



**UNA DIÁSPORA EMBERA. ENTRE PRIMITIVO, ORO VIVO Y CHAQUIRAS
ANÁLISIS SINTÁCTICO-PRAGMÁTICO DE LA LENGUA EMBERA CHAMÍ
PARA POTENCIAR SU COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUA NATIVA EN
CONTEXTOS URBANOS: UN ESTUDIO DE CASO**

**LUIS FELIPE PULIDO RICAURTE
LAURA JULIANA MENDOZA ROMERO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C.
2017**

**UNA DIÁSPORA EMBERA. ENTRE PRIMITIVO, ORO VIVO Y CHAQUIRAS
ANÁLISIS SINTÁCTICO-PRAGMÁTICO DE LA LENGUA EMBERA CHAMÍ
PARA POTENCIAR SU COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUA NATIVA EN
CONTEXTOS URBANOS: UN ESTUDIO DE CASO**

**LAURA JULIANA MENDOZA ROMERO
LUIS FELIPE PULIDO RICAURTE**

**Trabajo de grado para optar al título de:
Licenciadas en Lenguas Modernas**

Directora

**Mg. JENNIFER ANDREA MATEUS MALAVER
Investigación Social Interdisciplinaria**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C.**

2017

RESUMEN

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo establecer los elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera chamí utilizados por una familia embera con el ánimo de fortalecer la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en contextos urbanos. Se parte de la comunidad embera chamí como una comunidad vulnerabilizada a raíz de distintos factores: el desplazamiento, la migración, el hacinamiento en la ciudad, la imposición de prácticas culturales ajenas, una reiterativa pérdida de prácticas socioculturales embera, el detrimento lingüístico y la capitalización de formas de vida tradicional. A lo largo de la investigación, estos factores se conciben como elementos transversales que guían la reflexión del proyecto formulado.

El marco conceptual propuesto incorporó dos enfoques teóricos: de un lado, el enfoque comunicativo, y del otro, el enfoque de educación y perspectiva intercultural, basado en la simetría cultural. La interlocución de ambos enfoques busca la proyección hacia una propuesta educativa basada en la interculturalidad crítica y la comprensión de la competencia comunicativa intercultural.

Como aproximaciones preliminares, se evidenció una construcción del ser embera en la ciudad y las implicaciones socioculturales que esto conlleva desde el valor de la lengua. Las consideraciones finales suscitadas en esta investigación apuntan posibles pautas hacia la proyección de una pedagogía y educación intercultural que fortalezca procesos de enseñanza y aprendizaje en lengua nativa, inmersa en un contexto urbano. Resulta imprescindible apelar a la construcción sociocultural del embera como actor social que responde a unas necesidades particulares dentro del aula de clase.

Palabras clave: *Competencia comunicativa intercultural, competencia pragmática, competencia lingüística, interculturalismo, educación intercultural.*

ABSTRACT.

The purpose of this research paper is to establish the syntactic-pragmatic elements of the ember chamí language used by an embera family with the aim of strengthening their intercultural communicative competence regarding native language teaching and learning processes within in urban contexts. To begin with, the embera chamí is a community that has become vulnerable in the city due to various factors: displacement, migration, overcrowding in the city, the imposition of alien cultural practices; along with a repetitive loss of socio-cultural embera aspects, the linguistic detriment and the capitalization of traditional ways of life. Throughout the research those factors are conceived as transversal components that direct this project research reflection.

The proposed conceptual framework is founded on two main theoretical approaches. On the one hand, the Communicative Approach proposed by Dell Hymes regarding two categories of analysis: Syntactic and pragmatic competences. On the other hand, the educational approach and intercultural perspective were incorporated; as well as the cultural symmetry concept suggested by Walsh. Hand in hand with the model proposed by Chen and Starosta, we directed the research towards a cultural sensitivity, understood from the intercultural communicative competence.

As preliminary conclusions, there is a construction of the embera *being* in the city was evidenced and the sociocultural implications that this entail from the language value. The final considerations raised in this research point to the projection of a pedagogy and intercultural education that strengthen teaching and learning processes in the native language, immersed in an urban context. Therefore, the need for a proper linguistic and appropriate cultural education for the embera chami community is questioned, and where the socio-cultural construction of the embera is appealed as a social actor that responds to specific needs within the classroom.

Key words: *Intercultural communicative competence, pragmatic competence, linguistic competence, interculturalism, intercultural education*

RÉSUMÉ

La présente étude se centre sur la mise en place des éléments syntaxiques et pragmatiques de la langue embera chamí utilisés par une famille embera, l'objectif étant de renforcer la compétence communicative interculturelle dans un processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue maternelle à l'intérieur d'un contexte urbain. Tout d'abord, la communauté embera chamí est conçue comme vulnérable au regard de différents facteurs: le déplacement forcé, la migration, la surpopulation, la perte de pratiques socioculturelles embera à cause de l'imposition d'une culture étrangère, le detrimement linguistique et la capitalisation des modes de vie traditionnels. Tout cela nous amène ces facteurs comme transversaux qui orientent la réflexion du projet formulé.

Tout d'abord, on met en évidence une construction d'être embera dans la ville et les répercussions socioculturelles sur la valeur de la langue. D'ailleurs, il a été établi l'absence de reconnaissance comme des sujets sociaux qui puissent avoir une situation communicative avec un *kapunía*. Les observations finales suscitées par cet étude visent au renforcement d'une pédagogie qui consolide des processus d'enseignement et apprentissage en langue natale, immergé dans le milieu urbain. Il est indispensable la réflexion qui fait appel à la construction socioculturelle d'être embera comme acteur sociale qui a besoin de certaines particularités à l'intérieur de la salle de classe.

Mots clés: *Compétence Communicative Interculturelle, compétence pragmatique, compétence linguistique, education interculturelle.*

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todas las personas involucradas en el desarrollo de nuestra investigación. En especial a nuestra asesora Jennifer Mateus por guiarnos paso a paso y estar presente/ausente en los momentos precisos de manera incondicional, por ser un soporte y siempre tener la paciencia para responder nuestras múltiples y constantes dudas. Ella es un ejemplo, y siempre tendrá nuestra admiración como maestra, investigadora y guía. Gracias, love ya. A la familia Queragama, y en especial a Don Arnobio, por permitirnos entrar en sus vidas y ver la vida de forma embera, por su tiempo y disposición que fueron pilares en el ejercicio formativo. A Daniel Aguirre por sus conocimientos en la lengua embera, por enseñarnos la riqueza cultural que guarda esta lengua y por impulsarnos a investigarla a pesar de nuestro desconocimiento en lenguas nativas ¡fue un reto!

No podemos dejar pasar la oportunidad para mencionar a nuestras madres Lucía y Sandra quienes nos apoyaron día y noche y a pesar de los momentos difíciles, nunca faltaron sus palabras de aliento, su compañía y su entera disposición. A Laura Reina por ser y compartir desde el primer momento de la universidad, ella caminó junto con nosotros este proceso.

A Paula, Miguel y toda mi familia que nunca me dejaron caer y confiaron en que esto saldría a pesar de mis inseguridades.

Laura Mendoza

A Rafaelito por escuchar mis múltiples quejas, darme muchos alientos cuando pensé que no podíamos más y acompañarme en este proceso que parecía eterno, sin ella no hubiese podido.

Felipe Pulido

Finalmente, le agradecemos infinitamente a Manchitas, Negrito, Blue y Cornie por acompañarnos, ronronear y lamernos en la noche cuando el cansancio no nos dejaba seguir. ¡Gracias, muchas gracias!

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
JUSTIFICACIÓN.....	12
1. PROBLEMÁTICA:	15
1.1. Contextualización teórica de los hechos problemáticos	17
2. OBJETIVOS	22
2.1. Objetivo general	22
2.2. Objetivos específicos	22
3. ANTECEDENTES	23
3.1. Acerca del estado de la cuestión sobre los estudios de lengua sobre culturas nativas con focalización en la comunidad embera chamí	23
3.2. Acerca del estado de la cuestión sobre Competencia Comunicativa Intercultural, con focalización en lenguas indígenas o nativas.....	29
3.3. Acerca del estado de la cuestión sobre estudios o investigaciones en la enseñanza y aprendizaje de lenguas nativas en contextos urbanos- focalización embera chamí.....	31
4. MARCO TEÓRICO	37
4.1. Hacia la comprensión de los elementos sintáctico-pragmáticos: El enfoque comunicativo	37
4.1.1. Enfoque comunicativo.....	37
4.1.2. Comprensión hacia la Competencia Comunicativa.....	40
4.1.3. Estructuras Sintácticas: Competencia lingüística.....	48
4.1.4. Elementos Pragmáticos: Competencia pragmática.....	49
4.2. La competencia comunicativa intercultural: enseñanza y aprendizaje desde la simetría	52
4.2.1. Comprensión del enfoque: Bases de la Interculturalidad para la simetría cultural	52

4.2.2. Interculturalidad Crítica.....	54
4.2.3. Hacia la comprensión de la Educación Intercultural	56
4.2.4. Hacia la comprensión del modelo de educación intercultural	59
4.2.5. Hacia la comprensión de Competencia Comunicativa Intercultural	60
5. MARCO METODOLÓGICO	63
5.1. Enfoque: Cualitativo	63
5.2 Diseño: estudio de caso	67
5.2.1. Tipo de estudio de caso: intrínseco e instrumental.....	69
5.3. Población y sus características	71
5.3.1. La comunidad embera chamí en Bogotá	71
5.4. Estrategias de recolección de la información: observación participante y entrevista semiestructurada	76
5.4.1. Observación Participante.....	76
5.4.2. Entrevista semiestructurada.....	79
5.5. Sistematización de la información	83
6. RESULTADOS	88
6.1. En torno a la competencia lingüística	89
6.2. A propósito de la Pragmática	97
6.3. En torno a la Competencia Comunicativa Intercultural	102
6.4. En torno a la Educación	102
7.CONCLUSIONES.....	121
8.REFERENCIAS.....	129
ANEXOS	136

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Codificación en el proceso de transcripción</i>	88
Tabla 2. <i>Rasgos de análisis en las estructuras sintácticas de la lengua embera</i>	91
Tabla 3. <i>Rasgos de análisis de sensibilidad cultural</i>	113

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. <i>Descripción de estudio de caso intrínseco e instrumental</i>	71
Ilustración 2. <i>Protocolo guía de observación, partes</i>	78
Ilustración 3. <i>Protocolo entrevista semiestructurada</i>	81
Ilustración 4. <i>Matriz de sistematización de datos</i>	85
Ilustración 5. <i>Ejemplo matriz competencia lingüística. Diligenciada</i>	86
Ilustración 6. <i>Ejemplo matriz competencia pragmática. Diligenciada</i>	87
Ilustración 7. <i>Ejemplo matriz competencia comunicativa intercultural. Diligenciada</i>	87

INTRODUCCIÓN

La familia Queragama, pertenecientes a la comunidad embera Chamí, vive en un barrio vulnerable del centro de Bogotá y llegaron hace alrededor de 6 años por múltiples factores, en especial, por el conflicto armado que su pueblo ha sufrido sistemáticamente en su territorio el municipio de Puerto Rico en Risaralda. Esto se desencadena en parte de la pérdida de su lengua y por ende de su cosmovisión. A esta problemática se suma el español como barrera (de lengua y culturas) y la apatía mutua entre emberas y no emberas.

En razón de lo expuesto y con el fin de exponer algunos rasgos de la cosmovisión embera y brindar una serie de pautas educativas que respondan a dicha pérdida, se consideró fundamental desarrollar un proceso investigativo de tipo cualitativo por medio de la sistematización de observaciones de diferentes contextos y de dos entrevistas al líder de la familia. Con el fin de establecer ciertos componentes de la lengua embera chamí para potenciar su competencia comunicativa intercultural (CCI) y proyectar pautas educativas que se pueden llevar a cabo en un salón de clase intercultural.

El presente trabajo de sistematización de *los elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera chamí utilizados por una familia embera para fortalecer la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en contextos urbanos* se presenta en siete capítulos, después de los preliminares, cuyo contenido se estableció así dentro del documento:

El primer capítulo se destinó a la *contextualización de los hechos problemáticos* que afectan directamente a la comunidad embera en contextos urbanos. Por su parte, el segundo corresponde a los *objetivos* planteados para el proceso de sistematización, y que como se indicó, pretendían establecer los elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera para potenciar su CCI en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa siempre enfocado a un contexto urbano.

El tercer capítulo corresponde a los *antecedentes* con focalización en la comunidad embera chamí y divididos en estudios sobre: la lengua nativa, la CCI, y la enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en contextos urbanos; en el cuarto se desarrolló el *marco teórico* que hace hincapié en los aportes de Hymes acerca de la competencia comunicativa, en especial en dos competencias: sintáctica y pragmática, Walsh quien ahondó acerca de la interculturalidad crítica, Muñoz y su modelo educativo de intercultural y finalmente Chen & Starosta que fueron vitales para entender la CCI.

El cuarto capítulo hace alusión al cuerpo teórico en que está fundamentado el trabajo de investigación. Para su desarrollo se plantearon dos ejes teóricos; de un lado se planteó el enfoque comunicativo como pilar de la investigación; de otro lado, se ubica la educación y competencia comunicativa intercultural como punto de partida teórico para enmarcar los conceptos teóricos y las categorías que tejern el hilo temático de la investigación.

El quinto capítulo abarca la *metodología* implementada dentro del presente trabajo, la cual es de tipo cualitativo con un estudio de caso de tipo instrumental y las entrevistas semiestructuradas como estrategias de recolección de información. De igual manera, se hace triangulación por medio del empleo de una matriz de los datos obtenidos con el contexto, los *objetivos* y el *marco teórico*.

En el sexto capítulo, correspondiente a *resultados*, se hallaron tres aspectos relevantes: el cambio sintáctico del embera al apropiar elementos del español, el no entendimiento entre emberas y no emberas por las diferencias pragmáticas que no son adoptadas y la apatía cultural mutua; en el séptimo se indican las conclusiones frente a las tres categorías transversales (sintaxis, pragmática y CCI) más las pautas educativas que resultan de los elementos anteriores

Finalmente, dentro del séptimo capítulo se indican las conclusiones en torno a 1.) Los elementos lingüísticos de la lengua embera chamí y su relación con la urbe; 2.) La construcción

de una competencia comunicativa intercultural entre kapunías y emberas; y 3), pautas educativas que surgen a partir de las interacciones socioculturales y de lengua con la familia embera para proponer acciones pedagógicas a tener en cuenta en un aula de clase intercultural.

JUSTIFICACIÓN

Ser colombiano va más allá de reconocerse como tal y ser partícipe de un patrimonio cultural apoyado en diversas costumbres, creencias, y formas de hacerse comprender a través de la lengua. Así, gracias a esta apertura hacia la diversidad, es posible descubrir un país con una inmensa riqueza cultural y lingüística, así como dinámicas sociales emergentes que han de ser atendidas desde diversas áreas del saber. En este sentido, la dimensión de ser colombiano exige y atiende un cambio de mirada, valoración y reconocimiento del otro, y la activa y decidida promoción de los derechos lingüísticos, culturales, y pedagógicos habitualmente excluidos del discurso social dominante, en aras a un reconocimiento de los mismos como fuerzas esenciales de la identidad nacional.

El presente trabajo investigativo se ubica como un ejercicio de reflexión y análisis que pretende ahondar la situación lingüística y educativa intercultural de una familia perteneciente a la comunidad embera chamí radicada en Bogotá a partir del análisis sintáctico-pragmático de la lengua embera utilizada por los hablantes de la familia para así proponer un fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural a partir de la articulación de proyecciones en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en la ciudad.

La población embera chamí ha sido una de las poblaciones con mayor afectación e impacto social en razón del conflicto armado, desplazamiento y violencia que configura la historia de Colombia (Aguire, 2002). En efecto, la migración e instalación en nuevos espacios como la ciudad ha incurrido en una problemática relacionada con un emergente contacto cultural de la comunidad embera con dinámicas occidentales generando una pérdida considerable de conocimiento, costumbres, y prácticas lingüísticas propias.

En razón de lo expuesto, el cambio de vivienda, movilización, formas de trabajo, comprensión cultural y de lengua, se acaparan como indicadores del rompimiento cultural en el vivir actual de varias familias pertenecientes a esta comunidad. Igualmente, la reunión de tales factores transformadores ha desembocado en la mendicidad y venta informal de artesanías como únicas alternativas de supervivencia en la ciudad. A pesar de la intervención de diferentes entidades y autoridades territoriales quienes han buscado un reparo en la protección y garantía de derechos y particularidades de la comunidad, no se han gestado políticas o intervenciones educativas que respondan a dicha problemática.

Lo anterior, viene acompañado de un crecimiento continuo en la comunidad embera que, poco a poco, habita en la ciudad, principalmente en Bogotá. Según el último censo registrado la población embera que ha migrado a zonas urbanas corresponde al 27,6% (8.042 personas) cifra que supera el promedio nacional de la totalidad de población indígena urbana correspondiente al 21,43%. (298.499) (DANE, 2005). Tal incremento recae en diferentes sectores sociales, especialmente el educativo, en el que los procesos de enseñanza y escolarización se reducen cada vez más, a medida que la censura cultural, lingüística y participación política se acomodan en la vida de la comunidad en cuestión.

La problemática observada dio luces a la necesidad de indagar e interpelar la situación lingüística y de contacto intercultural que tiene la comunidad embera chamí (familia) para potenciar futuros procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en el casco urbano, permitiendo una articulación con procesos de reflexión en torno a la generación del aula intercultural tejido con la responsabilidad y ejercicio docente. Dicha propuesta ahonda en la importancia del reconocimiento de lengua nativa inmersa en un contexto urbano, así como el contacto y diálogo entre culturas que permita un tejido intercultural tanto en el plano educativo como social al ubicar factores de empatía, asimilación, implicación y conciencia culturales como indicadores que procuren el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural en el aula intercultural.

De esta manera, el trabajo de investigación *Una diáspora embera: entre primitivo, oro vivo y chaquiras: análisis sintáctico-pragmático de la lengua embera chamí para potenciar su competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua*

nativa en contextos urbanos: un estudio de caso versa la indagación de una familia embera chamí radicada en Bogotá al reconocer de voz de la comunidad, la manera en que la sensibilidad cultural frente a las nuevas dinámicas enfrentadas incide en la posibilidad de un diálogo intercultural mediado por el contacto interlingüístico instalados en espacios educativos. La sistematización del análisis recogido versa hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en contextos urbanos.

En virtud de lo anterior, se destaca la incidencia de esta investigación en el campo pedagógico, pues, vale la pena proponer una reflexión y repensar la manera cómo un campo tan mencionado en las últimas décadas, como lo es la educación intercultural, aún se fracture por barreras de discriminación lingüística, acompañada de un impacto y afectación social, político y étnico que silencien patrones culturales en juego. La iniciativa logra determinar la importancia del ejercicio y propuesta hacia el quehacer docente y la manera cómo las nuevas demandas emergentes implicadas en la sociedad surgen de antemano para ser respondidas y atendidas desde herramientas pedagógicas desde la interculturalidad en el aula y el contacto lingüístico.

1. PROBLEMÁTICA

Colombia ha sido considerado como el país con el conflicto armado sin negociar más antiguo del mundo según Vicenç Fisas y Escola de Cultura de Pau (como se citó en el INFORME GENERAL del Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). Dicho contexto de violencia ha afectado, negativamente, las prácticas sociales y culturales propias de las comunidades indígenas, las cuales se han visto obligadas a migrar, de manera forzosa, hacia la zona urbana. El incremento de la población indígena en estas zonas puede apreciarse a partir de los datos arrojados en el censo realizado por el DANE (2005), en el que se indica que la población indígena asentada en Bogotá asciende a 15.032 habitantes, de los cuales 6.379 fueron víctimas de desplazamiento forzoso.

Como resultado de esta problemática (migración forzada) numerosas comunidades indígenas se ven expuestas a la imposición de nuevos saberes y prácticas, las cuales transforman su cosmovisión. Este desplazamiento también ocasiona que muchos nativos restrinjan sus formas y estilos de vida a espacios íntimos, en los que éstas no sean objeto de burla, rechazo, o discriminación. A primera vista, la llegada de los pueblos indígenas a la zona urbana podría favorecer el intercambio cultural y lingüístico entre los individuos. No obstante, este “ocultamiento cultural” pone en evidencia la ausencia de procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se pondere la cosmovisión indígena como un factor determinante para el desarrollo histórico, político, económico, social y cultural de la sociedad colombiana.

Es preciso recordar que la cosmovisión indígena se configura a partir de un entramado de prácticas, narrativas, vivencias, sentires, creencias y experiencias acerca de la vida, la naturaleza y el hombre entramado que guarda una estrecha relación (simbiótica) con su forma de “referir” o “nombrar” el mundo (componente lingüístico). Así, tanto la lengua como la cultura configuran el modo de vida de las comunidades, de manera que ambas determinan la forma, particular y propia, en que interpretan, comprenden, significan y reconstruyen la

realidad que los rodea- realidad que se concibe a partir de su propia relación con el entorno y no a partir de la perspectiva occidental que se tiene de él.

Justamente, Rippberger (1992) señala que la lengua se manifiesta como la representación de un pueblo y por ende constituye la riqueza cultural de una nación. En coherencia con lo expuesto, Nettle & Romaine (2000) afirma que cada lengua es un museo vivo y, más específicamente, un monumento de cada cultura, por lo que ambas (lengua y cultura) se constituyen en componentes identitarios que sitúan el modo en que los sujetos culturales, en este caso las comunidades indígenas, definen, a partir de un conjunto de expresiones lingüísticas, quiénes son y cómo se relacionan con los contextos e individuos que los rodean.

Si bien, el desplazamiento forzado, producto del conflicto armado, así como la asimilación de prácticas culturales occidentales- lo que ha ocasionado un progresivo desaparecimiento del cuerpo lingüístico propio- es una constante en muchas comunidades indígenas del país, siendo la embera chami la que se ha visto más afectada por esta problemática.

Esta situación obedece, entre otros, a tres factores en particular: i) la cercanía de sus asentamientos a zonas de confrontación armada y presencia guerrillera relacionada con actividades de narcotráfico (Caldas y Risaralda); ii) el incremento de prácticas de explotación de tierras en lugares de convergencia (convivencia) de estos grupos; iii) el deterioro de los entornos y recursos medio-ambientales para su sobrevivencia, producto de la explotación ilegal y el desarrollo de proyectos económicos (Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indígenas en Colombia, 2006).

Las problemáticas enunciadas han hecho necesario que las comunidades embera chamí se desplacen hacia diversas ciudades del país, entre las cuales se encuentran Medellín, Cali y Bogotá. En el caso particular de la capital, tal como lo indica Ulloa, (citado en Ministerio de Cultura, 2010), la población embera chamí se ha distribuido en distintas localidades, y, la mayoría de ellos, viven en condición de hacinamiento y pobreza; condiciones que parecen ir en aumento. A causa de esta migración, las comunidades presentan dificultades para desarrollar

labores tradicionales (oficios propios) que aseguren su sobrevivencia en la urbe, lo que favorece la “mercantilización” cultural: venta de artesanías en zonas de alto flujo ciudadano, recitación de cantos tradicionales en andenes, así como la exhibición de otras prácticas ancestrales. Algunos de estas poblaciones se han visto obligadas a caer en la mendicidad o la delincuencia (Cortés y Bocagrande, 2012).

Aunque se reconoce las dificultades que tienen las comunidades indígenas, en particular, las embera chamí, para sobrevivir en entornos urbanos, es preciso reivindicar el valor- no económico- que tiene el acervo o capital cultural de estos grupos, el cual se ha visto involucrado en intercambios monetarios que afectan su lugar simbólico. Lo anterior pone de manifiesto el escenario en el que se desenvuelven estos grupos, el cual oscila entre a) la pérdida de la cosmovisión lingüística propia, b) la imposición de nuevas prácticas sociales y culturales, c) el detrimento lingüístico y d) la “capitalización” de formas de vida tradicional.

1.1. Contextualización teórica de los hechos problemáticos

Para abordar el primer y el segundo hecho problemático - la pérdida de la cosmovisión embera chamí y el reconocimiento de saberes y prácticas propias - Domicó (2013) constata que, en el territorio, hay una serie de eventos que desencadenan esta pérdida, entre los cuales se encuentra la descentralización de este pueblo; situación que pone en evidencia la ruptura del vínculo entre la forma de vida de estas comunidades y su territorio.

Esta ruptura su vez promueve otros factores que también intervienen en la pérdida de su cultura y lengua. Entre ellos tenemos: 1) el cambio a nivel educativo que tienen que vivir la mayoría de niños embera chamí al adoptar un “modelo de educación hegemónico” (Domicó, 2013), lo que implica, dejar a un lado sus prácticas ancestrales y enfocarse en construcciones de vida occidentales; 2) el sometimiento al que se tienen que enfrentar los embera chamí en Bogotá, producto de la imposición de las religiones occidentales y al desprestigio de su espiritualidad y de sus Jaibanás, ya que la mayoría de personas catalogan sus prácticas como hechicería o brujería; 3) la preponderancia que tiene el español frente a la lengua embera chamí al dividir los ámbitos de uso entre público y privado. En esta segmentación, la lengua embera chamí se ve forzada a lo privado, mientras que el español se usa en los espacios públicos; es

decir, la comunicación entre emberas y entre jaibanás entendido como sabio tradicional (Vasco, 2009). cambia e igualmente el contexto, y la intención comunicativa en el que se encuentren va a dictaminar qué lengua van a usar.

Cabe resaltar que la pérdida de la cosmovisión embera chamí también es producto del desinterés, por parte de los jóvenes de la comunidad, de aprender los elementos constitutivos de sus tradiciones y costumbres (lengua, ritos, creencia, etc). Al respecto, Domicó (2013) ratifica que los niños del pueblo embera chamí tienden a prestarle más interés a otras realidades (occidentales) que a su misma cultura. En el momento en el que se desligan de su lengua, se empieza un detrimento de su cosmovisión ya que lengua y cultura van de la mano y son inseparables. Igualmente, Domicó (2013) reitera que los adolescentes hablan la lengua de su pueblo, aunque ésta se encuentra en riesgo debido a la influencia de factores occidentales que hacen que sus interacciones resulten una mezcla del español y el embera-chamí. A esta combinación se le denomina *emberañol*.

En cuanto a los líderes y lideresas de la comunidad, Domicó (2013) sostiene que ellos tienen un fuerte sentido de pertenencia a su cultura y lengua, pero también presentan falencias, en particular, frente a la sistematicidad y práctica en los procesos de escritura. Finalmente, los adultos mayores, según este autor, son los más comprometidos con su lengua y su cosmovisión por el contacto con el territorio, los animales, los jai, y, en general, con su vida cotidiana en comunidad - muchos de ellos se niegan a renunciar a las prácticas e interacciones propias a su cultura y territorio -.

El tercer hecho problemático está relacionado con el asentamiento forzado de la comunidad en la esfera urbana, lo que ha implicado un posicionamiento físico en el territorio, así como la adaptación - impuesta - al entramado de prácticas sociales y culturales propiamente ciudadinas. Esto aleja a los nativos embera chamí de su contexto cultural, histórico, social, político y ancestral. Tal como lo constata Millán (2012), la movilización del embera chamí hacia la urbe busca incorporar al indígena - reconocido en su calidad de atrasado y excluido - a través de su desindianización y de su blanqueamiento. De hecho, la concepción de “incorporación” del indígena al mundo urbano o “civilizado” tiene como parámetro central el “progreso” en tanto solución a los problemas sociales y políticos que se presentan en su

territorio. Sin embargo, y debido al orden sociocultural hegemónico, el detrimento de su cosmovisión ha aumentado hasta el punto de ser irreconocible, o prácticamente ajena, para las generaciones más jóvenes de la cultura embera chamí: muchos de los “nativos” nacen, propiamente, en zonas urbanas.

En efecto, la imposición de nuevas prácticas sociales y culturales en las comunidades embera chamí ha traído como consecuencia situaciones asociadas a la discriminación, el rechazo y la pobreza, así como la reproducción de formas de violencia con los miembros de estos colectivos. Esta situación de vulneración y daño pone de manifiesto el quiebre en las redes y/o vínculos de los nativos con sus congéneres, producto de: a) dispersión de los grupos, con el objeto de buscar espacios y territorios, distintos, en los que puedan asentar su vida (sobrevivencia); b) cambio en los roles sociales de los miembros de la comunidad (imposición cultural).

Finalmente, los procesos de educación, que involucran la enseñanza y aprendizaje de lengua embera chamí en zona urbana, así como la capitalización cultural han sido elementos que desde la llegada de la comunidad a la ciudad se han transformado. Para la comunidad embera chamí, el concepto de educación está directamente relacionado con el territorio; es así como esta se construye a partir de la relación que el niño embera establece con la naturaleza, específicamente, en el territorio del que hace parte.

Asimismo, la educación viene acompañada de la orientación que se les dé a los menores sobre diferentes oficios propios de sus quehaceres diarios (siembra, molienda, construcción, elaboración de canastos). Dicha educación era *propia*, - según lo comenta una lideresa embera chamí asentada en la ciudad: “(...) Eran escuelas rurales, profesores y lingüistas que enseñaban otras cosas, donde, además, la educación es solamente para emberas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013). No obstante, esta estructura se ha borrado de la vida del embera, para adecuarse a nuevas prácticas educativas en la ciudad. Según el testimonio embera, en Bogotá la educación es diferente: “(...) Aquí orientar es muy diferente, estamos en una jaula encerrados donde no podemos historiar porque aquí no hay prácticas de la cultura en la educación propia” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013). Dicha jaula involucra su lengua, principalmente, ya que, desde su llegada a la ciudad, cada vez es más recurrente que los niños embera ya no quieran hablar

lengua nativa o embera bedea(término acuñado para la lengua embera), pues, “les da pena en el colegio y eso hace que se pierda la lengua, que es lo principal para nosotros”.

Desde la llegada de los embera chamí a Bogotá en el 2004, se han planteado proyectos etnoeducativos que integren saberes occidentales sin perder de vista el saber propio de la cultura embera. A pesar de ello, ninguna propuesta se ha llevado a cabo debido a “conflictos internos que se manejan entre el jaibaná y el cabildo mayor” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013) tal como constata la lideresa. En consecuencia, los espacios u oportunidades de aprendizaje y enseñanza de lengua nativa en la urbe han sido nulas, de manera que las vías de mantenimiento de la lengua se vayan por diferentes caminos: a) el olvido de la lengua, b) uso de la lengua en espacios restringidos. c) aprendizaje de español como primera lengua, pues, la lengua nativa avergüenza. d) solo los sabedores - gente mayor - la conocen, pero no la comparten a sus descendientes.

De otro lado, la mercantilización de prácticas ancestrales se ha tornado una forma recurrente de generar ingresos monetarios para la comunidad. La elaboración de chaquiras, collares, y demás ornamentos, así como sus danzas y su música en forma de presentaciones públicas, se han reconfigurado como un trabajo que debe ser pago. “En territorio, hacíamos canastos, collares y chaquiras no para recibir plata, sino porque era el ciclo de nuestra economía y era lo que nos hacía ser, pero viviendo en la ciudad se necesita es plata, porque aquí todo se compra” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013). De esta manera, el valor de sus actividades en tanto prácticas culturales se ha modificado para reasignarlo como un trabajo, o el medio para obtener dinero, y poder tener un techo seguro y comida.

Lo anterior, no solo ha implicado una mercantilización de las prácticas, sino también una prohibición o suspensión de las mismas, como es el caso de las plantas medicinales para la realización de sus rituales, en diversas ocasiones, no es posible llevarlos a cabo ya que los insumos no se encuentran en Bogotá, o la naturaleza misma de la práctica no es aceptada. El valor de tales prácticas ha cambiado y han sido múltiples los esfuerzos por generar proyectos educativos que se concentren en la enseñanza de artesanías y elaboración de instrumentos musicales con un sentido tradicional y perteneciente a su cultura, aun así, el desarrollo y ejecución de tales proyectos se mantienen en el plano ideal, y no aterrizan a la práctica.

Así las cosas, la forma en que se le ha impuesto a la comunidad embera chamí un entramado de prácticas, actividades y modelos económicos, ha generado a la vez, una brecha que los ha distanciado notoriamente de su construcción de mundo, su identidad lingüística, sus experiencias culturales y sus valores ancestrales. Los espacios brindados hacia proyecciones educativas que propongan la enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en el contexto urbano, así como los contextos de uso, se han reducido y la lengua embera cada vez se vuelve más ajena para las generaciones crecientes en la ciudad.

La lengua nativa se torna como un recuerdo, un tesoro que guardan los mayores y que los jóvenes no están interesados en recibir, pues, no hay espacio de comunicación en ella, y la significación de la misma, como parte de su ser, ha desaparecido en la comunidad desde su reubicación en el contexto urbano. Es así que, para el desarrollo de este ejercicio investigativo, y en aras de articular los componentes que vinculen la enseñanza y aprendizaje de lengua nativa embera chamí en territorio urbano a partir del fortalecimiento de la Competencia Comunicativa Intercultural, formulamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera chamí que permiten fortalecer la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en Bogotá?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Establecer los elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera chamí utilizados por una familia embera para fortalecer la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en contextos urbanos.

2.2. Objetivos específicos

- Determinar los componentes sintácticos básicos que configuran la lengua embera chamí utilizados por la familia y su influencia con el español para el fortalecimiento de la competencia intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en contextos urbanos. (*Competencia Lingüística*)
- Establecer las variedades y reglas socioculturales que permiten potenciar la competencia intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua embera chamí (Competencia pragmática)
- Identificar la sensibilidad cultural de una familia embera chamí ubicada en Bogotá a partir del reconocimiento de sus competencias cognitivas, afectivas y comportamentales (*Competencia Comunicativa Intercultural*)

3. ANTECEDENTES

Para el desarrollo de los antecedentes de las tres categorías competencia comunicativa, competencia pragmática y competencia comunicativa intercultural, se abordan tres líneas de trabajo: Estudios de lengua sobre culturas nativas con focalización en la comunidad embera chamí, investigaciones en torno a la competencia comunicativa intercultural que muestren actualizaciones de la lengua en el marco de la interacción, particularmente con otras culturas, y acercamientos a propósito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas nativas en contexto urbano, teniendo como margen de referencia la comunidad embera chamí.

3.1. Acerca del estado de la cuestión sobre los estudios de lengua sobre culturas nativas con focalización en la comunidad embera chamí

Al revisar las investigaciones en torno a lengua nativa, especialmente en la comunidad embera chamí, existen múltiples vías y focos de trabajo. Así, se han encontrados estudios: a) orientados a analizar la estructura lingüística de la lengua: gramatical, morfológicos y fonéticos; b) relacionados con el uso de la lengua con fines comunicativos (contextos de uso), aunque estas investigaciones no registran el tipo de interacción que se presenta en los individuos.

Frente a los estudios de corte gramatical encontramos los desarrollados por Daniel Aguirre Licht. Aguirre (1998) propone en su libro *Fundamentos morfosintácticos para una gramática embera* algunos de los patrones y rasgos estructurales y sintácticos de la lengua en cuestión. Con base en esta descripción, se pretende brindar un amplio panorama del esquema sintáctico de la lengua embera chami, en el que se incluyen, propiamente, diversos niveles categorizados en: la predicación, sintagma nominal, sintaxis de la oración, sintaxis verbal.

Dicho trabajo, se propone como un modelo estructural de la morfología y la sintaxis de dicha lengua en donde, igualmente, se registran los mecanismos morfosintácticos y

morfofonológicos que utilizan los hablantes para establecer sus enunciados en una variación local de la lengua embera, el dialecto chamí, ubicados en el suroccidente del departamento de Antioquia. Este proyecto, llevado a cabo en 1998, se formuló como un producto de reivindicación cultural, lograda por la comunidad embera chamí, quien mantiene su proceso de revitalización de etnia y cultura (Aguirre, 1988).

Del mismo modo, Herrera (2002), en su investigación titulada las estructuras fonéticas de la lengua embera presenta un estudio instrumental de la lengua indígena. El autor, utiliza datos provenientes de la variedad chamí hablada en Cristianía, y, se centró en el análisis fonético de las oclusivas y aproximantes y determinó el timbre vocálico de la población mencionada. Herrera, hace hincapié en la riqueza fonológica que tiene la lengua embera y menciona las distinciones pertinentes en la lengua se relacionan con la corriente de aire y la sonoridad.

Asimismo, se logra identificar una aproximante labiodental que no había sido determinada en la lengua. Cabe aclarar que estos estudios son de vital importancia para el fortalecimiento de la lengua nativa -más en un contexto urbano donde los indígenas no están en contacto con su cultura constantemente- porque nos da las herramientas para construir el conocimiento en lengua nativa. Sin embargo, se estima como la interacción se deja de lado y se puede eliminar la relación lengua cultura al estudiarla separada de sus manifestaciones cotidianas.

Por otro lado, en lo que concierne a las investigaciones relacionadas con el uso de la lengua con fines comunicativos y contextos de uso, observamos un campo más amplio de estudios realizados. De una parte, encontramos la propuesta desarrollada por Romero (2002). La investigación se desarrolla en torno a la implementación de un sistema escrito en lengua nativa en Risaralda, propiamente.

Para ello, este autor retoma el esfuerzo que se ha hecho en los últimos veinte años por implementar un sistema de escritura a la lengua embera chamí; trabajo que han realizado los embera chamí junto con lingüistas y antropólogos. Del mismo modo, se retoma el uso de la oralidad como medio para rehabilitar la lengua nativa junto con toda su cosmovisión y los

saberes ancestrales que recoge. La implementación de un sistema de escritura para la comunidad se ha trabajado con profesores lingüistas indígenas quienes han buscado, en la escritura, la recopilación de relatos, cuentos mitos y descripciones en forma de textos propios de la comunidad.

Con el fin de rehabilitar la lengua indígena, el autor ha identificado algunas dificultades que pueden presentar los niños en el momento de relacionar palabras, frases y párrafos, y junto con ello, las competencias textuales desarrolladas en español y la lengua embera chamí. Es así, que el autor propone una relación contrastiva entre el discurso oral y escrito en embera al presentar ciertos rasgos propios de cada sistema, - embera chamí-español-. El primero asegura que en la lengua nativa, el hablante no solo produce significación mediante las palabras, sino también a través de pausas, cambios de ritmo, tonos, velocidad, gestos movimientos y más allá de ello, “el hablante está cargado de significados que reposan, si bien en un sistema lingüístico, estos recaen directamente en los valores que están imbricados en la manera cómo el embera piensa la vida misma” (Romero, 2002, pg. 7).

En este sentido, la oportunidad de recrear un proceso de simbiosis que involucre ambos sistemas - oral y escrito - ha permitido fomentar la práctica escolar con los niños embera ya que se ha hecho hincapié no solo en las actividades tradicionales, sino también al aprendizaje de recursos textuales que le permiten a la comunidad - niños específicamente - el reconocimiento de elementos y recursos discursivos, así como categorías textuales (palabras, frases, párrafos).

No obstante, constata Romero (2002), durante el proceso de planeación y construcción del texto escrito, fueron reiterativas las veces en que se encontraron deficiencias en la comprensión textual en español y lengua nativa, pero, sorprendentemente, “los niños logran comprender unidades del texto en español, porque es la lengua que les hablan y en lengua nativa, aunque de ellos, para muchos es extraña” (Romero, 2002, pg.8). Lo anterior, ha conllevado a la implementación de ejercicios de traducción que permitan a los menores tener una comprensión escritural en ambas lenguas.

Cabe resaltar, sin embargo, que el panorama para los embera chamí ubicados en asentamientos urbanos cambia radicalmente. Dicha parte de la población se ve forzada a distanciarse de su lengua, y por ende, de su cultura al estar inmersos en contextos socioculturales ajenos y diversos. Si bien existen soluciones para abordar esta problemática como las propuestas que se han desarrollado desde la Secretaría Distrital de Integración Social (2009) el español parece absorber la lengua embera chamí en los asentamientos urbanos. Por otro lado, la posibilidad de fortalecer espacios de interacción y comunicación en paralelo con ambas lenguas: embera chamí y español, se mantiene rudimentaria teniendo en cuenta que los niños embera ehamí ubicados en Bogotá están en constante contacto con el español, y es mínimo el que tienen con su lengua, así como los contextos de uso de la misma para acceder a espacios en privado con sus familias. Tal como señala, Romero (2002) la disminución de dichos espacios comunicativos en lengua nativa ha incrementado, incluso en momentos privados, pues gran parte de los miembros toman tres vías: la olvidan, no la saben o prefieren el español.

En este mismo grupo de estudio tenemos la indagación realizada por Bedoya & Zuluaga (1996) acerca del discurso escrito entre los embera chamí y la manera en que se retoma la cosmovisión que se propagaba entre la comunidad a partir de su lengua. En este estudio se pone en evidencia cómo la lengua embera chamí no conserva el conocimiento en conceptos abstractos circundantes en la morfología de sus palabras, sino que se utiliza la descripción, el cuento, la narración e historias de acción humana para canalizar sus formas de conocimiento, saber, ser y estar con el mundo.

Por otra parte, los autores ahondan la manera en que la concepción o referencia de tiempo, en la lengua embera chamí, no se organiza linealmente como en español, sino con base en las actividades agrícolas y, particularmente, el conjunto de actividades de campo que se llevan a cabo en la comunidad. A propósito de esto último, dicha comprensión se ha tornado problemática en el momento en que los niños embera chamí, en sus asentamientos, aprenden español pues en la lengua nativa, el tiempo a futuro se mide en relación con las lunas. Al ver que el español tiene construcciones en futuro, este aspecto gramatical se ha forjado como un elemento dificultoso para los niños de la comunidad.

Desde esta perspectiva, vale rescatar el componente cultural que sobre la lengua se trata. Si bien, en la promoción de una educación intercultural bilingüe, se pretende el reconocimiento y diálogo entre dos culturas, en la práctica el concepto puede verse reducido a la implantación de contextos, asimilación y desconocimiento cultural de la lengua. Es así como el trabajo presentado por Bedoya y Zuluaga (1996), sitúan un componente cultural e interaccional que debe ser potenciado en aras de fortalecer la lengua nativa puesto que comprende factores lingüísticos que afectan distintas concepciones de mundo y la forma en que la comunidad interactúa y dialoga con este. En este sentido, se empieza a interpelar, no solamente el estudio de lengua, sino también el valor, significación y recogimiento ancestral impregnados existente en sus estructuras conceptuales y referenciales a la hora de leer, entender e interactuar la realidad circundante,

Finalmente, en el mismo grupo de investigaciones, la propuesta de Domicó (2013) acerca del “Fortalecimiento de la Lengua embera chamí en el Resguardo Hermeregildo Chakiamá”, brinda una comprensión acerca de los factores que incidieron en la transformación de prácticas sociales, culturales y políticas, da igualmente, una apertura hacia los diferentes cambios que la comunidad embera chamí ha sufrido durante los últimos años. Dichas transformaciones han desembocado en nuevas concepciones de percibir y recibir la educación de lengua. Una educación homogénea y estandarizada impuesta desde el Ministerio de Educación que rompe radicalmente con las tradiciones y prácticas inherentes a la comunidad en cuestión.

Con el fin de revitalizar la lengua, se parte de la necesidad de reconstruirla a través de la oralidad, la escritura, la historia, desde el tejido mismo de sus concepciones y significados de vida. En este sentido, pensar en una educación intercultural que reconozca otras lógicas pedagógicas permite indagar también en el análisis de factores internos y externos que han generado el debilitamiento *incrementado*, como lo plantea el autor, de la lengua embera chamí. Una reducción de uso, de significado y de comunicación en la lengua nativa.

El proyecto de Domicó investiga de manera detallada el estado de la lengua embera chamí a partir de las relaciones y compromisos de la comunidad-*escuela escuela-comunidad*

y los factores que han generado su debilidad en el Resguardo de Hermeregildo Chakiamama en Risaralda. Los testimonios de la comunidad embera que el autor recoge permiten visualizar la lengua nativa en tanto poseedora de la cultura, de las tradiciones y los saberes. “Por ella nos comunicamos y vivimos, por ella nuestro médico tradicional se comunica con sus espíritus y adquiere sus poderes para curar a una persona, sanar el territorio” (Domicó, 2013. Pg23).

A propósito de este testimonio, se retoma una fuerte relación entre lengua y territorio, pues, en su proceso organizativo el estado de la lengua era fuerte, ya que no existía relación alguna con el mundo exterior o los kapunía (Término acuñado por la comunidad para referirse al mundo blanco o la población no indígena mestiza). Para ese entonces, se data que los años 90 el estado de la lengua nativa era puro y los únicos que hablaban español eran algunos líderes de la comunidad. Aun así, con los cambios socioculturales y sus dinámicas de vida, la comunidad ha iniciado un proceso de adaptación- impuesta- del español como segunda lengua.

La propuesta de Domicó (2013) ahonda en el análisis del estado de la lengua a partir de los significados de las palabras en relación con las enseñanzas que los menores embera reciben sobre la madre tierra, “va desde el corazón, desde el ser, desde el hacer y desde nuestras historias” (Domicó, 2013. Pg. 26). Así pues, resulta pertinente indagar acerca del tipo de interacción de lengua nativa versus español que se entretiene y que el autor interpela en la investigación. Por un lado, se aborda el término hablantes “puros” a los embera que no han tenido contacto con la lengua española y se comunican por completo en lengua nativa. Según el autor, estos hablantes corresponden a los jaibanás, los sabios, las mayores, mayores y niños menores de siete años, estos últimos debido a que estos no se relacionan tanto con el mundo externo.

No obstante, la situación ha variado en la esfera urbana en donde estas figuras han aprendido español - o en términos del autor - se ha contaminado con la tecnología *ensuciando* su visión el legado indígena. Por otro lado, Domicó problematiza la poca, o nula, interacción en lengua nativa que surge entre la comunidad en sus asentamientos - y que es prominente en el entorno urbano -, debido a la intromisión de diversos factores condensados en: a) La

educación imperante. b) El modelo económico capitalista (del cual han tenido que ser parte) c) El consumismo, d) la moda y e) las telecomunicaciones. Dicho panorama se torna álgido aún más en el resguardo, pues, las relaciones comerciales entre la comunidad y el municipio, se vuelven inevitables y dicha relación se hace necesariamente a través de la lengua “contaminada” del kapunía.

3.2. Acerca del estado de la cuestión sobre Competencia Comunicativa Intercultural, con focalización en lenguas indígenas o nativas

En esta misma línea de pensamiento, al realizar un rastreo de investigaciones sobre la competencia comunicativa intercultural (CCI) enfocada en comunidades indígenas, con base en las investigaciones revisadas, se evidencia el interés que tiene el gobierno colombiano de implementar un componente cultural en el salón de clases que tenga coherencia con la riqueza de etnias que tiene el país. Del mismo modo, se puede observar que uno de los objetivos de la CCI, según Rose (2003), es reforzar la conciencia cultural del estudiante (en este caso su cosmovisión indígena) para que logre tener un sentido de pertenencia de su propia cultura y así pueda trascender a otra(s) cultura(s) en las que el aprendiente esté inmerso. Sin embargo, al traer el pensamiento de Domicó (2013) se hace evidente que la mayoría de emberas chamí -en su mayoría indígenas jóvenes - no cuentan con ese sentido de pertenencia por su comunidad -.

En este orden de ideas, cabe resaltar que no son muchas las investigaciones que abarquen la CCI y la cosmovisión indígena como conjunto. Sin embargo, se puede argüir desde la mirada de autores como Orozco y Alzate (2009), Domicó (2013), Vasco, Calderón y Salazar (2011) que la situación de los embera no es la mejor dentro del país y que asimismo estas construcciones de vida son segregadas porque prepondera una visión de mundo occidental que elimina la cosmovisión indígena en especial en contextos urbanos donde la comunidad está más propensa a tener contacto con mestizos no indígenas. Así, se evidencia que, aunque en teoría las comunidades embera y los kapunías pueden convivir y aprender uno del otro, en el día a día, las comunidades indígenas cada vez están quedando en el olvido. Por ende, la CCI no se hace efectiva en la relación entre los embera chamí y la visión de mundo occidental.

Lo anterior, surge de una problemática que se hace evidente en las zonas urbanas del país -particularmente en Bogotá- en donde se ha incorporado mayoritariamente tal vacío a propósito de la actualización de la lengua en el plano de la interacción y la relación entre culturas. A pesar de ello, Ramos (2002) a partir de su proyecto sobre el proceso de las revitalización de las lenguas indígenas en el departamento del Cauca y parcialmente en Risaralda, propone que, si bien gran parte de los pueblos indígenas conservan sus lenguas en un estado desigual y complejo, la posibilidad de revitalizarla y mantenerla *viva* - se entiende por *viva* aquella lengua que aún tiene presencia y uso fuerte en la población de manera espontánea y cotidiana en cualquier espacio social- no debería descartarse en su totalidad. Según el autor, a partir del plan organizativo emprendido por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se han podido desarrollar los componentes básicos de la investigación pedagógica y lingüística en función de la construcción de una propuesta educativa intercultural que se acople a las nuevas necesidades e intereses de las comunidades.

Para ello, el CRIC ha potenciado la transición de la oralidad de la lengua indígena a la escritura en un plan de búsqueda de desarrollo de la lengua, el pensamiento, la literatura y una pedagogía acorde con la situación cultural que intensifique “la necesidad de producir textos y otros materiales diversos orientados no solo entre la comunidad o hacia adentro, sino también en el plano comunicativo intercultural” (Ramos, 2002, p: 187).

Esto, implica el inicio de un proceso en el que diversos materiales pedagógicos se pongan en marcha para constituir un proyecto en función de la identidad, la autonomía, la ciencia y la mejora en la calidad de vida. En esta medida, la propuesta de Ramos (2002) ha implicado un diagnóstico acerca del contexto intercultural en el Cauca, especialmente con el pueblo y la lengua Nasa, en el que se muestra una gran complejidad en el uso y valoración de la lengua indígena en relación con el castellano.

A pesar de que un alto porcentaje de la población entiende la lengua indígena, gran parte no la habla por falta de identidad, o bien, los padres no desean que sus hijos la hablen debido a los múltiples problemas que deben afrontar en su condición de, según el autor, *lenguararces*, es decir, aquellos que hablan lengua nativa como primera lengua y *machetean*- en términos del autor, el español. En efecto, los Centros Educativos Comunitarios

Interculturales Bilingües (CEBIS) han permitido la investigación y experimentación pedagógica en distintas áreas en donde el español y la lengua indígena - nasayuwue - en este caso, se configuren como los principales medios de comunicación en un espacio que presencia dicho contacto entre lenguas.

Así, este proyecto se ha dado a conocer en áreas rurales en donde la lengua nativa aún se mantiene viva y vigente, empero, el escenario, al extrapolarlo a los asentamientos urbanos, y focalizado en los embera chamí, cambia radicalmente. Por un lado, la descentralización hacia diversas zonas del país que ha tenido la comunidad dificulta la posibilidad de integración a programas educativos que reafirmen su construcción identitaria lingüística, y por otra parte, el número de habitantes embera asentados en Bogotá y las situaciones sociopolíticas por las que atraviesan aminora, igualmente, su posibilidad de mantenerse iguales frente a otras construcciones culturales. Tal como plantea Ramos (2002) la esperanza se borra para convertirse en grupos segregados, que, en palabras de Millán (2012) se desprenden de quién son y no logran reconstruirse en la ciudad.

3.3. Acerca del estado de la cuestión sobre estudios o investigaciones en la enseñanza y aprendizaje de lenguas nativas en contextos urbanos-focalización embera chamí

Para comenzar, la diversidad cultural, lingüística y étnica en gran parte de los países de América Latina es el resultado de largos y complejos procesos históricos, sociales y políticos en cada país. No obstante, el reconocimiento de dicha diversidad resulta ser relativamente reciente, en especial, en lo que respecta a las comunidades indígenas.

Es evidente una marcada situación de pobreza que no solo se experimenta en la esfera social, sino además se extrapola en el ámbito de la educación. Dicha premisa deja en evidencia ciertos puntos a señalar. Por un lado, la diversidad cultural, que se ha dado a conocer en la mayoría de países latinos, no es reflejada de modo asertivo en los sistemas educativos. De esta manera, es posible constatar que un enfoque de la educación intercultural se mantiene ausente y, por consiguiente, se marca un deterioro progresivo de las prácticas culturales arraigadas en las comunidades indígenas, así como su valor lingüístico.

La diversidad lingüística en Colombia, parte de una nación constituida por un conjunto de pueblos multiculturales a lo largo del país, en el que coexisten un sinnúmero de lenguas indígenas, cada una de ellas con valores culturales, sociales, políticos, étnicos y educativos propios. En la demanda y necesidad de preservar dichas lenguas, múltiples han sido los proyectos que han generado programas educativos que desarrollen no solo un sentido de alteridad entre los colombianos acerca de la existencia y contacto multicultural en el país, sino además se proyectan escenarios pedagógicos y políticos que dan cuenta de las identidades culturales y lingüísticas definidas en Colombia.

En este sentido, son los programas de educación intercultural los que se configuran como espacios que promueven lo diverso y, en efecto, el desarrollo de una educación que se forje hacia el bien social y se base en el respeto a la diversidad de lenguas indígenas existentes. Dichos programas promovidos en función del respaldo y apoyo a los derechos fundamentales de los pueblos indígenas tienen sus inicios en la constitución de 1991 en donde, por primera vez, la comunidad indígena era digna de participación social, política y educativa; de ser tratados y vistos como salvajes e invisibles en lo estipulado en la constitución de 1886, ahora eran reconocidos como sujetos de derecho, quienes además, eran respaldados por derechos constitucionales específicos (Berche, García & Mantilla, 2006).

A Partir de esta nueva perspectiva de educación hacia las comunidades indígenas, la educación intercultural surge como un esquema que apoya y promueve la educación para grupos étnicos; en efecto, esta tiene como objeto velar por el cumplimiento de las leyes, decretos y reglamentos que rigen la educación de las poblaciones afrocolombianas e indígenas, para que se reconozca la diversidad en su condición étnica, cultural, social y lingüística dentro de un contexto multicultural e igualitario en el que, según Berche, García & Mantilla (2006), se efectúa un compromiso político de velar por los derechos lingüísticos y el proceso de fortalecimiento de la democracia colombiana.

Empero, en Colombia, la educación está determinada a la par, por la diversidad étnica del país, así como por los estándares que marca la imposición de la globalización, y en donde las dinámicas sociales y los espacios educativos no son escenarios ajenos de ésta. En efecto,

surge una preocupación constante porque las diferentes comunidades étnicas, como los indígenas (...) “reciban una educación e integración de calidad sin dejar de lado sus costumbres, creencias y formas de vida” (Bocanegra y Cortés, 2012. P. 18).

Al ahondar en las investigaciones que han permeado el estudio de lenguas nativas, y particularmente, la embera chamí, no se debe perder de vista el contexto que rodea a la comunidad y los factores circundantes que afectan la actualización, ocultamiento y posible represión de la lengua nativa. Si bien se han creado diversos proyectos escolares interculturales que involucren la enseñanza, aprendizaje e integración en lengua nativa a través de ambientes educativos, aquellos existentes en zona urbana no han sido representativos, pues, a pesar de que siguen un camino riguroso de planeación, estos no llegan a implementarse. Una de las reflexiones en torno a esta problemática es la planteada por Ardila y Cortés (2011) en su trabajo “*Reflexiones para el Desarrollo de una política pública Intercultural con el Pueblo embera Residente en Bogotá.*” Allí, presentan las prácticas educativas y el conflicto de lengua como dos de los factores más preocupantes a los que se enfrentan las comunidades indígenas una vez deben inmiscuirse en las nuevas dinámicas sociales, culturales, políticas, y su modificación en sus concepciones de mundo.

Según los autores, como consecuencia de estas nuevas configuraciones de vida, los menores -pertenecientes a comunidades indígenas- que se encuentran en Bogotá son retenidos por el ICBF ya que se encuentran en estado de desnutrición o condiciones de vida débiles, lo que, a la vez, implica una separación familiar. Por otra parte, aquellos que se forman radicalmente en la ciudad, empiezan a tener fuertes rompimientos comunicativos con sus padres, pues, asimilan el español; al fortalecer los lazos comunicativos con la sociedad a la cual se están integrando, pero se debilitan con sus familiares y cercanos; esto cuando no hay fracción familiar y los niños tienen la posibilidad de acudir a las escuelas públicas; no obstante, buena parte de los menores se sacan de albergues familiares pero no es claro qué ocurre con ellos una vez se separen de sus familias. (Cortés y Ardila, 2011)

Con base en estas problemáticas y con el fin de no excluir a los niños indígenas -y otro tipo de población como gitanos, negros, entre otros- el Ministerio de Educación Nacional (2001) decidió crear una política que incluyera, a nivel educativo, a esta población. Así pues,

se pone en marcha la política etnoeducativa que fomenta la inclusión de los sectores mencionados en los colegios privados y públicos del país. De esta manera, la investigación de Cortés y Bocanegra (2012) *La situación educativa de un grupo de estudiantes embera en Bogotá: una etnografía de la I.E.D. Antonio José Uribe* pretende describir la forma en la cual un grupo de estudiantes embera se integran a un curso de primaria en Bogotá en el colegio I.E.D. Antonio José Uribe. En este trabajo las autoras relatan que el curso con el que trabajaron tenía ocho niños embera y once niños mestizos, por lo cual es de suma importancia la enseñanza y aprendizaje en contextos inter y multiculturales.

En este orden de ideas, Cortés y Bocanegra describen que en el colegio todas las clases se imparten en español, sin importar que la lengua materna de ocho de sus estudiantes sea el embera. Lo anterior, lleva a que los niños de dicha comunidad tengan más dificultad al momento de participar en clase, ya que como las autoras precisan, en ciertas ocasiones se observaba que los niños indígenas no sabían qué decir cuando la profesora les preguntaba algo o simplemente estaban muy asustados al momento de una interacción en español. Dicho acontecimiento, reafirma la inferioridad del embera (lengua materna) ante el español (lengua preponderante).

Con esto en mente, por un lado, las autoras especifican tres escenarios en los cuales los niños embera usan su lengua materna: a) para pedir una explicación a otro niño embera sobre algo que no se entendió en español; b) para interactuar con otros embera; c) para que los mestizos no entendieran lo que se estaba hablando. Por el otro, Cortés y Bocanegra afirman que los niños embera utilizan el español principalmente para comunicarse con mestizos (pedir cosas, defenderse verbalmente, quejarse, entre otros) y permitir que otros se enteren de lo que están hablando. De igual modo, afirman que, mientras hacían su observación, no notaron ningún tipo de actividad en donde se mostrara la importancia de las comunidades indígenas, por lo cual, los estudiantes mestizos, según lo planteado, muestran desinterés e irrespeto hacia sus compañeros indígenas.

Cortés y Bocanegra aseguran que esta falta de diálogo entre saberes, sumado a la poca atención que se les presta a las concepciones de mundo de los niños embera, hacen que esta aula carezca del componente intercultural; por el contrario, fomenta la exclusión de los niños

empera, puesto que se ven cohibidos por la lengua preponderante. Sin embargo, los niños empera resaltan la cultura material de su comunidad a través de dibujos en los que representan sus trajes típicos, danzas, y accesorios con los que se diferencian de los mestizos que nacieron en Bogotá. Se puede argüir que los estudiantes empera de este colegio no tienen un acercamiento profundo hacia su cultura, ya que el colegio no utiliza su lengua materna ni como herramienta ni como un fin para que ellos se nutran de su cultura y de la cultura de los niños mestizos. Por el contrario, parece que la cultura occidental predomina por encima de la cultura indígena y, por ende, la invisibiliza. Aunque los niños empera tienen espacios en los cuales pueden reflexionar sobre su identidad como indígenas, estos momentos se ven más encaminados hacia lo privado, como su lengua. Esta situación, lleva a que no haya un desarrollo de competencias comunicativas para los niños empera que perciben, cada vez más lejos, su identidad y cosmovisión indígenas.

Por su parte, la propuesta que presenta el antropólogo lingüista Daniel Aguirre (2002) en el proyecto “*Hacia una didáctica para la enseñanza de lengua indígena en Colombia,*” deja entrever un fenómeno recurrente en la enseñanza y aprendizaje de lengua en el aula de clase y que está relacionado con los problemas de interferencia español-lengua nativa en la comunidad. Para abordar tal situación, Aguirre parte de la incorporación de una pedagogía interaccional en la que el objetivo primario sea pensar la pedagogía como un “intento por reconstruir las competencias comunicativas en lengua empera o lengua nativa” (Aguirre, 2002, pg. 264) y para ello, el autor retoma el concepto de Habermas (1987) al contemplar la pedagogía como un *saber-cómo pedagógico*. De ese modo, afirma que los estudios que en la actualidad se realizan sobre lenguas indígenas han permitido un pequeño avance hacia el reconocimiento de su riqueza cultural y que, en lo concerniente a la pedagogía, han permitido incluir nuevas corrientes interactivas que incluyan diversas construcciones del saber.

En esta línea, es de vital importancia aclarar que aquellas regiones en donde se ha logrado generar dicho cambio y darle un pequeño giro a la educación nacional, es en zonas del país donde sus habitantes han mantenido características propias- no solo en su lengua, sino en su modo de vida- tales como Risaralda, Cauca, Chocó. Gran parte de este logro se debe al sentido territorial que posee la comunidad y del cual carecen en territorio urbano. El desarrollo de la Competencia Comunicativa por parte de los aprendices, específicamente, el

conocimiento del sistema de códigos verbales y no verbales, así como sus condiciones de uso a partir de contextos y situaciones comunicativas particulares, se ha pensado como el objetivo principal del proyecto. Igualmente, el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita, por parte de la comunidad, se ha convertido en un eje central en la enseñanza y aprendizaje de la lengua embera en asentamientos propios.

No obstante, tal propuesta se desdibuja en el plano urbano, pues, como Aguirre (2002) asegura, es una ardua área que implica el trabajo con maestros, padres de familia, la comunidad en conjunto, y especialmente, con la sociedad no indígena circundante; esta última es precisamente aquella que se mantiene reacia en el marco urbano, pues como plantea Millán (2012) en su propuesta etnográfica hacia los tipos de relaciones sociales que se establecen entre los embera chamí, una vez se asientan en zona urbana, la sociedad no indígena percibe al indígena como un “ciudadano” pero a la vez con la necesidad de reformular su salvajismo para lograr la tan esperada civilización; al reconstruir sus formas tradicionales de vida y lograr en parte ser reproductores de una cultura esperada socialmente.

4. MARCO TEÓRICO

Para el marco teórico se sugieren dos enfoques teóricos. El primero de ellos orientado hacia la comprensión de elementos sintácticos pragmáticos bajo el enfoque comunicativo. El segundo, versado hacia el enfoque de educación intercultural, en el que se parte de la competencia comunicativa intercultural basado en la enseñanza y aprendizaje desde la simetría. Se abordan las categorías de análisis a partir de la: conceptualización, características y aportes para la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en contexto urbano.

4.1. Hacia la comprensión de los elementos sintáctico-pragmáticos: El enfoque comunicativo

4.1.1. Enfoque comunicativo

El Enfoque Comunicativo comprende la lengua como un vehículo de interacción social que facilita el reconocimiento y representación del mundo. Así, el objeto de estudio este enfoque es la competencia comunicativa: "... el objetivo de la enseñanza de una lengua es desarrollar la competencia comunicativa" (Hymes, 1970: 10).

Hymes (1974) propone, entonces, una teoría lingüística que se fundamenta en un planteamiento que incorpora la comunicación y la cultura. Así, esta propuesta representa un giro respecto a las teorías de lingüística estructural, las cuales reconocen, prioritariamente, el componente gramatical de la lengua. En particular, la propuesta de Hymes se opone a los postulados chomskianos en la medida que incluye en la teoría lingüística un componente social y contextualizado del uso de la lengua por parte de sus usuarios.

Si bien Hymes establece similitudes con la propuesta chomskiana al profundizar la concepción de lengua, ésta vista desde dos ópticas: su competencia y su actuación en una situación comunicativa dada; lo cual sugiere a su vez una implicación de personas, situaciones y acciones concretas; el planteamiento de Chomsky parte de la perfección y homogeneidad en la performatividad de la lengua. De esta manera, Hymes señala una preocupación por estudiar únicamente lo intrínseco e interno de la lengua en contexto, al ignorar que “(...) rather than internality and theory, it is in language performance the widest and deepest human significance of it” (Hymes, 1979: 4). Así, el autor señala una carencia en torno a la preocupación sobre la noción intrínseca y la significancia humana de saber, conocer y ser en la lengua. En respuesta a tal carencia, sugiere la necesidad de trascender la concepción de competencia perfecta y homogénea en una comunidad de habla que tiene rasgos socioculturales diversos e inherentes a su construcción social y humana.

El autor plantea las diferencias culturales como patrones que afectan y modifican el uso de la lengua (su intención y propósitos). Según el mismo, dichos rasgos no pueden analizarse bajo una perspectiva medible u observable, debido a que su actuación o performatividad, se da en contextos de habla espontáneos y prestos a eventualidades tales como errores, silencios, pausas, gestos. “(...) language use cannot be excelled in terms of measuring or being observed under specific communicative events” (Hymes, 1970: 12). Así pues, el lingüista retoma el concepto hablante-oyente ideal como paradigma que varía y se ajusta a una comunidad lingüística particular.

Así, no es posible pensar en un hablante-oyente ideal genérico sin reconocer los patrones culturales que impregnan y construyen su identidad lingüística. A manera de ejemplo, el autor acopla este ideal a las comunidades de la región amazónica Nordeste en las cuales el alcance de la competencia lingüística incluye, por lo menos, cuatro lenguas diferentes. De manera que, la concepción de hablante-oyente ideal se extiende hacia un hablante-oyente real que se construye como multilingüe durante las diferentes etapas de la vida (niñez, adolescencia y adultez) con un repertorio que se amplía y se perfecciona a lo largo de la vida, no obstante, aquel usuario de la lengua, reconocido como monolingüe, dominará variedades funcionales y contextuales en una sola lengua (Hymes, 1970). Para este autor, la adquisición de una lengua – hablante/oyente real- está determinada por cinco niveles: integración y contenido; instrumental

y lingüístico; afectivo y de relaciones personales; necesidades individuales; formación o educación.

El primer nivel reconoce la lengua como medio de expresión. Seguidamente, el nivel Instrumental y lingüístico define la lengua como un sistema semiótico que es objeto de aprendizaje. El tercer nivel, denominado afectivo y de relaciones personales y de conducta, encuentra en la lengua un medio o canal de expresión en la que se evidencian valores y opiniones. A continuación, se encuentra el nivel que involucra las necesidades individuales de aprendizaje, donde los individuos comprenden los errores cometidos en el marco de la expresión y la comunicación con otros. Finalmente, encontramos el nivel educativo general, cuyo foco de interés se centra en objetivos paralingüísticos, por lo que el aprendizaje de la lengua se enmarca y se acopla a un currículo escolar bajo fines específicos. Desde la perspectiva del autor, dichos niveles resultan esenciales ya que dan cuenta de los múltiples usos de la lengua en el marco del proceso de adquisición con fines sociales y culturales, que deben entretenerse a factores educativos y afectivos.

Si bien la naturaleza de este enfoque es multidisciplinar, el autor se propone conciliar las distintas posturas o posicionamientos para encontrar un análisis completo de la lengua y su uso. Por ello, Hymes (1970) reconoce que investigar sobre el uso de la lengua en contextos o situaciones concretas implica desglosar sus componentes en virtud de las distintas miradas-disciplinas- que pueden comprenderla; análisis que se da, exclusivamente, a través de la actividad de habla.

Para este autor existen dos grandes componentes de la lengua:

a. Categorías asociadas o inherentes a la estructura: Estas categorías pertenecen a los tres niveles lingüísticos presentados por el autor correspondiente a los rasgos gramaticales, asociados a las reglas y condiciones que rigen la estructura de la lengua. Por su parte, el nivel morfosintáctico que guarda relación con la composición, significación y orden de palabras y elementos oracionales. Asimismo, se encuentra el nivel fonético-fonológico en el que se aborda los sonidos de la lengua, y con ello, reúne aspectos de articulación, prosodia, tono, ritmo y la

manera en que estos componentes forman la naturaleza acústica, mental y funcional de los sonidos existentes en la lengua.

b. Categorías asociadas al aspecto sociocultural: En torno al segundo componente que propone el autor, se encuentran implicados rasgos paralingüísticos como la personalidad, gustos y religión del hablante. Según el autor, dichos factores generan una influencia en el uso de la lengua que parten de un marco de referencia externo en la medida que se desarrollan desde un contexto de habla y evento comunicativo singular. Es por ello que son considerados patrones paralingüísticos.

Para Hymes el enfoque comunicativo no puede entenderse desde una perspectiva puramente lingüística, es decir, definir la lengua como mero “código dado”, ya que ella está determinada por un contexto- comunidad- que comparte un conjunto de hábitos comunicativos (o de habla). Estos hábitos (patrones paralingüísticos) deben ser analizados, en el marco de comprensión que propone este enfoque, como un todo que se articula entre sí. A manera de ilustración, la interpretación de los silencios dentro de un contexto conversacional depende de la situación comunicativa en su conjunto ya que, a partir del precedente que se tenga de la conversación, el silencio entrará a formar parte de una categoría significativa en la que, dependerá de los hablantes y el contexto de habla en que se encuentren, asignarle una interpretación, pues este, significa.

Por ello, para Hymes el enfoque comunicativo: “... It is rather that it is not linguistics, but ethnography- not language, but communication” (Hymes, 1979: 3). En este sentido, este enfoque propone analizar los corpus lingüísticos (lengua) como un campo inmerso dentro de un entramado cultural donde la estructura se comprende- significado- en virtud de los contextos e intencionalidades comunicativas.

4.1.2. Comprensión hacia la Competencia Comunicativa

Tal como se señaló anteriormente, el enfoque comunicativo centra su objeto de estudio en la denominada competencia comunicativa, término, acuñado por Hymes en 1970. Esta competencia se define como la capacidad que tiene una persona para comunicarse teniendo en

cuenta las reglas gramaticales (de forma) y el contexto, las experiencias, y los rasgos culturales, entre otros (usos) de la lengua. Por ello, para este autor: "...La adquisición de una competencia tal está alimentada por la experiencia social, las necesidades, las motivaciones. Y la acción que a su vez es una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias" (Hymes, 1972: 60).

En coherencia con lo anterior, la competencia comunicativa comprende aquello que un hablante-oyente real, partícipe de ciertos roles sociales y miembro de una comunidad lingüística, debe saber para establecer una comunicación efectiva. Para que dicha interacción sea considerada "efectiva" se requiere que haya, de un lado, expresiones que tengan significados compartidos culturalmente y, de otro, la emisión de mensajes congruentes-pertinentes- con la situación comunicativa del hablante/oyente.

Así pues, la competencia comunicativa está relacionada, además de la estructura lingüística, con el conjunto de normas socioculturales que han sido adquiridas históricamente por una comunidad específica. Por ello, ser competente a nivel comunicativo exige no sólo la habilidad de dominar una lengua, sino saberse situar en el contexto comunicativo de un grupo humano particular, dependiendo de sus formaciones sociales, culturales e ideológicas.

Asimismo, la competencia comunicativa está vinculada, en la medida que comprende el uso de la lengua, con categorías lingüísticas y paralingüísticas que construyen las interacciones que se tienen en el diario vivir (recordemos las categorías asociadas al enfoque comunicativo). Dentro de las categorías paralingüísticas encontramos, entre otros aspectos, el cuándo se puede o no hablar dentro de una conversación verbal y no verbal.

En este sentido, la competencia comunicativa toma en cuenta los turnos conversacionales que están mediados por la cultura de los hablantes y, más precisamente, por los arreglos a los que se llegue consciente o inconscientemente. Del mismo modo, dentro de esta competencia se encuentra el tema de la interacción, es decir, analizar: con quién se habla, en qué forma, con qué sujeto y en dónde: "... El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuando sí y cuando no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quien, donde y en qué forma" (Hymes, 1972: 87).

El hablante-oyente real, partícipe de esta competencia, usa una serie de actos de habla dentro de una situación comunicativa, los cuales están determinados por las categorías mencionadas. Justamente, la motivación, el conjunto de valores y las actitudes que se toman en relación con la lengua son un factor importante en la competencia comunicativa, ya que éstos delimitan la manera en que los usuarios se relacionan con la lengua/habla que usan: "... Esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa" (Goffman, citado en Hymes, 1972: 13).

Para Hymes, la competencia comunicativa es individual, ya que cada usuario tiene un uso particular de la lengua, es decir, cada sujeto tiene una forma de ver la vida, de expresarla y representarla lingüísticamente. Incluso si los usuarios pertenecen a la misma comunidad, toda su cosmogonía varía (en distintos grados) de otro. Así, tanto su lengua, como su experiencia vital cambia dependiendo de la construcción y co-construcción identitaria: "...Tampoco se puede asumir que el conocimiento adquirido por individuos diferentes es idéntico, a pesar de la posible similitud de la manifestación y del sistema aparente" (Hymes, 1972: 23).

Hymes plantea la articulación entre competencia lingüística y performatividad lingüística. La primera, reúne el conocimiento de lengua que se da de forma inconsciente, espontánea y en la práctica. De otro lado, la performatividad está relacionada con un conjunto de procesos que involucran la codificación y decodificación de aquello que es dicho; para el autor, esta cuenta con tres características fundamentales: Primero, hace parte de un contexto sociocultural específico. Segundo, se ubica en el marco de la interacción social. Por último, tiene una función reconstructiva y cambiante. En este sentido, la performatividad, es reconocida como un rasgo vital de la competencia lingüística ya que en ella surge el uso real de la lengua en situaciones concretas y tal como recuerda el autor, la performatividad es la manifestación imperfecta- y real- del sistema lingüístico subyacente, pues, (...) "Any portion of speech is an imperfect indication of the knowledge that underlies it (...)" (Hymes, 1972:57)

Si bien la conceptualización de performatividad había sido planteada anteriormente por Chomsky (1970); Hymes asegura una distancia notable con la comprensión que este ofrece, ya

que su conceptualización omita cualquier componente sociocultural significativo. En su postulado, el foco de atención se concentra en la producción, comprensión, y pertinencia de una oración gramaticalmente correcta, mas no en el dominio y la riqueza cultural que emerge un contenido lingüístico en la acción social. En esta discusión, el autor retoma la performatividad como un comportamiento observable ya que se da en el ejercicio de la interacción humana y, como el término se refiere, se performa en el uso real de la lengua. Para el autor, el uso se articula de dos elementos contrastivos. De un lado, se encuentra la competencia (entendida como conocimiento espontáneo) y la performatividad (como manifestación real), de otro lado, se ubica la competencia gramatical (en tanto sistema subyacente) y los principios y reglas que rigen la performatividad dentro del evento comunicativo.

A partir de lo anterior, Hymes retoma la performatividad como manifestación real del uso de la lengua, en la que se pone en juego una triada de elementos correspondientes a: Participantes, situación/ evento comunicativo y las acciones generadas. Dicha triada responde a una dimensión interna de la lengua que cada usuario reconoce como parte de su significancia humana. A propósito de esto último, el lingüista refiere que “Social life has affected not merely performance, but inner competence itself” (Hymes, 1970:63). Junto con ello, resalta la necesidad de trascender la noción de competencia perfecta y homogénea en una comunidad de habla hacia la comprensión de una interdependencia entre una competencia imperfecta y unas demandas socioculturales establecidas.

Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa es un proceso que siempre está en construcción y, como la lengua y la vida misma, no es estático, sino que se transforma a medida que pasa el tiempo: “... La matriz formada durante la niñez continúa desarrollándose y cambiando a través de toda la vida en lo que respecta a las estructuras de la oración y sus usos” (Labov, citado en Hymes, 1972: 62). Es por ello que Hymes resalta que se debe tener un enfoque etario para discriminar entre los distintos tipos de discurso.

Para comprender los diversos sectores que involucra la competencia comunicativa, Hymes plantea que existe una correlación entre el sistema lingüístico (estructura) y su performatividad (uso). Es por ello que establece cuatro cláusulas para el estudio de la misma;

dichas cláusulas se enmarcan bajo dos parámetros de discusión. De una parte, se encuentra la gramaticalidad en relación con la competencia; de otro, la aceptabilidad, asociada con la acción. Para el autor, ambos conceptos se interconectan ya que el análisis de uno de ellos, requiere, indispensablemente, del otro para entender la competencia comunicativa como un integrado. En palabras de Hymes (1970):

“If an adequate theory of language users and language use is to be developed, it seems that judgements must be recognized to be in fact not of two kinds but of four. And if linguistic theory is to be integrated with theory of communication and culture, this fourfold distinction must be stated in a sufficiently generalized way. I would suggest, then, that for language and for other forms of communication (culture), four maxims should arise. (63)”

De nuevo, Hymes retoma la importancia de entretener la mirada lingüística desde el componente sistémico en relación con la cultura y el contexto comunicativo de habla. No resulta suficiente el conocimiento del sistema, si tal conocimiento no comparte una correlación con su entorno. Con respecto a esto último, el autor aclara que no es posible asumir los principios y posibilidades del sistema y el conocimiento individual como factores idénticos, puesto que es posible que el sistema *per se* contenga posibilidades que no hacen parte del conocimiento actual del usuario de la lengua, de la misma manera, tampoco es posible asumir que el conocimiento adquirido por un colectivo es semejante, a pesar de su manifestación en la performatividad del sistema (Hymes, 1970).

A continuación, las cláusulas propuestas son:

- a. *Si (y en qué grado) algo es formalmente posible.*

Para esta primera cláusula, Hymes ubica la lengua como sistema potencial en el que se encuentran diferentes subsistemas culturales. Si bien la gramaticalidad ejerce la carga sistémica que brinda la posibilidad de organizar la lengua, no debe perderse de vista que es en la práctica donde se posibilita la misma. No obstante, ambos componentes-gramaticalidad y cultura- han de entenderse como un dúo íntegro y recíproco ya que de ambos componentes depende la ocasión comunicativa. “(...)As a general term, one does readily enough speak of "cultural" in a way analogous to grammatical(...)” (Hymes, 1970:66) De esta manera, se asegura que la

posibilidad de un enunciado viene acompañada del sistema formal, que a su vez, comparte la naturaleza no solo de ser *gramatical* sino cultural, para llegar a ser comunicativo.

b. *Si (y en qué grado) algo es factible.*

Para esta segunda cláusula, Hymes plantea la dimensión psicolingüística como elemento transversal a la teoría lingüística planteada. En esta, pone en juego la manera cómo se posibilitan los medios de actuación y las condiciones físicas y sociales del individuo que se ajustan a cabalidad para comprender, emitir y procesar un contenido. En la medida en que el cerebro funciona como máquina culturalmente institucionalizada, el autor se preocupa por abordar el eje cultural y comunicativo para proponer una teoría lingüística que debe encaminarse bajo la performatividad y, en consecuencia, la aceptabilidad. Si bien Hymes asegura la imposibilidad de un término que plantee el comportamiento cultural como un todo, declara la factibilidad- o viabilidad- de un enunciado en tanto afecta la gramática y en consecuencia, tiene también una implicación cultural. En el plano de la situación comunicativa, aquello que resulte factible, se ha de concebir como la repercusión gramática y cultural que el usuario decodifique, desglose y comprenda dentro del contexto del que hace parte.

c. *Si (y en qué grado) algo es apropiado.*

A propósito de la tercera cláusula, Hymes retoma la importancia de las características contextuales en donde un enunciado - o evento comunicativo- tiene lugar; junto con ello, posiciona la pertinencia como elemento partícipe de la performatividad y la aceptabilidad del mismo. “*Appropriateness* seems to suggest readily the required sense of relation to contextual features. Since any judgement is made in some defining context, it may always involve a factor of appropriateness, so that this dimension must be controlled even in study of purely grammatical competence” (Labov, citado en Hymes, 1970: 67) En efecto, se ubica un contexto como eje que determina la pertinencia de un enunciado gramatical adherido a un significado cultural. Desde una dimensión comunicativa, es imperativo combinar la pertinencia de los

enunciados dentro de ambas esferas, lingüística y cultural, ya que ambas se interseccionan y se desenvuelven recíprocamente. En palabras del autor, “*One might think of appropriateness with regard to grammar as the context-sensitive rules of subcategorization and selection to which the base component is subject; there would still be intersection with the cultural*” (Hymes, 1970:65).

d. *Si (y en qué grado) algo se realiza*

Para esta última cláusula, el autor recuerda la competencia comunicativa como un componente no necesariamente ocurrente, o que se llegue a realizar. Teniendo en cuenta las cláusulas anteriores, el autor asegura la posibilidad de un enunciado posible, viable y pertinente, pero no realizable. En relación con la segunda cláusula propuesta, a propósito de la dimensión psicolingüística del usuario de la lengua, Hymes asegura que el conocimiento- en tanto competencia- que tienen los hablantes incluye ciertas probabilidades, ideas, pensamientos y cambios que pueden ser adecuadas, pertinentes y correctas, pero no efectuarse en la realidad. Lo anterior, debido a las múltiples eventualidades que pueden ocurrir en la situación comunicativa, y con ello, transformar el enunciado, o incluso, no efectuarlo. Sobre este punto, Hymes retoma las palabras del sociólogo Harold Garfinkel (1970) quien asegura que “*An action otherwise prohibited by rule is to be treated as correct if it happens nevertheless*” (Garfinkel citado en Hymes, 1970: 67).

Cabe resaltar que, las cláusulas presentadas por Hymes evocan una correlación directa entre tres pilares que reitera en cada una de ellas: 1) El componente lingüístico, 2) El componente cultural, y 3) El componente comunicativo. Dicha triada se propone como esquema que aborda la competencia comunicativa en tanto elemento posible, viable, y apropiado que está sujeto a reproducir e interpretar un contenido y comportamiento cultural.

En la perspectiva adoptada por Hymes no solo puede haber problemas en cuanto a las estructuras de las lenguas, sino también presentarse interferencia sociolingüística: Esta interferencia muestra además de un cambio en el registro y la lengua con el que se interactúa, una modificación en el contexto y las matrices de uso de ella (significados). Esto conlleva a que se reconozca que existen variedad de lenguas, así como relaciones de poder y prestigio

lingüístico y sociocultural que configuran y definen las interacciones, no siempre equilibradas, entre una comunidad determinada: “(...) es necesario empezar, no desde la noción de lengua, sino a partir de la noción de variedad o código” (Hymes, 1972: 70).

Igualmente, Hymes retoma tres conceptos esenciales de la teoría de la descripción sociolingüística, los cuales permiten identificar las relaciones que configuran una interacción comunicativa. El primero, el repertorio verbal, evalúa el conjunto de actos comunicativos que tiene un individuo, al ver las variedades, códigos y subcódigos que un hablante-oyente real domina. El segundo, las rutinas lingüísticas, relacionadas con la interacción entre una, dos o más personas, es decir, la performatividad que tiene un hablante/oyente real frente a su lengua en un contexto y para una acción específica. El tercero, los dominios de la conducta verbal que corresponden al por qué los hablantes usan ciertos códigos, variantes o lenguas en vez de otros dentro de una interacción.

Así las cosas, la competencia comunicativa responde a seis rasgos que la ubican como eje central de la teoría lingüística presentada por Hymes (1970), quien la ubica como componente práctico, que muestra cambios, y genera predicciones que alteran la situación comunicativa al no tener una prevalencia teórica. En otras palabras, resulta vago y presuntuoso considerar la competencia lingüística como elemento ejercido en la teoría, es necesario llevarlo a la praxis, a su performatividad. En tanto elemento compuesto, es imperativo comprenderla como aquel conocimiento tácito (subyacente a las cuatro cláusulas de la comunicación) y la habilidad de uso (performatividad) por parte del usuario de la lengua.

Igualmente, Hymes acoge el concepto performatividad para la comprensión de la competencia comunicativa vista como etnografía de formas simbólicas, allí, rescata la variedad de géneros, narraciones, danzas, dramas, y discursos que se entretajan con el acto comunicativo en la vida social. A la luz de la labor sociolingüística, la performatividad procura precisar el rol de la competencia lingüística desde su rasgo interaccional e integrado en el que ocurre una interrelación de conocimiento y uso de la lengua a partir de la influencia y marco sociocultural en el que se encuentre el hablante.

4.1.3. Estructuras Sintácticas: Competencia lingüística

A la hora de abordar la competencia comunicativa, es importante comprender los diversos sectores que la componen- a la luz de la competencia lingüística-y de los cuales la gramática es uno de ellos. Si bien, el comportamiento y la performatividad del usuario en un contexto comunicativo particular se realiza gracias al conocimiento y uso que este tiene de la lengua, se debe recordar los múltiples sistemas- o reglas- reflejados en los enunciados y el comportamiento manifiesto del usuario. De esta manera, y bajo la teoría lingüística establecida por Hymes, se abre la discusión en dos ejes centrales: De un lado, la gramaticalidad en relación con la competencia, de otro, la aceptabilidad, asociada con la performatividad del hablante (Hymes, 1970). Para el presente apartado, se profundiza sobre el primer eje en torno a la gramaticalidad asociada directamente con la categoría estructuras sintácticas.

Para comenzar, el autor ubica tres conceptos fundamentales que configuran la categoría en mención, estos son: a) la lengua, entendida como el conjunto de cadenas simbólicas que forman significados y están constituidas por un alfabeto finito para recrear oraciones y significados infinitos. Seguidamente, b) la gramática, entendida como el sistema de reglas que especifica un conjunto de oraciones propias de la lengua y asigna a cada oración una descripción estructural, tal descripción da cuenta de los elementos, la organización y las condiciones respecto al uso adecuado de conformación de las oraciones. Finalmente, c) la estructura reúne el conjunto de descripciones estructurales de la lengua. A partir de esta definición, se propone una comprensión de las estructuras sintácticas como representación del conocimiento de una lengua a través de la manifestación del dominio que el hablante tenga esta (Hymes, 1970).

En virtud de lo anterior, la sintaxis es entendida como el estudio de los procesos y principios que constituyen y configuran los elementos oracionales de una lengua. En torno a la investigación sintáctica es recurrente la preocupación por la construcción de una gramática que permita formular y generar las oraciones de la lengua que se va a analizar. Para ello, Hymes (1970) propone la organización de los elementos sintácticos a partir de la especificación de seis componentes.

En el primero de ellos se encuentran los *elementos*, comprendidos por partículas lingüísticas como morfemas, raíces y prefijos. Por su parte, el segundo componente le compete a las *categorías* en las que el número, caso y género se agrupan como parte del análisis conjunto. Seguidamente, las *clases*, constituidas por conjugaciones y declinaciones. En cuarto lugar, se encuentran las *estructuras*, conformadas por los sintagmas, cláusulas y oraciones que, a su vez, están ligadas con el quinto componente denominado *procesos*, responsable de la sustantivación, afijación y flexión de las partículas oracionales. Finalmente, se describen las *relaciones* en tanto componente descriptor de la concordancia y equivalencias de las unidades de la oración.

La importancia de los componentes anteriores radica en la manera cómo se piensa la sintaxis y como a esta se le acuña el orden de las palabras dentro de oraciones o cláusulas en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que esto conlleva para formar reglas y patrones. En este sentido, se resalta el valor de la sintaxis como elemento articulador y gestor de la competencia comunicativa, pues, a partir de sus componentes, es posible reconstruir y entretelar significados para transmitir el sentido de los que se quiere comunicar.

4.1.4. Elementos Pragmáticos: Competencia pragmática.

Al continuar con la teoría lingüística postulada por Hymes, el segundo eje, que tiene como pilar, la aceptabilidad en relación con la performatividad del hablante, surge la competencia pragmática como punto articulador de la discusión. Inicialmente, el autor ubica la pragmática como elemento constituyente y partícipe de la semiótica y lingüística, encargada de problematizar y ahondar todos los conocimientos y habilidades que hacen posible un uso adecuado de la lengua. En este sentido, la competencia pragmática analiza los signos verbales en relación con el uso social que los hablantes hacen de ellos, teniendo en cuenta las situaciones, necesidades y roles de los interlocutores como rasgos transversales.

Desde esa posición, se postula una competencia pragmática como conjunto de los conocimientos lingüísticos previamente interiorizados que un usuario o aprendiente de la lengua tiene. Junto con ello, huelga decir que esta competencia se desenvuelve a partir del

conocimiento que un aprendiente posee y los principios que rigen el enunciado comunicativo, dependiendo de su organización y estructuración para la realización de funciones comunicativas que estén interconectadas y secuenciadas según esquemas de interacción y transición entre los hablantes intervinientes en una situación comunicativa.

Es necesario agregar que la manera como se aborda la competencia comunicativa para el desarrollo de este primer capítulo, se entiende en tanto competencia del usuario - o bien individuo - que se ubica, construye y relaciona en sociedad. En este sentido, la competencia comunicativa se sitúa en una coexistencia individual, que está imbricada en la forma cómo el hablante conoce, usa y significa la lengua dentro de un margen social; lo anterior, acompañado del valor sintáctico y pragmático que emerge en su conocimiento y uso lingüístico. En contraste, para el segundo capítulo, la competencia comunicativa, tendrá cabida desde el componente intercultural y, por lo tanto, el paradigma que se construye surge a la luz de la existencia individual en la coexistencia social. En este sentido, la competencia comunicativa intercultural no se pensará en tanto el conocimiento, desarrollo y competencia del individuo, sino la diversidad cultural que nace en el seno de lo colectivo y la marcación y reproducción de nuevos lenguajes entrelazados en comunidad.

En efecto, el modelo planteado por Hymes (1974) ubica la situación comunicativa como pilar en la interacción e intercambio lingüístico entre los hablantes. En este, el autor propone combinar la etnografía, la descripción y el análisis de la cultura de mano con la lingüística; la reunión de estos elementos permitió indagar no solo la estructura sino la función de la lengua en un contexto determinado, y con ello, comprender la manera en que los sujetos, pertenecientes a una comunidad de habla particular se comunican con un interlocutor. Dicho así, el autor ha orientado la investigación hacia la manera en cómo los sujetos hablan, sus variaciones y su implicación contextual “(...) the ethnography of speaking deals with cultural and subculture patterns of speech variation in different social context (...)” (Hymes, 1974:34). Junto con ello, al analizar la dimensión sociocultural de la lengua, Hymes (1974) incorpora la investigación etnográfica de la comunicación, en la que se indaga por el análisis de la conversación.

Para ello, y en aras de la comprensión de los elementos incidentes en la dimensión pragmática que se entreteje con el uso lingüístico, el autor propone el modelo-acróstico *speaking*; en este, cada letra aporta una unidad de observación correspondientes a: la comunidad de habla, la situación comunicativa, los actos lingüísticos, y el registro de habla. Con estos elementos en mente, Hymes (1974) acopla la riqueza comunicativa y significativa que se entabla en una comunidad de habla dentro de una conversación al examinar estos componentes en pequeñas unidades. A continuación, se expone el modelo de pragmática *speaking*:

S: *situation*: Esta unidad responde a la situación en la que se incluye el escenario comunicativo y con ello, el contexto situacional donde las actividades lingüísticas tienen lugar y la escena global de la que hacen parte.

P: *participants*: Unidad dirigida a los participantes involucrados en la situación comunicativa. Esta unidad incluye los sujetos presentes y el rol comunicativo dentro de la escena, e igualmente, la relación que mantiene con los otros intervinientes.

E: *end*: Se entiende como el fin, intención o meta implica en la situación comunicativa estudiada.

A: *acts*: O también entendidos como los actos de habla, incorporan la forma lingüística y el contenido de lengua. De acuerdo con el autor, cualquier acción, podría ser considerada como acción comunicativa en la medida en que exprese y refiera significado para los participantes.

K: *key*: Igualmente comprendida como tono de habla. Esta unidad se concentra en la manera cómo suena el acto de habla y la forma de emitida al interlocutor.

I: *Instrumentality*: Referido al canal o medio por el cual fluye la comunicación.

N: *Norms*: Esta unidad, referida a las reglas -o normas- sociales que guían la conversación y cómo su interpretación puede revelar significado comunicativo.

G: *Genre*: Unidad comprendida para indagar el género discursivo en cuestión; como proverbios, apologías o diferentes tipos de conversaciones.

4.2. La competencia comunicativa intercultural: enseñanza y aprendizaje desde la simetría

4.2.1. Comprensión del enfoque: Bases de la Interculturalidad para la simetría cultural

Para comenzar, la interculturalidad es concebida como posibilidad de diálogo entre dos culturas. Esta surge como proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la (re) construcción de sociedades diferentes y valoradas (Walsh, 2009). Su gestión es efecto y resultado de constantes y continuas luchas de movimientos sociales que persiguen, particularmente, el mismo fin: el reconocimiento, derecho y transformación social. Para lograrlo, dicho proyecto se ha inscrito, desde sus inicios hasta el presente, en el campo educativo bajo la denominación de propuesta política que forja como pilares la descolonización, transformación y (re) recreación de las sociedades.

El marco contextual en el que la interculturalidad se sitúa inicia en los años 90's, al centrarse en la diversidad étnica y cultural que atraviesa la sociedad. A partir de ello, comienza una preocupación que pretende la promoción de relaciones positivas entre los diferentes grupos culturales con el fin de combatir- y erradicar- la discriminación, el racismo y la exclusión. Lo anterior, para Walsh (2009) viene acompañado de la formación de ciudadanos que- colectivamente- promulguen y trabajen en el desarrollo de país y la construcción de una sociedad justa.

Desde la mirada de la autora, existen tres perspectivas en las que la interculturalidad se piensa y se consolida. Estas son *relacional*, *funcional* y *crítica*. A continuación, presentamos las tres, teniendo especial atención a la tercera, pues, desde la perspectiva crítica se construye un proceso reflexivo que permitirá acercarnos con detenimiento al campo educativo, y desde allí, repensar, reconstruir y reproducir un esquema social que involucre la interculturalidad no solo como proyecto, sino como realidad viva.

Inicialmente, la perspectiva relacional exalta el contacto e intercambio entre culturas, y dentro de esta categoría se incluyen el conjunto de saberes, prácticas y valores que diversos grupos practican y viven en comunidad. Es importante mencionar que dicha perspectiva admite una existencia en el contexto latinoamericano que se evidencia en el mestizaje mismo de la sociedad blanco-mestiza-criolla (Walsh, 2009).

Frente a ello, la autora ubica el concepto de transculturación como resultado transversal del intercambio cultural constante presente en Latinoamérica. Por su parte, la perspectiva funcional parte del reconocimiento de lo diverso, y con ello, la diversidad cultural, que se pretende, sea incluida al interior de la estructura social. En esta medida, el diálogo, la convivencia y la tolerancia se convierten en elementos articuladores de la funcionalidad del interculturalismo; no obstante, aclara la autora, su funcionalidad no debe limitarse al mero reconocimiento de lo diverso, sino que es vital desglosar y reconstruir una estrategia que suprima la dominación y, por el contrario, genere un modelo de sociedad equivalente que controle el conflicto étnico y se preserve una estabilidad social.

La tercera perspectiva, denominada crítica, plantea el fuerte problema del interculturalismo ya que, en tanto proyecto y herramienta política, está cimentada bajo una sociedad con un matiz colonial, racializado y jerarquizado, en el que los valores culturales arraigados en los individuos se intercalan entre superiores o inferiores, pero nunca iguales. De esta manera, la autora constata un interculturalismo emergente, un interculturalismo que aún está construyéndose como proceso, herramienta y proyecto que ha de ser implantado desde la gente, desde la comunidad.

Con ello, prima la necesidad de incorporar una transformación estructural e institucional que persiga condiciones de estar, ser, pensar, conocer, sentir y vivir distintas (Walsh, 2009). Para entender la perspectiva crítica, debe entonces (re) pensarse la interculturalidad como estrategia, acción y proceso de relación y negociación permanente *entre* todos los actores sociales. En aras de lograr dicha cohesión, se hace evidente una proyección que implora la necesidad de cambiar no solo las relaciones ya fragmentadas y jerarquizadas de la sociedad, sino también la manera en que ésta se estructura, las condiciones que mantiene y los

dispositivos de poder que reproducen una constante de desigualdad, racialización e interiorización. Es vital la impulsión de una propuesta que reconceptualiza los sectores sociales, tal como lo presenta Walsh (2009): “La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (p. 4).

4.2.2. Interculturalidad Crítica

Si bien desde los 90 el quehacer del paradigma intercultural ha representado una voz de lucha, en la que se pone en juego - y constante disputa - la identificación cultural, el derecho y la diferencia; su ejercicio se ha polarizado en la esfera global de poder, capital y mercado, reproduciendo, una vez más, pilares colonialistas y desiguales. La interculturalidad “se ha desarrollado como política funcional al sistema moderno y aún colonial; pretende *incluir* los anteriormente *excluidos* dentro de un modelo globalizado de sociedad regido no por la gente sino por los intereses del mercado” (Walsh, 2009: 9). En coherencia con lo anterior, se ha venido desarrollando una interculturalidad que prioriza y administra la diversidad para antelar el peligro de la erradicación de imaginarios y agenciamientos étnicos que adopta una postura neoliberal y (re) colonial, que no cuestiona ni busca la raíz del problema en la estructura social.

Frente a este panorama, Tubino (Citado en Walsh, 2009) retoma la llamada interculturalidad funcional como denominación de esta interculturalidad puesto que funciona y encaja a la perfección con las dinámicas del modelo global y neoliberal existente y que se diferencia altamente con la interculturalidad crítica, esta última entendida como proyecto político, social, epistémico y ético. En palabras de Tubino: “(...) la asimetría social y cultural que promulga la interculturalidad crítica, hacen inviable el diálogo intercultural auténtico (...) para hacer real el diálogo, hay que empezar a visibilizar las causas del no diálogo” Tubino (Citado en Walsh, 2009:10).

Así pues, la autora brinda una mirada hacia la interculturalidad crítica que responde y problematiza una interculturalidad que, si bien se ha gestado hace más de dos décadas como propuesta inclusiva, no ha ahondado en la manera como pensamos, nos organizamos y

convivimos en sociedad. En relación con lo anterior, la perspectiva crítica se convierte en el brazo movilizador que persigue cuestionar, transformar e intervenir en la acción y creación de condiciones absolutamente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida (Walsh, 2000). La posición crítica se consolida entonces como concepto que le apuesta a la resignificación y la transformación total de la estructura, institución y relación social existente. Junto con ello, se recalca la creación no de un proyecto de la diferencia, sino un paradigma que proyecta la reivindicación desde la (re) existencia y la vida misma “(...) Se plantea entonces un imaginario de lo “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia, de vivir “con” y en sociedad” (Walsh, 2009: 18)

El camino que forja la interculturalidad crítica parte del problema estructural, colonial y racial. En este camino se traza la transformación y reconstrucción de condiciones sociales como pilares que combaten prácticas deshumanas y relaciones de subordinación que naturalizan la diferencia y ocultan desigualdades al interior de la estructura social. Cabe entonces la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras y organizaciones que posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden aún racial y colonial, orden en que todos hemos sido, en una u otra manera, partícipes (Walsh, 2009). En este sentido el cuestionar estas estructuras es un proceso que implica la participación de todas las personas “(...) es un ejercicio que implica quitar las cadenas esclavizadoras de la mente para desaprender lo aprendido y volver a aprender (...)” Tubino (Citado en Walsh, 2009:27). Puesta en marcha, la interculturalidad crítica inicia como herramienta de cuestionamiento hacia la inferiorización y el ejercicio violento de poder en busca del desarrollo y creación que no solo acoplan y hacen dialogar las diferencias sino también impulsan y crean otros modos de pensar, ser, estar enseñar y vivir que traspasa fronteras y supera diferencias.

En este punto, es importante entretener la mirada de Walsh (2009), junto con la de Muñoz (2001) en torno al término interculturalidad ya que ambos convergen en una vía que pone de manifiesto la necesidad de una acepción e interrelación entre culturas, En contraste, plantea Muñoz, los conceptos multiculturalismo y pluriculturalismo demuestran una yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad, pero no necesariamente un vínculo social, político y afectivo entre individuos culturalmente diferentes.

Para Muñoz (2001), el paradigma intercultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Con ello, la fuerza, iniciativa, agencia y práctica son base para articularlo con la pedagogía, pues, no es de desconocer que uno de los espacios centrales de la lucha es la educación. Una pedagogía que hoy por hoy no está construida, y aún es un sueño lograr, un sueño que se sueña en el insomnio de la praxis (Walsh, 2009).

4.2.3. Hacia la comprensión de la Educación Intercultural

La puesta en escena de la acción intercultural se ha planeado y desarrollado en torno al eje educativo bajo la formulación de políticas educativas que se adhieren a la llamada educación intercultural bilingüe y las reformas educativas inicialmente institucionalizadas en los años 90 y, posteriormente, reforzadas a comienzos del siglo XXI. No obstante, la comprensión de este tipo de educación ha estado marcada por tensiones y disputas políticas que, si bien parten del reconocimiento de una colectividad humana, global e integradora de la cultura que está dispuesta a crear nuevas formas y contenidos, su comprensión se ha reducido a la oficialización de lenguas indígenas y políticas educativas globalizadas y unidireccionales.

Frente a ello, Walsh (2009) parte por problematizar el papel intercultural que se ha inmiscuido en la educación al implicar dos sentidos, quizá contradictorios. De un lado, se ha promovido un sentido político-reivindicador que se pone en marcha a la luz de la lucha indígena para impulsar una educación lingüísticamente propia y culturalmente apropiada. De otro lado, su ejercicio reivindicador parte de una mirada socio-estatal que burocratiza, y con ello, plantea la legalización de la educación intercultural bilingüe como programa educativo para indígenas en el que se busca desmontar el matiz colonial, de exclusión y exterminación identitaria, lingüística, cosmogónica y lógicas y sistemas de vida que se ha fortalecido históricamente. Lo anterior, en aras de fomentar lo diferente bajo sus propios términos. Sin embargo, esta mirada viene acompañada de un aparato de control político en el que se afrontan dos realidades subversivas.

La población admite el reconocimiento merecido, pero a la vez se debilita el sentido de lo propio que involucra el sentido comunitario, sociopolítico y ancestral. Igualmente, se direcciona la interculturalidad netamente en términos lingüísticos y bajo el esquema de: la lengua indígena hacia la lengua nacional y no viceversa. De nuevo, prima una relación dominante y unidireccional que demanda una educación distinta para elevar la calidad educativa que atienda lo étnico y lo diverso que solo se esfuerza en adecuar la educación a la modernización y el desarrollo que respete y tolere el discurso de lo diferente sin intención de refundar y repensar el sistema educativo, sin interculturalizarlo (Walsh, 2009).

A manera de ilustración, la autora resalta en la producción de textos escolares la presencia del problema en mención al asegurar un pretexto de “interculturalidad” implantada en las editoriales de dichos libros. En estos, “se asume una política de representación que al incorporar imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización” Granada (Citado en Walsh, 2009: 8). Asimismo, Muñoz (2001) se alinea con esta crítica al señalar los efectos perversos presentes y emergentes en el sistema educativo insertados en el marco intercultural y etnoeducativo. Si bien Colombia se ha regido bajo esta conceptualización de la “etnoeducación” en donde se extiende la educación para grupos étnicos, el conflicto conceptual en torno a la interculturalidad ha sido el mismo.

En efecto, Muñoz (2001) rescata y problematiza algunas de las falencias que persisten en el paradigma de la educación intercultural y tienen una repercusión en la estructura social. De un lado, la dinámica unidireccional de lo indígena hacia el mundo occidental, encierra a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable que les priva- y aleja- de elegir y mantener su propia fórmula cultural, esto, acompañado del rechazo fronterizo entre grupos étnicos en donde se acentúa el riesgo de intolerancia. En la medida en que los grupos étnicos se han insertado en la sociedad civil occidental, la dificultad de acceso a la igualdad de oportunidades para los inmigrantes y miembros de grupos minoritarios ha aumentado.

Por otro lado, en el marco educativo, persiste la confusión y perplejidad paralizante que se adueña del maestro que no sabe qué debe enseñar y la estigmatización y marginalización de los alumnos pertenecientes a grupos étnicos a quienes se les asigna una identidad socialmente desvalorizada desde el momento en que se les reconoce como minorías. Por último, es

persistente una mirada de cosificación y folclorización de la cultura que impide sea percibida como realidad, reconstrucción y transformación viva entre los actores sociales.

A partir del panorama expuesto, a comienzos del siglo XXI emergen nuevas prácticas pedagógicas y educativas que pretenden reorientar la perspectiva intercultural en el campo educativo teniendo como foco de atención el desarrollo humano integral. Dicho concepto, acuñado por Walsh (2009) replantea y moviliza el control dado a la esfera política y de poder para que sea repensado en manos del individuo mismo. Una integralidad en la que el ser humano tome el control de su vida, y donde cada uno contribuya al desarrollo de la sociedad, pretendiendo así que el individuo supere el desarrollo limitado hasta ahora logrado, para así abrir paso al ejercicio de un mecanismo de cohesión social.

Esta nueva mirada, parte de la articulación de la interculturalidad en la educación al priorizar y extender la necesidad de inclusión de individuos que, históricamente, han sido excluidos. En este punto, la autora recuerda la exigencia de una pedagogía y práctica pedagógica que retoma la diferencia en términos relacionales. “(..) Se trata de reconstruir y entretejer un vínculo histórico, político y social para avanzar hacia procesos, prácticas y condiciones distintas (...)” (Walsh, 2009:18).

En esta búsqueda la pedagogía se inscribe como pilar que trasciende el sistema educativo y más bien, le apunta a una educación que abra paso, traspase, interrumpa, desplace e invierta prácticas y conceptos heredados y reproductores de metodologías coloniales. Se procura entonces una conversación y proyecto ligado no a la agencia social, sino a la raíz existencial. De esta manera, se entretejen los aparatos sociales como escuelas, colegios, universidades que van de la mano con las realidades existentes en los barrios y comunidades para articular y visibilizar aquello que el multiculturalismo yuxtapone y oculta, a la vez que el interculturalismo reduce al contacto entre culturas. Esta articulación está encaminada hacia una acción social transformadora que integre un modelo que cuestione y coexista la intervención individual hacia un impacto social.

4.2.4. Hacia la comprensión del modelo de educación intercultural

El modelo de educación intercultural que retoma Muñoz (2001) fomenta la convivencia en una sociedad en donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. En éste, Muñoz (2001) recalca que la lengua materna se adquiere y es un punto importante en el aprendizaje escolar, incluso cuando el estudiante aprende la lengua oficial que no es su lengua materna. La segunda lengua no es un obstáculo que detiene al estudiante, sino un triunfo para él. Muñoz (2001) afirma que un aspecto importante dentro de este modelo es el “pluralismo cultural” que debe presente en el PEI y en los programas escolares para que los estudiantes desarrollen sus capacidades y concepciones en la co-construcción de una sociedad donde el pilar fundamental sea la diferencia, considerada como un factor que enriquece, mas no que limita.

Asimismo, aunque no se menciona textualmente, se puede inferir que el rol del profesor dentro del modelo de educación intercultural de Muñoz (2001) es el de un facilitador que motiva al estudiante a aprender y que parte desde las experiencias de cada ser. Así, el profesor es sensible a cada visión de mundo y es consciente de las necesidades de cada estudiante al reconocer y potenciar la diferencia, al mostrarla no como un impedimento, sino como una herramienta que conlleva a la creación de una sociedad más respetuosa de la diversidad. Del mismo modo, el estudiante intercultural, dentro del modelo de Muñoz (2001), se apropia de la construcción y co-construcción de su propio conocimiento a partir de su propia cosmogonía y la de sus compañeros. Por ende, todas las visiones de mundo contribuyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con base en lo anterior, Muñoz (2001) destaca tres fines de la educación intercultural: *El reconocer el pluralismo cultural como una realidad social.* Al reconocernos como subjetividades individuales que pensamos diferente al otro, *el deber que se tiene de ayudar a la construcción de una sociedad en igualdad de derechos y de equidad.* Al aportar así a la no discriminación ni a la exclusión de ninguna persona por algún criterio sospechoso ya sea de raza, etnia, lengua materna, entre otros, *el contribuir con el establecimiento de relaciones*

interétnicas armoniosas. Al reconocer que otras visiones de mundo son tan legítimas y válidas como las propias (siempre y cuando se entiendan bajo el marco del respeto hacia los demás).

Asimismo, Muñoz (2001) propone una serie de principios pedagógicos que apoyan los tres fines de la educación intercultural. Sin embargo, se sintetizarán en 5 macro principios: primero, *la formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social*. Características que debe tener un alumno intercultural para tener una vida en relación estable, sana y que construye su aprendizaje con los demás. Segundo, *el reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal*, para que así se tenga en cuenta su contexto, y experiencias como base fundamental para el aprendizaje. Tercero, *la atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas*. Así, se puede superar los prejuicios y estereotipos que se tiene de los otros. Cuarto, *la comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos* al no generar pequeños grupos que se sientan excluidos dentro del salón de clases.

En coherencia con lo anterior, la lengua materna es vista como una parte esencial en el aprendizaje y un pilar importante para el estudiante. Asimismo, se aprende desde la experiencia personal y el diálogo que se facilita en el aula de clase, así el conocimiento no se transmite, sino que se comparte y ningún integrante de la comunidad educativa posee más información que otro. Por ende, a través de la interacción los aprendientes conocen del mundo y así forman actitudes de respeto hacia la diferencia y de no exclusión, ya que todos los individuos cuentan con experiencias distintas que los hacen tener perspectivas diversas que enriquecen el proceso de aprendizaje.

4.2.5. Hacia la comprensión de Competencia Comunicativa Intercultural

El movimiento de la educación intercultural, constituye un campo de estudio que pretende aumentar la equidad educativa para todos los estudiantes al incorporar teorías, principios y conceptos provenientes de las ciencias sociales y conductuales. En la actualidad, la educación intercultural, y con ella la competencia comunicativa intercultural, constituyen un

campo de estudio que genera gran interés en la comunidad científica, donde las conceptualizaciones modernas tienen mucho que ofrecer en la búsqueda de respuestas a preguntas cruciales que provienen del ámbito educativo (Sanhueza et al. 2012).

La competencia comunicativa intercultural, se entiende como: “la interacción entre personas que poseen orientaciones afectivas, cognitivas y comportamentales y que por lo tanto tienen una cosmovisión distinta dentro del contacto de culturas flotantes” (Sanhueza et al. 2012, P.15). Ahora bien, para abordar la categoría de Competencia Comunicativa Intercultural, se hace preciso entenderla a partir del modelo de Chen y Starosta (1996) el que pretende promover actitudes de respeto, tolerancia e integración de las diferentes culturas con el ánimo de construir una ciudadanía global. Para ello, la competencia Comunicativa Intercultural se enraíza en tres conceptos nucleares: Dimensión cognitiva, comportamental y afectiva.

Primero, la dimensión cognitiva o conciencia intercultural, para Chen y Starosta (1996) reúne el entendimiento y conocimiento de los elementos culturales de la cultura propia y de otras culturas bajo una misma intención comunicativa. Esto implica entender las interacciones y la vida intercultural desde dos conceptos: la autoconciencia (self-awareness) que abarca la construcción y conocimiento de la identidad propia y la conciencia cultural (cultural awareness) que engloba la comprensión de cómo otras culturas comprenden y se desarrollan en el mundo.

Segundo, Chen y Starosta (1996) definen la dimensión comportamental como la flexibilidad del comportamiento de acuerdo a las habilidades verbales, y no verbales que los aprendientes manifiestan en un evento de comunicación. En este sentido, una comunicación eficaz varía dependiendo de las conductas socialmente aceptadas por los hablantes de una comunidad.

Tercero, Chen y Starosta (1996) conciben la dimensión afectiva como el conjunto de emociones personales que afectan el acto comunicativo. Así, una persona competente interculturalmente es capaz de expresar sus sentimientos de manera positiva antes, durante y después de tener una interacción en un ambiente intercultural.

Igualmente, Chen y Starosta (1996) afirman que un hablante competente en el ámbito intercultural tiene seis habilidades que complementan sus interacciones cotidianas. Primero, *el auto concepto* (self-concept) implica la forma en la cual los hablantes se conciben a sí mismos como sujetos y la relación que tienen ellos con los vínculos que forman. Es por esto que esta habilidad está sumamente relacionada con la autoestima de los usuarios. Segundo, *la apertura de mente* (open-mindedness) que facilita las relaciones entre diferentes culturas al no centrarse en solo una manera de concebir la vida, sino al aceptar y reconocer las diferentes miradas de mundo que pueden tener los hablantes interculturales.

Tercero, *la actitud de no juzgar* (nonjudgmental attitudes) hace referencia al respeto que se tiene frente a lo diferente. Esta habilidad implica el poner a un lado los prejuicios que posean los hablantes al momento de tener una interacción intercultural, para que así no se tengan barreras que impidan una comunicación afectiva. Cuarto, *la empatía* (empathy) implica la capacidad que tiene un hablante para situarse en las experiencias y forma de vida de otro para enriquecer la interacción. Quinto, la *autorregulación*, (self-monitoring) involucra la capacidad que tienen los usuarios para detectar comportamientos irrespetuosos hacia los demás y así cambiar la forma en la que se está expresando una idea o la manera en la cual se sostiene una interacción. Sexto, *la implicación en la interacción* (interaction involvement) que engloba la sensibilidad, atención y perspicacia que muestra un hablante dentro de una interacción.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Enfoque: Cualitativo

Para llevar a cabo el proyecto investigativo, y en coherencia con los objetivos de investigación propuestos, encaminados a determinar los componentes sintácticos básicos que configuran la lengua embera chamí utilizados en la familia estudiada y su influencia con el español para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en zona urbana, se adoptó la aplicación del enfoque cualitativo, el cual permitió comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y vivencias de sus protagonistas, es decir, de sus aspectos particulares y con una óptica interna.

Sandoval (2002) señala dos focos fundamentales en la investigación cualitativa en donde se encuentran: a) la existencia de un interés particular en el que se ahonda una mirada interna, y desde el sentir de la población, para abordar el objeto en cuestión y b) El acompañamiento de una perspectiva y comprensión holística de la realidad en la que el conocimiento se elabora de una manera constructivista y dialógica.

Los lineamientos constituyentes de tipo cualitativo reivindican el abordaje y aproximación de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimientos científicos. En este sentido, Sandoval (2002) propone el estudio de la vida cotidiana como el escenario primario de construcción, constitución y desarrollo de los diversos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano, y con ello, destacar el carácter único, multifacético y dinámico que se entreteje en las realidades humanas.

Dichas características, resultaron vitales ya que permitieron indagar junto con la comunidad, desde sus espacios de movimientos cotidianos, aquellas interpretaciones y realidades subjetivas que cobran sentido desde su experiencia misma como indígenas adoptantes e inmersos en las dinámicas sociales que implica la vida en la ciudad. A partir de esta mirada, surge la necesidad de enfocarse en problemas relacionados con la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, inmersas en un proceso de construcción sociocultural e histórico (Sandoval, 2002). En efecto, esta comprensión resultó clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido por parte de la comunidad.

Según Sandoval (2002), los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y acuden a una modalidad de diseño semiestructurado. Esto implica que las hipótesis que surjan pueden tener un carácter emergente y no preestablecido. De acuerdo con ello, y en coherencia con la hipótesis que se propone, estas pueden adecuarse a una dinámica heurística o general no verificativa (Sandoval, 2002), que pueden evolucionar y transformarse; en el proceso y los hallazgos de la investigación.

Mediante el enfoque cualitativo, se ubicó una línea de construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad entre el investigador y los actores sociales. De esta forma, el reconocimiento de la realidad humana se proyectó como escenario diverso en el que todos los actores sociales involucrados tuvieron perspectivas distintas, no más válidas o verdaderas, sino más completas o quizá incompletas. Desde esta mirada, el conocimiento solo se posibilitó mediante la cooperación estrecha entre el investigador y los agentes sociales que, a través de su interacción comunicativa, lograron construir perspectivas de comprensión y de posible transformación.

En este sentido, y con el fin de dar cuenta de aquellos elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera chamí para fortalecer la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en zona urbana, fue posible una vía dialógica que permitiera un adentramiento en la apropiación de la realidad social y cultural en la que, actualmente, se desarrolla la comunidad, para su identificación y reconocimiento de significados, y con ello, establecer generalizaciones para afianzar la competencia comunicativa intercultural sin perder de vista el entorno urbano en que están inmersos.

Dentro del enfoque cualitativo se sitúan los paradigmas crítico social, constructivista y dialógico. Como señala Sandoval (2002) los tres abordan una indagación que está guiada por un diseño emergente, es decir, una estructura que se consolida a partir de sucesivos y continuos hallazgos realizados durante el transcurso de la investigación. En efecto, la validación de las conclusiones obtenidas en este proyecto se realizó a través del diálogo, la interacción y la vivencia; con ello, se construyeron ejercicios sostenidos y constantes de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido y sistematización.

Uno de los rasgos característicos del enfoque cualitativo es la concepción del conocimiento como una creación compartida entre la persona que investiga y su población activa, a partir de su interacción. Desde esta mirada, los valores median e influyen en la generación del conocimiento, lo cual implica “meterse en la realidad” objeto de análisis con el fin de comprenderla tanto en su lógica interna, como en su especificidad (Sandoval, 2002).

En coherencia con lo anterior, y teniendo en cuenta el primer objetivo específico, para determinar los componentes sintácticos básicos que configuran la lengua embera chamí y su incidencia para el fortalecimiento de la competencia intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en contextos urbanos; la subjetividad e intersubjetividad que conectan y conciben la generación de conocimiento, funcionaron como medios para conocer la realidad objeto que, en este caso, está focalizada en el escenario socio político en que la comunidad se encuentra inmersa en la esfera urbana de Bogotá.

La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana brindó un foco de atención hacia la comprensión y fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural en contexto urbano ya que se reivindica la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural, así como la intersubjetividad y el consenso se convierten en vehículos para acceder al conocimiento de la realidad humana (Sandoval, 2002).

En coherencia con lo anterior, según Taylor y Bogan 1992 (citado en Sandoval, 2002), el enfoque cualitativo busca ser inductivo o cuasi- inductivo, característica en la que se propone

una ruta metodológica que se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación. Para ello, y con base en lo propuesto para el primer objetivo específico, al determinar las cláusulas sintácticas que configuran la lengua embera chamí y su incidencia para el fortalecimiento de la competencia intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en contextos urbanos, no se pretendió ratificar o comprobar aquellos componentes sintácticos en la configuración de la lengua en cuestión, sino que, por el contrario, se generó un acercamiento a ellas desde su carga simbólica y la manera y espacios restringidos o abiertos en que estas se usan.

El carácter holístico que plantea la investigación cualitativa, en el que el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad, permitió, igualmente equiparar el segundo objetivo de investigación al establecer las variedades y reglas socioculturales que potenciaron la indagación a propósito de la competencia intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua embera chamí. En este caso, el escenario social en que los actores se mueven no es reducible a variables, sino que se consideran como un todo integral, que, como señala Sandoval (2002) obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación. Desde esta mirada, las reglas socioculturales se focalizaron como puntos inductivos que aportaron el descubrimiento y hallazgo a medida que se efectuaba la investigación.

Junto con ello, el enfoque cualitativo no impone visiones previas, sino que por el contrario se aparta de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, con el ánimo de acceder a distintos medios a lo privado de la población escogida. Desde esta perspectiva, el segundo objetivo específico puede entrar en cuestión, pues, al establecer las variedades y reglas socioculturales que permiten potenciar la competencia intercultural, es posible captar percepciones, concepciones y actuaciones propios de la comunidad que accederían una disposición interactiva y reflexiva para asumir la manera en que dichas variedades y reglas socioculturales podrían potenciar la competencia intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las características del enfoque cualitativo es su carácter naturalista en el que centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Según Sandoval (2002), los investigadores

cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Lo anterior, permitió conectarse con el tercer objetivo específico en el que se busca identificar aquella sensibilidad cultural de la comunidad embera chamí ubicadas en contextos urbanos a partir del fortalecimiento de sus competencias cognitivas, afectivas y comportamentales. Es decir, ahondar en la dimensión cultural de la comunidad y desde allí, entenderla y analizar la lógica que de esta realidad se desprende.

La investigación cualitativa, al hacer hincapié en la construcción de generalidades y adentrarse en la apropiación de la realidad social y cultural en la que se desarrolla la comunidad, fue viable la propuesta de establecer los elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera chamí para comprender significados y establecer generalizaciones para posteriormente, fortalecer la competencia comunicativa Intercultural. Lo anterior, se conecta con el modelo intensivo, profundo y comprensivo que brinda el enfoque cualitativo ya que permitió adentrarse en las dinámicas que suceden en la población objeto y, de esta manera, comprender la manera en que los elementos sintáctico-pragmáticos se establecen en la lengua en cuestión, inmersa en un contexto urbano. Se pretende entonces partir de las generalidades de la lengua y encontrar las particularidades emergentes de la misma en un plano urbano.

5.2 Diseño: estudio de caso

Dentro del enfoque cualitativo, se optó como diseño metodológico *el estudio de caso*, en el que se pretende “*Observar en detalle la interacción de diferentes contextos dentro de un caso específico para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes y relevantes para la investigación*” (Stake, 2007). Bajo la mirada de este autor, un estudio de caso cuenta con un concepto sobre el parámetro intrínseco e instrumental que, a partir de un caso concreto, enfrenta y analiza una situación particular.

En este orden de ideas, el autor señala dentro de la formulación de generalizaciones, el estudio de un solo caso – o varios, dependiendo de la investigación en sí misma-, pero el estudio correspondiente habrá que abordarse de manera profunda. Asimismo, el autor aclara que no se hacen nuevas generalizaciones del caso, sino que se modifican constantemente ya que no se llega a una comprensión nueva, sino más precisa (Stake, 2007). En este sentido, el estudio de

caso profundiza sobre las historias, acontecimientos, hábitos, formas de ver la vida en relación con otras personas y objetos en una muestra de una población específica. Así, los *actores* participantes, en palabras del autor, son fundamentales a la hora de describir el objeto a estudiar.

Es preciso señalar que, las características propias del estudio de caso, fueron esenciales para el desarrollo de esta investigación, al posibilitar y articular un conjunto de cadenas simbólicas que significan y se ponen en palabra y acción en el día a día de la comunidad. Al discriminar dichas cadenas y centrar la investigación en un grupo poblacional de la comunidad definido (familia embera chamí) fue posible la recolección de aquellos componentes básicos de la lengua embera chamí regular y frecuentemente usadas por la comunidad a partir de una mirada más profunda, lo que permitió tener una comprensión holística de la misma, ya que se priorizó la voz de los sujetos junto con su práctica diaria, el vínculo establecido con su lengua y su posición y relación con el contexto urbano externo.

En el estudio de caso, “(...) *salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos*” (Stake, 2007) Es ésta voluntad por aprender del otro, ver el mundo desde una perspectiva diferente, -la perspectiva de los actores-, y tratar de desligarse de los pre-conceptos, lo que permitió determinar e identificar los signos verbales y escritos de los embera chamí en relación con el uso social que los hablantes le dan al mismo en un marco situacional con roles y necesidades específicas y, junto con ello, establecer las variedades y reglas socioculturales latentes en los escenarios comunicativos en que la comunidad, en tanto actores, son partícipes.

La aplicación del estudio de caso, como diseño metodológico, permitió resaltar las voces mismas de los actores de estudio, pues, son ellos quienes brindan la información a analizar, abren las puertas de su mundo y, asimismo, que los investigadores ingresen y converjan en una realidad desconocida. Por ende, observar sin modificar de forma potencial las interacciones de los actores, reconocer su figura activa dentro de la investigación, ser agentes pasivos y que escuchan permitió identificar la sensibilidad cultural de la comunidad a

través de las tres categorías de la CCI: la dimensión cognitiva, comportamental y afectiva dentro de un contexto urbano.

5.2.1. Tipo de estudio de caso: intrínseco e instrumental

Dentro de las tres tipologías de estudio de caso propuestas por Stake (2007), y a la luz de nuestros objetivos planteados, orientamos la investigación hacia el estudio de caso intrínseco e instrumental. Para el autor, este tipo de casos “(...) manifiestan especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar” (p: 17).

En efecto, a lo largo de esta investigación, se particularizaron las necesidades propias de la comunidad, específicamente, las de la familia, y con ello, se pretendió proponer generalizaciones que permitieran dar cuenta, de forma preliminar, el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural que los actores desarrollan una vez se instala en las nuevas dinámicas que impone la ciudad. Junto con ello, los elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera chamí como articuladores para proyectar e indagar en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en un contexto urbano.

La escogencia de un estudio de caso con tinte instrumental e intrínseco permitió un ejercicio de reflexión hacia los objetivos que nos conciernen. De esta manera, la elaboración de un estudio de caso conllevó una valiosa potencialidad formativa al facilitar una experiencia previa para la comprensión de las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales en las que, particularmente, la comunidad está inscrita; igualmente, la integración, interrelación de conocimientos, vivencias, y convivencia con los integrantes de la comunidad, permitió una agudeza y precisión al momento de abordar una mirada realista de la realidad, de su realidad. Con ello, el factor motivacional se vinculó como pilar que hiló la experiencia de trabajo con la comunidad a la vez que fue posible examinar e inquirir en cuáles son aquellos elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera chamí, que permitan el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural mediados por las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en un contexto urbano; lo anterior, acompañado de las nuevas

formas de vida que se adoptan como prácticas diarias y que vienen acompañadas de un tejido de transformaciones sociales, culturales y lingüísticas existentes en la familia embera chamí.

Desde la concepción etnográfica brindada por Geertz (1973) para referirse a la descripción e interpretación de formas y prácticas de vida culturalmente diferenciadas, o en sus palabras, la interpretación de las culturas; fue posible establecer un conjunto de elementos sintáctico-pragmáticos propios de la lengua embera chamí, evidenciados en la familia, y junto con ello, identificarlas, a partir del diálogo, intervención y acompañamiento con los miembros de la familia. Igualmente, estos componentes condujeron a un reconocimiento de la sensibilidad cultural manifestada en la comunidad y la manera en que, dimensiones afectivas, cognitivas y comportamentales se entrelazan en su diario vivir, unidas con las variedades y reglas socioculturales que acompañan sus labores diarias, en diferentes escenarios: trabajo, hogar y venta de artesanías.

Dentro de los aspectos tenidos en cuenta para la conformación y ejecución de estudio de caso, este se conceptualizó como sistema limitado que permitiera claridad y precisión en torno al contexto político, social y cultural existentes en la familia embera chamí, para, asimismo, puntualizar las preguntas orientadoras como instrumento aplicado e igualmente, ubicar los tres objetivos propuestos en tanto categorías a indagar. De esta manera, acoplamos la investigación como se muestra en la siguiente gráfica:

Ilustración 1: Descripción de estudio de caso intrínseco instrumental



Fuente: Stake (2007)

Los procedimientos para la sistematización brindaron una orientación general del cumplimiento de los objetivos, al tener como punto de inicio el contexto, seguidamente, la proyección de la metodología cualitativa, y en la misma línea, la selección de fuentes primarias basadas en los miembros de la familia que dieron lugar al procesamiento de los resultados.

5.3. Población y sus características

5.3.1. La comunidad embera chamí en Bogotá

La población indígena embera en Colombia está compuesta por tres grandes grupos, dóbida, katío y chamí. Cada uno de ellos se caracteriza- y distingue- por su ubicación, creencias, prácticas culturales y las variables dialectales que marcan la lengua embera; de esta manera, aunque los tres grupos compartan la lengua, cada grupo presenta diferencias sintácticas, léxicas, fonéticas y fonológicas propias (Aguirre, 2001). Particularmente, los embera chamí son el grupo que con más frecuencia ha llegado a Bogotá, en su mayoría, son provenientes de dos asentamientos en particular: el curso alto del río San Juan, ubicado en Risaralda, y en Chocó, la zona alta del río Andágueda. Durante los últimos diez años, Bogotá

se ha convertido en polo de atracción para los embera, quienes previamente habían llegado a Cali y Medellín, y de donde fueron expulsados por las autoridades.

Una vez llegan a Bogotá como el lugar de destino, numerosas familias se instalan, algunas de forma temporal, otras de forma permanente. Gracias a su permanencia en la ciudad, paulatinamente han emergido distintas modalidades de desplazamiento donde, por lo general, se dedican a pedir limosna por las calles. Igualmente, han optado por elaborar y vender distintos productos tejidos hechos con chaquiras como pulseras, collares, aretes, llaveros, pecheras, o estuches para celular (Vasco, 2013).

Loa embera chamí representan el 2,1% de la población indígena de Colombia. Conjuntamente, la población embera chamí que habita en zonas urbanas (Bogotá, Medellín, Risaralda) corresponde al 27,6% (DANE, 2005). De acuerdo con el último censo registrado, el número de la población embera chamí ubicado en Bogotá se aproxima a 800, teniendo familias numerosas dispersas y ubicadas alrededor de toda la ciudad.

Una de las razones más frecuentes por las que se genera el desplazamiento de la comunidad embera, además de la violencia, se debe a la falta de tierras que poseen para cultivar, lo que, a su vez, ha repercutido en situaciones de hambre extrema que los obliga a salir y producir los recursos necesarios para su subsistencia. La improductividad de sus tierras, la explotación de las mismas y la expulsión del territorio propio, se han consolidado como las causas principales de su desplazamiento.

En particular, los embera chamí, se caracterizan por ser segmentarios, en este sentido, a medida que la población aumenta, el agotamiento de los recursos disponibles incrementa y la causa de los conflictos internos se hace más evidente, se constituyen múltiples grupos que se desplazan en búsqueda de un nuevo lugar para vivir. Dichos desplazamientos se extienden de forma indefinida hasta que encuentran un sitio con características similares a las de su lugar de origen en las que se les permita establecerse definitivamente.

Según Vasco (2013), un alto porcentaje de familias embera chamí residentes en Bogotá acumulan recursos monetarios, alimenticios y de vestuario, para regresar a su lugar de origen

para allí distribuirlos, mientras que otras, en una proporción menor, deciden radicarse en la ciudad y allí establecerse definitivamente. En efecto, una de las mayores problemáticas que surgen con su subsistencia en la ciudad es la fragmentación cultural en la que irrumpe la comunidad. La cultura embera, al ser considerada una cultura de productores y consumidores de maíz, sus propios miembros han de catalogarse como *gente de maíz*.

No obstante, la decadencia de la cultura embera presente en su alimentación, indumentaria, prácticas agrícolas, formas de comunicación y barreras lingüísticas, ha generado un imaginario de cultura reducida a un discurso, tal como lo manifiesta Vasco (2013) “La multiculturalidad en Bogotá es una entelequia”, y con ello, el líder indígena con el que se desarrolló la investigación, añade: “Nosotros como embera no podemos vivir aquí, nuestra lengua y nuestra cultura nos lo impide”(E1, PP, CCI, B p, 21, 2017).

5.3.1.1. Población de estudio: la familia Queragama

En el marco del contexto poblacional representado en la comunidad embera chamí, ubicada en zonas urbanas, particularmente en Bogotá, y siguiendo con el diseño metodológico acogido, se optó por trabajar en esta investigación con una familia perteneciente a la comunidad embera chamí: la familia Queragama.

La familia Queragama, embera chamí, está constituida por un núcleo familiar compuesto por el señor Arnobio Queragama y su esposa, Marleny Querama, quienes a su vez son padres de cuatro hijos: Mayerly, Liliana, y Marcela. Cada uno con edades entre los 4 y 22 años correspondientemente. Aproximadamente, hace seis años que llegaron a la ciudad como consecuencia del desplazamiento forzado en el municipio de Pueblo Rico, Risaralda, de donde son oriundos. Desde su llegada, las condiciones socioeconómicas en las que viven suelen ser precarias y con ello, un conjunto de dificultades complejiza su permanencia, movilización y acomodación han acompañado su forma de vida urbana. Principalmente, una de las problemáticas que los aqueja suele ser la lengua ya que el español es una segunda lengua que

tan solo Arnobio Queragama, líder de la familia, domina. Mientras que el resto de la familia se comunica en lengua embera y tan solo comprenden algunas palabras en español.

Cabe resaltar que, desde su llegada a Bogotá, la comprensión que tienen de español ha aumentado debido a los escenarios en los que deben usarla, propiamente, en su labor como vendedores de artesanías que, incluso, es el único momento de sus rutinas en el que hacen uso de español. Debido a la inmersión en la ciudad y el contacto con los Kapunía, la mayoría de los miembros de la familia ha mejorado notablemente su comprensión en español, mientras su producción aún se mantiene restringida. Lo anterior, salvo Mayerly, la menor de cuatro años que solo reconoce y se comunica en embera. En este contexto, el trabajo informal y la mendicidad se han convertido en las principales fuentes de ingreso para la subsistencia y mantenimiento de la familia.

A la espera inagotable de la Ayuda Humanitaria de Acción social, la familia Queragama vive en el barrio La Favorita en Bogotá en uno de los llamados “pagadarios”. A menudo, las condiciones sanitarias son precarias, y con ello, la dificultad para pagar el arriendo es constante. Asimismo, la alimentación se ha tornado problemática ya que, anteriormente, en territorio, la comida y manutención se recuperaban como producto del trabajo, sea construcción y/o siembra. En contraste, el intercambio monetario que se efectúa en la ciudad era, en un principio, una dinámica completamente ajena en sus prácticas de vida.

La estadía en el “pagadiario” por parte de la familia Queragama, ha repercutido en algunos problemas de desnutrición y enfermedades respiratorias, y de las cuales han tenido que sobrellevar sin ningún auxilio médico en la ciudad. Es por ello que, según el líder Arnobio, el Jaibaná ha de cobrar una importancia primordial en la sanación y recuperación espiritual social y natural de la familia, pues, es a través de este que logran encontrar un equilibrio en su salud.

Desde su llegada a Bogotá, la familia Queragama ha buscado la manera de subsistir, día a día, en la ciudad. Para ello, buscan diversas fuentes de ingreso, una de ellas- y la más frecuente- consiste en la venta de artesanías. Sin embargo, las ganancias que a menudo deja este emprendimiento no resultan ser suficiente para cubrir y solventar las necesidades familiares. Asimismo, al no haber una feria o venta permanente en la que puedan ubicarse, la

venta se ejecuta en las calles y puentes de Transmilenio con el riesgo constante de desalojo, ya que son señalados por invadir espacio público. A menudo, esta es la forma en que generan una opción laboral, no obstante, al no ser suficiente, la mendicidad se convierte en su segunda- y en ocasiones- única opción. Lo anterior, da como respuesta la privación a la educación de los menores de la familia, pues, los recursos recibidos no logran cubrir el ingreso al colegio de los mismos. Los niños (Mayerly, particularmente) acompañan las labores de venta informal de sus padres y por su parte, Liliana, quiénes ya son mayores de edad, se ubican en otros puntos de la ciudad, igualmente, para vender sus productos.

Frente a este panorama, la barrera lingüística que ha surgido con los niños es prominente, pues, el desconocimiento que poseen de español ha ocasionado su rechazo en repetidos colegios del Distrito. Es así que Don Arnobio, asegura enseñarles a sus hijos por su cuenta, en sus palabras, “yo llevo un cuadernito pa’ enseñarle número, y multiplique, y alguna palabrita pa que no se le olvide, como yo cuando tuve que la cuaderno Nacho, escribía que arbolito, que animalito este en español y así.” (E1, PP, CCI. B.p.7, 2017) Los menores se comunican en embera con sus padres, quienes a su vez se comunican en embera con ellos. El contacto que mantienen con el español es limitado, y por lo general, la lengua embera es aquella que predomina en sus conversaciones, ya sea en su casa, en los puntos de venta, en reuniones familiares, entre otros.

La familia Queragama, como muchas otras provenientes de Risaralda ha vivido la travesía del desplazamiento en la ciudad a causa de la violencia, el conflicto armado, la expropiación y explotación minera y ganadera de territorio en manos de los terratenientes, quienes un día como cualquier otro, los expulsaron, sin lugar a un retorno cercano, pues, su vivienda y parcelas en Pueblo Rico fueron quemadas, y posteriormente, convertidos en terrenos baldíos. Desde entonces, la movilidad ha sido una constante en la vida de la familia, en donde los viajes han implicado ciertos procesos de conocimiento sobre un nuevo territorio, el desarrollo de estrategias económicas efectivas para ellos, y el enfrentamiento a formas y medios de expresión ajenos a ellos y completamente, a sus prácticas culturales en territorio.

5.4. Estrategias de recolección de la información: observación participante y entrevista semiestructurada

Para lograr el cumplimiento de los objetivos de investigación propuestos y, en coherencia con el enfoque y diseño adoptados, se diseñaron dos instrumentos de recolección de información:

- Instrumento No.1 Observación participante a propósito de los elementos sintáctico-pragmáticos para fortalecer la competencia comunicativa intercultural de lengua embera en contextos urbanos.
- Instrumento No. 2 Entrevista semiestructurada a propósito de los elementos sintáctico-pragmáticos para fortalecer la competencia comunicativa intercultural de lengua embera en contextos urbanos.

A continuación, se exponen en detalle cada uno.

5.4.1. Observación Participante

Para Guber (2001) la observación participante se consolida como “(...) aquella técnica en la que se detectan situaciones que expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, R, 2001, p. 30) La aplicación de la observación participante constituye la presencia, en lo que cabe, de la percepción y experiencia directas, ante los hechos de la vida cotidiana de la población implicada que garantiza la certeza y confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje intrínseco de los mismos.

La observación participante consiste en dos actividades esenciales: Observar sistemática y controladamente aquello circundante y ocurrente a la luz del investigador, y con ello, participar en una o varias actividades de la población. En este sentido, se adula la participación como el énfasis de la experiencia vivida por el investigador quien apunta a su objetivo al estar adentro del grupo poblacional estudiado (Guber, 2001). En esta misma línea, la observación ubica al investigador fuera de la sociedad en tanto es capaz de realizar su descripción con un registro detallado lo que ve y escucha. Desde el ángulo de la observación participante, existe un interés porque el investigador se transforme en partícipe, y a la vez, esté

atento con el fin de observar y registrar las diferentes situaciones, momentos y eventos de una porción de la vida social de la población objeto.

Se escogió la observación participante en razón de su carácter reflexivo y analítico, lo que facilitó, de un lado, la sistematización de la información y datos observados, y de otro, la comprensión y vinculación al escenario social de la comunidad Embera Chamí. A propósito de esta última, fue posible indagar acerca de los elementos sintácticos y pragmáticos emergidos que pueden contribuir al fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua embera en contextos urbanos, específicamente, en Bogotá. La posibilidad de participación en tres escenarios cotidianos de la comunidad (venta de artesanías en las calles, reunión familiar en su casa, encuentro cultural con grupos igualmente embera, sean katío, chamí o dóbida, conversaciones informales con el líder de la familia) suministró una perspectiva diferente sobre la misma realidad que vinculó una experiencia dentro de estos espacios, e igualmente, comprender y asumir sus dinámicas, más que describirlos y detallarlos exteriormente.

Para la recolección y sistematización de la información, optamos por la elaboración de una guía de observación que recogió las tres categorías a analizar, correspondientes a los tres objetivos específicos planteados. De esta manera, la distribución de la rejilla constó de tres secciones catalogadas como instantáneas¹ dentro del mismo formato, que correspondieron a los momentos de interacción enmarcados en tres categorías específicas, a decir: la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia comunicativa intercultural. Cada instantánea contó con diez (10) indicadores que permitieron centralizar y enfocar los sucesos, eventos y momentos de interacción esenciales entre la comunidad para su posterior análisis. A través de una escala de valoración, fue posible ubicar el índice de frecuencia de cada indicador correspondiente a cada instantánea, y con ello, establecer particularidades dependiendo del momento e instantánea observada. En efecto, dicha guía se aplicó en los 7 momentos de observación, ubicados en diferentes momentos de interacción entre y con la familia.

¹ Término referido a los espacios precisos y capturados en cada momento de observación. Cada lugar, corresponde a tres instantáneas diferentes. (El hogar de la familia, el lugar de trabajo informal, muestras culturales entre familias embera).

los aspectos relevantes para priorizar en el marco de la competencia correspondiente. (Ver Instrumento de Guía de observación en los Anexos A, B, y C).

Con relación a la aplicación, inicialmente se seleccionó la población, se les explicaron los propósitos y los insumos de la investigación. Posteriormente en los diferentes espacios (hogar de la familia, lugar de trabajo y muestra cultural) se llevaron a cabo las observaciones de acuerdo con el protocolo de la guía de observación con cada uno de los participantes, en un tiempo aproximado de entre 5 y 8 horas para cada uno.

Cabe anotar que, la observación y participación brindan insumos y perspectivas diferentes sobre la misma realidad involucrada, aunque estas diferencias contengan un aspecto más analítico que real (Guber, 2001). Teniendo en cuenta lo anterior, la aplicación de una guía de observación durante el ejercicio de observación participante con la familia permitió distinguir rasgos y sucesos que fueron visibles a la luz de la experiencia e interacción con los miembros de la familia. En virtud de lo anterior, la articulación de ambos ejes consolidó la recolección de resultados basados en una fundamentación epistemológica en la que los investigadores se implicaron en la práctica misma a observar.

5.4.2. Entrevista semiestructurada

Para Hernández, S. (2010) la entrevista semiestructurada se consolida como una guía de asuntos o preguntas en el que entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas anexas para detallar y precisar conceptos de manera que sea posible ampliar el rango de información sobre el tema investigado en cuestión. Uno de los rasgos que prevalece en esta técnica es la flexibilidad de su aplicación, ya que es el mismo investigador, junto con el entrevistado, que pueden manejar el ritmo, la estructura y el contenido de la misma.

Asimismo, el autor coincide que “las entrevistas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influidos por una perspectiva externa” (Hernández, 2010, p. 418). Asimismo, señala que las categorías de clasificación de respuesta han de generarse por parte de los mismos entrevistados y, con base en ello, se deben tomar las decisiones de acuerdo con las necesidades o rumbo que plantee el estudio.

En razón de su naturaleza reflexiva, activa y flexible, se aplicó la entrevista semiestructurada como segundo instrumento de investigación. La interacción entre el participante [2] y los investigadores contribuyó notoriamente para indagar sobre el posible fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural de los miembros de la familia en un contexto urbano, particularmente, en Bogotá. Gracias a su naturaleza abierta e íntima fue posible un diálogo mucho más cercano por parte del participante y los investigadores. De esta manera, la conexión de experiencias, recuerdos, percepciones nutrieron la sensibilidad cultural existente, esta vista desde las tres dimensiones trabajadas: cognitiva, afectiva y comportamental. A su vez, generó la oportunidad de añadir preguntas conforme la conversación trazaba el desarrollo de la misma.

A partir de la interlocución con el líder de la familia participante, fue posible identificar y comprender de voz de la comunidad, las variedades y reglas socioculturales que configuran la lengua embera chamí dentro de un marco de interacción entre la comunidad y su sensibilidad cultural en Bogotá. La recuperación de recuerdos y la perspectiva del participante admitió un involucramiento mucho más cercano a la comprensión de las categorías en contexto: lingüística, pragmática y comunicativa intercultural.

La entrevista semiestructurada se aplicó al líder de la familia en cuestión. La ruta de la entrevista se dividió en tres secciones de análisis conjuntamente. En la primera, se encuentran los datos de identificación que agrupa el objetivo propuesto, la identificación de la comunidad, el número de participantes, y las instrucciones que orientan el orden el instrumento. En la segunda, aparece la primera categoría de análisis correspondiente a la competencia lingüística, vinculada con las particularidades lingüísticas que manifestara el participante a propósito de la lengua embera, y de igual forma, la influencia del español una vez se instalan en las esferas de la ciudad. A continuación, se presenta el instrumento aplicado.

Ilustración 3. *Protocolo Entrevista semiestructurada*

de igual forma, la influencia del español una vez se instala en las esferas de la ciudad. A continuación las preguntas:

- 1.) ¿En qué momentos del día utiliza el español para comunicarse? ¿Cree que es importante?
- 2.) ¿Cree que la lengua embera y su conocimiento sobre ella se ha visto afectado desde su llegada a Bogotá?
- 3.) Cuando interactúa con su familia (hijos (as) esposa, nieto, nueros), ¿Mezcla la lengua embera con el español?
- 4.) ¿Habla lengua embera solo cuando se encuentra en un ambiente familiar? Sí- No, ¿Por qué?

Para la categoría siguiente, referente a la *competencia pragmática*, en la que se pretendió identificar las variedades y reglas socioculturales que configuran la lengua Embera Chamíen zona urbana en diferentes momentos de interacción, se propusieron cinco preguntas orientadoras:

- 4.) Cuando interactúa con su familia, ¿Qué factores paralingüísticos cree que inciden en el éxito de la comunicación?
- 5.) ¿Existen distancias o normas sociales entre la familia que afectan la comunicación en lengua embera?
- 6.) ¿En qué momentos utiliza la lengua embera y con qué fin?
- 7.) ¿Cree que existen normas jerarquizadoras que determinan el discurso en lengua embera?
- 8.) Si no sabe alguna palabra en español, ¿Logra hacerse entender con sus interlocutores? ¿De qué manera? ¿En qué ocasiones?

Finalmente, para la tercera categoría a propósito de la *Competencia Comunicativa Intercultural*, se indagó por la sensibilidad cultural de la comunidad en contexto urbano, a partir del fortalecimiento de sus dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales. Para ello, planteamos cinco preguntas guía:

- 9.) ¿Qué cree que significa ser un hablante intercultural? ¿Puede considerarse un hablante intercultural que combina y aplica su conocimiento de lengua al establecer una relación entre lengua y el contexto en el que se usa?

10.) ¿De qué manera considera que se ha dado una transformación en sus prácticas, conductas y modos de establecer relaciones desde que se encuentra en Bogotá?

11.) ¿Considera que hay un detrimento de la lengua embera entre los más jóvenes?

12.) ¿Se siente cómodo hablando español? ¿Por qué? ¿En qué ocasiones?

13.) ¿Se ha sentido censurada lingüística o socialmente por alguna(s) de las siguientes situaciones?

a.) No saber español

b.) Expresar su identidad cultural en espacios públicos (Creencias, indumentaria, prácticas sociales, elaboraciones artesanales)

c.) Hablar en lengua embera en espacios diferentes a su casa

(Ver Instrumento entrevista semiestructura anexo H)

En lo concerniente a su aplicación, una vez escogido el participante- líder de la familia con la que se trabajó- se le explicó el propósito del ejercicio, y con ello, en un espacio apropiado para conversar se llevó a cabo la conversación, siguiendo cuidadosamente los indicadores y objetivos de cada categoría. Debido a la extensión de las preguntas y el hilo conversacional que logró tejerse entre los investigadores y el líder, la entrevista se dividió en dos momentos de aplicación diferentes. El tiempo estimado de duración fue de 3 horas en cada espacio.

5.5. Sistematización de la información

A continuación, se presenta la sistematización de la información, realizada a partir de una matriz categorial analítica. Esta, como herramienta de análisis, permitió consolidar la información recogida y obtenida en las guías de observación y la entrevista semiestructurada. De esta manera, las respuestas, percepciones, explicaciones, narraciones y reflexiones brindadas por el líder de la familia, posibilitó la triangulación teniendo en cuenta las categorías, objetivos propuestos y el contexto para abordar e interpretar lo hallado.

Inicialmente, se codificaron los indicadores de observación contenidos en cada instantánea en la que se enmarca cada categoría de análisis (competencia lingüística, competencia pragmática, competencia comunicativa intercultural), y se aplicó a todo el núcleo familiar del hogar embera chamí Queragama. Junto con ello, se codificó la entrevista semiestructurada aplicada únicamente al líder de la familia y registrado como el participante principal (pp), pero teniendo en cuenta las aristas de su contexto familiar.

Enseguida, se transcribieron las entrevistas, narraciones y discursos. Estos dos últimos como elementos emergentes que surgieron durante el desarrollo de las entrevistas y la intervención de una observación que tuvo lugar en una muestra cultural gestionada por y para familias embera asentadas en Bogotá. Particularmente, las narraciones corresponden a cortos relatos en lengua embera contados por el líder previamente mencionado. Estos, sirvieron como insumo lingüístico que permitieron determinar los componentes sintácticos básicos que configuran la lengua embera chamí y su incidencia para el fortalecimiento de competencia intercultural en contexto urbano.

Por su parte, los discursos registrados y transcritos fueron proferidos por tres líderes de la comunidad. El primero de ellos corresponde al líder embera chamí con el que llevamos a cabo la presente investigación, el segundo corresponde al líder embera katío, y el tercero a una lideresa, igualmente chamí, quien se manifestó como figura representativa de las subjetividades femeninas. Adheridos y pertenecientes a la observación, tales discursos contribuyeron como insumo analítico para reflexionar e identificar la sensibilidad cultural de la familia embera chamí ubicada en Bogotá, a partir del reconocimiento de sus competencias cognitivas, afectivas y comportamentales.

La matriz contiene 4 elementos respectivamente. De un lado, se encuentran las tres categorías transversales en esta investigación, *competencia comunicativa*, *competencia pragmática* y *competencia intercultural*. A su lado, se ubican las denominadas categorías *saturadas*, aquellas que fueron evidentes, constantes y características a lo largo de las observaciones, y perceptibles en la aplicación de las entrevistas. Dichas categorías incorporan un marco analítico correspondiente a cada categoría.

Como tercer elemento, se encuentran los recuadros relacionados con las tres observaciones y las dos entrevistas aplicadas. Cada recuadro incluye una valoración cuantitativa, en la que se menciona el número de repeticiones de cada categoría saturada (siempre, algunas veces o nunca), y una descripción narrativa, en la que se entretajan fragmentos inscritos en las guías de observación y las entrevistas. Las valoraciones y narraciones se determinaron teniendo como marco de referencia la información consignada en los instrumentos dispuestos. Posteriormente, se realizó el diligenciamiento de la matriz reconociendo las categorías emergentes que permiten identificar datos pertinentes en relación con cada categoría, teniendo especial atención en rasgos educativos. A continuación, la ilustración de la matriz.

Ilustración 4. *Matriz de sistematización de datos
Guía de observación y entrevista semiestructurada*

COMPETENCIA	CATEGORÍAS SATURADAS	OBSERVACIÓN 1		OBSERVACIÓN 2		OBSERVACIÓN 3		OBSERVACIÓN 4		ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
		VALORACIÓN CUANTITATIVA	DESCRIPCIÓN NARRATIVA								
LINGÜÍSTICA											
PRAGMÁTICA											
INTERCULTURAL COMUNICATIVA											
CATEGORÍAS EMERGENTES EDUCACIÓN											

Fuente: Asesoría directora de tesis.

En el diligenciamiento de la matriz se identificaron las categorías saturadas que permitieron reconocer los datos relevantes respecto a cada uno de las categorías transversales y que favorecieron el contraste con la matriz de entrevistas y observaciones. Para cada categoría se asignó un color de identificación:

Verde: Competencia lingüística Azul: Competencia pragmática Amarillo: Competencia comunicativa intercultural

Rosado: Categorías emergentes.

A partir de estos códigos se utilizaron colores para diferenciar las categorías transversales, establecer la relación con las categorías que aparecen saturadas y las categorías emergentes, y con ello, generar como producto las matrices para el análisis de datos.

Un ejemplo de la matriz diligenciada en relación con la competencia lingüística se muestra a continuación:

Ilustración 5. Ejemplo Matriz competencia lingüística. Diligenciada

COMPETENCIA	CATEGORÍAS SATURADAS	OBSERVACIÓN 1 (Casa Queragama)		OBSERVACIÓN 2 (Puente de Alcalá)		OBSERVACIÓN 3 (Muestra Cultural familias Embera)		ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
		VALORACIÓN CUANTITATIVA	DESCRIPCIÓN NARRATIVA	VALORACIÓN CUANTITATIVA	DESCRIPCIÓN NARRATIVA	VALORACIÓN CUANTITATIVA	DESCRIPCIÓN NARRATIVA		
LINGÜÍSTICA	Sintaxis - interferencia con el español	S	"Durante el acompañamiento fue recurrente la interferencia del	S	N/A	S			"[...] antes de 500 años, macaburduanopachi animara (...) (E)FP, CI, B.
	Estado de Diglosia	S	Al encontramos en su hogar	S		S			"¿. ¿Aún hablan embera, señor Amobio?
	Transformación de palabras	AV		AV		AV			"Aríbada embera bobachii jeseo-adera" (E)FP, CI, B.

(Ver anexo D)

Ilustración 6. Ejemplo Matriz competencia pragmática. Diligenciada

COMPETENCIA	CATEGORÍAS SATURADAS	OBSERVACIÓN 1 (Casa Queeragama)		OBSERVACIÓN 2 (Peate de Alcalá)		OBSERVACIÓN 3 (Maestra Cultural familias Embera)		ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
		VALORACIÓN CUANTITATIVA	DESCRIPCIÓN NARRATIVA	VALORACIÓN CUANTITATIVA	DESCRIPCIÓN NARRATIVA	VALORACIÓN CUANTITATIVA	DESCRIPCIÓN NARRATIVA		
PRAGMÁTICA	Claridad en la intención y propósito comunicativo	Av	"Diferentes intenciones comunicativas se vincularon a lo largo de la intervención. En diferentes momentos, se reconoció una intención emotiva que dio lugar a conocer emociones, opiniones y deseos por parte del participante principal en torno a su deseo expreso por retornar al territorio, así como la importancia que le ameritaba hablar en lengua embera en los espacios cerrados y setamente familiares. De otro lado, se reconoció una intención comunicativa conativa al indicar un orden, solicitar y/o pedir un favor a diferentes miembros de su familia, en diferentes momentos e la intervención. A su hijo menor, ordenarle en embera no correr de un lado a otro, a su esposa, brindarnos la bebida de primitivo dulce, alcanzar algunos objetos, llamar a otros miembros de la familia, para que se reunieran en el espacio de diálogo, para	Av	"A lo largo de la estancia en el puente, los participantes tuvieron una gran variedad de intenciones comunicativas que cumplieron: mover toda la mercancía debajo del puente por la lluvia, ordenarle a los niños que dejaran de correr, tratar de vender las artesanías, entre otros. Sin embargo, cuando los participantes querían interactuar con los investigadores sus intenciones, algunas veces, no eran claras y por ende había una ruptura. A manera de ejemplo, cuando nos explicaban cómo era el proceso de elaboración de una artesanía, la familia del PP, no lograba cumplir su intención comunicativa, ya que constantemente nosotros señalábamos la aguja de manera incorrecta para elaborar la maquilla, lo que nos impidió terminarla de forma correcta." (Guía de Obs 2 - II CP, 2017).	s	"Cada vez que los líderes decían que alguien se moviera, o que ya era momento de acabar o de empezar, los demás personas les seguían. Cada intención comunicativa que observamos se cumplió. Tanto: quejarse por las condiciones de vida que tienen, como comprar un helado." (Guía de Obs 2 - II CP, 2017).		

(Ver anexo D)

Ilustración 7. Ejemplo Matriz competencia comunicativa intercultural. Diligenciada

COMPETENCIA	CATEGORÍAS SATURADAS	OBSERVACIÓN 1 (Casa Queeragama)		OBSERVACIÓN 2 (Peate de Alcalá)		OBSERVACIÓN 3 (Maestra Cultural familias Embera)		ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
		VALORACIÓN CUANTITATIVA	DESCRIPCIÓN NARRATIVA	VALORACIÓN CUANTITATIVA	DESCRIPCIÓN NARRATIVA	VALORACIÓN CUANTITATIVA	DESCRIPCIÓN NARRATIVA		
INTERCULTURAL COMUNICATIVA	Autoconciencia	N	"Al interior de su casa cuando el PP narre cómo era su hogar, su esposa y él sus atracciones por una bebida caliente hecha con plátano llamada primitiva. Dentro de su casa se relacionan en la libertad de tocar la música que quieren y cantar en embera. Sin embargo, los demás miembros de la familia, (niños, esposa, nuera, cuñados) se relacionan como roles culturales, por ejemplo el PP, se encuentran en la tradición y resque cultural, al momento de identificación, por el contrario, se imponen en la mujer como (Guía de Obs 1, CCI, 2017).	Av	"Mientras la comunidad estaba vendiendo en el puente, comenzó a llover un poco y el PP empezó a raspar hacia arriba y a hablar en embera con las niñas corriendo mirando hacia el cielo. Elinar aclaró que era hacia su familia para que dejara de llover. Sin embargo, también apostaba al Dios recién en el que también creyó. Así, resultó tener una mezcla entre el cristianismo impuesto hace unos generaciones y sus creencias como Embora-Ohami en dando la fuerza de la naturaleza con las principales fundamentales. "Se mantiene una conciencia del ser embera, no obstante, no ocurre la misma, con el resto de los miembros de la familia, esposa y nuera, por lo que el PP se relaciona más con ellas que con los demás."	s	"Durante la muestra cultural diferentes rasgos culturales como la música se cumplió de la tradición, apostaban al arraigo histórico de la comunidad. Igualmente, el líder de la familia mencionaba la falta al proporcionar un gran número de familiar embera chamí y había unirse en una asamblea cultural en donde se autoparlamaban como grupo étnicamente diferenciado y reconocían su identidad indígena en la ciudad." (Guía de Obs 2) (FRAGMENTO DE DISCURSO) "Yo quiero para para otra vez rememorar a mi mujer indígena, a mi hermano narretar y tomar levantamos un taller, narretar lo que tomar mucha par que me depara quedare va al Museo del		

(Ver anexo D)

Una vez se recolectó y sistematizó la información en la matriz presentada, se llevó a cabo la transcripción para lo cual se crearon unos códigos de categorización que permitieron, posteriormente, realizar el proceso de sistematización de las matriz presentada y codificar los

fragmentos que se analizaron en el apartado siguiente, correspondiente a resultados. A continuación, se presenta la tabla de codificación utilizada en el proceso de transcripción.

Tabla 1: *Codificación en el proceso de transcripción
Convenciones y referencias*

<i>Convención/abreviatura</i>	<i>Referencia</i>
I:	Investigador
E:	Entrevistado
PP	Participante principal
Guía de obs.1- I CL Guía de obs. 2-II-CP Guía de obs. 3-III CCI	Guía de observación(Guía de obs) Número de rejilla (I, II, III) Competencia Lingüística (CL) Competencia pragmática (CP) Competencia comunicativa intercultural(CCI)
E1, PP, CL, B, 2017 E2,PP, CP, B, 2017 E1 o E2, PP,CCI, B, 2017	Entrevista No1 Competencia Lingüística- Bogotá Entrevista No 2. Competencia Pragmática-Bogotá Entrevista No 1 o 2 Competencia Comunicativa Intercultural- Bogotá

Fuente: *Elaboración propia*

1. RESULTADOS

El presente trabajo buscó establecer los elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera chamí utilizados por una familia embera para fortalecer la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en contextos urbanos. Para ello, se abordó un enfoque cualitativo con diseño metodológico de estudio de caso de tipo intrínseco, guiado a determinar los componentes sintácticos básicos que configuran la lengua embera chamí y su incidencia para el fortalecimiento de la competencia intercultural.

También se buscó establecer las variedades y reglas socioculturales que permiten potenciar la competencia intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua embera chamí,

e igualmente, identificar la sensibilidad cultural de una familia embera chamí ubicada en Bogotá. Coherente con lo anterior, se desarrollaron y aplicaron dos instrumentos de recolección de información: La observación participante y la entrevista semiestructurada. A continuación, se exponen los resultados obtenidos.

6.1. En torno a la competencia lingüística

I: *Y, ¿Nunca ha habido una persona como nosotros que se haya acercado a hablar en embera ni un bia bu [¿cómo está?]?*

E: *Nunca, nunca, a kapunía no interesa la lengua embera....*

(E, PP.CL,B, p.1, 2017)

El objetivo específico número uno de esta investigación indicaba “determinar los componentes sintácticos básicos que configuran la lengua embera chamí utilizados en la familia estudiada y su influencia con el español.” En el marco de este propósito se evidenciaron tres grandes enunciados que muestran los principales mecanismos gramaticales utilizados por los hablantes de la familia y las transformaciones presenciadas a raíz de la influencia del español. En primera instancia, se refiere a la sintaxis como nivel de lengua analizado de la lengua embera, la mezcla constante con el español, y la transformación de palabras que responden, igualmente, a la interferencia con el español. El segundo apartado se vincula con el estado de diglosia de la lengua embera con respecto al español. Finalmente, se presentan las valoraciones de la lengua embera desde la perspectiva cultural de la familia y su incidencia con el español, teniendo como punto de referencia su llegada a la ciudad.

El marco conceptual que rige este trabajo investigativo entreteje tres categorías de análisis transversales: competencia comunicativa, pragmática y comunicativa intercultural. Para dar cuenta de la primera de ellas, se optó por destacar la sintaxis, como nivel de análisis de la lengua embera chamí. Lo anterior, en respuesta a su naturaleza como unidad mínima de análisis en la conversación, de manera que fuese posible articular con el componente pragmático.

Si bien los espacios generados de acompañamiento y observación permitieron identificar elementos lingüísticos de la lengua embera chamí, la distancia social entre los participantes de la familia y los investigadores fue un limitante para entablar aproximaciones a la lengua

embera. Por ello, el presente análisis da cuenta de los hallazgos encontrados, con base en las evidencias registradas, en diálogo con las traducciones y orientaciones que el profesor Daniel Aguirre, experto en lengua y comunidad embera, sugirió.

El embera es una lengua de carácter aglutinante que reagrupa sus lexemas en palabras alrededor de una sílaba con acento primario. En su sintaxis, predomina el elemento determinado después del elemento determinante. Razón por la cual, el verbo o predicado se desplaza al final de la oración, antecedido por sus posibles complementos (Aguirre, 1998). Así, mientras el orden canónico del español mantiene SVO, en embera corresponde a SOiOV (Juanba Mariamá ‘papas’ deabará). En esta lengua se marca el o lo que hace o causa una acción o suceso (Juanba María kwriabará). Ahora bien, este es el orden contemplado como canon de lengua, sin embargo, durante las observaciones y acompañamientos realizados, se evidenció una transformación del orden de los sintagmas, marcas morfosintácticas y mutación de palabras, como producto de la interferencia del español.

Desde la propuesta de Hymes (1974) el nivel de análisis sintáctico acude a la organización de las palabras en la cadena hablada, sea palabra, frase u oración. Ya sea en su orden canónico o en sus posibles variaciones dentro de los sintagmas, cláusulas u oraciones anunciadas por el hablante. La información obtenida de los instrumentos de recolección permitió encontrar ciertas modificaciones acerca de los patrones organizativos de la oración en embera por parte de los participantes de la familia, las cuales se exponen en seguida.

A partir de la narración escrita que surgió con el líder durante la segunda entrevista, en la que compartió de forma escrita en chamí un mito clásico de la tradición embera, y con ayuda del docente experto en lengua embera, fue posible constatar: 1) *una variación en la manera cómo organizan los elementos dentro de la oración, acudiendo a una estructura próxima a la del español.* 2) *una interferencia, combinación de palabras entre embera y español* y 3) *una transformación de palabras que distancia la construcción original en embera a su actual recurrencia.* El corpus que se analiza a continuación corresponde al fragmento del mito embera narrado por el líder de la familia. Dicha narración, contada durante la conversación surgida en la entrevista No2, en compañía de su esposa, hijos, nietos y nuera, en su hogar.

Aribada embera bobachi jesecadera

Dai abueloquedeasi mara cocobachi
 Antes de 500 años macaburiuduanopachi
 Animara dajate duanubachi
 Miedabera animara tachi jubadada
 Aria cocoabosi embera
 Juanba deasi paida Mariama
 En esta época ya no veo de vista
 Jambaquera waununabe aribada

Tabla 2. *La Historia de Mohana- Fragmento narrado por el líder de la familia*
Rasgos de análisis de los elementos sintácticos en la narración

<i>Rasgo de análisis</i>	<i>Ejemplo</i>
<i>Alteración del orden canónico hacia aproximación de la lengua española</i>	<p>Orden canónico embera= Sujeto+ Objeto Indirecto+objeto directo+verbo</p> <p>Ejemplo de transformación: Ø Juanba deasi paida Mariama (s) (v) (od) (oi)</p> <p>Construcción canónica en embera: Ø Juanba maríama pada deasí (s) (oi) (od) (v)</p>
<i>Interferencia y combinación de palabras entre embera y español</i>	<p>“(…) antes de 500 años, macaburuduanopachi animara (…)”</p> <p>Se realiza una mezcla entre español y embera al narrar el fragmento. Acude al español para mencionar números, el líder asegura que no existe la cantidad en embera porque ya se perdió. Y los números se conservan hasta el cinco, de ahí en adelante, se cuenta en español.</p>
<i>Transformación de palabras embera</i>	<p>Ejemplo de transformación Ø Aribada () – embera ()</p> <p>Construcción canónica en embera Ø Aribadaba - emberaba</p> <p>En el canón de la lengua embera, el agente de la acción está determinado por una marca “ba” al final. En la narración, los dos agentes encontrados, carecen de tal marca atendiendo a una similitud en español donde existen marcas morfológicas que determinan la función de la categoría gramatical en la oración.</p>

Fuente: *Elaboración propia*

Si bien, el análisis de estos rasgos de transformación de lengua embera e influencia con el español, están focalizados en la narración mencionada, se registraron, igualmente, variaciones y transformaciones similares en diferentes momentos de acompañamiento a la familia. Durante la observación situada en la muestra cultural entre emberas, donde la familia en cuestión participó activamente, fue notoria una interferencia de palabras entre embera y español en su intervención. Así, resultó frecuente una cadena discursiva en embera con marcadores de pausa entre oraciones a través de la repetición de palabras como “bueno” “entonces”, “ajá”, “listo”, propias del español. Posteriormente, se continuaba con el discurso en embera. A manera de ejemplo, se ilustra el discurso otorgado por la lideresa embera Olivia quien, para ubicar su discurso en embera, recurre a la influencia del español en distintos momentos de la intervención. (Ver anexo I).

Al respecto, Landaburu (2000) contempla estas combinaciones interlingüísticas como el primer paso para el inicio de la transformación de una lengua indígena, y su posterior extinción. “(...) En la medida que cambien y varíen por influencia de una lengua mayoritaria, su pureza como nativa muere, y nace una variación nunca más pura” (Landaburu, 2000:4). A partir de las transformaciones y combinaciones percibidas, muchas de ellas con canon e influencia del español. Resulta imprescindible contemplar el valor de la sintaxis como elemento articulador y gestor de la lengua, específicamente, de la competencia comunicativa. Tal como lo reitera Hymes (1970) dependiendo de la organización de los componentes en la cadena hablada, es posible reconstruir y entretelar significados y patrones de cambio para transmitir el sentido de lo comunicado.

A medida que las observaciones se realizaron, y los acompañamientos lograron construir un nivel de cercanía con la familia, al compartirnos lo que harían en la jornada, la algidez de la situación económica que cada día parecía tener más fuerza, y menos recurso, el contundente pero impotente deseo que conservaban de regresar al territorio. Fue posible indagar en torno a la relación que se anuda entre el ser de la familia embera chamí y la lengua embera, su representación, su identidad.

En los diferentes momentos de observación, en donde la familia compartía públicamente sus ideas, como lo fue en la muestra cultural o a través de las artesanías de chaquiras en el

puente de venta informal en TransMilenio, e incluso en su hogar donde compartieron sus recuerdos, anhelos, esperanzas y tristezas en la voz del líder mayoritariamente y para oídos de los investigadores fue recurrente atestiguar un claro ejemplo de *diglosia*, tal como lo soporta Aguirre (1998) “Se trata de una situación diglósica del embera con respecto al español”(p.87). La mirada teórica del concepto de diglosia se adopta en este trabajo desde la perspectiva de Fishman (1971), quien plantea la existencia de dos o más variedades lingüísticas de cualquier tipo que funcionan en una comunidad de manera diferenciada. Sobre alguna de ellas, recae un supremo prestigio y estatus lingüístico que genera en la contraria un nivel relegado, restringido y socialmente inferior.

En efecto, durante los acompañamientos realizados, es preciso advertir una diferencia y cambio de lengua entre los miembros de la familia como usuarios de la lengua embera hacia el español, un cambio de código que está determinado por situaciones o circunstancias particulares. Una de estas situaciones es la compartida por el líder embera quien, en la segunda entrevista destaca la situación inferior que reposa la lengua embera con respecto al español, más aún en la ciudad, pero su firme deseo de hablarla para que no se embolate. A manera de ejemplo, se presenta el extracto de la segunda entrevista:

I: ¿Aún hablan embera, señor Arnobio?

E: ¿Aquí? ¿Bogotá? La hablamos para no perder la lengua porque si nosotros hablamos pura, puro español ya reemplazamos la lengua materna, ya reemplazamos quiénes somos, por ejemplo, *zamabai* [Para dónde va] *Zacabu* [Cómo está] Biche *bia bu* [Cómo está de salud], y así hablando, si lo hablamos en español con los niños a ellos se le olvida y la lengua se embolata. Hay mucha gente que por eso ha perdido de la cultura de los indígenas, era casi ciento dos lenguas indígenas y de ahí perdieron casi casi cincuenta etnias que perdieron ya la lengua, apenas se quedó 64 lenguas no más.

I: ¿Entonces el fin para para hablarla acá es no perder la cultura en su lengua, pues?

E: Eso ya perdió totalmente de los de ellos, como yo dije, puede ser chamí o katío. Pero nos han civilizado, anteriormente era su batica, aunque por medio de civilización la chica ya no pone su pintura, pero, pero, por más civilización ello nos vamos a perder la lengua. Puede que sea su forma como el estilo de Kapunía o como paisa, así blanquito, pero no vamos a tocar la lengua, la cultura puede debilitarse, la su comida no puede faltar y la lengua tampoco, en su forma de lengua, y tampoco pueden ser humillativa a con nosotros ni con los demás. No puede atacar la lengua, la hablamos por eso solo en con la familia” (E1, PP, CL, B. p11, 2017).

Desde la perspectiva presentada por el líder de la familia la importancia de conservar la lengua indígena radica, no solamente en tanto es su lengua materna y forma de comunicación, sino también porque en ella respira un ser indígena embera. Su lengua se consolida como forma de representación que debe conservarse ya que al olvidarse, no solo se arrincona la lengua sino se olvida quiénes son y “*se pierde su cultura y se pierden de ellos mismos y de quiénes son*” (E1,PP, CL, B. p12, 2017).

No obstante, y a pesar del deseo de conservación de la misma, el movimiento de la familia en la ciudad ha convertido la lengua embera en la lengua de comunicación familiar, de expresión oral y representación del folklore, únicamente, entre las familias embera chamí. Un uso restringido, limitado y definido que apunta a momentos precisos de interacción netamente entre la familia, no solamente por el desconocimiento del kapunía sobre el embera, sino por miedo a que este ataque la lengua. En palabras del líder “*No puede atacar la lengua, la hablamos por eso solo en con la familia.*” (E1, PP, CL.B. p.13 2017). A propósito de esta afirmación, vale la pena mencionar algunas de las maneras en que, según el líder, el embera ha sido humillado cuando se habla en público:

” (...) También para por expresar la identidad cultural en espacios públicos, por hablar en idioma. Si pasa a veces con algunas personitas, por ejemplo, hablando en lengua nosotros, las personas dicen que les estamos *echando madres* a ellos y que les estamos respondiendo, pero no(..)” (E1, PP, CL, B. p.20, 2017)

Al retomar la palabra de Fishman (1974) es posible reconocer y catalogar un estado de diglosia en el momento en que la utilización de las variedades lingüísticas tiene asignada unas funciones diferentes y excluyentes. Tal proposición, enmarcada en el contexto de la familia, recapitula una función del español como la lengua en la que se yuxtaponen tres funciones delimitadas: 1) la interacción con el kapunía, 2) la supervivencia en la ciudad y el intercambio económico que se puede realizar en esta 3) echar madres y maldecir.

Así las cosas, en la segunda observación realizada en el puente de TransMilenio, fue constante un uso neto del español para vender sus elaboraciones. Por el contrario, en el momento en que entraban en diálogo en embera, el comprador ya tenía que haberse marchado y, según el líder, no debían hablar muy duro ya que las gentes, “(...) *Ustedes los kapunía se molestan, nos echan madres o dice que estamos nosotros a ellos echando madres*” (E1,PP, CL,

B. p.21, 2017). En el camino de la observación, resultó destacable, igualmente, una tercera función del español directamente relacionada con el echar madres, según el líder, estas palabras tendían a decirse en español, pues es la lengua ya contaminada y que puede aceptar dichas implicaciones.

Por su parte, y a pesar de la existencia de palabras para echar madres o decir una grosería, estas no se decían con frecuencia ya que, en su decir, se guardaba o descubría una relación profundamente sagrada, y solo podría ser dicha en territorio y por las subjetividades femeninas. Así, acompañaba el líder, en el momento en que se mencionara una mala palabra en embera estando en la ciudad, se estaría trasgrediendo y ensuciando la lengua. *“Por eso “decimos las groserías a español porque ya entendemos y todas las gentes también entienden más”* (E1, PP, CL, B. p.22, 2017)

Otro de los factores que ha acentuado el estado de diglosia del embera con respecto al español, recae en la poca, y quizá, nula enseñanza que se imparte en embera a los niños de la familia. En este sentido, el olvido de la lengua nativa aumenta, de suerte que el espacio de interacción con los menores ha de estar intervenido también por el español. Pues, desde su estancia en la ciudad, esta se ha convertido la lengua que entienden. Si bien, el líder de la familia precisa en aseverar la enseñanza de embera a los niños en el hogar y el puente de TrasMilenio, también procura asegurar una mezcla de aprendizaje de lengua en los niños en los que se intercala español y embera. De acuerdo con las palabras del líder, *“Ya los niños no entienden mucho embera, y responde en español”* (E1, PP, CL, B. p.11, 2017) Dicha situación agudiza no solo un estado de diglosia funcional, sino refuerza una realidad aliada al olvido del ser embera y representarlo en su lengua.

De manera similar ocurre al percatarse de la situación global que compone la familia. La voz del líder de la familia se posicionó transversalmente aportando una incidencia analítica en consonancia con las realidades que circundan lingüísticamente su vida. Empero, al contemplar la imagen familiar en su totalidad, y manteniendo el margen de distancia expreso, se evidenció un conocimiento limitado del español por parte de la esposa, hijas, nueras, y nietas, quienes a su vez, solo interceden por efectuar una venta de alguna elaboración. A manera de ejemplo, durante la segunda observación en el puente de Transmilenio, mientras el kapunía observaba

las elaboraciones, las familiares mantuvieron silencio y la cuenta, al no reconocer la cantidad mencionada, pedían constante ayuda al líder, ya que este sí sabía las cantidades y los precios, y podía interceder en la venta.

Ahora bien, tal utilización del español como lengua laboral y mercantil está condicionada y limitada a un uso estrictamente oral, ya que ninguno de los familiares sabe escribirla o leerla. Lo anterior, permite ser leído desde la propuesta de Rojo (1985) en la que, no interesa manejar a la perfección toda la lengua, pues, desde que la variedad alta (español) reprima y obstaculice la variedad baja (embara), entonces se mantiene y robustece un estado de diglosia en el que la variedad española es aquella correcta, formal y apropiada en público y donde debe desaparecer cualquier retazo embara, pues, no es lo apropiado.

Finalmente, a lo largo del acompañamiento con la familia, fue posible dilucidar las *valoraciones de la lengua embara desde la perspectiva cultural de la familia* y su aparente no-afectación con el español, teniendo como punto de referencia su llegada a la ciudad.

Es sabido que el peligro de una lengua se presenta cuando esta deja de ser hablada o utilizada por sus hablantes, cuando se anula su expresión, o cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación. En las interacciones con la familia, si bien se logró destacar un atañe sociocultural hacia esta en la mayoría de los participantes, también fue posible situar un deseo de conservación de la lengua como arraigo intacto y estático propio de la familia, que no ha de mutar, transformarse o afectarse por el español porque estaría en peligro y sería vulnerable. A continuación, se expone un ejemplo al respecto:

“E: Ya ahora menos estamos discriminados, porque podemos ampliar y usar la lengua entre nosotros, porque nosotros tenemos nuestra propia lengua que no se puede cambiar, por ejemplo, usted aprende otra más que español pero su español no lo cambia, porque esa es su lengua, y así pasa con nosotros, no cambia, no cambia lengua embara. Entonces uno como embara no puede olvidarse aquí en la ciudad en Bogotá, una buena condición es mantenerse culturalmente, con nuestra lengua. Nos tenemos que mantener como indiecitos que nos dicen, con nuestra lengua siempre, eso es culturalmente nuestra costumbre.” (E2, PP, CL, B.P.21, 2017)

En este sentido, se evidenció una relación de preservación de la identidad y construcción cultural indígena a partir de la conservación intacta de la lengua. En contraste con los hallazgos mencionados en líneas anteriores y a propósito de las transformaciones e intervenciones de la

lengua española en el discurso embera de la ciudad, el líder de la familia constata un estado puro y sin afectación de su lengua inmersa en el casco urbano de la capital, pues, un cambio en esta tendría una afectación en la mirada cultural del sujeto embera. Así las cosas, es posible una variación, adaptación y cambio en patrones y tradiciones culturales (vestuario, desplazamiento, alimentación, relacionamiento público) que están permeadas por el cambio que implica nuevas formas de vida en la ciudad. Aun así, la lengua parece romper este esquema puesto que esta ha de reposar pura y sin cambio para no perderse de quién es el ser embera. En palabras del líder de la familia:

“Muchas muchas familias embera ya están aquí ya civilizadas, ya pierden todo, la mía no, ella conserva su batica, y lo más importante, la lengua embera (...) No, no hay cambio. Hubo cambios solamente en la parte de la cultural. Ahí está el cambio.” (E1, PP, B, CL. p 12, 2017)

Frente a ello, parece existir una distancia entre las valoraciones que la familia otorga al estado de su lengua nativa como cápsula de preservación cultural con aquellos cambios e influencia de la lengua española a la lengua embera, en donde la gran mayoría de intervenciones en embera, apuntaban a vinculaciones manifiestas de la influencia del español. Factores como sufijación embera de palabras en español, combinación de palabras en ambas lenguas, alternancia de orden sintáctico, intervención del español como marcadores discursivos en embera, soportan una impregnación del español en la lengua nativa y, por ende, como aclara Aguirre (1998) un estado de vulnerabilidad de la lengua embera chamí. No solamente desde la óptica sistémica y estructural sintáctica de la lengua, sino desde su implicación como expresión social. La lengua embera chamí, entendida como la lengua de la interacción, la identidad, el pensamiento, la creatividad y el entretenimiento ha reconfigurado su valor al no ser empleada activamente en todos los espacios discursivos y para todos los propósitos.

De esta manera, asienta un carácter vulnerable dentro de la ciudad, pues, a pesar de ser la primera lengua de la familia, no todos la reproducen, persisten los cambios sintácticos y conceptuales, así como se limitan los espacios sociales específicos restringidos de uso.

6.2. A propósito de la Pragmática

“Estamos ahí, para que entienda el que hable. Gesto aprobando, rechazando, para con los niños, ah que la mirada, ah que brazo arriba, todo es parte de entendernos”
(E1, PP, CP, B. p18, 2017)

En el trabajo de investigación propuesto y con el objetivo de establecer las variedades y reglas socioculturales que permiten potenciar la competencia intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua embera chamí en contextos urbanos fue de vital importancia evidenciar los cambios o variaciones del comportamiento de los miembros de la familia en diferentes contextos y lugares. Cabe recordar que la competencia pragmática para Hymes (1974) analiza los signos verbales en relación con el uso social que los hablantes hacen de ellos, teniendo en cuenta las situaciones, necesidades y roles de los interlocutores como rasgos transversales que comunican una intención concreta dentro de un contexto determinado.

Al entender que la lengua más allá de un conjunto de signos hace parte de la identidad de sus hablantes, y brinda acceso a interpretar costumbres, formas de ver la vida y demás, la familia embera aparentemente se encuentra en una diáspora en la que viven como kapunías sin saber cómo tener una interacción pragmáticamente adecuada, en la mayoría de las ocasiones como agentes inmersos en un contexto urbano. Igualmente, el estado de diglosia en el que se encuentra el embera frente al español apoya y robustece esta situación. Para el presente apartado se exponen las interacciones de la familia embera chamí en los diferentes contextos observados: su casa, su trabajo (venta informal de artesanías), y una muestra cultural embera.

Para comenzar con los hallazgos se pudo constatar que, al parecer, los participantes no se reconocen como actores sociales capaces de desenvolverse es una conversación con kapunías. Fue muy notable el grado de dependencia por parte de los miembros de la familia al participante principal (PP) como se evidenció en la instantánea de pragmática en la rejilla de observación 1:

“Aunque el Participante Principal fue capaz de desenvolverse satisfactoriamente a través de su proficiencia en español, haya usado los movimientos gestuales, la reiteración y explicación de ideas, para repetir, aclarar, explicar o ampliar algún elemento comunicativo que no hubiese sido lo suficientemente claro para continuar con el hilo de la conversación, el resto de participantes no exponían sus ideas ni español, ni en embera. Es posible que la participación de agentes externos a la casa haya modificado las interacciones sociales dentro del hogar. Sin embargo, las subjetividades feminizadas no interactuaban en la conversación. Así se les preguntara directamente. Además, en las conversaciones en embera parecía que solamente respondían a las órdenes del PP. Al contrario, las subjetividades masculinas, sí entraron un poco más en la conversación, pero siempre reforzando lo que decía el PP.” (Guía de Obs 1 – II CP, 2017).

Si bien, se puede suponer que los miembros de la familia se reconocen como actores sociales capaces de mantener una conversación en embera y con su misma comunidad (ya sea por el grado de cercanía, el hecho de que tienen las mismas costumbres, o que comparten una misma cosmovisión), el problema puede estar relacionado con el desconocimiento del español como herramienta para entablar una conversación. Así son los arraigos identitarios y el desconocimiento cultural - o el negarse a adquirir estos conocimientos occidentales - por parte de los embera chamí, lo que impide que se conciban como actores socialmente capaces de tener interacciones apropiadas tanto con emberas como con kapunías. Asimismo, se encontró que en todas las interacciones hay unos *roles en la conversación* marcados y preestablecidos que se relacionan al *autorreconocimiento* ya mencionado. A manera de ejemplo se toma la rejilla de observación 2:

"Cuando los participantes estaban vendiendo sus artesanías adoptaban el rol de vendedores y hacían negocios con las personas que pedían rebaja, preguntaban por precio, o simplemente se interesaban por algún diseño en especial. Así mismo, una persona dentro de la familia era la encargada de solo hacer las artesanías y no hablaba con nadie que no fuera embera." (Guía de Obs 2 – II CP, 2017).

Así las cosas, como ya se mencionó, puede ser que la presencia de agentes externos a la casa de la familia (los investigadores) haya hecho que los participantes se cohibieran. Sin embargo, a medida que la observación continuaba más miembros de la familia se acercaban, se animaban a participar y a seguir con sus rutinas. Cabe aclarar que mientras los investigadores se encontraban en el lugar, la familia habló muy pocas ocasiones en embera. Razón por la cual no hubo un acercamiento profundo a la lengua nativa, pero posibilitó observar las dos lenguas al tiempo, sus usos e implicaciones en determinados contextos.

En este sentido y tomando el modelo de Hymes (1974) el participante principal (PP) (participant) se destacó siempre como la figura de autoridad y poder dentro de los diferentes escenarios: (situations) su casa, su trabajo y la muestra cultural. Mientras que los demás participantes eran sujetos pasivos que dependían del conocimiento cultural y de vida de alguna manera occidental que tenía el PP. Así se pudo apreciar la relación de dependencia que existe entre el líder de la comunidad y las subjetividades femeninas reforzando el poder vertical que sostiene el PP. En este orden de ideas se podría asumir que la mayoría de los integrantes de la

familia se reconocen como actores capaces de interactuar con otro embera, mas no con una persona no embera.

De acuerdo con lo anterior, la *claridad en la intención y propósito comunicativo* estuvo permeada por múltiples intenciones y barreras que impidieron comprender en profundidad la intención comunicativa en un marco específico. Sin embargo, como ya se mencionó: el componente pragmático se analizó tanto en embera como en español debido a que los participantes no hablaban en lengua nativa cuando notaban la presencia de kapunías cerca. Así en el proceso de observación la inteligibilidad de los investigadores frente a la comunidad impidió, de alguna manera, registrar una gran parte de interacciones en embera.

De esta manera, el propósito comunicativo que tenía la comunidad al hablar embera siempre era claro y parecía cumplirse, empero al momento de interactuar con kapunías no podían expresar tan claramente la idea que tenían en mente (a excepción de cuando querían vender o adquirir un servicio por parte de las personas no embera). Es factible que el reconocerse como una identidad vulnerada, brinde privilegios a los embera (en este caso monetarios o de algún servicio) y por ello decidan no tener claridad en sus intenciones comunicativas. A manera de ejemplo se toma la rejilla número dos:

"A lo largo de la estancia en el puente, los participantes tuvieron una gran variedad de intenciones comunicativas que cumplieron: mover toda la mercancía debajo del puente por la lluvia, ordenarles a los niños que dejaran de correr, tratar de vender las artesanías, entre otros. Sin embargo, cuando los participantes querían interactuar con los investigadores sus intenciones, algunas veces, no eran claras y por ende había una ruptura. A manera de ejemplo, cuando nos explicaban cómo era el proceso de elaboración de una artesanía, la familiar del PP, no lograba cumplir su intención comunicativa, ya que constantemente nosotros enhebrábamos la aguja de manera incorrecta para elaborar la manilla, lo que nos impidió terminarla de forma correcta" (Guía de Obs 2– II CP, 2017).

En esta misma línea de pensamiento, resultó evidente el cambio de código que hacía la familia dependiendo del contexto en el que estaban inmersos. Como se constata en la rejilla de observación 1:

"Durante la intervención, el participante principal cambiaba de código dependiendo del interlocutor al que se fuera a dirigir, de manera que, cuando mantenía la intervención con los investigadores, el código conservado fue español, no obstante, al dirigirse a su familia, se generaba un cambio de lengua directamente

hacia el embera, y con ello, el lenguaje corporal, la distancia social, y la forma de tratamiento variaban igualmente.” (Guía de Obs 1 – II CP, 2017).

Acorde con Hymes (1974) la forma en la cual se profieren los enunciados (key) está íntimamente relacionada con el contexto comunicativo. Así cuando la familia hablaba entre sí se percibía un tono más relajado e informal. Sin embargo, cuando le hablaban a un agente externo (kapunía) cambiaban el código y la disposición corporal. Cabe aclarar que fueron pocos los miembros de la comunidad embera que hablaron con personas no indígenas. Es posible que la lengua sea un impedimento para que esto ocurra (sobre todo para las entidades feminizadas). Sin embargo, sí podían tener interacciones al momento de hacer una venta. Así el desconocimiento de la cultura occidental y el presunto desinterés mayoritario y bilateral (tanto de emberas a kapunías como de kapunías a emberas) posibilita el distanciamiento entre los dos y puede causar parte del desconocimiento pragmático dentro de una interacción.

Ahora bien, los turnos conversacionales en la familia surgieron en el marco de las reglas preestablecidas dentro de las interacciones. Hymes (1974) afirma que las normas (norms) rigen y guían la conversación en un contexto y espacio definido. En este sentido el rango de superioridad en la familia marcaba los turnos imbricados en la interacción comunicativa.

"Mientras el PP intentaba vender sus artesanías eran evidentes los turnos conversacionales (en la interacción kapunía – embera). Asimismo, Mientras elaboraban las chaquiras se notaba una tendencia fuerte a respetar los turnos que presuntamente se habían marcado inconscientemente por los roles que llevaban los participantes. Es decir, aparentemente el PP, como figura de respeto, marca los turnos conversacionales dentro de una interacción" (Guía de Obs 1 – II CP, 2017).

A lo largo de las observaciones se pudo apreciar una constante *manifestación de normas jerarquizadoras* que determinaban y guiaban la conversación. Al igual que las pausas conversacionales, estas normas (norms) daban lugar a un poder vertical que generaban de un lado agentes activos y con prestigio, capaces de dar juicios de valor sin ser cuestionados y de otros agentes pasivos que aparentemente no cuestionan esas figuras de poder. Razón por la cual los espacios geográficos ubicados por las identidades femeninas al momento de hablar suele ser un lado y no el centro de la conversación (si es que participan en la conversación). Asimismo, la intención comunicativa de los agentes pasivos en la interacción puede ser invalidada por los agentes con mayor prestigio. Por ende, modificaba la forma en la cual la

familia y comunidad se expresan. Para ejemplificar se toman dos fragmentos de las observaciones:

"Al momento de la organización de todas las muestras culturales, era el PP quien organizaba y de alguna manera mandaba quién iba a bailar y tocaba los instrumentos. Las subjetividades masculinizadas embera son los que suelen tocar los instrumentos y cantar, mientras las subjetividades feminizadas bailan. Si ellas quieren cantar, debe ser sin instrumentos" (Guía de Obs 3 – II CP, 2017).

"El participante principal (PP), único miembro activo en la conversación se ubicó en un espacio únicamente reservado para él. En reiteradas ocasiones, los otros integrantes de su familia se acercaban a confirmar, pedir, afirmar, complementar alguna información era él quien aprobaba confirmaba y, finalmente, nos comunicaba. Su ubicación espacial se concentraba en el centro de la habitación (Guía de Obs 3 – II CP, 2017).

En efecto, éstas *normas jerarquizadoras* y de poder vertical están inmersas en los arraigos culturales de los embera como lo constata Aguirre, L (2017):

“(…) las mujeres indígenas (embera) por venir de un proceso histórico y cultural han sido maltratadas o subordinadas (...) Este sometimiento de género es el que determina en ellas, la manera de existencia en todos los ámbitos de su vida en la familia, en la comunidad, y en la sociedad en general, asumiendo así, que la función de ella es tener hijos y estar en la casa atendiendo a su familia, que mientras los hombres los creen los jefes de la casa y los dueños de la compañera y quien tiene el poder y toma las decisiones, este acto lo podemos ver cuando en la calle el hombre siempre va adelante y la mujer detrás de él con los hijos y en una posición silenciosa y desde la niñez le han enseñado a los quehaceres de la casa como limpiar, barrer, cocinar, cuidar a sus hermanos menores y lo más triste es que les niegan el derecho a la educación. (P. 74).”

Así, los arraigos culturales permean y se ven reflejados en el discurso de la familia al generar las reglas ya vistas. Esto a su vez hace que las subjetividades feminizadas sean los pilares de su cultura y el vehículo por el cual los embera manifiestan sus elementos socioculturales como lo afirma González, R (2001): “(…) Estas características enunciadas por ellas (cuidar de los hijos, hablar el idioma propio y, en general, mantener y defender las costumbres de los emberá) dan cuenta del rol que socialmente se les asigna a las mujeres y que consiste, básicamente, en la reproducción de la cultura y el cuidado de la familia (P. 168).”

6.3. En torno a la Competencia Comunicativa Intercultural

En este momento está perdido, completamente, no hay caracol, no hay bandera, no hay tambor. Y además como estamos en ciudad no podemos silbar, todo mundo se irrita, que son se qué, ¿sí? Entonces no puede silbar tampoco, y ya tampoco lo he intentado porque eso ya es diferente.
(E1, PP, CCI, B. p.11, 2017)

En el marco de ejercicio de investigación abordado y con el objeto de identificar la sensibilidad cultural de una familia embera chamí ubicada en Bogotá, a partir del reconocimiento de sus competencias cognitivas, afectivas y comportamentales, se optó por indagar las formas o recursos utilizados para favorecer el grado de comunicación eficaz, con sujetos culturalmente diferentes, en este caso con los kapunía- o también llamados paisas, junto con ello, se pretendió establecer aquellos comportamientos apropiados y efectivos ocurrientes en determinado contexto social y cultural. Para el presente apartado se exponen los contrastes y elementos hallados a la luz de las formas de ausencia y presencia de la competencia comunicativa intercultural emergidos en las interacciones acompañadas, inmersas y observadas con los miembros de la familia embera chamí. Lo anterior, dividido en cinco hallazgos en diálogo con la categoría en mención.

La precisión conceptual que se construye alrededor de la competencia comunicativa intercultural remite a la capacidad de negociar significados culturales y adoptar conductas comunicativas eficaces, aceptables y comprensibles para los interlocutores. Coherente con ello, se apunta principalmente a conseguir una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilitar la convergencia y contacto entre agentes culturalmente diversos Spitzberg & Changnon (citado por Sanhúeza et al, 2012). Así, se percibe la dimensión sociocultural como epicentro de los procesos de aprendizaje en lengua. En el caso situado con la familia embera chamí, y con base en las observaciones registradas, el contexto comunicativo intercultural ha estado marcado y permeado por factores sociohistóricos que han tenido un gran impacto en la manera cómo se conciben en tanto sujetos competentes culturalmente y las prácticas que han de ponerse en discusión para fortalecer el contraste de la sensibilidad cultural de la familia, desde la arista cognitiva, comportamental, y afectiva.

La comprensión global de las diferencias culturales, el conocimiento específico de alguna de las culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y prejuicios consolidan aquel conocimiento o desconocimiento y conciencia de los elementos comunicativos y culturales en diálogo con la cultura propia y la del otro.

En este sentido, la propuesta de Sanhúeza, et al (2012) ubica la dimensión cognitiva al resaltar la transformación del pensamiento individual a propósito del entorno, teniendo la comprensión de las características distintivas del sujeto en relación con aquellas pertenecientes a espacios diversos culturalmente como lineamiento de análisis. Al retomar el modelo de Chen y Starosta (1996) se trata entonces de un proceso que reduce el nivel de ambigüedad situacional e incertidumbre en los intercambios comunicativos interculturales en los que se promueva la oportunidad de desarrollo en la conciencia de las dinámicas culturales a partir de un doble aspecto de comprensión de la realidad: *la autoconciencia y la conciencia cultural*.

La autoconciencia se define como la comprensión de un individuo como ser cultural y base para un mayor grado de ajuste a una nueva cultura Chen 1996 (citado por Vilà 2006). Al tener como marco de referencia los tres escenarios de interacción en los que diariamente la familia se mueve: hogar, trabajo de venta informal en un puente de TransMilenio, y asambleas quincenales con otros núcleos familiares igualmente embera, fue posible identificar una valoración intermitente en la manera cómo los miembros de la familia son autoconscientes y reconocedores del ser cultural en el otro dentro del mismo entorno en el que desarrollan sus actividades diarias. El carácter intermitente ocurre en tanto los espacios sociales admiten, limitan o restringen la autoconciencia cultural, y con ello, la posibilidad de incorporar, reflexionar y ahondar en el bagaje cultural del que se compone su ser y en posterior diálogo con el ser del otro.

Dentro de las dinámicas que ocurren en la casa del hogar embera chamí Queragama, es la ingesta de una bebida caliente a base de plátano dulce a la que denominan primitivo. Sagradamente es el alimento que los acompaña a diario y hace las veces de desayuno, almuerzo y cena. En un solo recipiente sirven la bebida que luego será rotada por cada miembro para que este “*le eche una probadita*” (E1, PP, CCI, B. p.11, 2017), como confiesa el líder de la familia. Como rasgo cultural alimenticio es el único que conservan y solo lo pueden consumir en su hogar. Lo anterior, por las implicaciones en la preparación y los prejuicios a los que en ocasiones han sido víctimas en la calle, tal como cuenta el líder “*(...) Cuando nos ve un alguito tomando, ya ahí mismo ...que qué es eso. Y requisan a uno*”. (E1, PP, CCI, B. p.12. 2017). De otro lado, el no reconocimiento como seres culturales en los demás miembros de la familia

(esposa del líder, hijos, nueros y cuñados) se hace presente al no encontrar en las tradiciones, creencias y rasgos culturales, elementos de identificación, comprensión y reflexión sobre su introspección e interiorización cultural.

Por el contrario, encuentran en su cúmulo cultural, un retazo de lo que alguna vez fueron y la importancia que tuvieron elementos identitarios y culturales hoy están perdidos en los sujetos más jóvenes, además de ello, persiste una asociación de rechazo por parte del otro cultural cuando se muestran y reconocen con aquello que los identifica. *“No podemos no, ser como en territorio, acá mal feo nos miran. Y solo la mujer lleva todavía el atuendo, solo si la mujercita quiere”* (E1, PP, CCI, B. P.14, 2017)

Con respecto a esto último, vale la pena destacar una aparente imposición de conexiones culturales en la corporalidad femenina. Puesto que, es en estas donde reposan las características culturales de la comunidad. Atuendos típicos, simbologías inscritas en los rostros, collares, manillas, aretes multicolor, y pies descalzos son características fijas en tales cuerpos transitando las calles de la ciudad. Caso diferente ocurre con los cuerpos masculinos pues en ellos, toda designación y diferencia cultural, ha quedado nula. Cuerpos masculinos, recorren igualmente las calles, pero es en Pueblo Rico donde dejaron los pantalones cortos, el machete, el sombrero, las pecheras y el líquido de la planta “perfumadita”, como apunta el líder usado para perfumarse el cuerpo y dibujar los signos en el rostro. Ahora, solo hacen parte de la identidad embera femenina. En ella recae la espiritualidad cultural. A continuación, el ejemplo tomado de la entrevista No1.

I: Y por ejemplo sus hijas y su esposa, ellas mantienen la vestimenta, sus collares, los colores.

E: Ajá, todo. Ellas mantienen todo porque esa es la cultura anteriormente llamamos que están espiritualmente cargado, porque si usted no carga esto (tomando uno de los collares que tiene en el cuello), pero mujer si no carga esto no tiene vida espiritual, ¿por qué los collares? Para sentir bien, umm, para sentir bien como cuerpo, y no se sienta cargado como algo que tiene, pero si usted no tiene nada, no hay nada y no hay nada de acompañamiento espiritual, como contento, como sentido, es por eso que ellas cargan, a ellas les protege mucho la vida.

I: ¿Pero solo a las mujeres o a los hombres también?

E: A todos los dos. Los hombres, los mujeres.

I: Pero ¿Qué mantiene usted de la vestimenta?

E: Porque anteriormente, a nuestro Caragabí que llamamos Caragabí, ese era un cacique, que anteriormente, llamaba de hace quinientos años más. Ellos eran como los más poderosos, los que nos mandaban, que a las mujeres póngale su pechera, su arete aquí pero con su naturaleza, nosotros no. Ya hombres no vestimos ni pintamos así. (...). La mujer tiene que usar siempre su chaquira, siempre a donde vaya, aunque sea en la ciudad para que se vea y se identifica como una mujercita indígena.

I: Entonces para usted, ¿Es importante que se vean con sus rasgos indígenas?

E: Eeexactamente, pa que se vea como indígena, bien arregladito con su batica, sus útiles.

I: ¿Y los hombres?

E: Los hombres lo mismo, yo también me pintaba aquí la cara o aquí, o aquí (señalando diferentes puntos del rostro como los pómulos, la frente, el mentón) por allá la mayoría utilizan esos y bueno, tampoco uno allá ponía pantalón así largo, sino unos cortos, eso que aquí llama chores (risas) y con eso solo se ponía sus boticas no más, entonces yo así pintaba solo eso no más, pintaba todo eso cara y todo.

I: Y, ¿Por qué sumercé no se pinta igual que su esposa?

E: Yo no hay nada de pinta, y la pintadita aquí en la ciudad es como de gais. Y ahí sí la mujer se pinta, las hijas, la mujer, las solteras, porque es la cultura. Si se pinta está tranquilo para que el espíritu no moleste.” (E1, PP, CCI, B. P.13-14, 2017).

En la comprensión de la competencia comunicativa intercultural desde el componente comportamental, se desprende el modelo de transformación comportamental. De acuerdo con este, el individuo en proceso de *adaptación* a los nuevos paradigmas sociales a los que se enfrenta es capaz de representar comportamientos y apariencias fragmentadas y amoldadas en un nuevo contexto. Las situaciones y el entorno de representación se tornan simulado, adoptado y adaptado, producto del choque cultural entre los individuos migrantes en nuevo espacio cultural distinto. A manera de ejemplo, fue representativo un comportamiento y adopción de prácticas que figuran en las habilidades comportamentales instaladas en la ciudad. Aun así, las representaciones a menudo parcializadas, fueron las subjetividades masculinas aquellas que han adoptado fuertemente los patrones de vestuario, comportamiento, relación social en la ciudad, como señala Vilà (2006) “*nuevas características apropiadas en una cultura específica se empiezan a actuar*” (p.108) Se acuña el término actuar, ya que los nuevos comportamientos se desenvuelven en ambientes controlados y simulados.

Al contrastarlo con la voz del líder en la entrevista se pudo constatar la existencia de tal actuación. Pues, en espacios como fiestas, reuniones entre emberas en la ciudad, no solo los comportamientos varían, “las mujercitas hablan entre ellas, no se distancian, y los cuerpos

masculinos también se visten de rasgos culturales identitarios. A continuación, se presenta el fragmento tomado de la entrevista No1

(...) cuando nosotros pintamos del día de fiesta, ahí sí todos pintamos toda la cara, y los hombres y todo, cuando hay algún evento ahí sí nos pintamos todo mundo Si por ejemplo cuando hay una fiesta general, una fiesta de matrimonio, de inauguración de casa, como le dije yo ahorita, en eso ahí sí llega todo el mundo pintado porque va a haber una fiesta grande y va a haber una como una adoración de nuestros dioses. Si se pinta está tranquilo para que el espíritu no moleste, y el kapunía tampoco. (E1, PP, CCI, B. p.15, 2017)

Dicho panorama difiere parcialmente cuando la familia se moviliza en los puentes del servicio de TransMilenio, donde laboran informalmente vendiendo artesanías de su propia elaboración. Allí, la presencia de la *autoconciencia cultural* pareció estar permeada hacia un sincretismo cultural por parte del líder de la familia. En una de las observaciones, mientras la comunidad vendía sus elaboraciones de chaquiras propias, comenzó a llover, y de inmediato, el líder inició un ritual de oración en el que soplabla hacia arriba, y mientras frotaba sus manos intensamente propició un pequeño discurso en embera, con los ojos cerrados o mirando hacia el cielo. Al finalizar, compartió el valor ancestral de esta práctica, ya que tal alabanza impedía la continuación de la lluvia, más cuando están laborando. En su explicación, reunía elementos diversos culturalmente e incidentes en su discurso.

“(...) a Dios pedimos que pare lluvia, Caragabi² también ayuda porque la fuerza de la naturaleza son los principios fundamentales, así soplando la lluvia para, Caragabi se detiene (...)”(E1, PP, CCI, B. p. 15, 2017)

La conciliación que recrea entre el cristianismo con las prácticas y creencias originales chamí al involucrar a un Dios, como figura cristiana, y la intervención del caragabi, como héroe ancestral tradicional, atiende al llamado sincretismo cultural en el que “la estructura cultural es determinada en cómo la persona responde, apropia y combina los acontecimientos y el reconocimiento de similitudes en aspectos fundamentales como el valor y percepción del universo desde lo propio y lo ajeno” (Vilà, 2006:53).

² Considerado como héroe cultural de la comunidad emebra-chamí. Es un ser de admiración, alabanza y respeto por ser instrumento que regula y media los niveles del cosmos y propicia continuidad y armonía en los intercambios de vida, naturaleza y la comunión en sociedad(Aguirre, 2017)

Situación similar ocurre durante la segunda entrevista realizada al líder de la familia. En medio de la narración de uno de los mitos más relevantes y respetados en la comunidad embera chamí llamado, en sus palabras, Aribada, un diablo al que la comunidad le teme, se explica el temor otorgado a esta figura, pues Aribada mata a las personas, y se alimenta del mal que estas hacen al robar, matar, propiciar el mal al prójimo (Guía de obs 2-II CCI, 2017).

En efecto, al contrastar la narración del líder con la versión representativa provista en la cartilla de narraciones y recopilaciones de relatos embera, apoyada por el Ministerio de Educación Nacional (2015) y el Plan Nacional de Lectura y Escritura, se evidenció un cambio en el desarrollo y contenido de la narración, particularmente, no hay temor hacia esta figura por las razones que el líder mencionaba, sino por los acontecimientos naturales que podrían desatarse al molestarlo. Así las cosas, tal recreación y adaptación de las narraciones, parte de una médula de creatividad que el sistema de narración y transmisión oral admitió en la voz del líder, la capacidad de fantasear, crear y recrear es parte del ser embera, y aunque cambien, añadan u omitan elementos ruta de la historia, el núcleo reposa (Aguirre, 2017).

La alusión a los mandamientos que retomaba el líder indígena, en tanto se desobedeciera a Aribada, implica una autoconsciencia de la regulación del comportamiento a través de los mitos. Ya que, no debe hacerse el mal, no se debe robar o matar porque la figura del diablo, como entidad intangible e invisible que al que se le teme porque se alimenta de espíritu, permea la vida del accionar de la familia. En este sentido, se preserva una consciencia del ser embera en los nuevos espacios de movimiento urbano, hilándolos con nuevas apropiaciones socioculturales, en este caso, el cristianismo.

La familia afirma una pérdida de los elementos culturales desde su llegada al territorio urbano. Si bien los espacios en los que se mueven diariamente varían el grado de autoconsciencia y reconocimiento como seres culturales, a la vez que se adhieren a elementos propios de la cultura anfitriona. Al indagar por la *consciencia cultural*, los miembros de la familia aseguran la existencia de cambios culturales a los que se han tenido que enfrentar debido a la movilización de su territorio a la ciudad.

Durante la observación en su hogar, hicieron especial énfasis en el cambio de alimentación, vestimenta, formas de ubicación y desplazamiento en Bogotá. Igualmente, retomaban la imposición de la lengua español como un factor a destacar. El líder, a menudo, negaba algún cambio existente en la lengua embera chamí, asegurando que esta mantenía un estado de “pureza” y “preservación”, igualmente, rectificaba un rechazo a la posibilidad de acoger los arraigos socioculturales que están vinculados a la vida en la ciudad, y por ello, reitera, junto con su esposa, hijas y nietas, su deseo de retorno al territorio, y, mientras esto suceda *“hay mantener la propia identidad indígena pa’ que esta no se acabe”*(E2, PP, CCI, B. p 26, 2017) comenta el líder de la familia. En este orden de ideas, al indagar sobre la dimensión de consciencia cultural desde el modelo Chen y Starosta (1996) en la familia, se percibió una fractura comunicativa que impedía un diálogo exitoso con la cultura en diálogo, en este caso, con el kapunía. Lo anterior, a raíz de un rechazo persistente de valores, normas, costumbres y sistemas sociales del otro.

No obstante, durante las observaciones acompañadas fue constante un sentido de rechazo hacia una posible interlocución entre culturas. Al estar en la ciudad la familia embera busca mantener sus rasgos, sin diálogo posible con los componentes socioculturales de la esfera urbana. Persiste un sentido de inaceptabilidad que viene acompañado de una memoria histórica en que la violencia, el saqueo de territorio y expropiación de recursos naturales y mineros crean una brecha de posible diálogo intercultural con el kapunía. A continuación, se expone un fragmento de la segunda entrevista realizada al líder embera:

“I: Y, ¿Usted cree que esos elementos culturales acá los han perdido?”

E: “En este momento está perdido, completamente, no hay caracol, no hay bandera, no hay tambor. Y además como estamos en ciudad no podemos silbar, todo mundo se irrita, que sonsonete qué, ¿sí? Entonces no puede silbar tampoco, y ya tampoco lo he intentado porque eso ya es diferente. Pero ser como ustedes tampoco queremos” (E1, PP, CCI, B. p.11, 2017)

Desde el modelo de conciencia intercultural, la negación o rechazo a un diálogo intercultural con el otro, implica una falta de entendimiento y desarrollo al momento de entender su propio referente cultural. Tal como señala Vilà (2006) la experiencia transcultural que podría manifestarse a través de la autoconciencia como seres culturales, está mediada por el *autoconocimiento*; es el enfrentamiento a nueva cultura lo que permite descubrir la propia.

En el caso de la familia, dicho diálogo parece ausente. Esta ausencia, a su vez, minimiza la posibilidad de aprendizaje experiencial, de manera que los procesos de implicación en un contexto diferente al propio vendrán acompañados de rasgos comportamentales asociados a la apatía, rechazo, negación y no-adaptación. Tales elementos fueron recurrentes al encontrar una implicación en las interacciones comunicativas por parte del líder de la familia. A diferencia de este, el resto de los miembros mantuvieron una marcada distancia (no obstante, durante los siguientes acompañamientos, la lejanía entre participantes e investigadores se mitigó, permitiendo entablar un diálogo más próximo). A manera de ejemplo, se presenta la información registrada en la Guía de Obs 1:

“En la intervención, se evidenció que el PP, era el único sujeto que se implicaba, a través de la escucha atenta y el interés por el tema en la conversación. Sin embargo, el resto de los participantes, mantenían una distancia conversacional, pues, a pesar de encontrarse en el mismo espacio-habitación/hogar de la familia-no había interés o participación en la intervención” (Guía de obs-III, CCI,2017)

De otro lado, el componente *afectivo*, dentro de la comprensión de la competencia comunicativa intercultural, se consolida junto con la sensibilidad cultural proyectada en las emociones personales o transición de sentimientos a causa de situaciones, personas, y ambientes concretos. Igualmente, se retoma la dimensión comportamental como aquella que confiere las habilidades verbales una adaptación de la conducta que encamina una comunicación eficaz, permitiendo una flexibilidad del comportamiento y el manejo de la interacción. De esta manera, se apela a una perspectiva en la que “una persona competente interculturalmente es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positiva antes, durante y después de las interacciones interculturales” (Sanhúeza et al. 2012: 147). En este sentido, el modelo propuesto por Chen y Starosta (1996) destaca algunas características como el autoconcepto, la apertura de la mente, actitudes de no juzgar, la empatía, la autorregulación y la implicación en la interacción.

En el lapso de las observaciones e intervenciones con la familia embera, fue posible matizar la empatía cultural y la implicación en las interacciones como categorías transversales que permitieron develar la manera cómo se vive y cómo se construye la sensibilidad cultural

en los nuevos espacios de adaptación urbanos y la incidencia o ausencia verbal que marca patrones de flexibilidad y comprensión en la comunicación.

Los diferentes espacios de interacción, a menudo, estuvieron interconectados por la manera cómo desde su llegada a la ciudad, los participantes se han adaptado a los nuevos espacios, prácticas, y formas de vida. En efecto, la empatía cultural fue uno de los ejes que, constantemente, se posicionó como tema de discusión. Para Chen y Starosta (Citado por Sanhúeza et al, 2012) la empatía se conceptualiza como aquella capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y así, desarrollar pensamientos y emociones en la interacción.

Así, se hace hincapié en el reconocimiento de los referentes culturales del otro, y no en los propios como sucedería con la simpatía. Lo anterior, enmarcado en la situación contextual de la familia, el grado de empatía cultural, de la mano con la asimilación y adaptación cultural, no adquiere una valoración positiva en medio de sus interacciones, pues, con frecuencia, sus aseveraciones y percepciones a propósito de la comprensión de los referentes culturales del otro reflejan a cambio de la empatía, una constante apatía sociocultural. Como ejemplo se rescata uno de los registros tomados en la Guía de Observación 1:

"En el lapso de la observación, fue notoria la ausencia de una aceptación y compartir en la visión de las lógicas indígenas con las lógicas ciudadinas, nunca se manifestó alguna participación por parte de los miembros de la familia y por el contrario, el PP, constantemente reafirmaba el sentimiento de rechazo a la ciudad, pues, sus formas de vida han cambiado radicalmente" (Guía Obs 1-III CCI, 2017)

Junto con ello, en una de las entrevistas realizadas al líder de la familia, este reafirma un sentimiento compartido por su familia en el que asimilar las nuevas dinámicas que configuran la vida en la ciudad, ha conllevado a la pérdida de concebirse en el mundo, precisamente, a como lo solían hacer en Pueblo Rico. De ahí, ha resultado, cada vez mayor, un debilitamiento a la empatía cultural.

"I: Y, ¿Sus prácticas se han afectado?

E: Ahhhh, sí, sí aquí siempre dándole aprendizaje como yo le dije acá mientras nos mantenemos en la ciudad hay que saber orar, saber vestir, saber vivir y nosotros debemos respetar respecto a nosotros

como nosotros y con los otros humanos sentimos igualmente, nosotros no tenemos que sentir más que otra cosa. La misma cosa, eso ambos sentimos calor y frío, desde ahí no puede pensar en que diferencias, no, somos igual, tenemos pensamiento diferente, pero somos igual, somos hermanos, somos hijos de Dios. De resto nosotros no puede abusar, ni pensar mal, no solamente nosotros actuamos y sentimos pero nada diferente. Si los otros, los kapunía hacen cosas de ellos por ahí, bueno, esas son cosas de ellos, nosotros no tenemos que ver nada. Así como nosotros vivimos como pobre, como indígena, con ese pensamiento, no nos deben juzgar. Nadie, Nadie, pero eso no se cumpla mucho, señorita.

I: ¿Le gustaría que sus prácticas culturales, como lo del caracol, la bandera, el silbido, sean recuperadas, vivir acá con eso?

E: Sí, sí, para nosotros eso tiene un significado de nuestros símbolos. Por ejemplo, nosotros cargamos un bolillo, ese bolillo, defender a nuestros papás, a nuestras luchas, nuestra autoridad, nuestras leyes, nuestra autonomía, si no hay bastón, la gente nos ve sin ley sin justicia, eso es lo que muestra a ustedes que nosotros somos ley y somos justicia, que respete a los pueblos, que respete a los demás, que viva bien, y si nosotros no tenemos ese bolillo significa llevar el castigo, y de ahí se desprenden las cintas de ese bolillo.” (E1, PP, CCI, B. p. 17-18, 2017)

Es preciso notar una apatía cultural ligada a una vulnerabilidad cultural que se convierte en una constante en la vida de la familia. Se conserva una noción de haber y tener que hacer las prácticas conforme la ciudad las exige (vestirse, movilizarse, hablar en español, vender informalmente), empero, su asimilación se impone, no se mide, no se dialoga ni interroga. Lo anterior, y retomando a Vilà (2006) se sitúa, de un lado, en la ausencia de una posible interacción entre personas con diferentes referentes culturales asociados (kapunía-embera). De otro, el escaso desarrollo de conocimientos y actitudes a partir del contacto intercultural

En medio del acompañamiento realizado con la familia en el puente de TransMilenio, su lugar de trabajo, se evidenció una interacción entre el líder embera, quien era el único que entraba en diálogo con algún kapunía, en donde los roles de interacción estaban fijados en tanto el kapunía era el cliente, y el líder embera el comparador. Durante las cortas interacciones que se abordaban, fue notoria una apatía cultural de parte del líder hacia el ciudadano, como mencionaba: “*Los de acá son los de la plática, va bien cuando pagan 15 y 30*” (E1, PP, B. CCI,p.17, 2017). Las interacciones establecidas están, necesariamente, asociadas con un fin y colaboración monetaria, no se rescatan encuentros culturales, sino mercantiles. De manera similar perduró durante la observación en su hogar, en el que persistió una ausencia de participación por parte de los miembros de la familia durante la intervención. Si bien, fue posible entablar un diálogo con el líder la misma, su núcleo familiar reposó alejado y en

silencio, pues, como aseguraba el líder, su familia no sentía la necesidad de interactuar con un kapunía, pues este nada tenía que ofrecerles a ellos.

La carencia de empatía supone no solo un desinterés en la participación de la experiencia de los otros culturales, sino también la implicación de un rasgo individual que perjudica una posible comunicación intercultural. Lo anterior, permitió identificar dos rasgos débiles en la existencia de una posible sensibilidad cultural en la familia embera, en distintos momentos de observación e interacción. Dichos rasgos abstraídos del modelo de sensibilidad cultural aportado por Chen y Starosta (1996)

Tabla 3: *Rasgos de análisis de sensibilidad cultural*

<i>Rasgo de sensibilidad cultural</i>	<i>Ejemplo en la observación- interacción</i>
Implicación en la interacción	Solamente el líder de la familia se incorporaba dentro del hilo conversacional y la intervención. Su esposa, hijas, nietos, aunque presentes en el mismo espacio físico, mantenían el silencio y la lejanía interaccional de un posible diálogo. En particular, durante sus ventas en el puente de TransMilenio, a pesar de que la esposa y cuñada intervienen en la elaboración de las artesanías, el único que se comunica con el comprador kapunía es el líder. Es el único que tiene conocimiento del español, los otros dos miembros se restringen a cumplir su elaboración, pues lo principal es recibir la ganancia del producto vendido.
Respeto hacia las diferencias culturales	Durante el acompañamiento en la muestra cultural gestionada por múltiples familias embera, los discursos declarados por los líderes de la comunidad situaban un rechazo hacia la diferencia cultural ciudadana, empero, propendían hacia la defensa de los propios. Se reforzaba una constante negativa a conciliar y contemplarse como ciudadanos y adaptarse a los modos de vida de la ciudad, por el contrario, reiteraban su motivación por el retorno y las condiciones sociales, políticas y económicas que los forzaba/obligaba a permanecer en la ciudad.

Fuente: *Elaboración propia*

Así las cosas, Vilà (2006) señala la posibilidad de un diálogo intercultural siempre y cuando, los participantes partan de un reconocimiento como seres culturalmente diferentes. En el momento en que tal reconocimiento se fractura, los estados de motivación del sujeto que

entran en contacto con un espacio socioculturalmente distinto, se genera un sentimiento de privación que insatisface y mutila el diálogo y comunicación intercultural. En el caso de la familia embera se retoman aspectos como la sensación de inseguridad, apatía, rechazo, y desconfianza a la posibilidad de generar dinámicas dialógicas interculturales. Desde esta perspectiva, se acude a un bajo grado de sensibilidad intercultural asociado a una actitud pasiva hacia la interacción a causa de la existencia de un pluralismo. En razón de lo anterior, vale recordar a Muñoz (2001) quien reitera una existencia de pluriculturalismo superficial, nutrido en la yuxtaposición de varias culturas cohabitando en la misma sociedad, pero sin la emergencia mínima de un vínculo social, político y afectivo entre individuos culturalmente diferentes.

Coherente con ello, fue preciso suscitar la reflexión hacia el paralelo propuesto por Walsh (2009) al interrogar un desarrollo de la interculturalidad funcional o crítica. A partir del panorama reflejado en la situación de la familia embera chamí, fue evidente un estado de interculturalidad funcional, en la medida que se acopla a las dinámicas globalizadas y neoliberales existentes en la que opera una lógica de inclusión por medio de la mercantilización cultural, sin implicación alguna en el diálogo intercultural como proyecto político apuntado hacia un diálogo real, social, epistémico y ético y en el que, para hacer real la interacción, se debe iniciar por las causas de su ausencia.

Esta ausencia, articulada con las implicaciones sociales que van de la mano con la aparición de una interculturalidad funcional en la vida de la familia embera, contribuyeron profundamente con la existencia de rupturas comunicativas atendiendo su situación en la ciudad. *“Nosotros quiere devolverse a territorio, pero nada que llaman, el cabildo no da orden, no podemos volver, acá aguantando mucha hambre todos los días porque no se hace recurso en el puente”* (E1, PP, CCI, B. p.17, 2017). En este orden de ideas, resulta necesario hacer hincapié en la transformación de relaciones que la familia ha enfrentado en Bogotá y la manera cómo las rupturas interculturales tienen una repercusión en escenarios sociales a los que los miembros de la familia Queragama se encuentran inmersos. El desplazamiento, la migración, y la capitalización de la cultura, conjugan una distancia comunicativa intercultural que suprime una competencia comunicativa intercultural en el seno de la familia, la poca adaptación, y la

escasa sensibilidad parecen cobrar vida en las palabras del líder indígena donde “*Mientras tanto, la vida pasa y está desprotegido. Y no se acostumbra aquí.*” (E2, PP, CCI, B. p.28, 2017)

6.4. En torno a la Educación

*(...)No usar la lengua del niño indígena en el aula de clase y desconocer su cultura dentro de la enseñanza implica ignorar y rechazar la base fundamental para el desarrollo de sus capacidades, y para que él mismo se sienta valorado y respetado como ser humano. ÑAMOTENODÉVO ÑANDE
REKOTEE*

A lo largo del desarrollo de esta investigación y con el fin caracterizar una serie de pautas que fortalezcan la educación intercultural pensada para y desde la comunidad embera chamí, surgieron tres categorías emergentes que pueden ser tomadas en cuenta para construir procesos de enseñanza y aprendizaje que no excluyan ni rechacen la diferencia. Al plantear la realidad social, cultural y lingüística que se reproduce en los espacios públicos y privados de la familia embera y la manera cómo la competencia lingüística, pragmática y comunicativa intercultural se articulan en sus vidas, resulta vital indagar y proyectar pausas de intervención educativa. La investigación ubica una dificultad hacia un contacto comunicativo intercultural significativo. Así pues, en aras de contribuir en la construcción de una pedagogía intercultural se desarrollará, problematizará y debatirán las implicaciones de las siguientes categorías: representaciones identitarias del embera dentro del aula de clases, riesgo de una educación cultural bancaria y educación lingüísticamente propia y culturalmente apropiada.

La apuesta por la interculturalidad como el diálogo continuo entre dos o más culturas (Walsh, 2009) implica pensar la educación como un proyecto político que está inmerso en las interacciones cotidianas de las diferentes comunidades que comparten un territorio. En este sentido es importante que no solo se enseñe la lengua embera en el aula de clase intercultural, sino que se haga hincapié en las construcciones identitarias de las comunidades tanto en un contexto urbano, como en el territorio. Para ello no se debe crear ni pensar en una educación intercultural (kapunía-embera) sin contar con la comunidad. Para que se visibilicen representaciones identitarias embera dentro del salón de clases es de suma importancia dejar de pensar a los indígenas como entes inferiores que hay que proteger, sino como agentes que pueden compartir conocimientos. Se debe cambiar el paradigma para que así una pedagogía

intercultural, que aún no se construye y es un sueño (Walsh, 2009), sea posible y haya interés por interactuar con la otredad. A manera de ejemplo se toma la entrevista 1:

I: ¿Alguna vez, se ha sentido discriminada lingüística o socialmente?

E: También pasa. Por expresar la identidad cultural en espacios públicos, por hablar en idioma. Si pasa a veces con algunas personitas, por ejemplo, hablando en lengua nosotros, las personas dicen que les estamos echando madres a ellos y que les estamos respondiendo, pero no. Acá en Bogotá ha pasado eso, sí, acá. Hubo otras mujeres que decían que si estábamos riendo o burlando de ellas, y yo le decía que no señor, que aquí no estamos hablando nada de ustedes. Me tocó pedir perdón y explicar que esa era la lengua de nosotros, pero si él no entendía la lengua de nosotros, era mejor que se quedara calladito, señor, así le dije yo, y si quiere aprender yo le dí mi teléfono por si quería aprender la lengua, pero el señor no ha llamado.”

Ahora bien, si se opta por la opción de cumplir el sueño que menciona Walsh en este momento, puede ser que se caiga en una educación intercultural bancaria (término acuñado por Freire 1970) en la que se transmitan contenidos interculturales sin un trasfondo político sumiendo las construcciones identitarias a simples palabras que no retumban en los aprendientes. Antes de pensar en una educación intercultural se deberían fortalecer los procesos internos tanto de los embera como de los kapunía, para que así, se tenga una empatía con el otro y como dice Muñoz (2001) todas las visiones de mundo sean válidas y contribuyan al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, y con el fin de no optar por una pedagogía intercultural bancaria, en el caso del embera en Bogotá, se debe procurar que la lengua nativa se utilice en las nuevas configuraciones territoriales ocupadas por la comunidad embera en la. Así, poco a poco el embera puede construirse como una lengua con prestigio – al menos en el lugar donde se encuentra la comunidad -. En este sentido, no solo se estaría fortaleciendo la lengua en su forma, sino que también se robustecería las construcciones identitarias embera. Para ello, es importante que se le brinden herramientas a la comunidad, para que así decidan si el ser embera, como eje transversal en su cultura, pueda transgredir barreras mercantiles, y, por el contrario, transformarse en herramientas educativas que permitan el diálogo entre kapunías y emberas.

Así las cosas, para pensar en una educación lingüísticamente propia y culturalmente apropiada en un contexto urbano (Walsh 2009), y con la premisa de que los embera no quieren olvidar su lengua y por ende su cultura, se deberían tomar acciones en conjunto (emberas junto

a kapunías y no solo kapunías) que faciliten la interacción entre las dos culturas. Por ende, se rescaten aspectos culturales y de lengua que los embera mantienen en la ciudad.

Por ejemplo, se puede retomar el embera como lengua de tradición oral que mantiene el núcleo de los relatos, mitos y demás narraciones tradicionales, pero que modifica los aspectos secundarios del mismo (personajes, lugares, espacios, tiempos y demás). Con base en lo anterior, se sugiere usar esta propiedad narrativa embera como herramienta pedagógica para fortalecer la creatividad, autonomía e imaginación de los estudiantes en la que se priorice una interiorización de conceptos y no se estimule solamente la memorización y repetición de los mismos.

En virtud de lo anterior, es de suma importancia construir una pedagogía desde una mirada embera, para así, dejar de lado solo la priorización del pensamiento kapunía y se potencie el saber indígena. Como se pudo apreciar a lo largo de las observaciones, la comunidad embera está exhausta de que los subestimen, los traten como personas sin conocimiento alguno, y no cumplan con las promesas que les hacen: “(...) *Nosotros no venimos a pedir monedas, no. Nosotros venimos a reclamar los derechos de nosotros... Nosotros toca regresa porque aquí no hay vida para indígena, ni lengua de nosotros para hablarla con las personas*” (). Bajo este panorama, el deseo más grande de los embera radicados en Bogotá es devolverse a su territorio debido al menosprecio que viven, la historicidad y el maltrato sistemático que su pueblo ha sufrido y la imposición no sólo de lengua, sino de arraigos socioculturales que impregnan su cultura en sus territorios y más aún en un contexto urbano, como se puede apreciar en la rejilla de observación 3:

(...) “la lucha sigue, ¿hasta dónde? Hasta donde murimos, ahora nosotros queremos, queremos retornar al territorio, pero ¿Qué pasa?, ¿Quién hace falta?, ¿Qué problema hay? Si el gobierno no resuelva más ligero, nosotros, nosotros puede hacer una rancho por aquí, si se viene por eso también hay un cosa, pero, ¿Quién es la culpable ahí? La culpable es el gobierno.” (Guía Obs 3)

Todo este marco violento, excluyente y colonialista que los embera deben afrontar día a día, contribuye a la escasa motivación y empatía con la otredad (kapunía), lo cual, desencadena en rechazo y una serie de violencias simbólicas mutuas. En virtud de lo expuesto, la premisa no es romantizar a las comunidades indígenas, ni victimizarlas más al pretender que su cultura

no se modifique y quede intacta, incluso antes de los procesos de colonización, sino que se muestren, visibilicen, y expandan otras formas de vivir, enseñar y conjugar un saber lingüístico que estará permeado por el cambio conforme a las necesidades y lógicas de vida emergentes en escenarios educativos, sociales y de participación política.

Frente a ello, es posible proponer un diálogo horizontal entre kapunía-embera y viceversa en el que matices como la misoginia, machismo y profundos arraigos binarios, percibidos durante la investigación, se pongan en discusión. No obstante, es el cercenamiento cultural al que están sometidos los embera y la poca importancia que le dan las personas occidentalizadas y “blanqueadas” lo que impera y se traduce en un desinterés y una apatía cultural severa mutua.

En esta misma línea de pensamiento, y con el fin de optar por una educación culturalmente apropiada, en un aula de clase intercultural, se debe reconocer cuáles son los elementos pragmáticos que configuran las interacciones dentro de la comunidad de habla mayoritaria. En este sentido, el profesor que se enfrenta a un salón intercultural está en la obligación de reconocer cuáles son los componentes de su competencia pragmática, para así, saber guiar el aprendizaje de los alumnos que no comparten sus mismos elementos pragmáticos, y que por ende aprenden y configuran su mundo de forma diferente.

Así, a lo largo de la observación se pudo dar cuenta de que los embera chamí tienden a no hacer contacto visual con el interlocutor, sino que prestan atención a la conversación y al mismo tiempo desarrollan otra actividad como mecer a sus bebés o jugar con sus manos. Si un profesor de la urbe desconoce este componente pragmático de los embera, podría caer en una práctica educativa que desconoce otras formas de aprender que no son las hegemónicas. Lo anterior, podría desencadenar el cercenamiento cultural mencionado.

De esta forma, es preciso atender al sesgo cultural como factor latente en la toma de decisiones que, dentro del aula, afectan un abanico de elementos en torno a los estilos de enseñanza promovidos por el docente y el tipo de estilos de aprendizaje que se potencien. Así, las concepciones sobre lo que es aprender, el progreso o avance académico y los supuestos culturales como el tipo de relación profesor-aprendiente, la disciplina, participación y respeto en el aula están determinados y pueden variar, considerablemente, de una cultura a otra. Así

como afectar el éxito de un programa educativo, más aún, cuando persiste una presencia intercultural significativa en el aula.

Ahora bien, al indagar en torno a las pautas educativas que pueden proyectarse a partir del diálogo intercultural y pragmático de dos miradas culturalmente diferentes (embera-kapunía), el componente lingüístico no puede perderse de vista. Para posibilitar la extensión de escenarios en los que se visibilice la diferencia cultural entre estudiantes, es imperativo ubicar la diferencia lingüística como un pilar de análisis ya que en esta se reencarnan sabidurías culturales, históricas y sociales que recogen y empoderan la construcción identitaria del sujeto embera en tanto estudiante. En este sentido, situar la vitalidad de la lengua se convierte en una necesidad que aportaría igualmente al diálogo intercultural.

A lo largo de la investigación, haber ahondado en la transformación e influencia sintáctica del español en la lengua embera, es posible enriquecer un capital intelectual que articule una perspectiva cultural en la que sea posible conjugar un conocimiento de lengua nativa en el aula de clases. Con ello, no se procura una mirada hacia la lengua para su conservación romantizada, sino para su implementación, difusión y planificación en programas de estudio y creación de materiales didácticos que interpelen una formación lingüística y docente en lengua nativa situada en el casco urbano.

La enseñanza impartida en lengua nativa es esencial para su vitalidad. En la familia embera, reposa la tradición oral y formas de escritura a partir de simbologías inscritas en el rostro, combinación de colores, y tejidos artesanales. En la medida en que se propicien y velen espacios de enseñanza en lengua nativa inmersos en contextos urbanos, se torna necesario generar materiales que impregnen la recreación, significación y expresiones entrelazadas a la naturaleza de la lengua y, por el contrario, no se homogenicen alfabetizaciones ligadas a la escritura como forma única de aprendizaje y dominio de lengua nativa directamente conectada con una búsqueda hacia el desarrollo económico y social del país.

Es necesario precisar una fractura en los programas educativos que, en diferentes contextos urbanos del país, se han implementado, pues, en la mayoría de ellos, ha imperado una visión netamente occidental (Vilà, 2006). De esta manera, y a partir del acompañamiento

con la familia, se proyecta una enseñanza y aprendizaje en lengua nativa a partir de su reconceptualización, en la que no se vea simplificada a lengua vehicular, sino que, en ella, se apele a una reflexión referencial y conceptual que conecte y legitímesse significaciones propias de las dinámicas del sujeto, hablante y estudiante embera. En relación con ello, vale la pena destacar la voz del líder de la familia durante la entrevista, en la que la restricción de uso de lengua embera y su nula enseñanza aumenta la apatía cultural en la ciudad:

I: ¿Considera que hay un detrimento en la lengua indígena, especialmente en los niños?

E: Sí, en los niños ya ya apenas abriendo los ojos y abren los oídos. Ya no comprenden ni conocen. Pero cuando van crecimiento ya va creciendo su lengua y su forma de hablar. ¿Sí? Por ejemplo, el niño chiquitico, chiquitico así viene hablando *Kai boi, boi* y, ¿eso qué quiere decir? “Papá dormir, dormir” Y empieza a cerrar así sus ojitos para dormir, y hay niños muy inteligentes en embera, pero hay otros que ya grandes y no hablan nada.

I: ¿Cree que entre los más jóvenes la lengua se habla cada vez menos?

E: No, no es igualmente. En este momento, los jóvenes no saben que existe su lengua, nosotros solamente vamos con los muchachitos no más, pero los muchachos casi ya no hablan por la lengua propia, escuchando a un niño, llega por ahí, y escucha a la mamá, es a la única que escucha en su lengua, de resto solo español, nadie les enseña, ni nosotros mismos. No hay espacio para lengua nativa en la ciudad. (E1, PP, CCI B. p.19, 2017)

La promoción, mantenimiento o abandono de lengua nativa en el casco urbano pueden estar dictados por la cultura lingüística dominante que, en este caso, recae en el español. Sin embargo, en los miembros de la familia fue evidente un ambiente que pretende rescatar un sistema de valores en el que su lengua se presenta como un activo valioso y un símbolo de cohesión social, cultural, política y educativa. En contraste, el recurrente uso del español como lengua vehicular en la familia ha generado fuertes restricciones sociales que recaen en la privación de espacios educativos para los niños de la familia, así como fuertes actitudes lingüísticas conflictivas con respecto a la lengua mayoritaria, lo que a su vez, ha impedido el fortalecimiento del español en la comunidad como segunda lengua y el desarrollo de habilidades lingüísticas en la misma.

En este sentido, y en aras de proponer una educación lingüísticamente propia y culturalmente apropiada, se versa el interés hacia la documentación y análisis sobre el

estado y transformación de la lengua en el contexto urbano, y con ello, su participación activa en programas dentro del aula de clase.

La conjugación de una apertura de espacios de utilización, aprendizaje y enseñanza en lengua nativa a partir de la generación de materiales lingüísticos articulados desde proyectos educativos que fomenten la enseñanza y aprendizaje de lengua embera teniendo en cuenta la participación del sujeto embera y la recuperación de lógicas propias de la comunidad. Algunas de ellas, evidenciadas en el acompañamiento y observaciones con la familia, se asocian con: narración y transmisión de cuentos y mitos de forma generacional y oral, elaboración de artesanías a partir de la conexión natural, referencial y conceptual que guardan los colores con sus construcciones ancestrales, la convergencia de espacios donde la música, bailes, y cantos cortos en lengua embera convocan la unidad cultural y lingüística. Tal como asegura el líder de la familia *“Hablamos nuestra lengua embera porque eso es quiénes somos y al niño chiquito se la enseñamos con el canto, con el gesto, con el mito porque quiero que sepas quién somos y dónde venimos”* (E2, PP, CCI, B. p. 20. 2017).

2. CONCLUSIONES

En virtud con los objetivos de este trabajo, el cual tiene como principal establecer los elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera chamí utilizados por una familia para fortalecer la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje

de lengua nativa en contextos urbanos, así como las categorías de análisis en torno a las tres competencias transversales: lingüística, pragmática y comunicativa intercultural y las categorías emergentes, leídas desde un lente educativo, el estudio “*una diáspora embera: entre primitivo, oro vivo y chaquiras: análisis sintáctico-pragmático de la lengua embera Chamí para potenciar su competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en contextos urbanos: un estudio de caso*” permite generar conclusiones en relación con tres aspectos fundamentales:

- Elementos lingüísticos de la lengua embera chamí y su relación con la urbe.
- La construcción de una competencia comunicativa intercultural entre kapunías y emberas.
- Pautas educativas que surgen a partir de las interacciones socioculturales y de lengua con la familia embera para proponer acciones pedagógicas a tener en cuenta en un aula de clase intercultural.

Los diferentes escenarios de acompañamiento con la familia estuvieron recurrentemente acompañados por la intervención de la lengua embera chamí por parte de los hablantes. No obstante, tal mediación acusaba una lejanía social, lingüística y cultural entre los investigadores y los miembros embera, lo cual, significó un reto en la determinación de aquellos elementos sintácticos propios de la lengua nativa, utilizados por los participantes y la influencia con el español. A pesar de ello, los datos recogidos y hallazgos encontrados permitieron indagar en torno a la situación actual de la lengua nativa inmersa en las dinámicas de la ciudad, y la manera cómo los elementos sintácticos recogidos dan cuenta de una transformación de la lengua, impregnada por patrones del español que, poco a poco, se instalan en el discurso de los hablantes de la familia.

Lo anterior, ocurre en doble vía ya que es constante la mezcla de lengua embera y lengua española, así como la transformación de palabras de lengua nativa en donde se conserva una raíz española y, a menudo, se tiende a sufijar con los patrones propios del embera. Dicha transformación de la lengua embera no solo recae en afectaciones canónicas del sistema lingüístico, particularmente, a nivel sintáctico. Por el contrario, tales cambios están imbricados en un cambio de percepción, construcción y percepción del ser embera en la ciudad o serlo en el territorio propio.

De forma paulatina, los cambios lingüísticos tendieron a incidir en el tipo de interacción que se entablaba entre los miembros de la familia, (líder- esposa, esposa-hijos menores, líder-

hijos mayores) y con ello, un cambio de significación e identidad en torno a la lengua nativa, aunque para el líder y su esposa era en la lengua embera que reposaba la carga cultural y construcción social de ellos mismos como indígenas. Era su expresión misma, para los niños la lengua nativa se consolida como la lengua para ser proferida en casa, es restringida y, según comentaba el líder de la familia cada vez era más frecuente ver a un joven embera completamente distante de su lengua nativa. A raíz de dichas transformaciones, el término emberañol se ha instaurado como neologismo que apela la existencia del embera en la ciudad, en función de una inevitable transformación, afectación y resignificación de la lengua embera.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, la transformación de la lengua embera ha surgido como un hecho que cada vez se instala con más fuerza en el discurso y formas de interacción que la familia comparte. Sin embargo, parece existir una distancia entre la percepción de la lengua embera en la ciudad, por parte de la familia, especialmente, el líder de la misma frente a la mutación de los elementos sintácticos de su lengua como reflejo del contacto e inmersión en la ciudad.

En este sentido, fue periódica una noción de preservación, mantenimiento, estaticidad y conservación pura de la lengua nativa en las intervenciones de la familia, pues, aunque pudiesen cambiar un sinnúmero de elementos culturales para su adopción a formas emergentes de movilización, vestimenta, relacionamiento social, acceso educativo, entre otras, era la lengua aquella expresión que no debía cambiar. Empero, el cambio estaba marcado en cada interacción, en cada discurso, palabra y en la mayoría de oraciones se inmiscuía un orden sintáctico español, con sufijación embera en palabras del español. Existió entonces una lejanía entre aquello que la familia consideraba puro y los cambios de la lengua que expresaban una realidad distinta sobre el estado de la misma.

En razón de lo expuesto, los espacios de interacción lingüística en embera o en español permitieron dilucidar nociones referentes hacia lo público y lo privado, y la manera cómo estos referentes funcionaron, en los diferentes momentos de observación, bajo un marcado estado de diglosia de la lengua embera con respecto al español. La restricción de espacios en los que se valida y admite el uso de la lengua embera por parte de la familia convierte a la lengua nativa como código de preservación cultural, intocable por cualquier kapunía, a su vez, sitúa el uso del español como vehículo de relacionamiento económico ya que sobre esta lengua cabe la posibilidad de acceder y participar en diferentes escenarios de la vida social en la ciudad.

El transporte y su movilización, la venta informal de artesanías como fuente de ingreso y las limitadas interacciones con un kapunía diferente a los investigadores admitieron la presencia del español como la lengua interventora. Sin embargo, el uso por parte de la familia no refiere una empatía, interés o aceptabilidad de la lengua, por el contrario, persiste un rechazo, y noción de obligación cuando se habla en esta lengua. Frente a este panorama, es posible conectar la competencia lingüística de la familia en relación con el español directamente proporcional a su sensibilidad cultural con el entorno citadino. Es limitada, baja, y restringida.

Ligado a lo expuesto, se encuentra una línea cada vez menos notoria entre el embera y el español a nivel pragmático. En efecto, cabe la posibilidad de que exista un contagio cultural ya que los embera dicen no querer hacer parte de la cultura occidental, pero se encuentran en territorio urbano, interactuando con kapunías para sobrevivir y por ende sus interacciones en diferentes contextos se ven afectadas por los no indígenas debido a la imposición cultural a la que están sometidos. Por el contrario, la presencia de emberas en la urbe no parece afectar los modos de vida y relación de los kapunía presuntamente por el desinterés, apatía y desprestigio que tiene la lengua y el ser embera en la ciudad (sin contar con la historia colonizadora entre kapunías y emberas).

Así las cosas, si bien la familia embera muestra cierta resistencia frente al español y a la cultura occidental, sus esfuerzos por no permitir que esto afecte su cultura no parecen suficientes. De hecho, es esa resistencia una de las causas que impiden que la familia embera se adapte a las formas de vida en la ciudad y por ende solo tengan interacciones pragmáticamente adecuadas con su comunidad. Lo anterior, refuerza unos roles binarios y de poder vertical que ostentan, en su mayoría, las subjetividades masculinas de la comunidad embera. Este poder vertical permea los turnos conversacionales en embera que están marcados por las figuras de poder dentro del hogar, y del mismo modo brinda una serie de jerarquías dentro del discurso que legitiman y penalizan a los hablantes en distintos contextos.

En este sentido, la interacción entre los kapunías y las subjetividades femeninas embera es netamente mercantilizada (en el caso que puedan tener una interacción exitosa con un kapunía). En este orden de ideas, ellas son relegadas a espacios privados en los que solo se habla embera. Además de esto, las subjetividades femeninas son los pilares que sostienen su cultura en la urbanidad al hacer inteligible su ser como embera. Por el contrario, las interacciones kapunía con las subjetividades masculinas embera tienden a ser más hacia el ámbito de lo público puesto que son ellos los encargados de negociar, vender, entablar

conversaciones y los que tienen más dominio del español. Según lo expuesto es importante que se siga profundizando en las interacciones dentro de los diferentes contextos (pragmática) que permean el habla embera, para así llevar estos conocimientos al aula de clase intercultural. Es esencial que se entienda el cambio cultural como un común denominador en todas las sociedades. Así lo importante no es pretender que una cultura se mantenga estática para siempre, sino darles más oportunidades a las culturas vulnerables para que se expresen y muestren otras formas de vida que son tan válidas como las de la mayoría.

Con base en lo anterior, en el ámbito educativo se evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua embera desde una perspectiva indígena. En este sentido se puede pensar en una educación que parta desde la cosmovisión embera y por ende que se construya a la par con emberas. Es vital que se analicen los demás niveles de la lengua embera chamí (fonético y morfológico) en un contexto urbano para lograr una documentación total del estado vigente de la lengua embera en Bogotá, que dista a gran escala de su estado en territorio indígena, para así, dar paso a materiales de enseñanza que recojan pilares de transmisión de lengua bajo una mirada del ser indígena y aprender a hablar y enseñar en lengua indígena. Claro está, esta enseñanza no aislada del contacto y contagio con el otro cultural, por el contrario, una enseñanza gestionada desde la arista de la diferencia en la convergencia intercultural. Una interlocución que medie y converse bajo dos perspectivas (embera- kapunía) con la misma validez y legitimación.

Coherente con ello, una apuesta a la educación intercultural bajo la máxima de diálogo entre culturas supone también un acercamiento hacia la transformación conceptual sobre la interculturalidad y su ausencia o presencia en el aula de clases. Con ello, no se pretende continuar un multiculturalismo superficial, como constata Muñoz (2009) en el que diferentes culturas cohabiten, sin dar el paso a su diálogo, a su mediación, y discusión. Se trata más bien de una apuesta que derroque estructuras homogeneizadoras de dominio lingüístico, censura social y cercenamiento cultural, y dé paso a nuevas conciliaciones socioculturales y lingüísticas dentro del aula.

Una conciliación que amplíe el espectro hacia la autoconciencia cultural, la empatía cultural, la transformación comportamental e implicación en la interacción hacia una proyección que dinamice la comprensión del ser embera o kapunía como sujeto cultural capaz de comprender y ser consciente de los aspectos culturales propios y ajenos para forjar un aprendizaje experiencial de implicación, interacción entre sujetos de diversos referentes culturales que ubiquen el diálogo como apuesta educativa. Sin duda la realización de esta

propuesta atañe un rol docente configurado bajo la comprensión y conocimiento de otro cultural y lo que esta otredad intermedia en las formas pragmáticas dentro del aula de clase. En este sentido, se debe potenciar el papel del profesor como un mediador crítico en el que se (re)piense su papel como docente en aras de potenciar los procesos de enseñanza/aprendizaje entre la cultura mayoritaria y las demás que cohabiten un salón de clases.

Lo anterior, suscita una discusión que interpela la mercantilización y silenciamiento cultural que podría ir más allá de estas formas de vida ya instaladas, al menos en la familia. Para que así se pueda pensar en trascender un proyecto educativo intercultural que medie el contacto intralingüístico e intercultural unidos a la experiencia y sensibilidad cultural en la ciudad. Sin embargo, al ver de una manera holística el panorama embera en Bogotá sobresale el hacinamiento (a nivel físico y cultural), la censura, y el menosprecio que están naturalizados e instalados generando así una sociedad distópica que apunta a la paulatina destrucción del ser embera y en el que la apatía reina sin control. Es una condena embera en la cual la familia es una diáspora que trata de recordar el lugar de donde viene, pero, al menos en la urbe, simplemente flota sin pertenecer a ningún lugar y sin parecer importarle a alguien.

Por el contrario, el presente trabajo no pretende tener una visión romántica de la familia embera, sino comenzar a generar espacios que hasta el momento se consideran imposibles porque, al parecer, no se ha pensado en un tejido lingüístico y cultural aplicado desde la otredad embera sin contar con la imposición educativa occidental. La presente investigación se fundó bajo la firme creencia de que ese espacio utópico (que etimológicamente no existe, pero es posible) en el que se comparten las dos cosmovisiones existentes en el aula sin privilegiar una sobre la otra, puede ser real.

3. REFERENCIAS

Aguirre, D. (1998) *Fundamentos Morfosintácticos para una Gramática Embera*. Universidad de los Andes. Centro Colombiano de lenguas aborígenes. CCELA

Aguirre, D. (2017) Entrevista informal realizada por los investigadores

Alcaldía Mayor de Bogotá (2011) *Voces: Los embera. Corporación Urundé. Bogotá Positiva*.

Recuperado

de:http://www.institutodeestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/coleccion_digital/Desplazamiento_Embera/Voces_Embera_Bogota-Vasco_L.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá (2013) *Los embera desplazados en Bogotá. Bogotá humana. Imprenta Distrital* DDDI. Recuperado

de:http://www.wold.gobiernobogota.gov.co/descargas/Cartilla_de_Lineamientos_Embera.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá (2011) *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá*. Secretaría de Integración Social. Primera Infancia y Derechos de la Niñez Organización de Estados Iberoamericanos y Subdirección para la Infancia Secretaría Distrital de Integración Social.

Agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR), (2011), *Comunidades Indígenas* [en línea],http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/2011/Comunidades_indigenas_en_Colombia_-_ACNUR_2011.pdf?view=1, recuperado: 25 de febrero de 2012.

Agencia Presidencial Acción Social (2010) citado en El Espectador, (2010, 8 de julio), *En Bogotá viven más de 6.300 indígenas desplazados por la violencia*. [en línea], disponible en: <http://www.elespectador.com/articulo-212347-bogota-viven-mas-de-6300-indigenas-desplazados-violencia>, recuperado: 14 de marzo de 2012.

- Aguirre, D. & Llenera, E. (2009) *Caracterización del pueblo Embera Chamí*. Ministerio de Cultura.
- Aguirre, D. (2002) *Hacia una didáctica para la enseñanza del español-lengua indígena en Colombia*. Producción bibliográfica
- Alarcón D. (s.f) *Bilingüismo Indígena en Colombia*. Education and Learning Research Journal. Institución Universitaria Colombo Americana
- Bedoya, O. & Zuluaga, V. (1996) *El Discurso Oral y Escrito entre los Embera-Chamí*. Universidad Tecnológica de Pereira. Revista de Ciencias Humanas. ISSN: 0121-9677.
- Bocanegra, C. & Cortés, C. (2012) *La situación educativa de un grupo de estudiantes Emberá en Bogotá: una etnografía del I.E.D. Antonio José Uribe*. Tesis de pregrado Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje
- Berche, A. Garcia, A. & Mantilla, A. (2006) *Los Derechos en nuestra propia voz. Textos de Aquí y Ahora*. Bogotá: Pág. 161.
- Bedoya, O. & Zuluaga, V. (1996) *El Discurso Oral y Escrito entre los Embera-Chamí*. Universidad Tecnológica de Pereira. Revista de Ciencias Humanas. ISSN: 0121-9677.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) *Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe General. Capítulo II Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado*. Imprenta Nacional. Segunda edición. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf>
- Chen, G. & Starosta, C. (1996). *Intercultural communication competence: A synthesis*. Pp. 353-384 in *Communication Yearbook 19*, edited by B. R. Burleson.
- Cortés, O & Ardila, G (2011) *Reflexiones para el Desarrollo de una política pública Intercultural con el Pueblo Embera Residente en Bogotá*. En *Voces de los*

Embera en Bogotá Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

Domínguez, L (2013) *Fortalecimiento de la Lengua Embera Chamí en el Resguardo Hemeregildo Chakiama*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín, Colombia,

Cortés, O & Ardila, G (2011) *Reflexiones para el Desarrollo de una política pública Intercultural con el Pueblo Embera Residente en Bogotá*. En Voces de los Embera en Bogotá Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

DANE (2005) *Censo General. Características demográficas*. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>

Domínguez, L (2013) *Fortalecimiento de la Lengua Embera Chamí en el Resguardo Hemeregildo Chakiama*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín, Colombia.

Docentes de la comunidad Embera Chamí (2015) *Chi jaibana aribada ome El jaibaná y el mohán*. Institución etnoeducativa rur al santa rosa del guamuez, resguardo argelia proyecto educativo comunitario «semilas de identidad. Serie Río de Letras. Territories Narrados. Plan Nacional de lectura y escritura. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/14_el_jaibana_y_el_mohan.pdf

Fishman, A. (1964/1974/1984.) *Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación*. En P. L. Garvin y Y. Lastra de Suárez, eds. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 375-

- Geertz, C. (1973) *La Interpretación de las culturas*. Editorial Guedisa. Antropología
 Recuperado de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- Guber, R. (2001) *la etnografía método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma Buenos Aires, Barcelona, Caracas, Guatemala, Lima, México, Panamá, Quito, San José, San Juan, San Salvador, Bogotá, Santiago. Recuperado de: http://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/ciudadycamunicacion/wp-content/uploads/2014/11/Guber_Rosana_-_La_Etnografia_Metodo_Campo_y_Reflexividad.pdf
- González, R. (2011) *La ablación genital femenina en comunidades emberá chamí*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n37/a06n37.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). (S. D. Mc Graw Hill / Interamericana editores, Ed.) México, México: Mc Graw Hill.
- Herrera Z., Esther. (2002.) *Las estructuras fonéticas de la lengua embera*. Current Studies on South American Languages [Indigenous Languages of Latin America, 3], p. 111-126. Leiden: Research School of Asian, African, and Amerindian Studies (CNWS)
- Hymes, D. (1972) *On Communicative Competence* In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Hymes, D. (1974). *Models for the interaction of language and social life*. En Gumperz y Hymes 1974
- Hymes, D. (1979) *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. Nueva York: Harper y Row.

Landaburu, J. *entre sintaxis y pragmática: el surgimiento de una estructura predicativa*. Centre d'Etudes des Langues Indiennes d'Amérique (C.E.L.I.A.) del Centre National de la Recherche Scientifique de Francia.

Ministerio de Cultura (2010) *Cartografías de la diversidad. Caracterización de los pueblos indígenas en riesgo*. Población embera chamí. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/pueblos-indigenas/Documents/Compilado%20de%20Caracterizaciones%20Pueblos%20en%20Riesgo.pdf>

Ministerio de Cultura (2013) *Lenguas Nativas y criollas de Colombia. Diagnósticos sociolingüísticos. Lengua Embera*. Diversidad Lingüística. Patrimonio de los Colombianos. Gobierno de Colombia.

Muñoz, A. (2001) *Modelos y enfoques de educación multicultural e intercultural*. Universidad Complutense de Madrid.81-106

Nettle, D. & Romaine, S. (2000). *Vanishing voices. The Extinction of the World's languages*. Oxford University Press.

Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indígenas en Colombia (2006) I congreso Nacional del Pueblo embera. Recuperado de: <http://observatorioadpi.org/emberach>

Orozco & Alzate (2009) *Informe final: Identificación y Caracterización Socioeconómica, Cultural y Nutricional del Observatorio de la Situación de los Niños, Niñas y de las Familias Embera en Bogotá*. Vía Plural. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado de: <http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Informe%20Final%20-%20Observatorio%20Embera%20-%20VP.pdf>

Ramos, A. 2002, *Proceso de revitalización de las lenguas indígenas del departamento del Cauca*, en: María Trillos Amaya, ed. y comp., Enseñanza de lenguas en contextos

multiculturales, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, Universidad del Atlántico. pp. 185-193.

Reyes, C. (2017) *Condiciones sociales y familiares de las mujeres indígenas de la etnia embera chamí de caldas y el resguardo de cristianía en antioquia, que conviven en el cabildo chibcariwak de la ciudad de medellín*. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social. Medellín.

Rippberger, S. (1992). *Indian teachers and bilingual education in the highlands of Chiapas* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh.

Romero, F. (2002) *Entre los Embera- Chamí: Aspectos Educativos- Oralidad y Escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Romero, L & Bedoya, O. (2002) *Producción y Reelaboración del Texto Escrito en los Embera-Chamí de Risaralda*. Enseñanza de Lenguas en Contextos Multiculturales. Seminario-Taller. Memorias. Instituto Caro y Cuervo.

Rose, C. (2003). *Intercultural learning 2*. (October - 30- 2003). British Council. www.teachingenglish.org.uk/articles/intercultural-learning-2.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Sanhueza, Pukner, San Marti, Carillo. (2012) *Dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural y sus implicaciones para la práctica educativa*. Folios No 36.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones MORATA.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

UNICEF (s.f) *Las Lenguas Indígenas en América Latina y atlas lingüístico* Funproieb. Andes

mapa de lenguas-

Valles, S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España. Editorial Síntesis S.A.

Vasco, L (2013) *Artículo para la cartilla digital. VOCES*. Los embera en Bogotá

Vilà, R. (2006) *La Competencia Comunicativa Intercultural: Un estudio en el primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Tercer premio de la convocatoria de premios nacionales de innovación e investigación educativa*. Modalidad: Tesis doctoral. Recuperado de:
https://books.google.com.co/books?id=wqJbJSt9fZEC&pg=PA107&lpg=PA107&dq=autoconciencia+en+la+competencia+comunicativa+intercultural,&source=bl&ots=lE5WBq_nX3&sig=wtghcvn3IOyXjqhH_-quZVF4dJU&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiX67mi9oTXAhXTTiYKHSJfCK8Q6AEIJTAA#v=onepage&q=autoconciencia%20en%20la%20competencia%20comunicativa%20intercultural%2C&f=false

Walsh, C. (2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

ANEXOS

ANEXO A. Guía de observación. CASA QUERAGAMA

**Pontificia Universidad Javeriana
Licenciatura en Lenguas Modernas
Bogotá, Colombia
2017**

Elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera-chamí para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en zona urbana: Un estudio de caso

**Instrumento N° 1.
Guía de observación a comunidad**

Objetivo: Explorar y comprender los componentes sintácticos básicos, las variedades y reglas socioculturales que configuran la lengua embera-chamí dentro de un marco de interacción entre la comunidad y su sensibilidad cultural en el contexto urbano teniendo en cuenta dimensiones afectivas, comportamentales y cognitivas.

I. IDENTIFICACIÓN

Fecha de la observación							
D	D	M	M	A	A	A	A
0	4	0	9	2	0	1	7
Comunidad: Embera Etnia: Chamí							
Número de participantes: 9 Edades: entre 3 a 50 años							
Identidad y expresión de género: seis aparentes mujeres y tres aparentes hombres Dirección de vivienda en Bogotá: Barrio La Favorita- cra 19							
Ocupación(es): Vendedores informales de artesanías, manillas, collares.							
Lugar de observación: Hogar de la familia Queragama							

II. INSTANTÁNEA 1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (Narración de dos cuentos)

INDICADORES	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
Hace uso de los tres elementos que constituyen generalmente una oración. SOV.		X		
Respeto y mantiene la sintaxis del embera.		X		
Mezcla la sintaxis del español con la del embera.	X			
En las oraciones mantiene los dos componentes mínimos de la lengua embera: “Sujeto de” y “Predicado de”		X		
Hay una tendencia a nombrar más el verbo que el sujeto de la oración	x			

Tiende a aglutinar morfemas en una palabra.	X			
Se mantiene una tendencia a construir un sintagma verbal en el que se exprese solo el predicado a partir de la unión de varias palabras				
Hay una tendencia a construir enunciados complejos. Recurrencia a oraciones coordinadas y/o subordinadas. ES UNA LENGUA QUE SE EXPRESA BASICAMENTE CON PREDICADOS.				
Es recurrente el cambio de orden de los elementos sintácticos para darle énfasis al foco o centro de atención de la oración. (al inicio, entonación)				
Existe una transformación de palabras embera, producto de la influencia del español		X		
OBSERVACIÓN: Identifique y describa la situación y/o interacciones registradas en la observación				
FOCALIZACIÓN: Describa y analice los aspectos relevantes y/o a priorizar en el marco de esta competencia				
<ul style="list-style-type: none"> - Transformación de palabras - Estado de Diglosia - interferencia con el español 				

III. INSTÁNTANEA 2. COMPETENCIA PRAGMÁTICA (Observación en su casa)

INDICADORES	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
Reconoce su rol en una situación comunicativa y contexto específico.	x			*Durante la observación el participante principal (PP) es quien lidera la conversación generada en su hogar y quien cubre el grueso de los temas conversacionales que se dieron. El resto de los miembros de la familia, aunque presentes, no intervinieron en los temas abordados.
Conoce y atiende la jerarquía y distancia social que existe en una situación comunicativa determinada.	x			*El participante principal (PP) , único miembro activo en la conversación, se ubicó en un espacio en el que solamente él se ubicaba ahí. En reiteradas ocasiones, los otros integrantes de su familia se acercaban a confirmar, pedir, afirmar, complementar alguna información, era él quien aprobaba confirmaba y, finalmente, nos comunicaba. Su ubicación espacial se concentraba en el centro de la habitación.
Identifica la norma comunicativa asociada a la formalidad dentro de un contexto determinado y la aplica.		x		*A menudo, fue evidente un marco de distancia social que marcaba la formalidad del contexto a través de maneras de tratamiento, lejanía corporal, gestos de cortesía para dirigirse a los investigadores, registro de habla (vocabulario usado, formas de atención). No obstante, en un punto de la conversación, la norma de formalidad disminuyó en el momento en que el participante se sentó en el piso y el ambiente se tornó mucho más informal, cotidiano y cercano.
Hace uso apropiado de los turnos conversacionales.		x		*En la mayoría de la conversación, el participante principal (PP) respetó los turnos de la conversación sin generar interrupciones

				con alguno (s) de su(s) interlocutor(es). En diferentes momentos de la conversación, en los que se abordó el componente cultural inserto en la ciudad, sus modos de afectación, transformación y vivencia, algunos de los integrantes de la familia- que habían estado observando sin intervenir- se convirtieron en parte de la conversación a partir de complementaciones, interrupciones o aclaraciones que acompañaban el discurso del participante principal. Igualmente, cuando los investigadores intervinieron en la conversación, el participante principal interrumpió en repetidas ocasiones para complementar o añadir comentarios que se le habían escapado en su previa intervención.
Se reconoce como actor social capaz de desenvolverse satisfactoriamente en una conversación	x			*Durante la intervención, fue posible ubicar al Participante Principal (PP) capaz de desenvolverse satisfactoriamente a través de su proficiencia en español, los movimientos gestuales, la reiteración y explicación de ideas, la demanda para repetir, aclarar, explicar o ampliar algún elemento comunicativo que no hubiese sido lo suficientemente claro para continuar con el hilo de la conversación.
Hace uso del lenguaje corporal de una manera apropiada		x		*La mayoría del tiempo, durante el período de intervención y observación, el lenguaje corporal (gestos, miradas, décticos, acercamientos, movimientos) los realizó el Participante Principal (PP), de manera delimitada y específica para evidenciar algún tipo de aclaración o demostración de un concepto o una idea en curso de ser mencionada. Sin embargo, no se percató una ocurrencia frecuente del lenguaje corporal como elemento continuo en la conversación.
Realiza pausas continuas y notorias dentro de la conversación.		x		*Debido a que la intervención junto con los investigadores se efectuó en español, las pausas en el discurso del Participante Principal fueron evidentes y marcadas. En ocasiones se interpeló como un lapso para hilar y conectar una idea, así como también para complementar, aclarar y explicar un enunciado en su totalidad. Las pausas eran frecuentes y en el intervalo de las mismas, no hubo interrupción o ruptura en el turno conversacional por parte del resto de los integrantes de la familia del participante. Sin embargo, las pausas marcadas dentro de la conversación en español, se desdibujaban en medio de la conversación en Embera, (en aquellos momentos en que se dirijía a su familia) de manera que, las pausas conversacionales se redujeron, al punto de convertirse en imperceptibles durante e hilo comunicativo. En este sentido, y a raíz del cambio de código, las posibles pausas no fueron notorias dentro de la intervención.
Tiene clara su intención comunicativa y la cumple		x		*Diferentes intenciones comunicativas se vincularon a lo largo de la intervención. En diversos momentos, se reconoció una intención emotiva que dio lugar a conocer

				emociones, opiniones y deseos por parte del participante principal en torno a su deseo expreso por retornar al territorio, así como la importancia que le ameritaba hablar en lengua embera en los espacios cerrado y netamente familiares. De otro lado, se reconoció un intención comunicativa conativa al indicar una orden, solicitar y/o pedir un favor a diferentes miembros de su familia, en diferentes momentos e la intervención. (A su hija menor, ordenarle en embera no correr de un lado a otro, a su esposa, brindarnos la bebida de primitivo dulce, alcanzar algunos objetos, llamar a otros miembros de la familia para que se reunieran en el espacio de diálogo, pero sin participar. Resulta pertinente aclarar un repertorio más completo y de claridad en la intención comunicativa concreta en lengua embera, que en español. Lo anterior, puesto que en algunos momentos, durante la conversión en español, no resultaba claro y completamente evidente la intención del participante, por lo que se generaban brechas comunicativas entre el participante principal y los investigadores.
Realiza cambio de lengua de acuerdo a las necesidades específicas del oyente o de la situación (Forma de tratamiento, repetición de información, cambio de registro)	x			*Durante la intervención, el participante principal cambiaba de código dependiendo del interlocutor al que se fuera a dirigir. De manera que, cuando mantenía la intervención con los investigadores, el código conservado fue español, no obstante, al dirigirse a su familia, se generaba un cambio de lengua directamente hacia el Embera, y con ello, el lenguaje corporal, la distancia social, y la forma de tratamiento variaban igualmente.
Es posible percibir inconvenientes alteraciones en la conversación			X	N/A
OBSERVACIÓN: Identifique y describa la situación y/o interacciones registradas en la observación				
<p>La observación realizada tuvo lugar en la casa de la familia Queragama. La familia esá compuesta por el líder, participante principal, su esposa, y sus seis hijos. En su hogar, que corresponde a una habitación en la que todos residen, fuimos atendidos por la esposa y señora de csa, quien sin decirnos una palabra, nos ofreció primitivo molido, una bebida a base de plátano dulce que licúan para ingerir de forma líquida. Según comenta el líder, es el único alimento que han conservado desde su llegada a Bogotá, e igualmente es, por lo general, el único alimento que consumen a lo largo del día. Sentados en dos sillas y en el piso, la conversación abordó diferentes temas, desde el clima que estaba haciendo ese día, pasando por la preocupación que los perseguía por no haber tenido éxito en las ventas de artesanías, manillas, collares de elaboración propia, durante los últimos días, hasta manifestar sus deseos de retornar a su territorio de origen, el trabajo que cada uno realizaba a diario, en diferentes labores y puntos de la ciudad, y la importancia que le encontraban a preservar la lengua embera, aunque fuese en espacios de habla restringidos al contexto familiar.</p> <p>En su habitación, la intervención se mantuvo latente entre los investigadores y el líder de la familia, aunque poco a poco fueron llegando más miembros de la familia, en tanto hijos, cuñados, nueros, nietos del líder, no se generó una interacción concreta con ellos, si bien, ellos entraban y salían de la habitación, su tránsito era constante, de manera que en todo momento, habían individuos entrando o saliendo de la habitación. Cabe resaltar que, entrados en un punto de la interacción, se determinó espacialmente una ubicación específica de los diferentes miembros de la familia. Para ilustrar, las mujeres que la componían (hijas, nietas y esposa), se mantuvieron sentadas en el piso de la habitación, reunidas, cuidando de los niños y haciendo trenzas entre ellas. De vez en cuando, la interacción entre ellas se volvía constante en lengua Embera y esta misma interacción, respondía a un marco contextual familiar e informal. Por su parte, los hijos, cuñados y nueros del líder, se mantuvieron dispersos en la habitación, pero sin tener ninguna interacción entre ellos, por el contrario, se mantenían atentos a la conversación emergente entre los investigadores y el participante principal, de vez en cuando, hubo un comentario que permitió involucrarse en la conversación pero, de nuevo, su posición constante fue mantener una distancia social y</p>				

lingüística con los investigadores. Las interacciones presentes en ellos, durante la intervención, se dieron siempre en español.

Es importante señalar que los factores paralingüísticos reflejados en el marco de esta intervención, permitieron dar cuenta de los roles, distancias, normas sociales y lingüísticas que se mantienen durante un espacio de interacción con un agente externo a los miembros de la comunidad. En este sentido, y durante el tiempo de la observación, se evidenciaron la normas sociales, de formalidad, y cortesía que se establecieron una vez los investigadores llegan al hogar, como espacio de acogida que ofrece la familia de la comunidad. De la misma forma, los roles comunicativos entre los participantes se delimitaron a solo uno de ellos, específicamente, el líder de la comunidad, en diálogo con los investigadores. En el marco de esta intervención, vale la pena destacar los turnos conversacionales como herramientas continuas que permitieron el flujo de la conversación. Lo anterior, acompañado de pautas e intenciones comunicativas que se convirtieron en los dinamizadores de la intervención.

FOCALIZACIÓN: Describa y analice los aspectos relevantes y/o a priorizar en el marco de esta competencia

A decir, los aspectos a priorizar como subcategorías en el marco de esta competencia, son:

1. Roles entre los participantes de la familia embera.
2. Turnos conversacionales emergentes durante la intervención.
3. Pausas conversacionales en la interacción participante principal-investigadores
4. Claridad en la intención comunicativa y el propósito de utilización de una lengua en un contexto determinado.
5. Cambio de código dependiendo los interlocutores, momentos y situación específica de comunicación.
6. Manifestación de normas sociales, paralingüísticas y jerarquizadoras anexas al desarrollo de la intervención comunicativa.

IV. INSTANTÁNEA 3. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (Reunión cultural entre familias Embera)

INDICADORES	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
Reconoce cómo desplazarse por la ciudad y sabe sus implicaciones.		x		<p>Durante la intervención el participante nos aseguró los puntos de desplazamiento que frecuentaba para tres propósitos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vender artesanías y manillas. 2. Mendigar 3. Su hogar 4. Asambleas de familias embera <p>Sin embargo, los miembros de su familia, desconocen cómo ubicarse y es el PP quién les asigna los puntos para vender o mendigar.</p>
Reconoce que la llegada de los indígenas es una oportunidad de aprendizaje e intercambio cultural.		x		<p>En los espacios observados, hubo una serie de acercamientos de parte de los kapunía hacia la comunidad embera netamente monetario, en el que se mercantilizó la cultura embera. A manera de ejemplo, los kapunía se acercaban para saber el precio de alguna elaboración (aretes, manillas, collares) sin ahondar en el trasfondo cultural de la elaboración. Hubo una kapunía que solicitó hacer una copia de unos aretes de los que tenía el modelo. No obstante, el participante manifiesta que la persona que vende minutos en el puente de TransMilenio quiere aprender un poco de la lengua embera y, desde hace un tiempo, se saludan de la forma “ <i>bia bu?</i>”</p>

Es consciente del cambio cultural al que se enfrenta debido al desplazamiento del territorio.		x		El participante principal aseguró la existencia de cambios culturales a los que se ha tenido que enfrentar debido a la movilización de su territorio a la ciudad. Hace un énfasis en el cambio de alimentación, vestimenta, la imposición del español, las formas de ubicación y moviización en la ciudad. Sin embargo, a a la hora de pensar en los posibles cambios a los que se ha sometido la lengua embera desde la llegada a Bogotá, el participante niega que haya habido algún cambio en su lengua, pues, afirma que se mantiene pura, e igualmente, no está disuesto a acoger los arraigos socioculturales que están vinculados a la vida en la ciudad. Es por ellos que reiteran su deseos de retorno al territorio, y durante su estadía en la ciudad, han de " mantener su identidad indígena para que esta no se acabe.
Se promueve la oportunidad de desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales mediante un doble aspecto de comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural.			x	"Al interior de su casa cuando el PP nos recibió en su hogar, su esposa y él nos ofrecieron probar una bebida caliente hecha con plátano llamada primitivo. Dentro de su casa se sienten en la libertad de tocar la música que quieren y cantar en embera. Sin embargo, los demás miembros de la familia, (niños, esposa, nueros, cuñados) no se perciben como seres culturales para comprender la realidad, sino que ubican su acervo cultural, como una fuente de intercambio mercantil (elaboraciones artesanales, cantos, bailes).
Se promueve la oportunidad de desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales mediante un doble aspecto de comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural.			x	En el lapso de la observación, fue notoria la ausencia de una aceptación y compartir en la visión de las lógicas indígenas con las lógicas ciudadinas. Nunca se manifestó alguna participación por parte de los miembros de la familia y por el contrario, el PP, constantemente reafirmaba el sentimiento de rechazo a la ciudad, pues, sus formas de vida han cambiado radicalmente
Mantiene sus prácticas religiosas, gustos musicales, ideal de familia, que en el territorio		x		Durante la intervención los participantes de la familia, dentro de su hogar, aseguraban mantener los ritmos musicales al recordarlos en un par de canciones o toques que daban, de vez en cuando en su habitación. Igualmente, aseguraban que la familia era la base de la comunidad y por ello la abundancia en la misma, debía conservarse para no acabarse. No obstante, las prácticas religiosas, según el PP, se habían visto afectadas ya que la figura de Jaibaná o caragabí, como fuerza superior, se estaba perdiendo en los niños, e igualmente, las ceremonias que acompañaban las oraciones no existían más, pues, el territorio lo impedía.
Reconoce la posibilidad de mezcla entre los kapunia y los Embera y la implicación conversacional y cultural que puede emerger entre ambos		x		"En la intervención, se evidenció que el PP, era el único sujeto que se implicaba, através de la escucha atenta y el interés por el tema en la conversación. Sin embargo, el resto de los participantes, mantenían una distancia cultural y conversacional, pues, a pesar de encontrarse en el mismo espacio-habitación/hogar de la familia-no había interés o participación en la intervención " (Guía de Obs 1)

Percibe el proceso adaptativo como un reto positivo para su comunidad y para él/ella mismo/		x		"En el espacio generado en su casa, y con base en la observación, las distintas interacciones entre la familia no daban cuenta de un proceso adaptativo positivo para ellos mismos. Por el contrario, retomaban en sus interacciones, el constante deseo de retornar y, mientras tanto, mantenerse como fielmente indígena en la ciudad" (Guía
Se reconoce como un sujeto vulnerabilizado por no ser kapunia.	x			El PP asegura que la diferencia entre el embera y el kapunia o paisa ha hecho de ellos personas explotadas, que sufren y buscan constante reivindicación de su identidad y en sus tierras. Una de las mujeres, aunque distantes durante el tiempo de intervención, aseguró que el kapunia- o blanco- siempre tendría más oportunidades en la ciudad y a donde fuese.
Se hace entender cuando no sabe una palabra en español		x		Durante el acompañamiento el PP, con quien se dio la mayor parte de la intervención, era capaz de desenvolverse en la interacción, a través de diferentes recursos comunicativos, ya fuese ampliando una idea, explicando un término que puntualmente desconociera, gestualizando, lo que facilitó una flexibilidad en la comunicación. No obstante, el resto de la familia se mantuvo completamente distante de la interacción, por lo que no hubo lugar a recursos verbales o no verbales en la comunicación
Distingue el momento en el cual debe/puede hablar en embera y cuando no de acuerdo a las imposiciones hegemónicas del español		x		El PP, como sujeto activo dentro de la intervención, reconoce cuándo y para qué propósito se comunica en español y cuando en embera. Empero, los miembros de su familia, se dirijían a nosotros en embera, sabiendo que desconocíamos la lengua, pues, según lo que compartía el PP, esa es la lengua que saben y quieren hablar, más aún, estando en su casa.
OBSERVACIÓN: Identifique y describa la situación y/o interacciones registradas en la observación				
<p>La presente observación se realizó en el hogar de la familia Queragama, en donde estuvieron presentes el líder y participante principal de la intervención, así como su esposa, hijos (as), nueras, cuñados y nietos. Nos permitieron ingresar a su hogar y nos dirigieron a un cuarto donde nos ofrecieron "primitivo" una bebida caliente y dulce hecha con plátano. Las subjetividades femeninas de la familia se reunieron a un lado del cuarto y no hablaban con nosotros, mientras que los presuntos asignados hombres eran partícipes de la interacción bajo la mirada del PP. Sentados en dos sillas y en el piso, la conversación abordó diferentes temas, desde el clima que estaba haciendo ese día, pasando por la preocupación que los perseguía por no haber tenido éxito en las ventas de artesanías, manillas, collares de elaboración propia, durante los últimos días, hasta manifestar sus deseos de retornar a su territorio de origen, el trabajo que cada uno realizaba a diario, en diferentes labores y puntos de la ciudad, y la importancia que le encontraban a preservar la lengua embera, aunque fuese en espacios de habla restringidos al contexto familiar. Los integrantes tenían momentos esporádicos en los que hablaban en embera y su intención comunicativa era, en la mayoría de los casos, ordenar. El PP le ordenaba a los niños no correr, a su esposa darnos primitivo y a los demás unirse a la conversación.</p>				
FOCALIZACIÓN: Describa y analice los aspectos relevantes y/o a priorizar en el marco de esta competencia				
<p>Durante la observación, los aspectos a priorizar en el marco de esta competencia son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia cultural 2. Autoconciencia 3. Asimilación y adaptación cultural 4. Habilidad verbal y no verbal 5. Implicación en la interacción 				

Anexo B. Guía de observación PARQUE DE ALCALÁ-UGAR DE VENTA INFORMAL

Pontificia Universidad Javeriana
Licenciatura en Lenguas Modernas
Bogotá, Colombia
2017

Elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera-chamí para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua nativa en zona urbana: Un estudio de caso

Instrumento N° 1. Guía de observación a comunidad

Objetivo: Explorar y comprender los componentes sintácticos básicos, las variedades y reglas socioculturales que configuran la lengua embera-chamí dentro de un marco de interacción entre la comunidad y su sensibilidad cultural en el contexto urbano teniendo en cuenta dimensiones afectivas, comportamentales y cognitivas.

I. IDENTIFICACIÓN

Fecha de la observación

D	D	M	M	A	A	A	A

Comunidad: Embera Etnia: Chamí

Número de participantes: 5 Edades: 50 – 48 – 03 – 04 - 18

Identidad y expresión de género: tres aparente mujeres cisgénero y dos aparente hombres cisgénero.

Dirección de vivienda en Bogotá: Barrio La Favorita- cra 19

Ocupación(es): Vendedores informales de artesanías, manillas, collares.

Lugar de observación: Puente de Alcalá – Estación de Transmilenio.

II. INSTANTÁNEA 1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (Narración de dos cuentos)

INDICADORES	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
Hace uso de los tres elementos que constituyen generalmente una oración. SOV.	x			
Respeto y mantiene la sintaxis del embera.		X		
Mezcla la sintaxis del español con la del embera.	X			
En las oraciones mantiene los dos componentes mínimos de la lengua embera: “Sujeto de” y “Predicado de”			x	
Hay una tendencia a nombrar más el verbo que el sujeto de la oración	x			
Tiende a aglutinar morfemas en una palabra.	X			
Se mantiene una tendencia a construir un sintagma verbal en el que se exprese solo				

el predicado a partir de la unión de varias palabras				
Hay una tendencia a construir enunciados complejos. Recurrencia a oraciones coordinadas y/o subordinadas. ES UNA LENGUA QUE SE EXPRESA BASICAMENTE CON PREDICADOS.				
Es recurrente el cambio de orden de los elementos sintácticos para darle énfasis al foco o centro de atención de la oración. (al inicio, entonación)				
Existe una transformación de palabras embera, producto de la influencia del español				
OBSERVACIÓN: Identifique y describa la situación y/o interacciones registradas en la observación				
<p>Para esta observación, la situación que se tomó como punto de referencia fue el hogar de la familia Queragama. A lo largo de la observación, hubo una interacción constante con el líder de la familia, el señor Arnobio Queragama, quién se consolidó como participante activo en el acompañamiento. Al contrario, el resto de la familia, (esposa, hijos, nuera) se mantuvieron distantes de cualquier conversación que se entablaba entre el líder y los investigadores. A pesar de que se encontraban en el mismo espacio físico (dentro de la habitación de la familia) no hubo lugar una interacción conjunta con todos los miembros de la familia, por el contrario, la interacción y datos registrados reposaron en los diálogos con el líder. De esta manera, los datos registrados apuntan a lo observado entre las conversaciones en español con el líder y las interacciones que surgieron entre la familia en embera, y era el líder quién nos compartía las narrativas, o conversaciones que se estaban desarrollando paralelamente.</p>				
FOCALIZACIÓN: Describa y analice los aspectos relevantes y/o a priorizar en el marco de esta competencia				
<ul style="list-style-type: none"> - Transformación de palabras - Estado de Diglosia - interferencia con el español 				

III. INSTÁNTANEA 2. COMPETENCIA PRAGMÁTICA (Observación en su casa)

INDICADORES	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
Reconoce su rol en una situación comunicativa y contexto específico.	x			Cuando los participantes estaban vendiendo sus artesanías adoptaban el rol de vendedores y hacían negocios con las personas que pedían rebaja, preguntaban por precio, o simplemente se interesaban por algún diseño en especial. Así mismo, una persona dentro de la familia era la encargada de solo hacer las artesanías y no hablaba con nadie que no fuera Embera.
Conoce y atiende la jerarquía y distancia social que existe en una situación comunicativa determinada.	x			Dentro de la observación se destacó la labor del participante principal (PP) como la figura de respeto a la que no se le gritaba y obedecía. Todas las órdenes que dio el PP se cumplían sin responder negativamente. Asimismo, los demás integrantes de la familia eran agentes pasivos que recibían órdenes del PP.
Identifica la norma comunicativa asociada a la formalidad dentro de un contexto determinado y la aplica.				

Hace uso apropiado de los turnos conversacionales.	x			Mientras el PP intentaba vender sus artesanías eran evidentes los turnos conversacionales (en la interacción kapunía – embera). Asimismo, Mientras elaboraban las chakiras se notaba una tendencia fuerte a respetar los turnos que presuntamente se habían marcado inconscientemente por los roles que llevaban los participantes. Es decir, aparentemente el PP, como figura de respeto, marca los turnos conversacionales dentro de una interacción. Por ejemplo, siempre que él hablaba (así las demás personas estuvieran hablando) sus interlocutores paraban de hablar para escucharlo.
Se reconoce como actor social capaz de desenvolverse satisfactoriamente en una conversación		x		El PP podía desenvolverse en una conversación con algunas dificultades, pero lograban sus objetivos. Mientras que su pareja, podía desenvolverse en embera con el resto de la comunidad, pero no podía hacerlo con kapunias. Para tener una conversación en español siempre necesitaba que el PP estuviera cerca de ella. Su nuera, estaba aislada a la manufactura de las artesanías y cuando hablaba no podía concretar lo que quería, y los niños no hablaron ni en embera ni en español.
Hace uso del lenguaje corporal de una manera apropiada	x			Los gestos de los participantes iban acorde y reforzaban lo que querían comunicar durante toda la observación.
Realiza pausas continuas y notorias dentro de la conversación.		x		En las interacciones en español se notaron una serie de pausas marcadas que le daban coherencia al discurso, En contraste, cuando hablaban en embera las pausas eran menos notorias puesto que el discurso tendía a ser más fluido.
Tiene clara su intención comunicativa y la cumple.		x		A lo largo de la estancia en el puente, los participantes tuvieron una gran variedad de intenciones comunicativas que cumplieron: mover toda la mercancía debajo del puente por la lluvia, ordenarle a los niños que dejaran de correr, tratar de vender las artesanías, entre otros. Sin embargo, cuando los participantes querían interactuar con los investigadores sus intenciones, algunas veces, no eran claras y por ende había una ruptura.
Realiza cambio de lengua de acuerdo a las necesidades específicas del oyente o de la situación (Forma de tratamiento, repetición de información, cambio de registro)		x		El PP se ajustaba a las necesidades del oyente. Por ejemplo cuando quería vender una artesanía y el comprador no le entendía, él le repetía lo que había dicho y se ajustaba a un registro más formal. Mientras que su pareja no podía adaptarse a las necesidades del oyente kapunía al momento de vender una artesanía.
Es posible percibir inconvenientes alteraciones en la conversación				
OBSERVACIÓN: Identifique y describa la situación y/o interacciones registradas en la observación				
Cuando llegamos al puente, vimos primero a la esposa del PP sentada vendiendo su mercancía. Seguimos subiendo el puente y nos encontramos al PP bajando donde su esposa a llevarle una para rellena como desayuno. El PP nos saludó y nos llevó con su nuera a la otra parte del puente en donde estaba fabricando las manillas. Luego, nos llevó a su lugar en el puente en donde había una serie de pecheras, collares y manillas desplegados en una tela colgada en una baranda del puente.				

Alí, también había otros vendedores, pero de otra clase de objetos como termos, y objetos para celulares. Pasó mucha gente y el PP no lograba vender nada y los kapunías parecían no interesarse por sus artesanías. Una persona le preguntó por unos aretes, el PP le contestó, pero la compra no se efectuó.

Acompañamos a la HIJA NUERA a una silla al parque de Alcalá a hacer más shakiras y nos propusieron aprender a hacerlas. Allí llegó el PP y su esposa a acompañarnos junto con dos niños. La persona que nos estaba enseñando decía tener muy pocas habilidades en español, razón por la cual nuestra interacción verbal fue casi nula y estuvimos aprendiendo con gestos, indicaciones con la mano o con la ayuda de la traducción de el PP. Los niños estaban jugando en el parque y el PP desplegó de nuevo sus artesanías en una silla del parque. Una persona se acercó a decirles que si ya tenían la copia de los aretes que les había mandado a hacer (la persona quería una copia de unos aretes que ya tenía). El PP le dijo que no, que todavía no habían podido hacerlos.

Seguíamos aprendiendo a hacer shakiras y las participantes hablaban en Embera y se reían (aparentemente de nosotros), Empezó a llover y el PP comenzó a hablar en embera y a soplar hacia el cielo, según el para que lo escucharan y dejara de llover. Sin embargo, comenzó a llover más fuerte y tuvimos que escampar la lluvia debajo del puente. Allí el PP nos pidió dinero para la persona que nos enseñó como hacer las manualidades, y para su esposa y para él por gestionar el espacio. Accedimos a reconocer su trabajo y le dimos unas manazas, le compramos una manilla y le dimos 10.000 pesos.

FOCALIZACIÓN: Describa y analice los aspectos relevantes y/o a priorizar en el marco de esta competencia

- Roles dentro de la conversación.
- Intenciones comunicativas.
- Jerarquía y distancia social.

IV. INSTANTÁNEA 3. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (Reunión cultural entre familias Embera)

INDICADORES	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
Reconoce cómo desplazarse por la ciudad y sabe sus implicaciones.		x		El PP describió con seguridad la ruta que siguen para ir desde su casa a su lugar de trabajo (venta abulante-mendicidad en el puente de Transmilenio de Alcalá). Sin embargo, los miembros de su familia que lo acompañaban (esposa y nuera) desconocen la manera cómo desplazarse del hogar al sitio de trabajo Por lo que solo siguen al líder (PP), y nunca recorren la ciudad si no es con él.
Reconoce que la llegada de los indígenas es una oportunidad de aprendizaje e intercambio cultural.		x		"En los espacios observados, hubo una serie de acercamientos de parte de los kapunía hacia la comunidad embera netamente monetario, en el que se mercantilizó la cultura embera. A manera de ejemplo, los kapunía se acercaban para saber el precio de alguna elaboración (aretes, manillas, collares) sin ahondar en el trasfondo cultural de la elaboración.Hubo una kapunía que solicitó hacer una copia de unos aretes de los que tenía el modelo. No obstante, el participante manifiesta que la persona que vende minutos en el puente de TransMilenio quiere aprender un poco de la lengua embera y, desde hace un tiempo, se saludan de la forma “ bia bu?e intentan intercambiar un conocimiento lexical en cada lengua, la señora de los minutos, le enseña palabras en español y el PP, le enseña algunas palabras en embera.

Es consciente del cambio cultural al que se enfrenta debido al desplazamiento del territorio.			x	Durante el tiempo de observación, no se evidenció una apelación o reflexión a los cambios culturales a los que se enfrentan a raíz de la distancia y desplazamiento del territorio. Los participantes, a pesar de mantener rasgos identitarios culturales (vestido, andar descalzo, mojarse bajo la lluvia, orar a dioses-jaibaná- para que no llueva y se les dañen las ventas), niegan un cambio o una transformación cultural desde su llegada a la ciudad.
Se promueve la oportunidad de desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales mediante un doble aspecto de comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural.		x		"Mientras la comunidad estaba vendiendo en el puente, comenzó a llover un poco y el PP empezó a soplar hacia arriba y a hablar en embera con los ojos cerrados o mirando hacia el cielo. Él nos aclaró que eso hacía su familia para que dejara de llover. Sin embargo, también apelaba al Dios occidental en el que también cree. Así, resulta tener una mezcla entre el cristianismo impuesto hace unas generaciones y sus creencias como Embera-Chamí en donde la fuerza de la naturaleza son los principios fundamentales."Se mantiene una conciencia del ser embera , no obstante, no ocurre lo mismo, con el resto de los miembros de la familia, esposa y nuera, pues, estas últimas solamente acataban y seguían las órdenes dictaminadas por el líder (PP).
Percibe de manera positiva el acercamiento e intercambio de un Kapunia en diferentes contextos			x	Durante las interacciones que se generaban para la compra o venta de alguna elaboración, fue notoria un intercambio cultural entre kapunías- en tanto clientes y embera- en tanto vendedor. Sin embargo, fue notoria una apatía cultural del embera hacia el kapunía, donde los intercambios que pueden generarse con este, implican, necesariamente, una colaboración monetaria. No se rescatan encuentros interculturales, sino mercantiles.
Mantiene sus prácticas religiosas, gustos musicales, ideal de familia, que en el territorio		x		Mientras estaban vendiendo en el puente, comenzó a llover un poco y el PP empezó a soplar hacia arriba y a hablar en embera con los ojos cerrados o mirando hacia el cielo. Él nos aclaró que eso hacía su familia para que dejara de llover. Sin embargo también nos hablaba del dios occidental en el que también cree. Así, resulta tener una mezcla entre el cristianismo impuesto hace unas generaciones y sus creencias como Embera-Chamí.
Reconoce la posibilidad de mezcla entre los kapunia y los Embera la implicación conversacional y cultural que puede emerger entre ambos			x	Cuando están vendiendo en el puente a un Kapunia sus interacciones son en español, pero cuando no hay kapunías su código cambia a embera siempre. A lo largo de la observación se apreció que hay una dificultad latente para implicarse en una comunicación en español y, por lo tanto, hacen sus ventas en embera porque es su lengua materna y la que más conocen.(Sin

				importar que el Kapunía no supiera la lengua embera). De esta manera, la implicación que se generaba era inexacta, imprecisa y muchas veces, sin éxito en la venta, o intervención comunicativa porque no había comprensión entre ambos actores (kapunía-embera)"
Percibe el proceso adaptativo como un reto positivo para su comunidad y para él/ella mismo/		x		Durante la observación, el PP manifiesta un interés por involucrarse y ajustarse a la vida en la ciudad al pagar un tiquete de transporte, vestirse de una manera concreta, desplazarse del hogar a sitios de trabajo (como el puente de TM). Sin embargo, durante el tiempo observado, había resistencia a dinámicas de la cultura anfitriona como la inquietud de un cliente sobre alguna elaboración, la rebaja que se pidiera de algún producto, la rapidez con la que mantienen los transehúntes, los espacios públicos como sitios de trabajo, irrumpía la posibilidad de una comunicación intercultural
Se reconoce como un sujeto vulnerabilizado por no ser kapunia.	x			Durante la observación, los participantes aseguran que hacen esta labor (venta informal de elaboraciones manuales) porque no tienen otra opción, más que eso o mendigar. Igualmente, el PP ubica al kapunía como el blanco salvador que debe proveerles recompensa o ayuda monetaria, pues, estos últimos- y más en la ciudad- siempre estarán en una mejor posición social y económica.
Se hace entender cuando no sabe una palabra en español		x		El PP utiliza sus manos, repite la palabra, busca sinónimos y demás cuando no sabe una palabra en español para tener una interacción efectiva y existosa entre el cliente y él mismo. No obstante, es el único que recurre a estos elementos, a diferencia de este, los otros dos miembros de la familia que se ubican en diferentes puntos del puente, se mantienen en silencio, sin generar mayor comunicación entre ellos y el cliente kapunía, pues, cada una, en su puesto. realiza una labor diferente. 1. Realizar la elaboración manual (quién se encuentra al inicio del puente) 2. Organizar la mercancía en las maderas y de vez en cuando ofrecerlas en voz alta a los transehúntes (a mitad del puente) 3. Concretar la venta, negociar, revisar diferentes modelos (al finalizar el puente- cerca a la taquilla) De este modo, el único que genera una interacción con el cliente kapunía, sea verbal o no, es el PP,
Distingue el momento en el cual debe/puede hablar en embera y cuando no de acuerdo a las imposiciones hegemónicas del español		x		Cuando están vendiendo en el puente de Alcalá a un Kapunia sus interacciones son en español. Cuando no hay kapunías su código cambia a embera. Sin embargo, hubo momentos de interacción en los que

La familia estaba en el puente vendiendo sus artesanías. Llegamos y encontramos a la esposa del PP con quien no interactuamos. Al seguir caminando nos encontramos con el PP quien estaba llevando el desayuno a su esposa. Al otro lado del puente estaba la otra integrante de la familia y los niños corrían por todo el puente. El pp nos ofreció aprender a fabricar las manillas, una persona se acercó a ver sus artesanías pero no compró ni tuvo ninguna interacción. Nos desplazamos a otro lugar para aprender a hacerlas. Una persona llegó y les dijo que si ya tenían el arete que les había mandado copiar a lo que el PP le contestó que no. La persona se fue. Nos dirigimos a una silla en el parque y la nuera del pp nos empezó a enseñar sin pronunciar casi

palabras en español. No entendíamos el proceso para hacerlas y el pp tuvo que intervenir como traductor.

Seguíamos aprendiendo a hacer chaquiras y las participantes hablaban en embera y se reían (aparentemente de nosotros), Empezó a llover y el PP comenzó a hablar en embera y a soplar hacia el cielo, según el para que lo escucharan y dejara de llover. Sin embargo, comenzó a llover más fuerte y tuvimos que escampar la lluvia debajo del puente. Allí el PP nos pidió dinero para la persona que nos enseñó como hacer las manualidades, y para su esposa y para él por gestionar el espacio. Accedimos a reconocer su trabajo y le dimos unas manazas, le compramos una manilla y le dimos 10.000 pesos.

FOCALIZACIÓN: Describa y analice los aspectos relevantes y/o a priorizar en el marco de esta competencia

- Trato kapunía – Embera.
- Aparente desinterés por los Embera de aprender español.
- Mercantilización de la cultura.
- Preferencia por hablar embera.
- Español para sobrevivir.

ANEXO C Guía de observación muestra cultural ENTRE FAMILIAS EMBERA CHAMÍ

Pontificia Universidad Javeriana
Licenciatura en Lenguas Modernas
Bogotá, Colombia
2017

Elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera-chamí para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje en zona urbana: Un estudio de caso

**Instrumento N° 1.
Guía de observación a comunidad**

Objetivo: Explorar y comprender los componentes sintácticos básicos, las variedades y reglas socioculturales que configuran la lengua embera-chamí dentro de un arco de interacción entre la comunidad y su sensibilidad cultural en el contexto urbano teniendo en cuenta dimensiones afectivas, comportamentales y cognitivas.

I. IDENTIFICACIÓN

Fecha de la observación

D	D	M	M	A	A	A	A
0	4	0	9	2	0	1	7

Comunidad: Embera Etnia: Chamí

Número de participantes: alrededor de 40 Edades: entre 3 y 50

Dirección de vivienda en Bogotá: Barrio La Favorita- cra 19

Ocupación(es): Vendedores informales de artesanías, manillas, collares.

Lugar de observación: Parque Bicentenario.

II. INSTANTÀNEA 1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (Narración de dos cuentos)

INDICADORES	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
Hace uso de los tres elementos que constituyen generalmente una oración. SOV.	x			
Respeto y mantiene la sintaxis del embera.		X		
Mezcla la sintaxis del español con la del embera.	X			
En las oraciones mantiene los dos componentes mínimos de la lengua embera: “Sujeto de” y “Predicado de”			x	
Hay una tendencia a nombrar más el verbo que el sujeto de la oración	x			
Tiende a aglutinar morfemas en una palabra.	X			
Se mantiene una tendencia a construir un sintagma verbal en el que se exprese solo el predicado a partir de la unión de varias palabras				
Hay una tendencia a construir enunciados complejos. Recurrencia a oraciones coordinadas y/o subordinadas. ES UNA LENGUA QUE SE EXPRESA BASICAMENTE CON PREDICADOS.				
Es recurrente el cambio de orden de los elementos sintácticos para darle énfasis al foco o centro de atención de la oración. (al inicio, entonación)				
Existe una transformación de palabras embera, producto de la influencia del español				
OBSERVACIÓN: Identifique y describa la situación y/o interacciones registradas en la observación				
FOCALIZACIÓN: Describa y analice los aspectos relevantes y/o a priorizar en el marco de esta competencia				
<ul style="list-style-type: none"> - Transformación de palabras - Estado de Diglosia - interferencia con el español 				

III. INSTANTÀNEA 2. COMPETENCIA PRAGMÁTICA (Observación reunión cultural de familias Embera)

INDICADORES	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
Reconoce su rol en una situación comunicativa y contexto específico.	x			Durante la observación, el participante principal (PP) estaba dando su discurso frente a un gran número de personas. Aunque no había contacto visual,

				de ellas con el PP sí estaban prestando atención y reconocían su papel de líder dentro de la comunidad.
Conoce y atiende la jerarquía y distancia social que existe en una situación comunicativa determinada.	x			Al momento de la organización de todas las muestras culturales, era el PP quien organizaba y de alguna manera mandaba quién iba a bailar y tocaba los instrumentos. Las subjetividades masculinizadas embera son los que suelen tocar los instrumentos y cantan, mientras las subjetividades feminizadas bailan. Si ellas quieren cantar, debe ser sin instrumentos.
Identifica la norma comunicativa asociadas a la formalidad dentro de un contexto determinado y la aplica.	x			A lo largo de la observación percibimos en diferentes ocasiones muestras de formalidad de parte de PP y su esposa hacia los observadores. Para ejemplificar, el PP ofreció, al final de la jornada, unos helados en forma de agradecimiento a los investigadores.
Hace uso apropiado de los turnos conversacionales.	x			En la observación nunca hubo una ruptura de los turnos conversacionales. Mientras los líderes de las comunidades (Chamí y Katío) hablaban, los demás eran agentes pasivos que mostraban interés en sus discursos, pero que nunca opinaban sobre ellos. E igualmente, cada líder tuvo un momento específico para hablar y en las interacciones esporádicas que tuvieron también se estableció un orden que fue respetado.
Se reconoce como actor social capaz de desenvolverse satisfactoriamente en una conversación.		x		Había una tendencia en los líderes a apropiarse de su discurso. Sin embargo, las personas que no son líderes (Chamí y Katío) y además tienen una expresión de género femenina, parecían no desenvolverse de una manera satisfactoria ni con los líderes ni con los observadores. Para ilustrar, las subjetividades femeninas se mantuvieron retiradas de cualquier kapunfa que estuviera a su alrededor. Igualmente, se mantuvieron en grupos parcelados sin permitir una interacción o intercambio con un agente externo a ellas mismas.
Hace uso del lenguaje corporal de una manera apropiada	x			A lo largo de la observación, tanto los discursos de los líderes como las pocas interacciones que tuvieron las demás personas iban

				acorde con su expresión corporal. Por ende, su kinésica complementaba y robustecía lo que el PP quería.
Realiza pausas continuas y notorias dentro de la conversación.		x		Dentro de la observación,
Tiene clara su intención comunicativa y la cumple	x			Cada vez que los líderes decían que alguien se moviera, o que ya era momento de acabar o de empezar, las demás personas les seguían. Cada intención comunicativa que observamos se cumplió. Tanto: quejarse por las condiciones de vida que tienen como comprar un helado.
Realiza cambio de lengua de acuerdo a las necesidades específicas del oyente o de la situación (Forma de tratamiento, repetición de información, cambio de registro)				
Es posible percibir inconvenientes alteraciones en la conversación		x		Dentro de las intervenciones en embera se percibía un discurso fluido y sin alteraciones de ningún tipo por parte del PP hacia sus familiares. Sin embrago, en español sí había ciertas alteraciones tanto en la forma, como en el contenido de lo que se decía por parte de los Embera.
Se evidencian diferentes usos de la lengua para propósitos comunicativos.	x			NO SÉ CÓMO LLENARLO.
OBSERVACIÓN: Identifique y describa la situación y/o interacciones registradas en la observación				
<p>La observación realizada tuvo lugar en el parque Tercer Milenio de Bogotá. Allí la comunidad Embera Chamí y Katío estaban preparando una muestra cultural cuyos objetivos eran: brindar un espacio en el que las comunidades pudieran expresarse un poco, relajarse y dejar a un lado las problemáticas del diario vivir, y visibilizar un poco la cultura Embera. En el evento, había alrededor de unas 40 personas Embera (Chamí y Katío) dos estudiantes que estaban haciendo un reportaje sobre los Embera, dos líderes (Katío y Chamí) y una lidereza (Katío). Igualmente, el parque contaba con una tarima y sillas al frente. Cuando llegamos don Arnobio estaba dándonos indicaciones a un grupo de aparentes mujeres cisgénero en la tarima. Nosotros nos quedamos en una silla observando. La esposa del PP se nos acercó y nos saludó. Cuando el PP se percató de nuestra presencia fue a saludarnos y se quedó hablando con nosotros sobre lo que estaban organizando en el parque. Llegó una persona mayor de edad y el PP nos explicó que él había llegado donde él porque ya no tenía donde ir, ellos hablaron en Embera y se quedaron a hablar con nosotros. Nos comentaron la urgencia que tenían por regresar a su territorio y el plan que estaban adelantando con algunas entidades del gobierno para hacer un plan retorno. Asimismo, nos comentó que el otro domingo les iban a dar un mercado a cada uno mientras se iban a sus territorios. Después de esto, nos dejaron entrar a la tarima para estar más cerca de la comunidad y veíamos como preparaban los instrumentos, los niños corrían y las aparentes mujeres cisgénero estaban sentadas en distintos espacios de la tarima y algunas tenían bebés en sus espaldas o brazos. Los líderes les hablaban y ellas no hacían contacto visual con ellos pero sí respondían físicamente a lo que ellos decían. El PP las organizó se fue a una esquina, tomó una guitarra y junto con otros aparentes hombres cisgénero empezaron a tocar mientras las AMC bailaban. Presenciamos tres bailes: dos chamí y uno katío. Mientras ellas bailaban las demás personas las veían y mostraban interés.</p> <p>Un vez los bailes terminaron, la lidereza cantó, sin instrumentos, y dio un discurso sobre las necesidades que tenía el pueblo Embera en Bogotá y en especial las mujeres. Así, comentó que su comunidad tenía mucho oro, pero el gobierno se lo quitó y luego se vieron forzados a migrar hacia Bogotá. Entre las necesidades que más recalcó para las mujeres Embera se encuentran: dinero para mercado, dinero para su aseo personal, dinero para los útiles de sus hijos, entre otros. Seguido de esto, tomo la palabra el PP quien reforzó el discurso de la lidereza al constatar que ellos no estaban en Bogotá por gusto, sino porque se ven obligados a hacerlo porque sus territorios están destruidos y no los pueden reclamar tan fácilmente. Luego de esto, la palabra pasó al líder Katío quien retomó ideas de los dos hablantes anteriores y afirmó que sus abuelos le dijeron que nunca se fuera a pedir limosna a Bogotá y que el estado tiene que responder por su situación.</p>				
FOCALIZACIÓN: Describa y analice los aspectos relevantes y/o a priorizar en el marco de esta competencia				

- . Turnos conversacionales.
- . Jerarquías marcadas.
- . Roles

. Poder vertical, heteropatriarcado cisgénero, lo femenino como ente subyugado a mantener una identidad indígena para ser mercantilizada.

IV. INSTANTÁNEA 3. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (Reunión cultural entre familias Embera)

INDICADORES	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	OBSERVACIONES
Reconoce cómo desplazarse por la ciudad y sabe sus implicaciones.		x		Durante la observación, diferentes participantes de familias embera, reconocían la manera de desplazarse por la ciudad, especialmente, porque identificaban los puntos principales de encuentros culturales entre familias de la comunidad, asambleas de la personería y secretaría del distrito para adelantar los procesos de retorno al territorio de familias embera, así como subsidios de mercado y atención médica. Sin embargo, los líderes de cada grupo, sea chamí o katío, afirmaron ser los únicos conocedores para movilizarse y movilizar a su familia, alrededor de distintos puntos de la ciudad. Muchos de los miembros de la familia chamí, desconocen la ubicación en Bogotá, puesto que no hace mucho habían llegado a la ciudad, e igualmente, quiénes ubican a las familias es el líder particular de cada comunidad.
Reconoce que la llegada de los indígenas es una oportunidad de aprendizaje e intercambio cultural.			x	Durante la muestra cultural y asamblea general, los líderes de cada fue constante un rechazo de la llegada de los indígenas como una oportunidad de aprendizaje e intercambio cultural.
Es consciente del cambio cultural al que se enfrenta debido al desplazamiento del territorio.		x		A lo largo de la observación, no se acercó ningún Kapunía a ver la muestra cultural que habían preparado los Embera, aunque estaban en un parque público al que todas las personas tenían acceso. A pesar de esto, la disposición corporal de los Embera pudo haber sido interpretada como una barrera entre las dos culturas, puesto que el espacio se confluía como lugar discreto en el que solo la comunidad embera podría tener participación
Se promueve la oportunidad de desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales mediante un doble aspecto de comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural	x			"Durante la muestra cultural diferentes rasgos culturales como la música en compañía de bailes tradicionales, apelaban al arraigo histórico de la comunidad. Igualmente, el ideal de familia se mantuvo latente al presenciar un gran número de familias embera chamí y katío unidas en su asamblea cultural en donde se autopromocionaban como grupo étnicamente diferenciado y reconfirmaban su identidad indígena en la ciudad

Percibe de manera positiva el acercamiento e intercambio de un Kapunia en diferentes contextos		x		Durante la observación, los Embera y Kapunía compartieron una gran variedad de espacios (bailes, discursos, conversaciones, cantos). Sin embargo, estas interacciones siempre estaban permeadas por la prestación de un servicio por parte de los Kapunía hacia los Embera. Con ello, los Embera, mayoritariamente, permitían un acercamiento hacia los kapunías siempre y cuando ellos se vieran beneficiados, e igualmente los kapunía que mostraban el interés por tener un intercambio con los embera, sentían el deber de colaboración a un colectivo vulnerado, violentado y explotado, pero no reconocido como cultural y socialmente identificado
Mantiene sus prácticas religiosas, gustos musicales, ideal de familia, que en el territorio				
Reconoce la posibilidad de mezcla territorial entre los kapunia y los Embera y la implicación conversacional y cultural que puede emerger entre ambos			X	En la intervención presenciada en la asamblea cultural, no se evidenció una implicación en la interacción por parte de los participantes (líderes, niños, mujeres, kapunía). En esta medida, no hubo lugar a un reconocimiento en la implicación que había en el entorno dependiendo de qué lengua se hablara, embera o español, en qué momentos y a qué interlocutores (Discurso de líderes a la comunidad, pequeños grupos conversacionales entre las familias de la comunidad, conversación entre un kapunía y un embera) Por lo tanto, la no implicación de cada participante imposibilitó una precisión, exactitud y correspondencia comunicativa
Percibe el proceso adaptativo como un reto positivo para su comunidad y para él/ella mismo/misma			X	Si bien, durante la asamblea cultural entre familias embera, había una adaptación a las dinámicas de la ciudad, como la reservación de un sitio público para dar una muestra cultural, y el uso adecuado de ese espacio, durante su interacción y a través de sus discursos, se reforzaba una constante negativa a asimilarse como ciudadanos y adaptarse a los modos de vida de la ciudad, por el contrario, reiteraban su motivación por el retorno y las condiciones sociales, políticas y económicas que los forzaba/obligaba a permanecer en la ciudad.
Se reconoce como un sujeto vulnerabilizado por no ser kapunia.				
Se hace entender cuando no sabe una palabra en español			x	En la intervención presenciada en la asamblea cultural, se evidenció una implicación en la interacción por parte de los participantes (líderes, niños, mujeres, kapunía). Aún así, no se percibió un reconocimiento en la implicación que había en el entorno dependiendo de qué lengua se hablara, embera o español, en qué momentos y a qué interlocutores (Discurso

				de líderes a la comunidad, pequeños grupos conversacionales entre las familias de la comunidad, conversación entre un kapunía y un embera) Así pues, hubo ausencia de la implicación de cada participante ya que no se posibilitó una precisión, exactitud y correspondencia comunicativa dentro de los espacios que se generaron de intercambio comunicativo en la muestra cultural entre familias embera
Distingue el momento en el cual debe/puede hablar en embera y cuando no de acuerdo a las imposiciones hegemónicas del español				

OBSERVACIÓN: Identifique y describa la situación y/o interacciones registradas en la observación

Dentro de la observación se evidenció la presencia de la comunidad katío y chamí pertenecientes a la misma comunidad (embera). Además de ellos se encontraban dos personas que iban a realizar un trabajo universitario de acerca de la comunidad. Dentro de las interacciones más relevantes se resaltan:

- La manera en la cual el PP reconoce como moverse en la ciudad dentro del marco de los lugares que más frecuenta. Así nos indicó como llegar a sus reuniones con otros embera, y a su casa.
- Dentro de los discursos proferidos por los integrantes de la comunidad llama la atención el deseo que tienen por ir a su territorio y la molestia que les causa estar en la ciudad.
- No había presencia kapunía externa.
- Mostraron tres bailes representativos de su comunidad.

FOCALIZACIÓN: Describa y analice los aspectos relevantes y/o a priorizar en el marco de esta competencia

Durante la observación, los aspectos a priorizar en el marco de esta competencia son:

1. Conciencia cultural
2. Autoconciencia
3. Asimilación y adaptación cultural
4. Habilidad verbal y no verbal
5. Implicación en la interacción

Anexo D MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN

Transcripción de Entrevista semiestructurada No 1 – 48 min.

- ***Entrevistado →(E) líder Arnobio Queragama***
- ***Investigador→ (I)***

I: Sumercé, ¿En qué momentos del día utiliza el español para comunicarse?

E: El día utilizar la español cuando uno habla ehh..., o encontra unos amigos o uno de ustedes, ahí sí hablamos español.

I: Para sumercé, ¿Cree que es importante hablar español acá en Bogotá?

E: Sí, porque si no hablamos español nadie nos va a entender la,.. la lo que de nosotros, lo que tenemos nosotros, lo de nosotros.. Por ejemplo yo hablo así no más mi idioma, hablando así a cualquiera nadie nos va a entender.

I: Y, ¿Nunca ha habido una persona como nosotros que se haya acercado a ...?

E: Nunca, nunca

I: [...]A decirle a usted bia bu...¿o algo así?

E: Eso, eso. De pronto usted cuando encontramos, ¿cómo está? Bien, ¿Bia bu? Entonces el día cuando encuentra alguno persona saluda, “¿bia bu?” ¿Cómo está hoy? Entonces es así, y... ysi encontramos un compañero entonces pues ahí saludamos por idioma, por por lengua materna, propia, ahí no hablamos español.

I: ¿Ahí para nada español, solo la lengua Embera?

E: Sí, sí, para nada español solo nuestra lengua.

I: Sumercé, ¿Cree que la lengua Embera y su conocimiento se ha visto afectado por el español desde que usted llegó a Bogotá?

E: No, pa'nada

I ¿No cree que haya habido algún cambio?

E: No, no hay cambio. Hubo cambios solamente en parte la cultura.. ahí sí está cambio.

I: ¿ Por qué?

E: Porque cambio cultural donde nosotros.. porque o sea, hablando la cultura ehh, donde nosotros ehh, asumamos la comida, es decir, algo ya olvidado, por ejemplo, la chicha, donde consumía, no consumimos ahora, por ejemplo harina de molida de esa de Maíz, tampoco ... está suspendida, y ya otros de comida, a mí me parece como el café y ese es otro pérdida y también la maduro de plátano, ese ese que probó lo que no más lo que mostraba aquel día, es un poquito no más que está tomando, que está asumiendo, de resto, no no, Tal vez estamos perdiendo la la muchacha que presentaba en la casa en su baile y su canto y su diver.. siversidad ahí entre semana sacaba de a dos, dos veces la semana, un domingo, un sábado y así en la semana para que el niña no quedara tampoco aburrido, para que el niña también se previene su mentalidad más abierta..

I: ¿ Para que tuviera más conocimiento de su lengua?

E: Eexacto, ajá

I: Y por ejemplo, Do Arnobio ¿ No hay momentos en que sumercé mezcle Embera con español?

E: No, no todo en Embera, todo ahí en nuestra nuestra propia la lengua

I: ¿Y con los niños?

E: Con los niños también lo mismo, habla en embera

I: ¿ Y los que van al colegio?

E: Cuando va a salir al colegio, ahí sí ya. Un ejemplo, por ejemplo, un niño va a ir mañana a la a, la estudio, bueno él ya sabe la, cuáles va a decir el el ..allá en la letra, solamente enseña la letra entonces solo sabe la letra el, la letra nunca queda, queda va quedando importante. Pero si el niño no escribo tampoco, no no, quedamos nada en la mente. Si entiende pero se va borrando quedando lo mismo. En cambio cuando el niño escribiendo en una cifra, ahí entonces ahí él ya sabe cómo se escribe, entonces se le pregunta ¿Aquí que dice? Ahhh pues entonces papá, aquí dice así, dice así, ahh listo, sí queda así leyendo.

I: O sea que, ¿ Sumercé con sus hijos revisa las tareas que ellos tienes?

E: Eeexactamente, se revisa y si no revisa tarea, el niño no la... ¿ Cómo va a saber nada? Si no revisa el niño no hacer nada, si dice tengo tarea, toca dejarlo que termine, una ayuda también a los niños a pensar, a desarrollar su pensamiento a no quedar mal con su corazón.

I: ¿Pero entonces los niños saben en este momento Embera y español?

E: Eeeexactamente.

I: O, ¿Solamente español?

E: Dos, dos lenguas

I: ¿Dos lenguas? Por ejemplo, Mayerly, la chiquita...

E: Eeeeso, por ejemplo Mayerly, ella entiende cuando habla español sí entiende un poquito ya, Mayerly y también en la lengua, ya habla dos así dos palabras, así que “¿ Qué dice la niña?” “¿Cómo está?” -“Bien” “¿Qué dice?” “Bia bu” ahí si a va hablando, va metiendo. Así como Marleny, ya entiende español pero de aquí Bogotá, claro ella escucha mucho hablando los españoles que habla y a ella también yo le enseño a ella.. enton.. dice así, dice así.

I: ¿Su esposa?

E: Sí, ella sí.

I: Y ella, ¿ Qué tanto español entiende?

E: Ella entiende a a español, un poco pero entiende lo que pueda, eh, ella

I: Pero ella, ¿En qué momentos lo usa? ¿ Solamente cuando va a vender o..?

E: Sí, sí solamente cuando va a vender, cuando por ejemplo ella tiene su producto pa vender, como chaqira, bueno, entonces, ella, ella los, los de ustedes que pregunta, “¿Cuánto vale esto?”, ella entiende cuánto vale, bueno, vale tanto, ahí sí ya entiende muy bien ahí

I: ¿Y ya sabe por ejemplo los números, los precios?

E: Número, contar la platica, pa onde, desde 1 hasta 100.000, ya hasta 100.000 pa arriba ya no es capaz de contar número. (Risas)

I: ¿Y ahí ella qué hace? ¿Usted la ayuda o qué hace?

E: Yo la ayuda a contar a, a, contar desde 1 hasta hasta el millón, desde ahí pa arriba más cercano otro no, yo le siga diciendo a ella y así nosotros va ayudando a aprender, contar.

I: Bueno, entonces sumercé me dice que cuando usted interactúa con su familia, con su esposa, con sus hijos, con su cuñado, nunca mezcla embera con español.

E: No, siempre habla ahí nuestra lengua ahí, lengua propia ahí porque no hay diferencia como español, o sea no hay juzgo para que hable embera, nosotros todos somos embera con los niños siempre habla embera propia

I: ¿Ni una parte en español?

E: Pues, una partecita hablamos,¿Sí? Unas partecitas hablamos muy poquitas de español, no más eso.

I: Por ejemplo, cuando sumercé está con su familia y están hablando en la lengua embera, ¿ A parte de la lengua, qué expresiones, qué gestos tienen para interactuar, algo que sea externo a la lengua pero que con eso ustedes también comuniquen.

E: Pues, ehh, en medio de eso siempre que hay en la misma lengua quedamos quedamos estamos para que entienda el que hable, así no más. Gesto aprobando, rechazando, para con

los niño, ah que la mirada, ah que brazo arriba... Si de pronto mismo compañero que hablando en español, ah, entonces mismo nosotros respondiendo en español porque porque devuelvo en español ahí porque yo sé.

I: Y, ¿Por ejemplo con gestos? Por ejemplo si está con su esposa y ella está vendiendo algo pero ya no sabe contar de una cifra en adelante, ¿Cómo lo llama o qué le dice en ese momento?

E: Ah, ella se queda ahí, quedado ahí, entonces lo me llama pa contar más, cuánto donde,

I: Y, ¿Siempre lo llama a usted?

E: Sí

I: Y, a parte de su esposa, sus hijas..

E: Todo, todo, ella también me llama, si hace falta a mí, todo, cuando no es capaz de contar hasta número entonces bueno, entonces yo se lo deletreo entonces vea, uno, dos, tres cuatro... hasta que llegue a diez, y de diez hasta once, hasta hasta el veinte, y así va dando va dando hasta que escribe porque hay que saber más. Entonces en un cuadernito, ella entonces escriba número, por ejemplo, el de doscientos, ahí está y va viendo en la moneda, trescientos, entonces hay ta también el número trescientos. Así ella sabe qué número que es. Pero hay un señorita que se llama Liliana, ella no fue ni estudio, ella solo aprende español, no sabe, sin escribir, no sabía nada, y sí ya hablando pues ya entiende un poquito español dice ella. Yo preguntaba a ella, ella decía “ No, papá, yo no entendía nada de español, pero aquí Bogotá ya me toca ya entender más o menos entendiendo ya está entendiendo más o menos, y no sabe contar ni platica... nada, apenas estamos contando con la mano, con los mil pesitos, así alcanza la plata así, con la mano, así un, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez. Entonces ella contaba “ Wua saba, Wua some, y así hasta cinco, entonces Wuba cinco, ya sería diez, ya listo, diez, listo, anote diez, entonces dos manos de a cinco entonces son diez, vea diez, entonces ahí va anotando, entonces como ella sabe ahí cuál es la.. que tiene que escribir.

I: Y, por ejemplo, ¿Saben escribir en español o solo lo hablan?

E: Sí, ella escribe y nosotros escribe, como no sabe la letra, no escribe la letra, pero así por su pensamiento, habla, por ejemplo ella pregunta, entonces “ y Cuánto vale esta chaquira” “Ah,

esa vale tanto” Ahí sí ya aprendido para saberle qué decir, qué comprárselo a la gente, ahí sí más o menos le entiende a la gente, pero no lo leo ni lo escribo. Solamente lo escucha y lo comprende.

I: ¿Y sumercé?

E: Yo, yo estudié, yo escribe español, cuando yo voy a escribir una cosa en español pues escribe y luego lee, por ejemplo aquí yo voy a escribir algo, escribe aquí, nombres, alguna temitas y así va escribiendo y luego lee y ya sabe qué letra dice ahí.

I: Entonces, sumercé sabe hablarlo, leerlo, escucharlo y comprenderlo..

E: Y comprenderlo, sí

I: ¿Pero el resto de su familia?

E: Ella no escribe, escriben muy poquito. Ella solo entiende y sabe que está hablando el español, ella entiende ya, ella apenas estudió como segundo cuando niña, ya hace muchos años ya, entonces uno muy inteligente uno sabe que desde ahí entonces ya, ya aprende español cómo escribe, las letras, a veces estudiaba pero como no estudió ella.. solo se quedó ahí. (risas) y yo me estudié hasya el quinto de primaria y de ahí, capacité más, presenté talleres.

I: ¿Hizo la primaria en español?

E: Sí, todo.

I: ¿Entonces nunca estudiaban en Embera?

E: No, no era es prohibido

I: ¿Entonces cómo la preservaron, cómo conservaron la lengua?

E: Por ejemplo, yo me conservé Desde el niño, ya sabe que mi papá, mi mamá, los hermanos, todos en la casa hablando idioma embera y ahí me aprendió una cartilla que me llevó una de ustedes a Pereira, ahí me aprendió y como no sabía no más en esa época entonces ella

ahí me aprendió desde quinto de primaria y ya me dio un libro de esa Nacho que llaman, un cuaderno que llaman, esa cartilla. Ahí sí mejor dicho me canté ahí, me quedada mirando la figura ahí, los árboles, los animales, las personas que de todos ahí, y ver las casas ahí, los carros, todo.

I: ¿Ahí fue donde aprendió a escribir más en español?

E: Sí, ahí sí ya me, me.. desde ahí otro cuaderno me está pasando para que escribe tal tal, para ver qué comprendía y luego me evaluaba para ver si yo a ver aprendió durante un mes, y claro, y hágale, y yo preguntaba y qué es aquí e iba evaluando pues a ver si yo atendí, claro ya aquí dije tal, ahh bueno. Ella iba chuleando y va calificando, bueno, cada papeles, y otro papeles, hasta que casi terminamos con cien... cien papeles de estos de calificar, como ochenta preguntas me quedó ahí.

I: ¿Y cuánto tiempo duró eso?

E: Uh, eso duró como unos dos diitas a la semana, diario así eran como cuarenta preguntas, diario así y hágale y luego me dice “ Ah, usted ya leo, ya comprendo, pero aquí falta tanto” entonces sigue, sigue terminando. Claro entonces aquel el día y ya iba a terminar entonces me aburrí, y me olvidé pero volvió a recordarme lo que había ahí entonces volvió con esa tema esa cartilla y me regaló lo que, lo que me quedó, quedando ahí... bueno, aquí me quedo faltando. Y a la final me tocó terminar Y cuando ya terminé la pregunta que me decía, luego fui allá a decirme cómo quedó, entonces ella me leyó todo, que usted ya me entendió muy bien, antes sigue escribiendo más pa que yo, pa que usted profesionalmente crezca empleo como docente... Ya como mi papá muy...muy quedado, y mi papá no le interesaba que yo estudie ya que yo nada.. no daba ropa y ni platica ahí para comprar los elementos y yo me tocaba mejor venir a jornaleando, yo me tocaba... con unos maduros y un compañerito mío iba y me decía vamos a tomar café, claro vamos ya a cultivarlo, ya joven uno necesita platica y se daba esa platica entonces también. Me fui, trabajó como cinco años jornaleando allá en Risaralda, allá moliendo el café y los sembramos y no sembró nada, entonces un mayor dijo “ No, usté está muy mal muchacho, no sufre más. Vámonos pa la casa, vamos a sembrar cacao, vamos a sembrar árbol, vamos a sembrar yucas, y tenemos y vamos sacando la plata.” Claaaro, lo pensé muy bien y una mamita, una viejita me dio el consejo, “ Hijo, vea, no jornalea, si usted sigue jornaleando un día de mañana va a tener ayuda, va a tener familia, adónde va a meter usted, jornal diario se cansa, se enferma, va aguantando hambre el día de mañana” Eso me dijo mi abuela, entonces yo dije “ Abuela, dame una porción tierra donde yo pue...trabajar” “Ah liiisto, tenga machete,

tenga lima y tenga un palito pa que siempre comino. “Ah... mamá, yo voy a sembrar y eche canaste” Y yo metiendo a las seis de la mañana madrugaba yo a sembrar y un señor llegó, entre semana, alfabetizador, llegó para que yo no perdiera mi estudio.. Voy a madrugar, me levanto a las seis mientras que llega el profesor, a las ocho llega, entonces yo me sentaba ahí a desayunar y sembraba diez maticas, cuando llegaba ya el profesor a su clase, “ Ay don Arnobio, usted es bien trabajadorcito”, entonces ya ya me conocía, que sembraba. Muy contento cuando me sembré vea no una, sembré dos mil palos de cacao...

I: Y, ¿En cuánto tiempo?

E: Se demoró tres años. Pero bien grandeadito, bien ya bien trabajadito... hice yo mi platica bastante. Cuando en tres años ya dando los palos así, ya floreciendo las matas. Y yo sí estaba contento, y esos que salieron ariscos no importaba si me cortaba la cara lo pichan a uno... Ya la seguida, yo me seguía estudiando estudiando hasta el séptimo primaria porque eso allá estudió allá en el resguardo y ya me aprendí saber sumar, saber multiplicar, ahora sí ya sabe multiplicar y solamente me quedó.. la última me quedó ahí que yo iba ahí a aprender de, de que se mete en cinco cifras, de diez cifras, ¿Cómo se llama ese? ¡Divisiones! Ese no más que me quedaban, pero vea, en el celular me suma, me divide. Y eso vamos con el lápiz tan tan tan, y desde aquí eso queda larga, y vuelve suma y da lo mismo arriba y lo mismo abajo, eso no más hace falta.

I: ¿Matemáticas también aprendió en español?

E: Sí, sí en español, matemáticas fue español porque fue contando por español porque idioma de nosotros apenas contando con la mano, hasta diez. Anteriormente contaba una, una pepa de maíz, lo cogí un maíz así así en manada y lo contaba uno, una por unidad... para contar la plata, si es de cincuenta pesos la mitad lo lo partía, ¿Qué quiere decir? Que la mitad era cincuenta pesitos de cien pesos. Entonces yo contaba de cien cien cien, y si sale uno de cincuenta pesos entonces hay que hacerle una, una la mitad lo partía, entonces sale ahí el cincuenta.

I: ¿O sea que ustedes practicaban matemáticas era con eso?

E: Si, partiendo el cacao y ahí lo dividimos, cincuenta o cien, cincuenta pesos la mitad y una pepita completa contaba como cien pesos. Entonces cuando uno ya... ya dividía cincuenta

pesos por encimita lo partía a la mitad entonces uno ahí va quedando cien, cincuenta, veinticinco, y así señorita.

I: ¿Hay diferencias sociales o distancias sociales entre la familia que afectan la comunicación en Embera?

E: Sí, esa es siempre, o sea hablando de anteriormente lo comunicaba silvando, si de pronto yo vivo aquí, y yo quiere saber cómo está el de abajo del de mi casa, como allá la gente vive allá individualmente, bueno, allá la comunicación, era solamente silvando. Eso significaba que venga, para necesita urgente hablar una cosa urgente, una cosa de información, unos días una información mala, otro día podía ser información buena, y así, y había también una cosita que se llama caracol, una grande así grande, grande, aquí aquí que venden por ahí. Entonces uno lo lo pitaba (Hace el sonido al soplar un caracol), pero ¡Hombre! Eso sonaba duro. Eso se escuchaba a lo lejos.

I: y ¿Quién tocaba el caracol?

E: Y eso lo tocaban donde van a hacer una fiesta, por ejemplo aquí vamos a hacer una fiesta de matrimonio o una inauguración de casa nueva, lo lo lo anunciábamos con esa caracol, o algún problema, que venga que hay uno aquí problema, que un enfermo que un familiares, ahí mismo lo comunicaban con el caracol. Eso lo tocaba alguna... algunos miembros, cualquier persona, digo no, cualquier persona no, solamente algunos miembros por ejemplo como yo los líderes, porque porque si no es líder., los *menurías*, es decir el que no es líderes, que no tiene cargo, nada, solamente, así no puede pitar eso, en cambio el líder, cargaba a diario eso así en el pecho, esa caracol.

I: y, ¿Quién lo escuchaba?

E: Todo, todo el que vivía alrededor de eso, sí sí señora. Entonces lo reunía, cuando dice, cuando yo invitar a una persona con el caracol véngase todo mundo porque estoy invitando para visitar a una familia enferma o a una familia con muerto o así así era frecuentemente. Si va a tomar alguna, alguna fiesta. Solamente lo ponían en una bandera, colocaba un palo largo así, para que la gente lo viera así, de bandera blanca, entonces lo veían y lo movían. Eso significaba allá está mirando, todo el mundo mirando que es que va a haber una fiesta porque la bandera es blanca

es que va a haber una fiesta, o si no se podía el silbido, un solo silbido (hace de nuevo el sonido al soplar un caracol), o sino, los tambores..

I: Y, por ejemplo, ¿ Sumercé tocaba los tabores?

E: Sí, yo me aprendí también a tocar tamborcito, varias veces, y toca así, *tin tirín tin*, (Mientras hace el gesto de tocar los tambores) tres veces y eso significaba va a haber una fiesta.

I: O sea que el caracol, la bandera, el tambor...

E: Sí, sí todo eso significaba una fiesta, todo

I: Y, ¿Hay diferencias entre esas tres?

E: No, eso siempre, siempre lo utilizaba, las tres. Por ejemplo, un tambor, un caracol, una señal de esa bandera, solamente esa significaba va a haber una fiesta, y caracol que venga ya urgentemente para ver un problema, una mala comunicación y del silbar, una cosita pequeña como como para que todos lo escucharan, para que todo, todos lo escuchara. Solo silvaba.

I: Y, por ejemplo, ¿Llegaba toda la familia o llegaban solo los líderes?

E: Sí, hay hay algunos que llegaban, llegan las mujeres, claro como está silvando ya sabe que silva. La renuión dice cuando yo silba es porque tiene algo urgentemente que llega a la familia para comunicar una información a la familia, ¿sí?

I: Y, ¿Usted cree que esos elementos culturales acá los han perdido?

E: En este momento está perdido, completamente, no hay caracol, no hay bandera, no hay tambor. Y además como estamos en ciudad no podemos silbar, todo mundo se irrita, que son se qué, ¿sí? Entonces no puede silbar tampoco, y ya tampoco lo he intentado porque eso ya es diferente.

I: ¿Por qué aún hablan Embera, señor Arnobio?

E: ¿Aquí? ¿Bogotá? La hablamos para no perder la lengua porque si nosotros hablamos pura, pura español ya reemplazamos la lengua materna, ya reemplazamos quiénes somos, por

ejemplo, *zamabai* [Para dónde va] *Zacabu* [Cómo está] *Biche bia bu* [Cómo está de salud], y así hablando, si lo hablamos en español con los niños a ellos se le olvida y la lengua se embolata. Hay mucha gente que por eso ha perdido de la cultura de los indígenas, era casi ciento dos lenguas indígenas y de ahí perdieron casi casi cincuenta etnias que perdieron ya la lengua, apenas se quedó 64 lenguas no más.

I: ¿Entonces el fin para para hablarla acá es no perder la cultura en su lengua, pues?

E: Eso ya perdió totalmente de los de ellos, como yo dije, puede ser chamí o katío. Pero nos han civilizado, anteriormente era su batica, aunque por medio de civilización la chica ya no pone su pintura, pero, pero, por más civilización ello nos vamos a perder la lengua. Puede que sea su forma como el estilo de *Kapunía* o como *paisa*, así blanquito pero no vamos a tocar la lengua, la cultura puede debilitarse, la su comida no puede faltar y la lengua tampoco, en su forma de lengua, y tampoco pueden ser humillativa a con nosotros ni con los demás. No puede atacar la lengua, la hablamos por eso solo en con la familia. Y nos mantenemos como forma de indio acá en la ciudad, tiene que ser así, bien con su rasgos, bien morenito y su batica, bien arregladita. Por ejemplo yo vi una muchachita, asó blanquita, bonita como usted, sin su batica, bien peinadita y yo le hablé en español “¿Cómo está usted” y ella me dijo” No me hable en español, no no en castellano, yo soy embera, trátame como embera” Y yo le dije “ ¿Cóóóómo?, yo pensaba que usted era paisita” “ Mi padre era un indígena, mi madre una mestiza”, decía ella, y yo veh!, yo sí que pensé que era una paisita, ombe!, no, no hay punto de comparación con indígena, esa se parecía como a una de ustedes, y hablando la lengua indígena. Muchas muchas familias Embera ya están aquí ya civilizadas, ya pierden todo, la mía no, ella conserva su batica, y lo más importante, la lengua embera.

I: ¿O sea que para usted la civilización qué vendría siendo? ¿Qué implica para usted?

E: Bueno, el civilización ese viene ehmm, por ejemplo, con la mujer indígena anterior no sabía arreglar su cabello y tampoco no sabe de perfume, solo solo la yerbita que naturalmente ya olía, su arete era de una yerba, y era una planta perfumadita, esa que llaman *bichuquera* , era una perfumadita entonces ella llegaba y se lo ponía de arete, solamente de naturaleza, y tampoco no no ponían colorete, solamente su pintura. Bueno entonces ehh,, de ahí también, los zapatos, no se ponía zapatos y tampoco la falda no, sino normalmente se ponía... no sé, nada. El civilización, esto nos viste a cada uno, como poner vestido de ropas, con ella ya tiene su lo que usted quiere ponerse, si usted quiere poner entonces su perfume, lo que usted quiera poner,

como mm por decir algo mmm, sus útiles. Entonces por medio de civilización ya han empezado a usar las cosas de ustedes, por medio de civilización también hablando español bien, bien habladita. Pero la lengua materna, esa se habla si encuentra su compañerito indígena, esa se habla su lengua, siempre en su lengua.

I: ¿Cree entonces que la civilización es mala o buena?

E: No, no, es buena. Porque bueno, eh si usted no civiliza entonces tampoco puede hablar la lengua español, tampoco sabe hablar con los demás y tampoco su gestión, siente que usted habla bien, pero falta falta todavía como sin cambiarse, como algo, toca cambiar de modita como algo. Entonces no es malo, es bueno porque entonces uno acá en ciudad ya está más abrigadita., más civilizado.

I: Y por ejemplo sus hijas y su esposa, ellas mantienen la vestimenta, sus collares, los colores..

E: Ajá, todo. Ellas mantienen todo porque esa es la cultura anteriormente llamamos que están espiritualmente cargado, porque si usted no carga esto (tomando uno de los collares que tiene en el cuello), pero mujer si no carga esto no tiene vida espiritual, ¿por qué los collares? Para sentir bien, umm, para sentir bien como cuerpo, y no se sienta cargado como algo que tiene, pero si usted no tiene nada, no hay nada y no hay nada de acompañamiento espiritual, como contento, como sentido, es por eso que ellas cargan, a ellas les protege mucho la vida.

I: ¿Pero solo a las mujeres o a los hombres también?

E: A todos los dos. Los hombres, los mujeres.

I: Pero, ¿Qué mantiene usted de la vestimenta?

E: Porque anteriormente, a nuestro *Karagabí* que llamamos *karagabí*, ese era un cacique, que anteriormente, llamaba de hace quinientos años más. Ellos eran como los más poderosos, los que nos mandaban, que a las mujeres póngale su pechera, su arete aquí pero con su naturaleza y también se puede poner una chaquira, en ese momento no eran chaquiras, solo era una, una pepa natural del monte, esa es como una chaquira pero más fina, entonces así se lo ponía como ¿ Sí ha visto a mi señora? Ella se pone esas pepitas pero bonitas, rojo con negro. Hay chiquitica también. Las mujeres y los hombres también, y los hombres se ponían una chaquira azul, solo

azulito y la puntica amarraba con una yerbita también una perfumadita, es una.. una que protegía el espíritu también para que el diablo que no venga a oler la vida para que no venga olermos la vida. Y eso nos protege porque ese olor, olor de la yerba viene a llevarse y a matarse espiritualmente. Eso lo aprendí de nuestro Karagabí y de eso nosotros ya tenemos ya una experiencia, su y nuestra cultura. Siempre la utilizamos.

I: y, por ejemplo, ¿Estando acá en la ciudad que ya no la pueden utilizar o tienden a usar alguna otra cosa?

E: No, no, eso siempre va a ser igual, nosotros no puede cambiar. La mujer tiene que usar siempre su chaquirá, siempre a donde vaya, aunque sea en la ciudad para que se vea y se identifica como una mujercita indígena.

I: Entonces para usted, ¿Es importante que se vean con sus rasgos indígenas?

E: Eeexactamente, pa que se vea como indígena, bien arregladito con su batica, sus útiles.

I: Pero si por ejemplo su esposa, sus hijas se visten como yo, ¿Qué implicaría?

E: No hay problema, antes así como antes hablábamos, si quiere civilizar su cuerpo no hay problema que se vista así, pero no pierda la lengua, no pierda la comida como lo hace.

I: Y, ¿Con el maquillaje? Yo recuerdo que su esposa tenía como unas pintaditas, unos símbolos...

E: Ah, ¿Las pintaditas? Esa se llama pika de pintura, se llama jawua, es una pepa así grande y por allá hay de eso. Eso lo muele, lo muele y deja un ratico y después ya saca el jugo, y el juguito ahí sí ya vuelve y se pone, entonces solo se lo va pintando, así por toda su cara, solo se lo va pintando, y mañana amanece todo pintado.

I: Y, ¿Por qué lo hacen?

E: Porque eso representa la presencia del Dios poderoso, el *Karagabí*. Si usted no pinta la cara entonces este no es ehh mujercita indígena, porque si usted pone carita bonita, entonces es una mujercita querida con su forma, como como mujercita, y así queda bonita y ahí eso queda como parte de la cultura.

I: ¿Y lo hombres?

E: Los hombres lo mismo, yo también me pintaba aquí la cara o aquí, o aquí (señalando diferentes puntos del rostro como los pómulos, la frente, el mentón) por allá la mayoría utilizan esos y bueno, tampoco uno allá ponía pantalón así largo, sino unos cortos, eso que aquí llama *chores* (risas) y con eso solo se ponía sus boticas no más, entonces yo así pintaba solo eso no más, pintaba todo eso cara y todo.

I: Y, ¿ Por qué sumercé no se pinta igual que su esposa?

E: Yo no hay nada de pinta, cuando nosotros pintamos del día de fiesta, ahí sí todos pintamos toda la cara, y los hombres y todo, cuando hay algún evento ahí sí nos pintamos todo mundo Si por ejemplo cuando hay una fiesta general, una fiesta de matrimonio, de inauguración de casa, como le dije yo ahorita, en eso ahí sí llega todo el mundo pintado porque va a haber una fiesta grande y va a haber una como una adoración de nuestros dioses. Y estando acá también celebramos, pero aquí no nos pintamos porque no hay de la misma pintura. A veces pinta de una violeta que llaman, que venden en la tienda. Y ahí sí la mujer se pinta, las hijas, la mujer, las solteras, porque es la cultura. Si se pinta está tranquilo para que el espíritu no moleste.

I: Y, ¿Hay diferencia si se pinta con la pintura de allá o la pintura de acá? ¿Es lo mismo?

E: No, no claro que no es lo mismo, porque acá no está la yerbita perfumadita y hay gentes que se burlan de las pintaditas. Pero la mujer sana, sana está, mientras que el hombre se defiende ya es con la oración, rezando, rezando a la santísima trinidad y el padre nuestro. Sí de ahí...nos agarramos.

I: Por ejemplo su esposa e hijas, mantienen los vestidos, el maquillaje, pero usted no, ¿Por qué?

E: Porque, porque... ehh por vestir ella puede vestir como sea, así como forma de ella. Si ella se quiere cambiar esta camisa, también ella yo no tengo nada que ver ahí. Esa es la vida de ella, si va a cambiar. Si quiere cambiar, no hay problema (risas), cada uno tiene su forma como de de formar su cuerpo, eso es parte de su derecho, de su vida, no hay nada de malo en eso, no.

I: Y, ¿Con los niños chiquitos, también?

E: Es lo mismo, lo mismo. Los niños chiquitos por ejemplo la la Mayerly, ella se pone la la batica, no hay problema, si se pone sus chores, no hay problema. Pero la cultura lo cultural, nos regimos con lo que el cabildo dice, “ Los muchachitos, las muchachitas no puede cambiar su moda”, pero no puede cambiar a un estilo de paisa porque uno no es paisa, o sea, *kapunía* de los suyos. Kapunía igual a paisa, embera igual a indígena, mirró, igual a negro. Sumercé por ejemplo es *Kapunía Wena*, que significa mujer blanca.

I: Entonces me dice que definitivamente no habla más que español con su familia, y, ¿En momentos políticos cuando hacen asambleas con el cabildo?

E: Ah, ahí también todo el tiempo español porque ellos no van a entender la lengua de nosotros. Ellos no saben nada, acá en Bogotá nadie sabe lengua indígena, lengua embera, nunca, nunca, me he escuchado a una paisita diciendo “¿Qué más paisano, cómo va? diciendo Bia bu, no nunca, nada. En cambio en mi pueblo, en Pueblo Rico, sí. En Pereira, en Manizales, en la Dorada, Santa Cecilia, Buga, Valles, ellos sí allá ya hablan la lengua embera, así en las calles, yo he andado con muchos paisitas que ya me decían palabrita en embera y ahí nos entendíamos, Por ejemplo, en el terminal, me decían “Paisano, bia bu?”

I: Y, aquí en Bogotá, ¿Nunca nadie?

E: No, nadie, nunca.

I: ¿Le gustaría?

E: Ayyy, claro. Vea el otro día yo estaba con una señorita, ahí también en el puente de Alcalá donde ella vende sus eso del teléfono, virgin, y ella me decía, yo quiero aprender embera y me decía “A mí no me hable español sino, ¿bia bu?” y así me contesta, es que vea lengua embera es muy fácil aprender, eso la habla uno ligero, la lengua de nosotros la hablamos ligero. En cambio en español se demora mucho en aprender. Pero si escribe algo en embera hoy eso ya mañana sabe. Si por ejemplo una palabra usted la aprende rápido, eso en embera no es difícil. Y también la escribimos, toca saber qué es la letra, qué es la comida, qué es a carme, qué es el agua, qué es el ... la sobremesa, entonces va escribiendo y entre un mes uno va evaluando. Y para orar también en embera el idioma. “ Señor perdóname mi pecado. Yo sigo con tu mano tuya, con mucho amor, tengo mucha fe, bendiciones. Donde vaya donde esté cuídeme mi vida, mi familia, yo soy hijo de usted” “ [ma munduri poderoso dea bade uichi mano kiribai] Cada vez pido más perdón.

I: Entonces don Arnobio, ¿Se considera usted un hablante intercultural?

E: Intercultural, no, no en este momento no. En este momento no. Ya eso no existe, quedamos ya incomunicados ya. Solo en lengua pero con nosotros mismos. Pero podemos para aprender más, es muy importante cuando uno pregunta, pues aprendemos intercultural, qué más hace falta para aprender más. Vamos aprendiendo de acá, de ustedes, sin rechazar, sin humillar. Si me pregunta pues nosotros daremos todo porque usted va ya cogiendo todo, esa es la idea.

I: Como Kapunía, ¿Podría aprender la lengua embera?

E: Sí, claro. Si usted ya entra y pues aprende. Y los que van a aprender usted ya sabe que va a trabajar, toca trabajar duro. Ahora hace unos días el secretaria dijo, la secretaria de gobierno que necesitan un profesor indígena a los que más quieren aprender aquí en Bogotá, eso dijeron. Pero es que vea, acá por ejemplo en ciudad hay embera pero no hay completamente como embera, una parte se nos quedó allá en Pueblo Rico. Es como un tipo de emberañol ahí, muy poco hablan en lengua, es salteadito, salteadito. Fundamentalmente es ser consciente de lo indígena de la lengua y aprender desde ahí, mejor dicho que podemos dominar todo.

I: ¿De qué manera crees usted que se han cambiado sus prácticas, conductas, formas de establecer relaciones desde que llegó acá a Bogotá?

E: En este momento, un poquito cambiadito como.. conociendo más cosas, cosas peligro, cosas más grande que no antes no encontrábamos en nuestro territorio. Entonces de eso también sentimos que en la ciudad hay mucha cosa, mucha cosa que nosotros no conocíamos y no sabe que esas cosas que conocen ahí están con nosotros por ahí, no alcanzamos a saber muchas cosas, apenas nosotros sabemos que sentimos como de nosotros pero no, no más que eso de pensar más allá.

I: Y, ¿Sus prácticas se han afectado?

E: Ahhhh, sí, sí aquí siempre dándole aprendizaje como yo le dije acá mientras nos mantenemos en la ciudad hay que saber orar, saber vestir, saber vivir y nosotros debemos respetar respecto a nosotros como nosotros y con los otros humanos sentimos igualmente, nosotros no tenemos que sentir más que otra cosa. La misma cosa, eso ambos sentimos calor y frío, desde ahí no puede pensar en que diferencias, no, somos igual, tenemos pensamiento diferente, pero somos igual, somos hermanos, somos hijos de Dios. De resto nosotros no puede abusar, ni pensar mal, no solamente nosotros actuamos y sentimos pero nada diferente. Si los otros, los kapunía hacen

cosas de ellos por ahí, bueno, esas son cosas de ellos, nosotros no tenemos que ver nada. Así como nosotros vivimos como pobre, como indígena, con ese pensamiento, no nos deben juzgar. Nadie, Nadie, pero eso no se cumpla mucho, señorita.

I: ¿Le gustaría que sus prácticas culturales, como lo del caracol, la bandera, el silbido, sean recuperadas, vivir acá con eso?

E: Sí, sí, para nosotros eso tiene un significado de nuestros símbolos. Por ejemplo, nosotros cargamos un bolillo, ese bolillo, defender a nuestros papás, a nuestras luchas, nuestra autoridad, nuestras leyes, nuestra autonomía, si no hay bastón, la gente nos ve sin ley sin justicia, eso es lo que muestra a ustedes que nosotros somos ley y somos justicia, que respete a los pueblos, que respete a los demás, que viva bien, y si nosotros no tenemos ese bolillo significa llevar el castigo, y de ahí se desprenden las cintas de ese bolillo. Un verde un negro, un blanco, un azul, y así. Por ejemplo, significado el azul, el significa el cielo, nuestro cielo, el verde significa a nuestra naturaleza, y el blanco significa paz, que no haiga sangre, pelea, y el rojo significa la sangre porque nuestros abuelos, nuestra vida ancestralmente derramaron mucha sangre, los españoles que llegaron nos hicieron derramar mucha sangre. Entonces eso significa, la sangre, incluso todavía hoy se derrama mucha sangre, y el negro, significa la oscuridad cuando nosotros descansamos la noche, todo eso es significado. Y eso tiene que ir en el bolillo. Y es muy poderoso que Dios que llama *Karagabí*, que le digo es así. En esa época no había cintas, solo unas tintas, entonces se pintaba la ropa. Y decía, donde haiga paz, hay amor, hay alegría y donde hay sangre no hay alegría, solamente tristeza, solamente llorando. No hay nada. Pero hay muchas cosas.

I: ¿Por qué se quieren devolver?

E: No, no. Eso existimos, existe siempre. Eso no lo van a embolatar. Nosotros toca regresar porque aquí no hay vida para indígena, ni lengua de nosotros para hablarla con las personas.

I: ¿Considera que hay un detrimento en la lengua indígena, especialmente en los niños?

E: Sí, en los niños ya ya apenas abriendo los ojos y abren los oídos. Ya no comprenden ni conocen. Pero cuando van crecimiento ya va creciendo su lengua y su forma de hablar. ¿Sí? Por ejemplo el niño chiquitico, chiquitico así viene hablando *Kai boi, boi* y, ¿eso qué quiere

decir? “Papá dormir, dormir” Y empieza a cerrar así sus ojitos para dormir, y hay niños muy inteligentes en embera, pero hay otros que ya grandes y no hablan nada.

I: ¿Cree que entre los más jóvenes la lengua se habla cada vez menos?

E: No, no es igualmente. En este momento, los jóvenes no saben que existe su lengua, nosotros solamente vamos con los muchachitos no más, pero los muchachos casi ya no hablan por la lengua propia, escuchando a un niño, llega por ahí, y escucha a la mamá, es a la única que escucha en su lengua, de resto solo español.

I: ¿Sumercé se siente cómodo hablado español?

E: Sí, español cuando hablando con usted, cuando me habla a mí, pues me habla en español. Pero cuando llegan con mi esposa, a ella casi no le gusta hablar en español. Pero a mí sí porque esas son las únicas dos, las dos lenguas que aprenden más bien. Porque español nosotros siempre más allá donde siempre viene la gente hablando y saludando y cuando hay reuniones, entonces cómo va a escuchar y entender si no sabe el español, entonces no puede dejar nada de usted, entonces tiene que estar pendiente. Entonces, es la lengua que necesito, no que quiero, cuando necesite así es. Yo sería feliz hablando en embera en todas partes, sí claro. A donde vaya. Por ejemplo, si no hablo en embera con mi señora y con mis muchachitos, se me olvida todo el tiempo, todo el tiempo. Hay algunos que dicen que es que estamos hablando mal de ellos, cuando hablamos en embera, pero no, es que no están entendiendo, y hubo una vez que un señor se estaba enojando y me dijo “¿por qué está metiendo madre en su lengua a mí, me está rezando?” y yo le dije, no señor, si quiere aprender, bueno, yo aquí le enseño, venga. Nosotros hablamos es nuestra lengua, así y así, no queremos pelear con nadie. Nosotros no decimos mentiras ni decimos madres. Las madres las decimos en español así como “hijueputa” o “malparido”, esas son las las madres que echamos nosotros y en embera dice *Ñie kimaba upari* y *Mia kamamabu* y eso significa [hijueputa hombre] qué quiere decir, por ejemplo, cuando usted tiene algo que fue regañado o usted algo cosas que dicen a usted y la hacen sentir mal, que lo puedan ofender a uno. Ahí mismo uno dice *Ñie kimaba upari* y *Mia kamamabu*.

I: Y, ¿las groserías las dicen en embera o en español?

E: En español. Cuando uno va a hablar a cualquiera de groserías, pero eso solo lo decimos en español, y en embera solo lo dice la mujer. Nosotros los hombres, a meter madres siempre lo utilizamos en español. Sí, los hombres siempre mete la lengua de grosería en español, pero la

mujer no, ella en embera porque ella es la que la conserva. Y si estamos de mal genio, también dice *Ñie kimaba upari* y *Mia kamamabu*, y así habla.

I: ¿Y por qué los hombres no dicen las groserías en embera?

E: Yo no sé por qué eso siempre han pasado así, siempre así lo he escuchado mucho yo, a donde vaya. A cualquiera siempre lo oigo metiendo madres en español disque hijueputa, que no sé qué, así hablan.

I: Y usted, ¿Dice muchas groserías?

E: No, no yo casi no habla en groserías, no no me gusta. El otro puede hablarme a mí en groserías pero yo no sé de eso., si el otro ahí mismo está peleando. Anterior cuando yo era joven ahí sí me tocó y siempre uno decía mucho en groserías. Si por ejemplo en una cantina está uno con su muchachita y por ejemplo el otro señor le está hablando ahí a la chica de uno, entonces uno le decía “Ah, ¿Quiere enamorarse de una chica mía?” “ Quiere quitarme mi gallada” Entonces ahí mismo dicen, ese hijueputa qué es lo que quiere, ahí mismo dicen. Y de joven a mí me tocaba, y yo le decía que qué quería y ahí mismo le decía que de malas, que qué es lo que quería. Pero eso solo pasaba estando allá en Risaralda, que armaba bonche, acá no. Y eso tiraban las mesas, los vasos encima a uno. Pero entonces yo les digo a mis muchachos que no usen la palabra grosería, de pronto el otro puede tirar a uno grosería pero uno no puede tirar porque la verdad eso es una mala cosa para dar. Si usted constesta es porque quiere pelear, yo les digo eso. Si usted no quiere pelear entonces pues que el otro haga lo que se le dé la gana, pues, pero uno no contesta nada para no meter en problemas. Pero en cambio acá yo no ando en problemas y no ando con cualquiera, no con desconocidos. Por ejemplo yo a usted conozco, entonces ya he andado decentemente y bien. De resto yo no, yo no le sigo con cualquiera. La desconfianza existe todo el tiempo.

I: ¿Alguna vez, don Arnobio, se ha sentido discriminado lingüística o socialmente?

E: También pasa. Por expresar la identidad cultural en espacios públicos, por hablar en idioma. Si pasa a veces con algunas personitas, por ejemplo, hablando en lengua nosotros, las personas dicen que les estamos echando madres a ellos y que les estamos respondiendo, pero no. Acá en Bogotá ha pasado eso, sí, acá. Hubo otras mujeres que decían que si estábamos riendo o burlando de ellas, y yo le decía que no señor, que aquí no estamos hablando nada de ustedes. Me tocó pedir perdón y explicar que esa era la lengua de nosotros, pero si él no entendía la lengua de nosotros, era mejor que se quedara calladito, señor, así le dije yo, y si quiere aprender yo le dí mi teléfono por si quería aprender la lengua, pero el señor no ha llamado ese señor (risas) eso ya hace como seis meses, me lo había encontrado allá en la

plaza de Bolívar. Ya ahora menos estamos discriminados, porque podemos ampliar y usar la lengua entre nosotros, porque nosotros tenemos nuestra propia lengua que no se puede cambiar, por ejemplo, usted aprende otra más que español pero su español no lo cambia, porque esa es su lengua, y así pasa con nosotros, no cambia, no cambia lengua embera. Entonces uno como embera no puede olvidarse aquí en la ciudad en Bogotá, un buena condición es mantenerse culturalmente, con nuestra lengua. Nos tenemos que mantener como indiecitos que nos dicen, con nuestra lengua siempre, eso es culturalmente nuestra costumbre.

I: Y si, por ejemplo no sabe alguna palabra en español, ¿Qué hace o cómo se hace entender?

E: Tengo que escribirla porque a veces no entiendo la palabra, o la dibujo. Y pues la familia también hacemos lo mismo, pero con los adultos, los niños no, y si no lo entendemos en español, lo hacemos en nuestro idioma. Toca que se reciba la educación aquí, para que la gente aprenda la lengua embera. Yo le aprendo todo.

Continuación entrevista con líder indígena sobre narraciones

E: Se llama diablo.

I: Ajá

E: Que comía personas.

I: Y una mamita abuelita de 85 años, me..me ha contado cuando yo era ocho años, yo era de 1969, ella era muy inteligente y mi mama contaba que dizque Mojana que estaba comiendo mucha gente en esa época, bueno, y la mojana tenía dos una, un hembra y una un hombre, y ellos así uno se escondía como allá es montañas no es así como acá que la gente no es pueblo sino viven individualmente por allá, por allá otro entonces gritando como *uhhhh*, y así lo gritaba esa Mojana, entonces eso significaba que estaba llegando a la casa a uno. Por ejemplo, aquí en la casa y uno escuchando gritándole a uno *Uhhhh*, como una mujer, y ahí mismo llegaba así como una mujer, y como en esa época la casa no es así como de cuatro no, las paredes eran así largo, largo, entonces la escalera era como una palo grande así largo, y cuando gritaba alto “Mojana”, lo escalera, lo lo lo subía para que la Mojana lo miraba así abajo y lo subiera en esas escaleras y entonces uno lo miraba así, y estaba la Mojana.

I: Y, ¿Qué significaba la Mojana?

E: Era un diablo

I: ¿Es un daiblo?

E: Sí, un diablo. Satanás por decir algo. Y esos unas grande cabeza, ¡graaaande! Y la boca, vea, grande boca también, entonces lo mismo lo traga, cuando lo apoya, cuando lo traga ahí mismo lo comía entera. Entonces bueno, el hombre utilizaba la mayoría un palo que se llama larga, que es bien puntudo para matar ese Mojana y llegaba y subiendo mirando pa abajo y con esas ganas de subirse, que estaba arriba la gente y todos los de arriba mirando, estaban pendientes. Entonces ellos ponían un tutuma, tutuma que llaman.. eso que parece una, una cosa grande así, usted pone su tutuma y le queda la tutuma

E: Hay otra historia sobre la el Mojana.

I: Pero... ¿Cómo era la del coatín?

E: Por ejemplo un Mojana, haciendo como unas partes de yo haga un dibujo ¿no? Y ese Mojana era, era Diablo, ¿no?

I: Ah... Mojana es diablo ¿en embera?

E: Sí, en embera Mojana, diablo.

I: ¿Quiere escribir Don Arnobio?

E: Escribir, ¿o graba? ¿o puede escribir mejor?

I: No, que si sumercé puede escribir.

E: Ah... Yo no... Yo lo digo usted escribe.

I: Claro que él escribe.

E: Usted porque sus manos pa' que más se demaloca.

I: ¿Pa que se me quite la mano Don Arnobio?

E: Sí, yo le voy dictando.

I: A ver, espere un segundito.

E: Tranquila.

E: Hay una historia, lo más buena historia, el pescado.

I: ¿Se llama así?

E: El pescado una historia anterior era también una persona que llama... algo que dice aquí, que llama sirena. Un pescado que dicen una sirena.

I: ¿Qué es una sirena para usted?

E: Del mar, es una sirena se llama Dojura.

I: ¿Dojura?

E: Ajá, Dojura.

I: ¿Tujura?

E: Dojura.

I: Do.

E: Do ju ra.

I: ¿Con d?

E: Sí, así

I: Ah... ¿con d?

E: Sí, es do, do do do ju ra u u.

I: Dojura.

E: Exactamente, dojura ese dojura era una persona ese era una persona indígena una muchacha era de 14 años. Era muy bonita, y blanquita y esa señora lo utilizaba solamente eh... El maíz molía era harina. Diario lo molía, esa mujer molía harina de maíz.

I: Sí.

E: Y ese, y esa chica era una persona entonces ahí estaba cerquita al río, el río grande lleno de pescados, un charco grande y una piedra grande entonces allá y, y esa... Ahí dice, ¿cierto? do dojura, dojura ¿cierto? Dojura, dojura wêra, dojura wêra que eso significa mujer.

I: dojura wêra.

E: Exactamente, dojura wêra, está bien. Y usted dice, ¿se llama sirena? Usted dice se llama sirena, ¿cierto?

I: Sí, aquí se llama sirena.

E: Aquí se llama sirena., y no tiene sirena, abajo.

I: Una sirena es una mujer.

E: Sí, eso es una mujer.

I: Con la mitad para arriba mujer y mitad para debajo de pescado, ¿sí?

E: Es eso, y eso es lo porque para abajo pescado. Era una persona una muchacha, entonces ella ah... ah... a una mamá decía: mamá yo ir a bañar al río y ese mamá no sabía nada de que... solamente sí, vaya. Eh... eh.. esa chica lo llevaba una harina molida así.

I: En el bolso.

E: Llevaba una bolsa, al río para poder comerse pescado.

I: Ah... Estaba pescando.

E: Estaba pescando, entonces cuando lleno de pescado con esa con esa harina lo lo lo tiraba así al río entonces el pescado enamoraba y el pescado pasaba por debajo de ella y los dientes no pasaban por debajo.

I: Pasaba la harina.

E: Sí, o sea comiendo la harina.

I: Y los pescados.

E: Comiendo mucho, entonces lo lo tiraba allá, entonces enamoraba mucho por el pescado, estaba enamorando mucho del pescado entonces la segunda parte también el papá ya sabió papá ah... la niña se fue para abajo que ya hace mucha hora que ya no “qué está haciendo por allá” entonces dijo el papá, la mamá fue a irse a bañar y a veces juega allá en la orilla entonces dice, no qué va si ya mucho rato ya más de dos horas entonces el mismo papá se fue a mirar así atrás escondidito así mirando a ver qué está haciendo la la hija y cuando lo vio el papá realmente estaba desnudo todo entonces por lo menos de aquí para abajo aquí estaba nadando y... moviendo ahí con el pescado estaba jugando con el pescado y el pescado hacía así así rodeaba a ella ahí

I: ¿La rodeaba?

E: Sí, la rodeaba sí atrás y todo... qué está haciendo ¿qué es eso?... El papá, entonces le dice, lo silvó... Entonces la la chica apenas salía desnudado y y se fue y el papá... entonces mamá y la esposa entonces las hijas estaba en el río con el pescado decía, entonces ah... ya... sería esa chica ah... para volver pescado, así decía el papá. Pues quién sabe pues... yo... nuca... vi la chica y entre pescado ahí algo quiere algo tiene decir el papá, bueno. Le preguntaba la chica usted qué estaba haciendo en ese río entre pescados que está rodeada ¿qué qué es eso? Decía, no papá estaba ese pescado me me enamora mucho y también quiere mucho al pescado porque es pescado muy bueno y mejor dicho... Es bendecido, cómo así no no no, así no se puede entonces el papá regañó, regañó y... y no vuelva a hacer así en entre el agua así entre pescados decía y no vuelve a hacer eso... Entonces luego y el papá se fue a trabajar hacia el monte pasando por ahí como la chica la regañaban ya no... Estaba como aburrido, pues porque era aburrido no sé qué era mejor dicho antes de regaño era contento trabajador y molía amaneciendo y madrugaba mucho bueno y cuando regañó era como aburrido. Entonces le dije aquí en el monte ay qué aburrido. Un día de mañana me recordará decía, un día de mañana me recordará yo ir al río no se abandona. No, cómo así chica que usted va a ir hija mia... descubre la mamá ahí y se fue también atrás del delmarido...

I: Ah... Ella tenía marido.

E: Sí, y entonces y la el chico estaba en la casa y cuando llega a la casa el papá como a las 12 no estaba la chica en casa y se fue allá donde bañaba.

I: Al río.

E: Y apenas cuando llegaba pues a la casa ella miraba donde bañaba arto y cuando... mejor dicho más encanto como... si hubiera un encanto mejor dicho en el charco. Bueno, entonces el papá eh.. se asustó pues sí... apenas sale él con el papá hasta luego papá yo me estoy aquí y se volvió bruna, una piedra grande entonces donde ella descapaba, descansaba... Siempre mantenía así

I: Solo de aquí arriba.

E: Sí, aquí arriba, de aquí para abajo no podía ver... las piernas no. Entonces ellos me decía papá bueno hasta luego... Entonces hay una Jaibaná que yo que yo llama decimos nosotros decimos llama Jaibaná... Ah... Es que ya está dojura wêra volvió al río a pescado ya ese ese dojura wêra va a criar mucha pescados ya abundante. Entonces ya tiró al mar ya se ve el mar... ya se fue al río.

I: O sea ya no volvió... Se fue para siempre.

E: Ya no volvió más... Allá se quedó en el mar, allá se quedó en el río entre pescados . Entonces le decía madre de pescados nosotros decía hasta hoy dice ese ese ese dojura wêra que llama... madre del pescado, madre de pescado... De aquí para abajo se se eh... se lo dio el papá solamente la la cola es una pura cabeza cola de pescado y la cola de pescado... la hija mía se volvió puro pescado le decía ah... ah... a la esposa. Entonces la mamá llorando que cómo así que mi hija era una persona que cómo

así que se va volver pescado... Anteriormente ya hace más de 500 años que había que había esa historia, más de 500 años.

I: Eh... ¿Y hay alguna leyenda sobre ella como que...?

E: Ese dojura wêra eso es no más la historia anterior es una hirtoia una de dojura wêra se llama sirena ella era una persona muchachita era bonita y blanquita así... mi abuela así me contaba. Entonces, o sea ese señora como tan bonita todo mundo le gustaba, entonces y a la final no no sé qué pasó por ahí entonces no le gustaba ni una persona así entre nosotros no le gustaba ella no le gustaba sino el pescado porque el pescado le corría por debajo de su parte su pierna y lo sobando así como sobando entonces le gustaba mucho era el pescado así decía mi abuela.

I: Don Arnobio, pero qué bonito eso.

E: Sí es bonito, y esto etsá cantando también, sí está cantando también.

E: Y hay también otra historia la que dice Mojana llama diablo entonces anótelo historia de Mojana, historia de Mojana.

I: ¿Y usted nos puede contar esa historia en chamí, en embera?

E: Sí.

I: ¿Ya?

E: Sí, horita vamos haciendo y luego vamos pasar.

I: Listo, primero Mojana y luego la otra.

E: Historia de Mojana, es la historia existió también lo mismo pasó este en esa época de... 500 años existió en el resguardo existió ese mojana era grande, bajito pero grande y la cabeza grande y la boca mejor dicho grande mejor dicho poder tragar de una vez a uno y... y... mi abuelo o sea mi abuela sabía lo que dibujaba así mismo lo que dibujara así yo me dio unas dibujos ella con la... de de de el árbol de... así lo rayaba con tabla el la mojana era así el cuerpo era así, las patas era así así lo dibujó entonces yo también dibujé eso. La mojana el mojana ese era lo comía la persona los indígenas cualquiera. Allá una casa así a lo largo... las bases esa es una mangana como allá un palma larga como anterior era grande la persona en esa época era grande es decir la persona era muy grande alto. Entonces lo alzaba, lo más largo lo más pesado lo alzaba para poder meter eso clavarlo poder hacer una casa para no poder subir la mojana arriba pero firme esa casa. Así arriba era una especie de de de piso entonces de de de puede mirar uno roto así donde puede ver hacia abajo antes antes de llegar la casa cuando ya está las 6 cuando ya está las 6 juntico ahí gritaba oh... pajué... así gritaba el mojana ese oh... pajué... así gritaba decía hacia la cordillera con eso así le escucha pues gritando y porque está gritando ahí mismo lo organizaba... va a llegar la mojana se llama aribada, decía aribada mojana es aribada ahí viene aribada a comer a la uno... agarra uno su argumento su argumento tun tun palo con una... eso decía como una... una árbol largo una vara cierto un tubo cierto un tubo, estaba estaba alistando para

pelear con esa mojana estaba el anterior el grande no ponía ese ese totuma totuma que dicen una totuma grande entonces lo lo lo arrajaban en la mitad y lo ponía como una gorra.

I: Como un casco.

E: Sí, pa no coger pelo mojana a uno. Entonces, cuando momento llegaba verdad hacia debajo de la casa... Mojana brincarse pa arriba él él él más duro ahí con su arma bajaba hacia el suelo lo obli lo obligaba y decía... con su argumento con chuzones entonces mojana no dejaba chuzar y los peleaba... y los cogía... y los mojana no coger nadie el pelo... una uña así, grande una uña grande que es esa entonces lo arracaba así y hacía... ta no dejaba coger nada la misma el el el anteriormente una indígena una persona luchando con esa mojana lo quitaba, lo chuzaba y cuando ya yo matando cuando iba matando y se volaba y se volaba y... y el otro la segunda venía y hembra un macho llega y la hembra llega detrás.

I: ¿De mojanas?

E: De mojanas andan dos, entonces hembra y todo con su pareja andaba ese mojana... Entonces llegaba, preguntaba apenas entraba como hacia arriba quietico ahí, luego volviendo entonces otro casa como había tanto fuerte y no dejaba comer entonces buscaba en otro casa se va gritando pa abajo y se fue... y veía otro camino y estaba pendiente pa pelearse y él luego lo mataron ese mojana, lo mataron dice.

I: ¿Mataron a mojana?

E: Lo mataron entre, entre 10 personas pudieron ahí, ahí dejaron como una casa sola y dejaron una muchachita ahí llorando entonces 10 personas necesitaron todo para matarla y cuando llega todo el mundo lo cae encima de esa mojana vuelve y lo clava aquí, el otro lo clavaba aquí, el otro aquí el otro clava por aquí mejor dicho mataron esa mojana. Entonces el hembra no dejaron matar la hembra era más fuerte, era difícil no dejaba matar y se voló. Entonces, esa mojana cuando mataron, y el rajaron esa mojana ahí dentro mejor dicho es una persona adentro llena de la persona de carne humana eso decía mi abuelo después de que la mató jamás ya no hay más de... de mojana y después cuando me hablaba mi abuelo decía que esa mojana así de vista comía que en esa época era así el mundo... vivían diablos de vista... vivían una marrano grande salvaje una lora grande como una anaconda como quien dice eso es puro salvaje en ese época no existía todos los animales y mi abuelo explicaba eso yo... así como una persona existía lo veía así cuando... viéndola a una persona pero eso es un puro diablo en ese época existía así también de vista y la gente decía y ahora por qué no... no hay eso animal, ¿por qué? Ah... pues hijo hay cada época cada 100 años cada época va cambiando este mundo va cambiando sabe por qué esa mojana ya no ve... ahora solamente come por espíritu come por espíritu, tentación hacer matar... el diablo. El diablo cuando una persona, vea... el que mata una persona, ¿no? Ese está entregando comida al diablo. Por ejemplo, yo voy matar una persona así es que quiere decir... trayéndole comida al diablo. Por eso dicen: no puede matar, no puede robar, no puede amenazar... el diablo, el espíritu de tentación así me enseñó mi abuela no puede eh... ofender, no pueden robar y no

puede... eso es malo porque está robando el diablo está tentando para que robe, el diablo está tentando para que mate. Esos son la historia me dejó muy claro mi abuelo, entonces yo pa pa pa pa yo ofender la gente yo... a mi me da mucho miedo y tampoco yo no puedo matar gente no... no puede matar porque el diablo el diablo... solamente chuce chuce ahí mismo lo chuzó y lo mató como si ya el diablo la comida mató ya como si fuera matado una una un pollo cerdo eso me me lo... mi abuelo por eso usted ya no puede ver el diablo porque el diablo es un espíritu no más ya el diablo es un espíritu solamente te entra corazón y... y hace su cosa entonces ya no hay diablo eso me me me me aprendió mi abuela.

I: O sea que si uno mata, amenaza, hace el mal, ¿alimenta al diablo de mojana?

E: Exactamente, ahora ya era tranquilo el el mismo buscaba solo comer, pero ahora no comer no lo veo ni matando a uno solamente el espíritu. Ese es la historia, entonces hay unos que le... yo voy a hacer los dibujos, ¿cierto? Así como la boca grande, el ojo así.

I: ¿Sí se parecen?

E: Hay otra, otra historia, más bonita.

I: Sí porque esas son muy tristes.

E: Sí... a veces nos dejan tristes... hay una cosa muy muy... cruel, o sea asustar a veces por historia.
(TELEFONO INTERRUMPE)

I: Usted qué parte de Colombia conoce?

E: Yo... No solamente nosotros como Embera Chamí Katío existe como colombianos pues... así mismo usted va estudiar con las shakiras.

I: No... Pero ¿qué partes de Colombia? ¿A dónde ha ido? A Risarada, Bogotá...

E: Yo ha ido, Chocó, Quibdó digo, y... han ido mm... por allá Dorado, Caldas. También Rio Sucio Caldas, también han ido... a Yopal Casanare, también ha ido... Sogamoso, también ha ido Rio Azul... También ha ido Tunja y Duitama, así partecitas, Boyacá y... yo ando mucho....

I: Ha conocido arto usted.

E: Falta sino conocer Barranquilla, más allá.

I: ¿No conoce Barranquilla?

E: La hija conocen los hijos conocen, andan mucho por allá vendiendo shakiritas también. El pasaje vale 180.000. No alcanza, no aguanta.

I: ¿El pasaje en bus?

E: Jmm...

Anexo G. DISCURSOS MUESTRA CULTURAL LÍDERES EMBERA CHAMÍ

Todavía tenemos oro vivo, nosotros para los indígenas embera wena, para los emebra wena tiene mucha plata, de antepasados nosotros discriminaron los estados, ¿Los estados cómo

discriminaron? Para mí es muy tristeza como de qué... nosotros nunca había tocado para mendicar en el calle, nosotros no tenía sentido para mendicar y hoy llevar el hambre como los... las familiares de nosotros como mi papá, para mí es muy importante, como mi papá nos mandaba los guerrilla y fuera de eso nosotros siempre discriminan los gobiernos a la unidad también, ¿Cómo de qué? Sabiendo que ellos vienen es con plata, pero para los indígenas ellos no tienen nada ni recurso, pero para mí es muy importante si no habían matado a mi papá, las gentes y los compañeritos de nosotros, nosotros no haber tenido que venir a pedir moneda, nosotros y antepasados no sabía lo que estaba mendicando en el calle. Nosotros no sabíamos de antepasados qué es plata. La plata nosotros no sabemos contar, la plata no sabemos pensar qué es este plata. Entonces por un momento nosotros pensaba así los mujeres pensaba no dejar el.. la territorio de nosotros, no lo dejaba, aguantaba allí, ahí mismo, y de ahora pa'delante nosotros no aguantaba y venieron para Bogotá y conocía la plata y hasta contando plata, qué es veinte mil, qué es cincuenta mil, nosotros ya está conociendo entonces toca que ayudar los indígenas, las mujeres necesitan mucha más plata más que el hombre, las mujeres necesita para comprar mercado y para útiles para los niños, útiles para personal para las mujeres. Por eso nosotros necesitan mucha plata, necesitamos más que el hombre necesita cuando se va allá para los niños cuando están enfermos. Necesita ahí también para comer, por eso nosotras funcionamos acá una mujer lideresa que conoce de antepasados, lo que conozca oro vivo, cómo se robaron los estados la plata de nosotros, nosotros antepasados también era rica, ¡ Riquísima mejor dicho! Cuando robaron la plata de nosotros, el oro de nosotros, nosotros no más quedaran apenas unos pocos como si no tuviera nada y si no habían matado al cacique de nosotros, nosotros ustedes la familia en casa de paisa no más apenas a nosotros den una colaboración así mismo como nosotros pedimos a ustedes, pero nosotros echaron en el calle. Yo quiere para para otra vez remover si es mujer indígena, si es hombre nosotros vamos levantamos esos talleres, nosotros le gustamos mucho porque me da pesar cuando se va al Museo del Oro, ¡ Me da pesar!, ahí como se le pasaron, porque nosotros no iba sufrir así en el campo de territorio.. mejor dicho, no, yo, yo, y me da dolor de alma también cuando ir en el Museo del Oro, para nosotros es muy rico y que cuenten contaron que le pasaron a antepasados y le dejaron espejos, oro, cualquiera objetos con que engañaron nosotros porque antepasados engañaron per hoy día no va a ser así, hoy día apenas cumple el derecho de la mujer, cumplir lo de más gente cumple el el derecho. Entonces, para nosotros es muy importante que le lo que lo que pasaron. Yo por mi pensamiento y por la mujer, yo pensó el gobernador mayor también quisiera que haga un refuerzo para aspirar ese proyecto también y si quiere. Entonces para mí es muy importante, importantísima los mujeres, las las bailarinas y yo intereso para ello también, para sus artesanías y para que mejor dicho la plata para las mujeres y para los hombres. Yo quería así no más que venga aquí al evento de unos talleres acá para los mujeres embera wena, embera wena no más lo que lideresa lo los mujeres la acompañen también está pidiendo una colaboración para los mujeres. Entonces yo hasta ahí le dejo la palabra mía para ver qué es lo que entendieron.

Transcripción líder indígena Embera Chamí

Le está comentando a nuestra riqueza anteriormente que teníamos nosotros la verdad, tenemos tierra propia, tenemos naturaleza, tenemos faunas, sitios sagrados del el territorio. En este momento nosotros no venimos por venir por pedir monedas, no. Diciendo lo del gobierno que ahí sí la verdad no sé qué pasa por nosotros por el desplazamiento los indígenas acá no quiere dar la cara, no quiere regalar una gota de agua, ¿Qué pasa? Entonces nosotros tenemos derecho de hacerle otro otra entidad, y, ¿Quién está por encima de nosotros? Los constituyentes, constitucionales, tenemos un articulado, tenemos un ley propio, tenemos con todo derecho para reclamar y ese derecho nosotros existimos hasta donde la lucha por eso la lucha nosotros nunca nos vamos a quedar bajo, la lucha sigue, ¿hasta dónde? Hasta donde murimos, ahora nosotros queremos, queremos retornar al territorio, pero, ¿Qué pasa?, ¿Quién hace falta?, ¿Qué problema hay? Si el gobierno no resuelva más ligero, nosotros, nosotros puede hacer una rancho por aquí, si se viene por eso también hay un cosa, pero, ¿Quién es la culpable ahí? La culpable es el gobierno. Si nosotros quieren toca estar aquí hasta que nos den una ayuda, hasta que nos garanticen la ayuda de cada una de las familias que estamos sufriendo acá, ¿Cuál está reclamando? Vivienda, reclamando recuperación de tierras, tenemos tierra en estado de abandono, perdida la la la cultivo, sin cacao, maíz, plátanos, yucas, árboles, frutales, todo está pérdida y estamos... no hay casa, las casas que teníamos en el rancho ya está acabada, ya está pudrida y nosotros ¿Adónde vamos vivir? Y estando acá en Bogotá, también lo mismo, aquí a Bogotá llegamos, somos desplazados como víctimas no colaborando la unidad de víctimas ni apoyando ni la comida ni alojamiento, entonces, ¿Qué hacemos nosotros? Pues, derecho vaya pídase mujeres, no ordenando no, ellos piensan que para poder comer, para poder pagar monedas, ellas busca cada una de las mujeres pidiendo su limosna, pidiendo moneda, y tan de malas pidiendo moneda la policía no les deja y ¡ay!, vaya levántese de aquí, ¿Cómo así? Nosotros no es perro, por eso estoy diciendo ahora reunímonos acá y tenemos derecho de demandar con todas las de la ley. Si tiene algo para hablar, habla con el líderes, que no habla pasando por encima de la gente de nosotros. Habla con los líderes, vamos a socializar, vamos a controlar, de qué medio, de qué forma. Eso queremos. Nosotros no puede violar de la ley de ustedes, de la ley ordinaria, nosotros mucho respetarle, pero en cambio la ley ordinaria no respeta la ley de los indígenas porque no conoce de la ley de nosotros. Eso sí no falta entregar el papel que dice “Respete a los indígenas, ellos tienen sus derechos, su ley propia” Tenemos la ley propia, tenemos de autonomía, eso dice respetable. Aquí no venimos ni robar, ni ni secuestrar. Aquí solo venimos a voluntad pidiendo delante de Dios, sufriendo y arrollidando, pidiendo. Sin ningún daño, sin ningún robo. Esta gente es muy, muy necesitada de su territorio, esta gente nunca veo explotando su maldad, aquí al barrio... Usted sabe que en ciudad hay muchas cosas, yo como líder me por mujeres, por los niños, no hay estudio, no hay eh..recibiendo familias en acción de subsidio, estamos aguantando hambre. Gracias a mi Dios, mi Dios es muy grande, nosotros tenemos a mi Dios arriba, muy poderoso. Se ve hacemos lo bueno, estamos arriba, por medio de eso, estamos aguantando hambre por milagro de Dios y nosotros seguir dando la cara a la institución de pronto, alguno por medio de Dios. Toca pensar en una institución que tenga corazón y nos colaborarán a nosotros, se colaboraría a nosotros,

pues bienvenido y felicitamos a eso señores. Muchas gracias, señores, mucho gusto. Bien pueda encontrar aquí, y ver los indígenas a ver qué queremos nosotros, cualquier información que sirve para usted y para nosotros. Muchas gracias, señores.

Transcripción discurso Embera Katío

Gracias a la compañera lideresa y líder Arnobio, de verdad humildemente, nosotros no venimos por gusto acá a Bogotá. Porque nosotros aguantamos en el resguardo hasta cierta parte y en esa época nosotros no sabía cómo iba a solicitar y a reclamar nuestros derechos, lo que nos venimos a rescatar es nuestro cultura. Mi abuelo me decía que nunca nos íbamos a ir a la ciudad a pedir moneda. Nosotros viví bien y aquí nos venimos a Bogotá aguantando hambre y pasando días sin comer. Hay veces no alcanzamos ni a pagar lo de la pieza. Nosotros le estamos solicitando a la unidad de víctimas, y la unidad de víctimas no los quiere reconocer, el gobierno quizá, ah es que este indio, ese mentiroso. Nosotros no venimos a pedir monedas, no. Nosotros venimos a reclamar los derechos de nosotros, como dice el compañero y la lideresa, nosotros era rico, nosotros tenía mucho oro y el Estado nos echaron de los barrios y nos echaron a la selva. Este terreno es era de nosotros, y nosotros no, no sabía cómo reclamar, pero ahora ya nosotros indígenas estamos civilizando por medio de educación. Nosotros no sabíamos de educación, mi abuelo me decía que no sabía contar ni número, sino que hacía por idioma, contaba con el maicito y granito y ahora, hoy en día tenemos a reclamar al gobierno lo que nos debe reconocer, como dice el compañero, nosotros nos estamos preparando porque acepta o acepta, porque el gobierno ellos tienen mucha plata a nombre de nosotros, y el gobierno no quiere reconocer a los indígenas y como no quiere reconocer a los indígenas, pero para reconocer los fusiles y la guerra, pa eso tiene plata y uno prefiere el derecho así no haiga plata. Ah, que no hay plata, a veces somos sin nada, sin plata, y el niño llorando pide leche, pide de comida, y, ¿Uno qué puede hacer? Varias veces tocando puertas en la unidad de víctimas, pero nada que el gobierno hace, pero más tarde nosotros nos estamos preparando para eso y eso hay que hacerle, hay que colaborarle compañero que vinieron acá, sigan reuniéndose con nosotros porque nosotros también damos buen ejemplo ahí como la pasamos. Compadre diga esta palabra.

Anexo H formato entrevista semiestructurada



Elementos sintáctico-pragmáticos de la lengua embera-chamí para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje en zona urbana: Un estudio de caso

**Instrumento N° 2.
Entrevista semi-estructurada a comunidad**

Objetivo: Identificar y comprender de voz de la comunidad las variedades y reglas socioculturales que configuran la lengua embera-chamí dentro de un marco de interacción entre la comunidad y su sensibilidad cultural en el contexto urbano teniendo en cuenta dimensiones afectivas, comportamentales y cognitivas.

Instrucciones

A continuación encontrará preguntas orientadoras de carácter abierto que guían el desarrollo de la misma. Para cada uno de los indicadores se ubican los interrogantes que aportan a la identificación de las variedades y reglas socioculturales que acompañan la lengua embera-chamí dentro de un marco de interacción entre la comunidad y su sensibilidad cultural en el contexto urbano teniendo en cuenta dimensiones afectivas, comportamentales y cognitivas.

Guía							
Fecha:							
D	D	M	M	A	A	A	A
2	2	0	9	2	0	1	7
Comunidad: Embera				Etnia: Chamí			
Número de participantes: _____				Edades**:			
_____				_____			
Identidad y expresión de género: _____				Dirección de vivienda en Bogotá:			
Barrio La Favorita- Calle 19							
Ocupación(es): _____							
Lugar de observación: Casa de la familia Queragama							

Preguntas
Competencia lingüística: Particularidades lingüísticas e influencia del español en la comunidad en zona urbana

Preguntas

1. ¿En qué momentos del día utiliza el español para comunicarse? ¿Cree que es importante?

2. ¿Cree que la lengua embera y su conocimiento sobre ella se ha visto afectado por el español desde su llegada a Bogotá?

3. Cuando interactúa con su familia (hijos, esposa (o), hermanos), ¿Mezcla la lengua embera con el español?

Competencia pragmática

Concepciones sobre las variedades y reglas socioculturales que configuran la lengua embera-chamí en zona urbana en diferentes momentos de interacción.

4. Cuando interactúa con su familia en lengua embera, ¿Qué factores paralingüísticos inciden en el éxito de la comunicación?

5. ¿Existen distancias o normas sociales entre la familia que afectan la comunicación en lengua embera?

6. ¿En qué momentos utiliza la lengua embera y con qué fin?

7. ¿Habla lengua embera solamente cuando se encuentra en un ambiente familiar? Sí- No, ¿Por qué?

Preguntas

Competencia comunicativa intercultural

sensibilidad cultural de la comunidad en contextos urbanos a partir del fortalecimiento de sus competencias cognitivas, afectivas y comportamentales

8. **¿Se considera un hablante intercultural que combina y aplica su competencia lingüística y su conocimiento estableciendo una relación entre lengua y el contexto donde se usa?**

9. **¿De qué manera considera que se ha dado una transformación en sus prácticas, conductas y modos de establecer relaciones desde que se encuentra en Bogotá?**

10. **¿Considera que hay un detrimento de la lengua embera, especialmente entre los más jóvenes?**

11. **¿Se siente cómodo hablando español? ¿Por qué? ¿En qué situaciones?**

12. **¿Se ha sentido censurado lingüística o socialmente por alguna (s) de las siguientes situaciones?**

- a. No saber español
- b. Expresar su identidad cultural en espacios públicos (creencias, indumentaria, prácticas sociales, mercancía artesanal)

Preguntas

c. Hablar en lengua embera en espacios diferentes a su casa

13. Si no sabe alguna palabra en español, ¿Logra hacerse entender con sus interlocutores?

¿De qué manera? ¿En qué ocasiones?

Muchas gracias por su participación

Anexo I. Entrevistas audio.