



Nómadas (Col)

ISSN: 0121-7550

[nomadas@ucentral.edu.co](mailto:nomadas@ucentral.edu.co)

Universidad Central

Colombia

Trillos Amaya, María  
POR UNA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD  
Nómadas (Col), núm. 15, octubre, 2001, pp. 162-177  
Universidad Central  
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117927015>

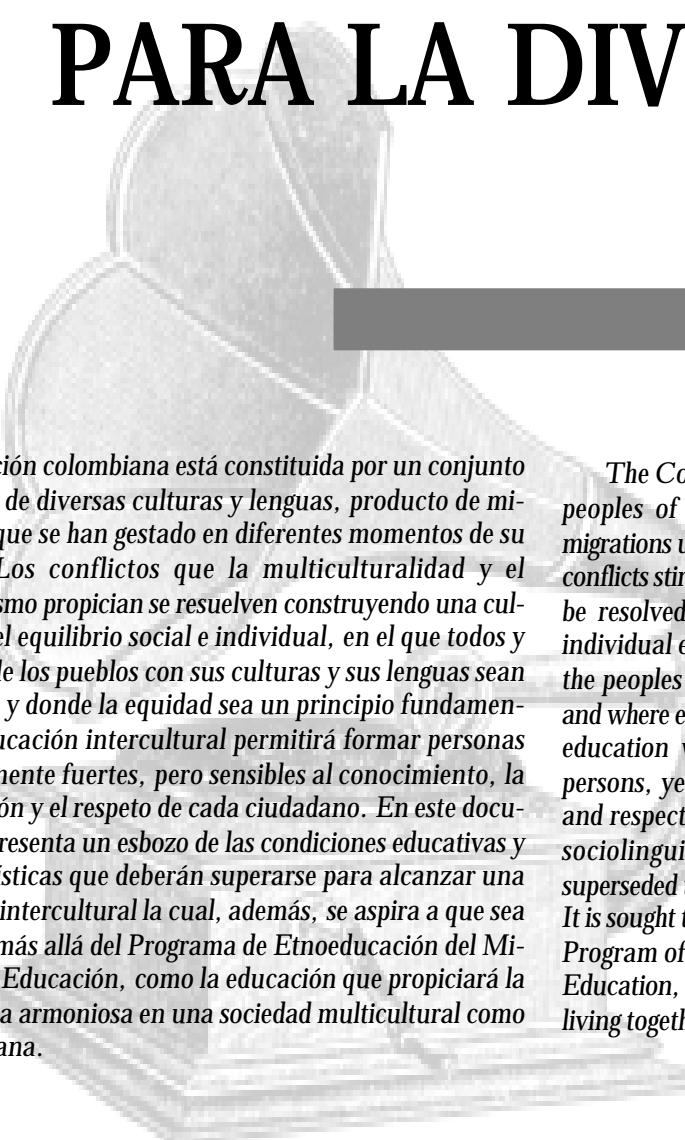
- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# POR UNA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD\*



María Trillos Amaya\*\*

*La nación colombiana está constituida por un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas, producto de migraciones que se han gestado en diferentes momentos de su historia. Los conflictos que la multiculturalidad y el plurilingüismo propician se resuelven construyendo una cultura para el equilibrio social e individual, en el que todos y cada uno de los pueblos con sus culturas y sus lenguas sean respetados y donde la equidad sea un principio fundamental. La educación intercultural permitirá formar personas espiritualmente fuertes, pero sensibles al conocimiento, la comprensión y el respeto de cada ciudadano. En este documento se presenta un esbozo de las condiciones educativas y sociolíngüísticas que deberán superarse para alcanzar una educación intercultural la cual, además, se aspira a que sea trabajada más allá del Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación, como la educación que propiciará la convivencia armoniosa en una sociedad multicultural como la colombiana.*

*The Colombian nation is constituted by an ensemble of peoples of different cultures and languages, product of migrations undertaken in different moments of its history. The conflicts stirred by multiculturality and plurilingualism should be resolved by constructing a culture adequate to social and individual equilibrium, in which each and every member of the peoples with their cultures and languages are respected and where equity can become a guiding principle. Intercultural education will permit the formation of spiritually strong persons, yet with a sensitivity to knowledge, understanding and respect of every citizen. In this essay, an outline of the sociolinguistic and educative conditions that must be superseded to reach an intercultural education are presented. It is sought that this reflections go beyond those worked by the Program of Ethno-education of the Colombian Ministry of Education, towards an education that stimulates harmonious living together in a multicultural society.*

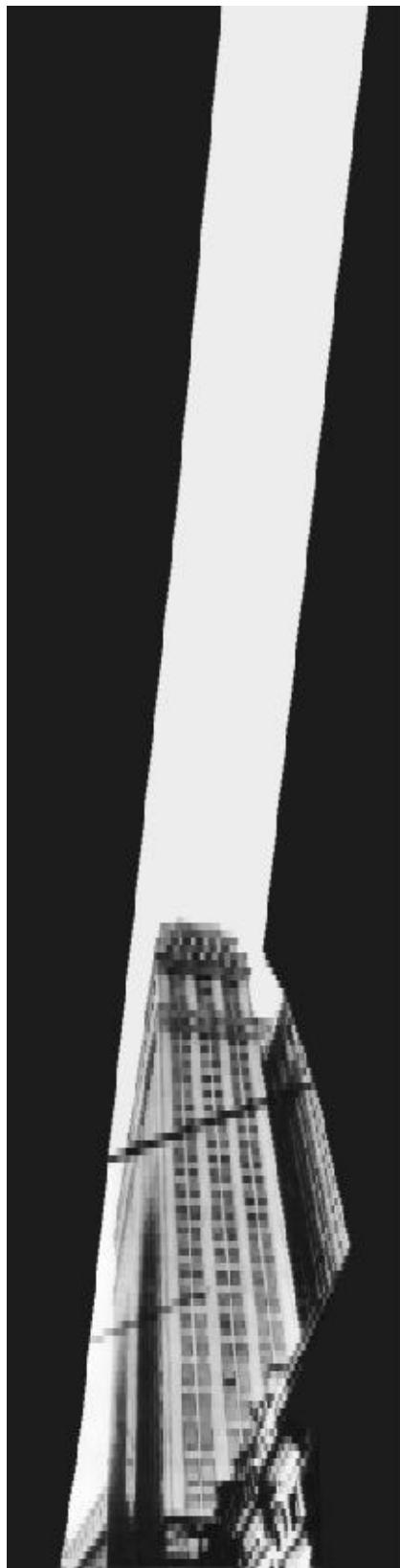
---

\* Este artículo es parte de los resultados del proyecto *Enseñanza de Lenguas en contextos multiculturales. Estudio preliminar para desarrollar un marco teórico*, llevado a cabo mediante convenio Universidad del Atlántico-Colciencias.

\*\* Profesora de Lingüística de la Universidad del Atlántico, Programa Colombia Multilingüe. Coordinadora del Círculo de Estudios Sociales y Culturales CELIKUD. Investigadora adscrita al Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborigenes CCELA de la Universidad de los Andes e invitada del Instituto Caro y Cuervo. E-mail: matrillo@gaitana.interred.net.co

La nación colombiana está constituida por un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas, producto de migraciones que se han gestado en diferentes momentos de su historia. Los conflictos que la multiculturalidad y el plurilingüismo propician se resuelven construyendo una cultura para el equilibrio social e individual, en el que todos y cada uno de los pueblos con sus culturas y sus lenguas sean respetados y donde la equidad sea un principio fundamental. La educación intercultural permitirá formar personas espiritualmente fuertes, pero sensibles al conocimiento, la comprensión y el respeto de cada ciudadano. En este documento se presenta un esbozo de las condiciones sociolingüísticas que afectan el desarrollo de una educación intercultural, la cual podría implementarse, más allá del Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación, como la educación que propiciará la convivencia armoniosa en una sociedad multicultural como la colombiana. Para atenuar el conflicto pedagógico que origina el multilingüismo escolar, se sugiere la idea de trabajar un Proyecto Lingüístico Pedagógico que permita organizar la vida de las lenguas en el seno de las escuelas interculturales.

Frente a la diversidad lingüística y cultural, el hombre ha tenido la tendencia a pensar que su lengua es la más bella, la más eficaz, la más precisa; que su cultura es la que mejores respuestas ha dado a los problemas de la existencia y por lo tanto, a considerar como inferior es a quienes pertenecen a culturas diferentes. Ligado a estas ideas encontramos que las lenguas han sido instrumento de poder y fuerzas activas de la sociedad en la afirmación o supresión de las identidades culturales. Es por ello que los



New York, 1924. Erich Mendelsohn

griegos tildaban de bárbaros a quienes no hablaban su lengua, expresión que fue adquiriendo un sentido político para designar pueblos dominados cuyas culturas y lenguas eran consideradas deficientes.

Con la llegada de los españoles, que ya habían sufrido imposiciones políticas y lingüísticas, nace en Colombia la idea de la supuesta inferioridad de los pueblos indígenas y sus lenguas, concepción que se manifiesta en la Constitución de 1886 y en la Ley 89 de 1890, *“por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”*. Al considerar a los indígenas como menores de edad y encomendarlos a religiosos europeos para su catequización, castellanización y civilización, se buscó asimilarlos a los patrones heredados de la colonia española, según los principios de las élites criollas del momento. Esta idea de la supuesta inferioridad de los pueblos indígenas se arraiga en las prácticas escolares del último siglo, generando actitudes y creencias caricaturizantes, estereotipos que hoy podrían fortalecerse con el desconocimiento del pensamiento y las formas de vida de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Afortunadamente contamos hoy con disposiciones nacionales e internacionales que inducen a la protección y preservación del patrimonio lingüístico y cultural. En la Constitución Política colombiana los derechos lingüísticos y culturales se consideran fundamentales:

- Todos los pueblos que integran la nación colombiana tienen derecho a ser reconocidos y protegidos por el Esta-

do en su diversidad étnica y cultural (art. 7).

- Las lenguas amerindias y criollas son oficiales en sus territorios y la enseñanza de sus hablantes deberá ser bilingüe (art. 10).
- Prevalece la libertad y la igualdad ante la ley sin ningún tipo de discriminación por razones de su raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o religiosa (arts. 13, 18, 19 y 20).

La educación bilingüe e intercultural es el componente lingüístico de la Etnoeducación, política educativa del Estado para los pueblos multiculturales. La organización de las lenguas en las actividades escolares de los pueblos con tradiciones culturales y lingüísticas propias está regulada por la Ley 115 de 1994. Se establece entonces, un bilingüismo escolar donde la lengua materna de los educandos debe funcionar como primaria lengua y el español como segunda.

Finalmente, la normatividad define unos derechos lingüísticos equitativos, que siguen los principios de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, de los cuales citamos los pertinentes para el caso que nos ocupa:

- Todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, por tanto tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas sus funciones.
- Toda comunidad lingüística tiene derecho a que su lengua

usar en todos los ámbitos y ocasiones su sistema onomástico.

- Toda comunidad lingüística tiene derecho a decidir cuál debe ser el grado de presencia de su lengua en los medios de comunicación de su territorio, tanto en los locales y tradicionales como en los de mayor ámbito de difusión y de tecnología más avanzada, independientemente del sistema de difusión o transmisión utilizado.

· Toda comunidad lingüística tiene derecho a usar su lengua y a mantenerla y potenciarla en todas las expresiones culturales.

· Toda comunidad lingüística tiene derecho a establecer el uso de su lengua en todas las actividades socioeconómicas dentro de su territorio.

Lo dicho hasta aquí se sintetiza en las palabras del ex cenador Gabriel Muyuy Jacanamejoy:

“... es importante que comprendamos que la Constitución colombiana nos ha garantizado la oficialidad de nuestros idiomas, como un derecho fundamental para nuestros pueblos y que el Estado y las personas están obligados, a través de sus instituciones y medios, a que este derecho se implemente en forma adecuada, teniendo en cuenta que el artículo 7 constituye uno de los ejes transversales de toda Constitución de 1991 y que de él se derivan y allí es-



“Antonio”, 1947. Robert Doisneau

sea utilizada como oficial dentro de su territorio.

- La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida.
- Toda comunidad lingüística tiene derecho a preservar y

tán comprendidos todos los demás derechos culturales, sociales, territoriales, políticos, económicos y ambientales; garantizados a los pueblos indígenas.”<sup>1</sup>

## De los derechos lingüísticos a la comunicación intercultural

La historia de Colombia no empieza con la llegada de los españoles. La nación colombiana es producto de una historia de migraciones antiquísimas iniciada por los pueblos amerindios y continuada con el arribo de poblaciones provenientes de diferentes latitudes, lo cual ha ido tejiendo un entramado multicultural que caracteriza el encuentro de culturas en cada una de las regiones que la conforman, donde el plurilingüismo es vivido como un hecho normal, donde individuos y pueblos políglotas conforman una ingeniosa red de interrelaciones lingüísticas en regiones donde la comunicación y las relaciones sociales se expresan en más de una lengua, siendo todas oficiales en las regiones donde son habladas, según el artículo 10 de la Constitución. Este multilingüismo que caracterizamos como heterogéneo, complejo y poliglótico, puede tipificarse desde perspectivas diferentes.

- La diversidad genética que caracteriza el conjunto de lenguas

amerindias colombianas se encuentra representada por más de 12 familias lingüísticas diferentes:

- Chibcha, de probable procedencia centroamericana.
- Arawaca, Caribe, Quechua y Tupí de ascendencia suramericana.
- Siete familias de posible origen nacional (Chocó, Gu-



Nueva York. Eberhard Seeliger

hibo, Sáliba, Macú, Huitoto, Bora, Tucano).

- Diez lenguas aisladas, presumiblemente supérstites de igual número de familias: andoque, awa-cuaimber, cofán, guambiano, kamentsá, páez, ticuna, tinigua, yagua, yaruro.

- Aparecen tipologías lingüísticas de origen amerindio, afrocolombiano e indoeuropeo, que se interrelacionan de la siguiente manera:

- Las estirpes amerindias presentan hablantes monolin-

gues, bilingües y multilingües con funcionamiento de lenguas francas<sup>2</sup> y el español como lengua que vehicula las interrelaciones hacia los contextos externos a los pueblos indígenas.

- Las tradiciones lingüísticas criollas muestran la presencia de lenguas mixtas que funcionan en espacios culturales y sociales propios y el español en los espacios representativos del Estado. Sus hablantes pueden clasificarse bilíngües y trilingües.

- La familia indoeuropea, con hablantes de portugués en la frontera con Brasil, inglés en el archipiélago de San Andrés y español que funciona como lengua nacional.

- En términos cuantitativos, por ahora y mientras avanzan los estudios sociolingüísticos, se detallan:

- 64 lenguas indígenas.
- 2 lenguas criollas (palenquero y creol), cuyos sistemas presentan rasgos propios de lenguas africanas<sup>3</sup> e indoeuropeas.
- 1 variedad de inglés caribeño (Archipiélago de San Andrés).
- 1 variedad de español americano que a su vez se clasifica

en varios subdialectos (caribe, pacífico, andino, llanero...).

- Uso del portugués en la frontera con Brasil.

Las lenguas criollas constituyen la herencia lingüística que legaron los pueblos traídos desde África, cuyos marcados rasgos muestran claras diferencias con los sistemas comunicativos que le son cercanos, siendo mayor la distancia entre el palenquero y el español que entre el sanandresano (creol) y el inglés.

Con estos datos es necesario reconocer que el multilingüismo, lejos de ser un fenómeno marginal, confinado a unos pocos departamentos exóticos, constituye una realidad muy común al mundo lingüístico del país actual, a lo que se suma como una característica más

el hecho de que los 35 millones de habitantes, que se diseminan por la geografía nacional, en un altísimo porcentaje son hablantes de español. Los pueblos indígenas, que no alcanzan a sumar el uno por ciento de la población nacional, constituyen 80 pueblos que se expresan en 64 lenguas diferentes y los afrocolombianos hablantes de lenguas diferentes al español, también sumarían un porcentaje bajo. De acuerdo con esto, tenemos una alta densidad étnica y lingüística frente a la escasa densidad demográfica de los indígenas, más el peligro de extinción de un elevadísimo número de lenguas, debido a las amenazas que caen sobre sus hablantes.

La diversidad lingüística del país determina procesos sociolingüísticos complejos con variantes marcadas en el uso de las lenguas y los estilos discursivos. Para la compresión de este hecho, es necesario adoptar una concepción del lenguaje que tenga en cuenta que detrás de cada lengua hay un conjunto de representaciones que explican las relaciones sociales que ésta vehicula, las cuales están marcadas históricamente y asociadas a



Jeanine El'gazi

intereses fundamentales para la vida de la sociedad.

Para Wilhelm von Humboldt<sup>4</sup>, la lengua estructura el pensamiento y expresa perfectamente el espíritu nacional de un pueblo, su ideología, su forma de ser y su visión de mundo. Cada lengua posee una forma interior, previa a toda articulación, que siempre la determina, de ahí que se sostenga que a diferentes lenguas, diferentes mentalidades. La forma interior de una lengua, según Humboldt, supone una ordenación del mundo mental y físico, lo que determina diferencias entre los hablantes de unas y otras, por proceder a esa ordenación

de una manera particular y suficientemente diferenciada. En esta línea, se plantea que el lenguaje de una comunidad dada, que habla y piensa en una lengua determinada, configura su mundo y su realidad social. Puede decirse entonces, que en cada lengua se halla contenida una concepción particular del mundo. Para este caso, vale entonces definir las lenguas como productos sociales, sistemas lingüísticos en los que nos educamos y pensamos desde nuestra infancia en los cuales se nos transmite la forma de aprehensión y la clasificación del mundo que nos rodea.

Las lenguas son construcción y libertad, unidad y variedad, principios complementarios que Cosseriu expresa así: “*Todas las lenguas son diferentes las unas de las otras. Todas las lenguas están construidas según los mismos principios*

*y son, en cierto sentido, idénticas, son afirmaciones contrarias, pero no contradictorias*”<sup>5</sup>. El hombre es parecido al hombre; el mundo terrestre es esencialmente parecido en todas partes; la interacción de las lenguas tendrá esta propiedad que es un principio dominante. Este dualismo unitario rige el lenguaje, como sucede en otros campos de la experiencia humana.

El desafío que nos corresponde es el de transitar por la inestable línea intermedia entre un discurso que acepte la compleja realidad, con todos sus laberintos, y la necesidad de proponer alternativas para la convivencia en armonía.

Los procesos de escolarización y castellanización crearon el estereotipo de un alumno indígena taciturno y poco participante de las interlocuciones del aula y de la escuela. Es posible que este estereotipo haya surgido porque para la sociedad nacional sea imprescindible una mayor verbalidad en la comunicación y por lo tanto en la escuela se potencia la locuacidad, ya que el que poco habla suele ser tenido como un ser insociable.

En los grupos amerindios, en cambio, la percepción propia es una fuente importántísima en la adquisición del conocimiento y el testimonio verbal ajeno es secundario. En la cultura wiwa<sup>6</sup>, por ejemplo, en la relación entre un mama y su aprendiz, aparecen espacios donde es prescindible el lenguaje oral. Estos espacios corresponden a formas comunicativas donde las palabras no son fundamentales, podría decirse que lo primordial entonces es la cercanía espacial del maestro y su aprendiz que en conjunto ejecutan una acción o se concentran en un pensamiento dado. Esta tendencia al silencio puede atribuirse a rituales en donde la comunicación es posible con un mínimo de palabras, donde según el mama Rumaldo Gil, “es necesario hablar poco para seguir las voces de la naturaleza y unirnos en el pensamiento”.

El antropólogo Julio Marino Barragán<sup>7</sup>, nos dice que entre los koguis el concepto *gwiabawashi* fundamenta la práctica discursiva, la cual tiene lugar en diferentes contextos y actúa

como mecanismo de control social y desarrollo espiritual. Este es un concepto mediatizador de las relaciones que se dan entre el pueblo, sus autoridades y la naturaleza para alcanzar la armonía y el equilibrio, *yulukxa* y *zhigoneshi*. O sea, el uso de la palabra regida por estos conceptos, busca la armonía en todos los ámbitos de la existencia espiritual y material, en las relaciones de cooperación y en la fraternidad de los seres humanos.



Berlín, 1962. H. Cartier-Bresson

Otro aspecto importante que se encuentra en la intercomunicación establecida por los pueblos amerindios, aparece en una primera lectura global de la relación lenguas-sociedad entre los wiwas: los miembros de la comunidad siguen los ritos religiosos que oficializa el mama en terruna shayama, lengua sagrada o ritual; si su mujer es wiwa, se comunica con su familia en damana, pero si es kaggaba alterna el damana y el koguián, con su suegro privilegiará el uso del kogui; pacta alianzas con kaggabas pertenecientes a su linaje en koguián, si su linaje es diferente, deberá hacerlo en damana, y, además, establece estrategias de convivencia pacífica en español, con el corregidor del pueblo mestizo más cercano.

Siguiendo con los ejemplos, encontramos que para los pueblos amazónicos, uno de los puntos más importantes es el que expresa la capacidad de comunicación como un principio universal y la traducibilidad de las lenguas, basada en una lógica común a los distintos pueblos<sup>8</sup>. Por otra parte, los mitos amazónicos permiten guiar la búsqueda y explicar las diferencias dialectales entre lenguas emparentadas genéticamente, como también las singularidades que destacan los sistemas lingüísticos que aunque no tienen parentesco genético, están en contacto real.

Es decir, se observan dos polos: uno cercano, de afinidades lingüísticas y culturales en los descendientes de la anaconda ancestral; y otro, de origen lejano, que implica una diferencia cultural y lingüística mucho mayor.

En ambos grupos la jerarquía señala que los pueblos mayores tienen más estatus; los menores tienen formas de hablar algo distintas que se caracterizan por entonaciones más suaves, más rítmicas.<sup>9</sup>

Estos testimonios permiten establecer que las lenguas son factores de identidad social, diferenciadores de los linajes que integran los grupos sociales de cada pueblo. Así, las lenguas, las habilidades lingüísticas, los rezos, conjuros, mitos, leyendas, la expresión verbal de las capacidades tecnológicas y la elaboración artística, están ligadas a cada pueblo en particular.

Para complementar, podemos decir que la vida de los pueblos origi-

narios está centrada en la palabra. La mayoría de las prácticas, desde las rituales a las cotidianas, están íntimamente ligadas al lenguaje; puede afirmarse, que sería imposible analizar su organización social, sin adentrarse en los detalles de las relaciones que establecen las lenguas en que se expresan y las situaciones comunicativas en que se concretan dichas relaciones.

En aras de una comunicación intercultural, se trata, entonces, iniciar una lectura de la sociedad colombiana centrada en las condiciones sociales en que se relacionan las diferentes lenguas que se manejan, en las interacciones que se dan entre las diferentes comunidades lingüísticas existentes y en las competencias comunicativas que manifiestan sus hablantes. Para esto, es necesario tener en cuenta las situaciones comunicativas, los repertorios comunicativos, las rutinas y los rituales lingüísticos presentes en el país.

Sin duda, la caracterización del Estado colombiano como un ente multicultural y plurilingüe y los derechos lingüísticos y culturales consagrados en la Constitución Política del 91<sup>10</sup>, muestran un avance importante para delinear la silueta de una Colombia mucho más democrática que la actual. No obstante, para concretar los derechos lingüísticos es necesario que se implementen políticas, estrategias sociales más amplias y procesos de

planificación lingüística, coherentes con las tendencias socio-lingüísticas de cada región. Se hace necesario, por ejemplo, que el Estado apoye los programas de etnoeducación y que se estimule la enseñanza bilingüe intercultural, componente lingüístico de la Etnoeducación, para que alcance la eficacia determinada por las

de los ámbitos políticos y administrativos del país.

En la consolidación de estos derechos es fundamental la participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, con sus propuestas y políticas; además, el respaldo de los académicos y la solidaridad del pueblo colombiano, la sensibilización de los funcionarios para que no incurran en omisión o desacato a las normas constitucionales y el compromiso político de las personas encargadas de velar por el respeto a los derechos constitucionales. Como sucede en otros países multilingües, los jueces deberán ser los garantes del derecho a la lengua y al ejercicio de la interculturalidad y la Corte Constitucional la encargada de estudiar las acciones de tutela a que den lugar las lesiones a este derecho inalienable. En este contexto, el Estado debe garantizar “al individuo los servicios en su lengua materna, independiente del lugar en que se encuentre”. Principio que se debe aplicar no solo a los indígenas y afrodescendientes, sino también a los mestizos y a las poblaciones afrocolombianas que por diversas razones se encuentren en territorios indígenas.

La experiencia en otros países demuestra que es necesario el apoyo del Estado para consolidar el real ejercicio de las lenguas minoritarias<sup>11</sup>, lo



“El tiovivo de Mr. Barré”. París, 1955. Robert Doisneau

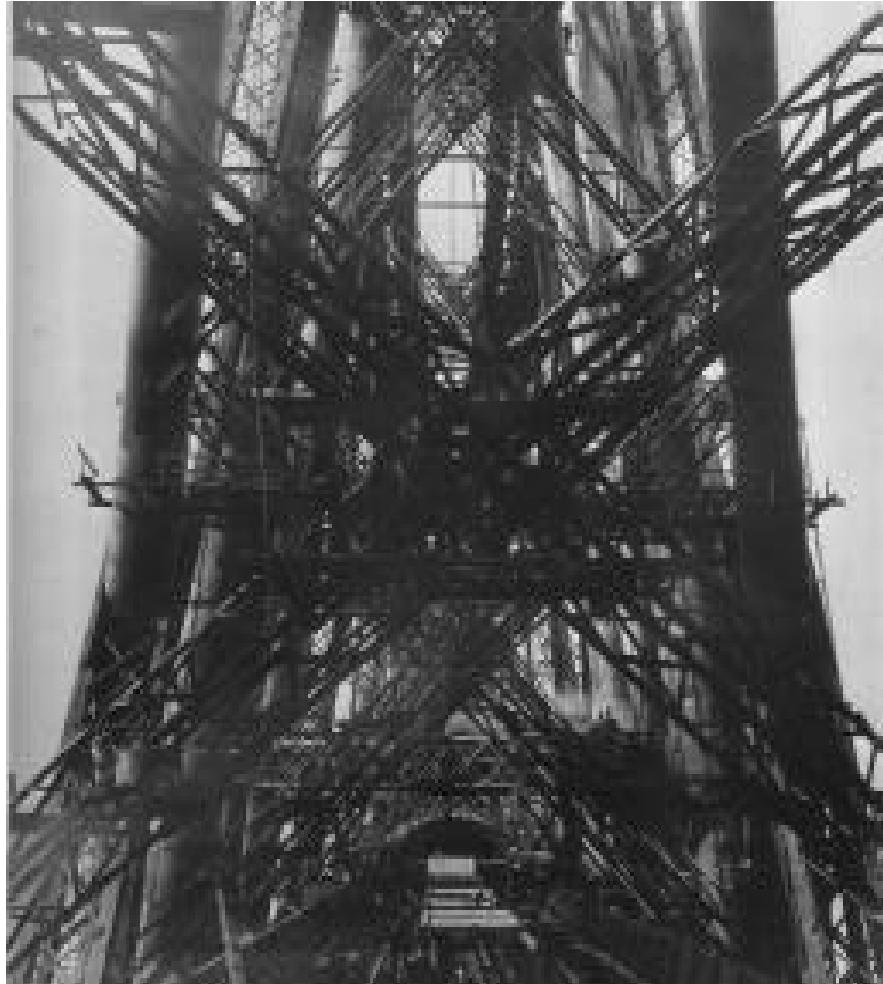
normas educativas; quiere decir también, que los derechos culturales y lingüísticos se deben concretar en el ejercicio pleno de los hablantes de las diferentes lenguas y en la posibilidad de que estas, siendo oficiales en la región donde son habladas, tengan plena participación en la vida cotidiana, en el mundo de los medios de comunicación, de la administración, de la justicia, es decir, en cada uno

que debe expresarse en programas intensivos de educación bilingüe e intercultural en proyectos que permitan la funcionalidad y la aplicación de las habilidades y conocimientos adquiridos en tales programas.

La historia social de las lenguas demuestra que sobreviven aquellas que cuentan con garantías que las hacen útiles en la vida social de una comunidad, agrupación étnica o nación. Sin duda alguna, las lenguas nativas, como identidad, constituyen en el nuevo contexto jurídico un marcador que de por sí motiva a las poblaciones originarias a preservarlas, como un medio de acceder a ciertos recursos, espacios políticos y eventuales beneficios que la condición indígena garantiza a sus hablantes.

Empero, es menester que sus hablantes amplíen los dominios de aplicación y de uso, lo que permitiría suspender aquellas situaciones diglósicas negativas que van en detrimento de las reales motivaciones de los pueblos originarios para preservar y desarrollar sus lenguas. La supervivencia de una lengua estriba, en gran parte, en la voluntad de sus hablantes, para transmitirla a las si-

guientes generaciones. Dadas ciertas condiciones, esto representa, ante todo, un acto político que se puede estimular o propiciar estableciendo políticas lingüísticas acordes con la vocación multilingüe de las regiones en que se divide el país.



Puente en construcción. c. 1884. Inglaterra

#### - **El bilingüismo escolar**

Los pueblos indígenas sufrieron un largo proceso de desconocimiento en sus derechos lingüísticos. En el marco del mundo que las élites deseaban desarrollar en la naciente República de Colombia no era viable que las comunidades de hablantes de-

cidieran sobre los usos que deseaban darle a sus lenguas como instrumento de comunicación de todos sus fines y propósitos. Los diferentes programas que favorecieron los procesos de castellanización se vieron reforzados con la imposición de la escuela y sus métodos de tratamiento de las lenguas, lo que imposibilitó en cada caso el mantenimiento lingüístico propio de los pueblos indígenas. En estas condiciones sufrieron el sistema escolar desde comienzos de siglo, se adaptaron al bilingüismo impuesto, pero con el tiempo, poco a poco lo fueron sometiendo a serias críticas y a finales de la década de los setenta lograron el nombramiento de maestros bilingües para que enseñaran a los niños su lengua materna. Sin embargo, con el impacto de la escuela, el español quedó arraigado entre los hablantes bilingües. En este momento se da una oscilación entre dos estatus que no es propiamente el determinado por la legislación escolar ni por las orientaciones de las organizaciones indígenas y sus autoridades: existe la preocupación de la enseñanza del español y la lengua materna, pero en la práctica se enseña en español.

En el contexto escolar, como en el social, se da también un bilingüismo diglósico que se caracteriza porque las clases se hacen en español, lo que sigue garantizándole a esta lengua prestigio y supremacía sobre las lenguas indígenas. Este conflicto tiene su origen en la formación de los maestros y en las condiciones de las lenguas indígenas que necesariamente tienen que ser sometidas a procesos de normalización y estandarización para que cumplan las funciones escolares que ahora se les impone.

A lo largo del proceso de llevar educación escolarizada a los pueblos indígenas, las escuelas bilingües surgieron como la cristalización de la posición de cambio lingüístico asumida por los pueblos indígenas. Al no responder inicialmente a un plan educativo nacional apoyado por el Estado, se encuentran procesos desiguales con consecuencias pedagógicas, de las cuales pueden detallarse las siguientes:

- Los niños que acuden a estas escuelas son de extracción lingüística heterogénea, lo que hace que las recomendaciones de organismos internacionales, el mandato constitucional y la normatividad señalada en la Ley 115, para que los procesos de socialización, la alfabetización y la enseñanza de los niños bilingües se haga en su lengua materna o que los

monolingües adquieran un bilingüismo equilibrado, sean limitados en cuanto a su aplicabilidad e ineficaces en cuanto a los objetivos que se desean alcanzar.

- Aunque una porción importante de los profesores que imparten enseñanza en estas escuelas es de origen lingüístico bilingüe, han recibido e imparten la instrucción formal en español.



Tennessee, Estados Unidos, 1947. Cartier-Bresson

El desconocimiento de los procesos de adquisición de la lengua oral, de socialización y los estilos cognitivos de los pueblos indígenas en la educación bilingüe e intercultural anula formalmente la lengua y la cultura del niño en la escuela, lo que puede conducir a conflictos tanto en el aprendizaje de las lenguas como en el proceso de adquisición escolar y hasta a alterar las representaciones simbólicas y lingüísticas del educando. En muchos casos es posible observar que la programación escolar es ambivalente, inestable y poco experimentada al nivel de las diferencias existentes entre los sistemas lingüísticos presentes en el medio social y en las escuelas, lo que impone diversos conflictos a maestros y alumnos.

Un programa bilingüe que se oriente por los principios de la Etnoeducación, presupone la defi-

nición de estrategias relacionadas con el tratamiento y uso de las lenguas involucradas. En el caso de las lenguas indígenas se trata de tomar decisiones respecto a su papel en los programas educativos, lo que necesariamente deberá concretarse en el planteamiento de una política lingüística que debe tener en cuenta los objetivos pedagógicos y lingüísticos, además de la situación y el estatus social de las lenguas en contacto y de los aspectos técnico lingüísticos relacionados con la escritura y el uso en contextos formales.

Trabajar desde la escuela con lenguas de tradición oral implica el desarrollo de sistemas de escritura que viabilicen su uso como lenguas de la enseñanza. La ausencia de una tradición escrita y la diferenciación dialectal que va a la par con ella, obliga a tomar decisiones respecto a la creación de normas escritas que apoyen el proceso educativo y que a la vez contribuyan al desarrollo de las lenguas mismas. En este sentido ya se han logrado algunos desarrollos en un porcentaje elevado de lenguas, los cuales comenzaron con la definición de alfabetos, la determinación de normas ortográficas y de puntuación, la explicitación de gramáticas, la elaboración de terminologías especializadas y en forma muy incipiente el desarrollo de estilos que hagan posible la escritura en estas lenguas.

En suma, de lo que se trata es de trabajar las lenguas indígenas para que puedan responder como instrumentos válidos al reto de ingresar a nuevos contextos de uso que, además de formales, implican el uso de las lenguas como instrumentos válidos para la creación y la transmisión de conocimientos en la escuela. Tales demandas pueden abordarse de diferentes maneras, según sea la orientación y el entendimiento del problema lingüístico cultural en cada una de las regiones y de las comunidades. Si se apunta hacia la recuperación y revitalización lingüístico cultural, la política lingüística tiene que plan-

tearse el desarrollo de las lenguas indígenas a partir de sus propios recursos. A nivel del léxico, deberá hacerse el siguiente recorrido:

- Recuperación de vocablos existentes, pero ahora en des-

- Establecimiento de políticas lingüísticas.
- Definición de estrategias pedagógicas.

Los lingüistas que acompañan procesos de enseñanza de lenguas encuentran que las diferencias fonológicas y alfabéticas son las que primero saltan a la vista al comparar las lenguas indígenas y el español. Además de los grafismos complejos y la orientación izquierda-derecha de la escritura recientemente adoptada por estas culturas, entre los principales factores que perturban el aprendizaje y manejo de la lecto-escritura, también pueden mencionarse los siguientes:



Italia, 1952. H. Cartier-Bresson

uso debido a la incursión del español.

- Creación de nuevos términos a partir de elementos de la misma lengua.
- Préstamo lingüístico previa adaptación de su escritura según el sistema fonológico y gramatical de cada lengua.

• Solo algunos grafemas se corresponden fonéticamente de un alfabeto a otro.

• En español algunos fonemas se han desfonologizado como producto de su evolución.

• En algunas lenguas indígenas existen vocales nasales, sordas o sistemas tonales que no tienen equivalencia en español.

• En estas lenguas también existen grafías dobles que son producto de geminaciones fonéticas o fonológicas, fenómeno que no se da en español.

Muchos de los escritos producidos por los escolares y en algunos casos extremos por los maestros, permiten decir que se está en presencia de un fenómeno de interferencias entre los dos sistemas lingüísticos. El español es a menudo utilizado según las características de la lengua materna y los procedimientos lingüísticos de esta. La lengua materna es por lo general plagada con léxico proveniente del español. El estudiante indígena poco aculturado suele reorganizar su escrito y su habla a partir del soporte fonético y gramatical de su lengua materna.

Además de las dificultades estructurales que plantea el bilingüismo escolar, el aprendizaje de dos lenguas, se encuentra la particularidad y del sentido espacial derecha-izquierda del grafismo. El aprendizaje de la lecto-escritura también plantea numerosos conflictos. En lectura es frecuente que se confundan e inviertan los signos en la discriminación fónica. Las perturbaciones en la escritura son de confusión e inversión de letras y de cifras. La falta de metodología y de ejercicios de aprestamiento adecuados está produciendo ciertas condiciones que pueden originar una fuente de perturbaciones lingüísticas que en forma ligera suelen ser catalogadas como dislexia y disgrafía por algunos pedagogos que acompañan estos procesos. En fin, todo lo dicho

permite entender que haya dificultades considerables que interfieran en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela. A pesar de que la mayoría de los maestros son conscientes de estos problemas, la falta de método y de estrategias para tratarlos en el aula de clases les está causando problemas.

Para quienes trabajan aspectos gramaticales, las diferencias morfosintácticas entre los dos sistemas lingüísticos enfrentados son



Yugoeslavia, 1965. H. Cartier - Bresson

importantes. Si se comparan los sistemas del español con los de las lenguas indígenas se encuentra lo siguiente:

- La oración suele formarse en las lenguas indígenas siguiendo el orden sujeto-objeto-verbo, mientras que en español el objeto generalmente sigue al verbo.
- El aspecto suele tener mucha relevancia, mientras que en español lo tiene el tiempo.

- Los verbos ser, estar y haber no son simples auxiliares.
- Los radicales verbales responden a diferentes formas según que manifiesten acciones, estados o procesos.
- Contrariamente a la variedad de tiempos en español, suelen oponer pasado a no pasado o futuro frente a no futuro.

Es necesario agregar también las diferencias léxicas y semánticas, las cuales constituyen una fuente de confusión y de conflicto permanentes en los procedimientos de adquisición verbal y cognitivo.

**· De la escuela asimilacionista a la escuela intercultural.**

Las tendencias actuales orientan el desarrollo de una educación para la diversidad, con base en principios de justicia y de equidad, que propicien igualdad de oportunidades para todos los niños colombianos. Las prácticas escolares del siglo que culminó nos han enseñado que una efectiva igualdad de oportunidades educativas sólo podrá concretarse en una escuela para la diversidad, ya que Colombia es una nación diversa en culturas, en lenguas, en formas de pensamiento, en estilos cognitivos, en creencias y en ideas; un Estado donde todos somos iguales en dignidad, y donde, según

la declatoria constitucional debemos respetar, proteger y preservar la diversidad lingüística y cultural del país. Por lo tanto, el desafío es aceptar que quienes nos rodean tienen patrones culturales y preferencias personales; que cada cual, sin renegar de sus ideas, es capaz de admitir que las del otro son igualmente respetables. Se trata entonces de vivir con naturalidad y apertura la diversidad cultural, respetar la diferencia que expresa el otro, identificar lo que compartimos y aprovecharlo todo para reafirmar una nación rica en expresiones culturales y armónica en su diversidad.

Para el logro del objetivo anterior habrá que trabajar las secuelas dejadas por la educación asimilacionista de ayer, y estudiar la diversidad lingüística y cultural que de antigua ha caracterizado a los pueblos originarios, ya que en sus escenarios la interculturalidad permite apreciar los múltiples rostros y las polifonías propias de la colombianidad. Al dar cabida a las identidades culturales y sociales, son los programas etnoeducativos<sup>12</sup> los que aparecen como espacios propicios para lo diverso y por lo tanto para el desarrollo de una educación en valores y para la paz.

Tales condiciones no pueden ser ignoradas por el sistema educativo, máxime cuando existe el reconocimiento legal y jurídico, y las normas educativas promulgan los derechos lingüísticos y el principio de igualdad de oportunidades para todos los esco-

lares colombianos. Sin embargo, la dificultad en modificar la ideología que dio origen a la implementación de la escuela y para la que fungió casi hasta finales del siglo que acaba de culminar, la homogenización del país, pone en jaque estos principios.

El lingüista francés Jacques Derrida sostiene que en el origen



París 1933. Brassai

de toda cultura aparece la producción de sentido, cuya base está en la relación que puede establecerse entre diferencia y articulación. Entonces, tal vez el sentido de la educación sea trabajar la diferencia entre los grupos sociales y la alteridad en el individuo.

Desde esta perspectiva, la escuela tiene un carácter intermedio entre los órdenes privado y público, entre las relaciones que establece su grupo de origen con la sociedad nacional y el Estado. Por lo tanto, es un lugar que posibilita la articulación entre lo propio y lo ajeno, entre lo apropiable y lo no apropiable, entre lo consuetudinario y lo normativo, entre la tradición y el cambio, por lo tanto, es un escenario donde muy bien puede desarrollarse la alteridad.

Como transmisora de la ideología de la sociedad occidental, en sus predios predomina un ideal de desarrollo y bienestar cuya base es la existencia material objetiva, lo que es contrario al ideal de bienestar de las culturas indígenas, donde predomina la búsqueda del equilibrio espiritual, de la relación armoniosa con el otro y con la naturaleza misma. Como dice el lingüista uitoto<sup>13</sup> Eudocio Vidijima: "El pensamiento mágico forma un sistema articulado independiente a ese otro sistema que constituye la ciencia, por lo tanto, en vez de oponer magia y ciencia, sería mejor colocarlas paralelamente, como dos modos de conocimiento diferentes."<sup>14</sup>

En la sociedad occidental, el racionalismo centra la búsqueda del conocimiento en el principio de identidad y se considera que en la idea de ser igual a sí mismo existe una

estabilidad de sentido, creando la ilusión de certeza respecto del carácter del ser como permanente e inamovible, desconociendo su sentido y su significación, rasgos que le son inherentes. En la otra orilla de las ideas encontramos que el ser humano construye su identidad al mirarse en los otros, en alteridad, ya que es fundamentalmente creación y no determinación. Es la relación con el otro la que le da sentido. En las palabras del profesor Vidjima sería:

“En la etnia uitoto la educación impartida a los niños -yetarakino- empieza desde antes de nacer, predisponiéndolos para que vivan en contacto íntimo con el hombre y su medio. Con la orientación de sus padres o ancianos, y por medio de la observación y la práctica, el niño empieza a percibir los caracteres genéricos de todas las especies vivas, terrestres y acuáticas, así como los cambios más sutiles de los fenómenos naturales y sus funciones”.

Desde una nueva concepción de la escuela, esta trabajaría como mediadora en este conflicto, por la integración cultural y étnica, a partir del respeto de las particularidades y los derechos de los diversos sectores sociales y los diferentes modelos culturales que integran el país, es decir, debe trabajar por articular las diferencias, en la creación de un engranaje que posibilite la relación sociedad, nación, estado. Sin embargo, como

heredera de la sociedad occidental tiende al pensamiento dicotómico y a oponer unos elementos a otros: naturaleza frente a cultura, cuerpo frente espíritu, mundo objetivo frente mundo subjetivo, sociedad nacional frente a grupos étnicos.



Italia. Gordian Toeller

En la búsqueda de una escuela para la diversidad, encontramos un conjunto de actores en sus diversas y variadas intermediaciones e integraciones, que le dan sentido y significado a su diario accionar. Es necesario pensar entonces en alteridad, interculturalidad, diferencia, articulación, complejidad, conceptos que deberán trabajarse con enfoques

multidimensionales y multidisciplinarios. Para ello la escuela deberá abrir sus puertas y buscar en el imaginario de los pueblos multiculturales; reconocerse en sus instituciones, sus conceptos y sus principios; necesariamente tendrá que recurrir a ellos

para nutrir sus nuevos paradigmas. En síntesis, la escuela deberá fragmentarse para discriminar sus componentes y seleccionar aquellos que constituyen su función específica, los que le darán vida y sentido.

Los conceptos que se desglosen del entretejido de la complejidad cultural son algunas de las claves para comenzar a devanar el ovillo de la diversidad que rueda desde siempre por los resguardos, las veredas, los pueblos y las ciudades colombianas, pero que hasta ahora empieza a ser vislumbrada por el Estado. Tal vez este metafórico ovillo se transforme en una hamaca más grande que el cerro de Maco, donde podamos ubicarnos para concertar y construir la interacción que nos demanda la escuela que queremos, la que necesitamos para desarrollar una diversidad en armonía con la vocación multicult

tural y plurilingüe del pueblo colombiano. Un mundo en permanente evolución y recreación, que hoy se debate en un mar de conflictos, para cuya resolución tendrá que concertar y resolver interrogantes relacionados con los legados amerindio, africano e hispánico que integran la cultura colombiana, entre otros: ¿qué rasgos los singularizan? ¿es nece-

rio para la recreación de esta cultura una alteridad diferenciadora? ¿cuáles serían los criterios identificadores: económicos, políticos, religiosos, lingüísticos...?

Desde esta perspectiva, cobran vi- gencia la comunicación intercultural y la observación de las diversas maneras de adquirir y transmitir conoci- mientos, en los mitos de origen y las prácticas comunicativas. Dicho a la manera del profesor Vidijima: "... el saber narrativo (don de la palabra) -yeta- rauai- juega un papel muy importante en el desarrollo del niño. A través de éste empieza a conocer las historias, mitos, leyendas y cuentos, así como las creencias y valores de su cultura"<sup>15</sup>.

En la pedagogía indígena, por ejemplo, se observa la intención ex- plícita de la formación del hombre para la búsqueda del equilibrio individual y comunitario. Diversos son los con- ceptos que se manejan en el camino hacia la ecuanimidad y en la superación de los obs- táculos que deben salvarse en el diario transcurrir de la vida. En las cosmogonías amerindias existen padres vi- sionarios que orientan las di- mensiones de otros mundos dentro del propio ser. La filosofía de la vida es altamente positiva y la religiosidad profundamente afirmativa del desafío constituido por la existencia.

## Conclusiones

Ya lo hemos dicho, vivi- mos en una sociedad multi- cultural, lo que quiere decir que Colombia está constitui-

da por un conjunto de pueblos de di- versas culturas y lenguas. Un país de verdes parcelas integradas, donde ha- bitaban numerosos pueblos de lenguas y culturas diferentes, a donde llegaron nuevos pueblos con nuevas len- guas y culturas. Hoy, encontramos que de una u otra manera estamos empe- ñados en la difícil tarea de construir una cultura para la paz y el equilibrio social e individual, en el que todos y cada uno de los pueblos sean respetados y donde la equidad sea un prin- cipio fundamental, la educación intercultural, entonces, deberá formar ciudadanos espiritualmente fuertes, pero sensibles hacia:

- El conocimiento, la com- prensión y el respeto de cada persona.

- La intercomunicación y la interacción entre los pueblos que integran la nación.
- El desarrollo de actitudes pro- picias a la diversidad cultural.
- Respeto a los derechos huma- nos, entre ellos, los lingüís- ticos y culturales.
- Sentido crítico frente a las leyes.
- Erradicación de la discrimina- ción racial.
- Cooperación activa en la re- construcción social.
- Protección y conservación de la naturaleza y la sociedad.

La propuesta para los forma- dores de formadores y para quienes administran la educación es, impulsar al máximo las actitudes de respeto, aceptación, comu- nicación, colaboración. En este sentido, la edu- cación intercultural debería insertarse en todos los pro- gramas educativos, más allá del Programa de Etnoeducación que orienta el Ministerio de Educación para los pueblos indígenas y afrodescendientes, es decir, identificarla como una herramienta educativa que propiciará la convivencia y la colaboración en una sociedad multicultural como la colombiana.



"Virgen de Fátima", 1962. Leo Matiz

Las múltiples situacio- nes que origina la diversi- dad lingüística y cultural del país, en algunos casos con- flictivas como parece darse

en ciertas aulas llamadas interculturales, donde tienen presencia más de dos lenguas, nos inducen a pensar que difícilmente hallaríamos un modelo válido de enseñanza que cobije todos los casos y que evite incongruencias como las siguientes: considerar kogui una escuela wiwa, cuyos escolares mayoritariamente se expresan en damana –su lengua materna, cuya biblioteca de aula está dotada de textos en español –la lengua vehicular en los diferentes actos formales de la escuela, y el maestro pertenece a la comunidad lingüística de los arhuacos, por lo tanto bilingüe ika-español. Como podrá observarse, bajo estas condiciones, la lengua materna de los escolares está en desventaja y hasta podría pensarse que los derechos lingüísticos del niño están siendo vulnerados. Los casos se multiplican de escuela a escuela y de región a región.

Tal variedad de situaciones amerita y exige entonces, adecuaciones permanentes. Antes de hablar de un modelo pedagógico para abordar la enseñanza de las lenguas en las escuelas interculturales, será necesario definir la posición de la escuela intercultural con respecto a las lenguas, lo cual necesariamente tiene que partir del análisis de las necesidades del entorno y de las disposiciones constitucionales, proponerse objetivos alcanzables a largo plazo, pero graduados mediante unas líneas de actuación progresivas que delimiten los logros por etapas. Para esto se hace indispensable una herramienta que permita planificar la vida de las lenguas en los diferentes espacios educativos. La propuesta aquí es, trazar el camino para la construcción de un proyecto lingüístico nacional, alimentado por propuestas regionales y estas a su vez por pro-

puestas escolares de planificación lingüística.

El proyecto lingüístico escolar necesariamente tiene que estar inserto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), planteado por Ministerio de Educación como eje vertebrador y referencia básica de la vida de la comunidad educativa escolar, por ende sería parte integral del Proyecto Educativo Comunitario de los pueblos indígenas (PEC) y dependería de los Planes de Vida Comunitarios en una especie de contrato que compromete y ata a todos los miembros de la comunidad escolar a una finalidad común. En síntesis se trata de allegar un consenso a partir del análisis de las necesidades y expectativas que se generan desde las escuelas indígenas o interculturales. El Proyecto Lingüístico Pedagógico, al igual que el PEC, estaría construido también sobre tres pilares fundamentales: Identidad, Objetivos y Estructura organizativa de la escuela. La identidad de la escuela se construiría teniendo en cuenta la realidad multicultural y pluringüe que caractériza la región.

## Citas

- 1 Muyuy, Gabriel. Cooficialidad de las lenguas indígenas frente al español en Colombia. En: Aguirre, D. (comp.) *Culturas, lenguas, Educación. Memorias del Simposio de Etnoeducación. VIII Congreso de Antropología*. Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico, Barranquilla, 2000.
- 2 Lengua que permite la comunicación en pueblos plurilingües.
- 3 Lenguas habladas por los descendientes de africanos y constituidas por una base léxica proveniente del español, inglés, portugués o francés y tramas gramaticales de lenguas africanas. El

palenquero presenta léxico español y el creol sanandresano inglés.

- 4 W. Von Humboldt. *Escritos sobre el lenguaje*. Barcelona, Península, 1991.
- 5 E. Coseriu. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos, 1969.
- 6 Pueblo de la Sierra Nevada de Santa Marta.
- 7 "El arte de hablar, el placer de escuchar". En: *Memorias del Simposio Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales. II Congreso de Etnoeducación*. Instituto Caro y Cuervo, Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. (En prensa).
- 8 "La noción de currículo propio". En: *Memorias del Seminario-Taller Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*. Instituto Caro y Cuervo, Universidad del Atlántico. (En prensa).
- 9 Informe de la comisión sobre mitos acerca del origen del lenguaje. En: *Lingüística y Etnoeducación. Mesas Redondas del CCELA*. Bogotá, Universidad de los Andes, 1989.
- 10 Art. 7, 10, 13, 18, 19, 20, 63, 68, 72, 96, 171 y 176 de la Constitución Política de Colombia.
- 11 Lenguas que han sufrido procesos históricos que las han puesto en desventaja con respecto a las lenguas o la lengua mayoritaria.
- 12 Ley General de Educación (115 de 1994). Capítulo "Educación para grupos étnicos".
- 13 Pueblo amazónico.
- 14 Ibidem.
- 15 Ibidem.

## Bibliografía

- ALSINA, M.R. *Comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos, 1999.
- APAOLAZA, J. M. "Lengua, etnacidad y nacionalismo". *Cuadernos de Antropología*, En: No. 13. Barcelona, Anthropos. 1993.
- ARANGO, R. y E. SÁNCHEZ. *Los pueblos indígenas de Colombia*. Departamento de Planeación Nacional. Bogotá, TM Editores, 1999.
- BARREÑA, I. et alt. "Una experiencia de formación de formadores en la educación para el desarrollo". En: *Educación para el desarrollo y la paz*. Madrid, Editorial Popular, 1994.

- BURKE, P. *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- COLOM, F. *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona, Anthropos, 1998.
- DERRIDA, J. *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos, 1989.
- ECO, U. *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona, Crítica, 1994.
- GARCIA C. "Comunicación intercultural. Hacia un balance teórico en América Latina". En: *Telos*, No. 40, p. 29-34.
- MARCELLESI, J. B. y B. GARDIN. "Las relaciones entre lengua y nación, lengua y etnia". En: *Introducción a la sociolingüística*. Madrid, Gredos, 1974.
- MESA, M. *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid, Editorial Popular, 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Etnoeducación. Conceptualización y ensayos*. Bogotá, Prodic-El Griot, 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Decreto 804 de 1995. Reglamento del título III, capítulo 3º de la Ley 115: Educación para grupos étnicos*. Serie Normas. Bogotá, MEN, 1996.
- PINEDA, R. "El derecho a la lengua. Una historia de la política lingüística en Colombia". En: *Estudios Antropológicos*, No. 4, Bogotá, Universidad de los Andes, 2000.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Ed. El Pensador, 1998.
- REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. *Educación Bilingüe Intercultural*, No. 13. Madrid, OEI, 1998.
- TRILLOS M. (comp.) *Educación endógena frente a educación formal*. Bogotá, CCELA-Universidad de los Andes, 1998.
- TRILLOS AMAYA, M. "Estudio preliminar para la elaboración de un marco teórico que oriente la enseñanza de las lenguas en contextos multiculturales". Informe Colciencias. "Estudios Científicos de la Educación". Agosto 2001.
- UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA-MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Memorias del Primer Congreso de Etnoeducación*. Bogotá, Imprenta Nacional, 1999.
- ZALABATA, R. "La etnoeducación pensada desde los arhuacos". Ponencia presentada en el II Congreso Universitario de Etnoeducación. Popayán, Universidad del Cauca, 2000. (en prensa).

