



**PRÁCTICAS ESCRITURALES EN CONTACTO DE LENGUAS EN ESCUELAS
INDÍGENAS COLOMBIANAS:
UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA (2014-2024)**

**WRITING PRACTICES IN LANGUAGE CONTACT IN INDIGENOUS SCHOOLS
IN COLOMBIA: A LITERATURE REVIEW (2014-2024)**

Laura Marcela Quintero Montoya¹

lmarcela.quintero@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia

Resumen

Este artículo examina las prácticas de escritura en las aulas colombianas donde se da el fenómeno de contacto entre las lenguas nativas y el español. Se centra en cómo las prácticas letradas y la cultura escrita desafían el monolingüismo y las cosmovisiones ancestrales, constituyendo un reto tanto para el sistema educativo como para los docentes, estudiantes y sus comunidades. Para ello, se consideran los estudios recientes (2014-2024) sobre la enseñanza de la escritura en contextos bilingües. En términos generales, estos estudios destacan la diglosia, la prevalencia del español en muchas comunidades, la brecha intergeneracional en el uso de lenguas indígenas, así como los esfuerzos por revitalizar las lenguas nativas y las tensiones entre la oralidad y la escritura.

Palabras clave: escritura, contacto de lenguas, multiculturalismo, enseñanza de la escritura.

Abstract

This paper examines writing practices in Colombian classrooms where the phenomenon of contact between native languages and Spanish occurs. It focuses on how literate practices and written culture challenge monolingualism and ancestral worldviews, posing a challenge both for the educational system and for teachers, students, and their communities. To this end, recent studies (2014-2024) on the teaching of writing in bilingual contexts are considered. In general terms, these studies highlight diglossia, the prevalence of Spanish in many communities, the intergenerational gap in the use of indigenous languages, as well as efforts to revitalize native languages and the tensions between orality and writing.

Keywords: writing, language contact, multiculturalism, teaching writing

Recibido: 27-11-2024

Aceptado: 12-05-2025

INTRODUCCIÓN

Las prácticas comunicativas dan cuenta de las dinámicas sociales y culturales de una comunidad. En este sentido, más allá de los debates en torno a las tensiones entre oralidad y escritura —ya sea que esta se conciba como un mecanismo de imposición, subordinación o marcador de estatus social—, este trabajo aborda un fenómeno que ocurre en el contexto escolar y en aulas donde coexisten lenguas indígenas y el español en Colombia. Fenómeno que pone de manifiesto cómo la cultura escrita y las prácticas letradas traspasan el monolingüismo, la cultura occidental y los pensamientos ancestrales. Asimismo, presenta un desafío para el sistema educativo colombiano, los sistemas de educación propios, los docentes, los niños en etapa inicial de alfabetización en segunda lengua, sus padres y las comunidades en las que viven, de manera general.

De ahí surge la necesidad de explorar las investigaciones realizadas en los últimos diez años (2014–2024), centradas principalmente en las prácticas escriturales en contextos de contacto de lenguas en el nivel básico de escolaridad. El enfoque se dirige a aquellos trabajos que abordan la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en dos lenguas: una hegemónica, el español y una lengua materna nativa. Esto resulta especialmente relevante en Colombia, un país reconocido por su diversidad lingüística, donde se hablan entre 64 y 68² lenguas diferentes (González et al., 2024).

A continuación, se presentan la metodología y los resultados de la búsqueda bibliográfica realizada. La organización de este apartado considera la distribución geográfica de las comunidades a lo largo del país por regiones. Sin embargo, se reconoce que estas comunidades no están limitadas a una única región o frontera y que no se encontraron estudios sobre todas las lenguas indígenas habladas en Colombia. Posteriormente, se desarrollan cuatro ejes de discusión: los sistemas de escritura de estas lenguas, las prácticas escriturales en el ámbito escolar y fuera de este, y las actitudes de las comunidades frente a la escritura. Cabe aclarar que el análisis surge de la recopilación y comparación de estudios previos, sin necesidad de proponer un marco conceptual nuevo sobre el tema, pero sintetizando la información clave: las inquietudes, perspectivas y debates que tienen en común.

1. Metodología

Esta es una investigación documental, que se basa en la recopilación, sistematización y análisis de fuentes escritas. Tiene un enfoque cualitativo y emplea el método de revisión de literatura con un carácter descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014). Esto se debe a que el objetivo es revisar las investigaciones realizadas en los últimos diez años sobre las prácticas escriturales en contextos de contacto de lenguas en la escuela primaria en

Colombia, con el fin de describir hallazgos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en español y en lenguas indígenas en contacto.

Para la recolección de la información se consultaron artículos y tesis en diversas bases de datos y repositorios, tales como: Redalyc, Dialnet, EBSCO, BDCOL, el Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia (UdeA), el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional (UN), tesis y trabajos de grado de la Universidad del Valle (Univalle) e Infoling. Se usaron como palabras clave: escritura, lenguas indígenas, lenguas en contacto Y escuela indígena. Mientras que como filtro se delimitó a Colombia, y como periodo de tiempo 2014-2024. En total, se identificaron 98 trabajos, los cuales fueron depurados considerando únicamente aquellos que abordaban de manera explícita las prácticas escriturales en la escuela primaria en Colombia.

En el proceso, se empleó la técnica de análisis de contenido, identificando temas, patrones y tendencias en la literatura revisada. Por tanto, las investigaciones que se citan a continuación se configuran como un estado de la literatura en el ámbito de la educación indígena o etnoeducación y versan sobre la enseñanza de la escritura de las diferentes lenguas indígenas colombianas o sobre el contacto entre lenguas.

2. Resultados

Cabe aclarar que las investigaciones que se mencionan a continuación tienen como variables el sexo, la edad, el nivel de estudios, la competencia lingüística, ámbitos de uso, actitudes, lengua materna y escuela. Asimismo, estos estudios son, mayoritariamente, de tipo acción participación, etnográficos o historias de vida y en menor medida, usan la teoría fundamentada y la fenomenología. En cuanto a las técnicas, las más usadas son la observación participante, el taller y la encuesta. Algunas de las investigaciones narran como, después de los procesos de intervención o como última fase de estas, se realizan procesos de formación con la misma comunidad o textos escritos como glosarios o materiales didácticos. Casi todas las investigaciones, fuese que pensasen a la escuela desde el primer momento o no la involucran en alguna de sus fases. Incluso, es recurrente que los maestros sean participantes activos de estos estudios y fuentes primarias de información.

2.1. Región norte e insular

Al norte del país se encuentran varios trabajos sobre la escuela multicultural bilingüe y los procesos de escritura. En primer lugar, está la tesis de Castro Reina (2018) quien, visibiliza los elementos pedagógicos Kogui en la escuela del Palmor, en la Sierra Nevada de Santa Marta, buscando mejorar el conocimiento de las especificidades educativas e interculturales. Allí, la presencia del español está vinculada a la planificación lingüística,

pero existe una desigualdad entre lenguas que impide una verdadera interculturalidad entre sus estudiantes indígenas y campesinos. En este sentido, la lengua indígena y su escritura es fundamental en la educación y en la construcción de currículos bilingües.

Respecto al wayuunaiki, Salazar Giraldo (2016) analiza su relación con las tecnologías de la información (TIC) en el contexto escolar de la región de La Guajira. Reflexiona sobre la ruptura sensorial, de registro y de producción entre la oralidad y los sistemas de escritura, tanto en wayuunaiki como en español, y sobre la necesidad de adaptar el material educativo a la realidad local. Este trabajo concluye que el español es prioritario en la escuela, pero reconoce que la lengua indígena está en peligro debido a la globalización y las dinámicas económicas y sociales. Por esta misma línea, Arroyave Ferreiro (2023) analiza el desafío de enseñar la escritura en wayuunaiki, frente a la predominancia del español en la escuela, debido al énfasis en la oralidad de la lengua nativa y el uso predominante del español en el ámbito escolar. Señala que la lengua wayuunaiki necesita ser fortalecida a través de materiales escritos y la enseñanza formal en la escuela para preservar la cultura. A esta conclusión también llega Cita Triana (2019) después de investigar las prácticas de enseñanza en la comunidad Wayuu, enfocándose en los desafíos del bilingüismo en la enseñanza primaria. Este trabajo resalta, igualmente, la importancia de promover talleres de escritura en la lengua nativa, considerando que el español debe ocupar un lugar secundario en los primeros ciclos de formación.

Sobre las prácticas de escritura del kriol sanandresano, Gómez (2023) estudia la didáctica de lenguas en la isla de San Andrés, donde coexisten kriol, español e inglés. Su trabajo señala que en las aulas se practica la escritura principalmente en español e inglés, aunque también se realizan ejercicios en creole, sin un alfabeto estandarizado, lo que evidencia la falta de normatividad en la escritura de esta lengua criolla. Por su parte, Henry Rapón (2018) aborda el mismo objeto de investigación, pero con un enfoque en las dificultades de los estudiantes para escribir en español e inglés en aulas donde prefieren recibir explicaciones en kriol. Esta lengua es fundamental en la comunicación oral, mientras que las otras dos desempeñan un papel clave en la educación formal y la economía. Asimismo, Sanmiguel Ardila y otros (2021) evidencian que existen prácticas escriturales informales en kriol, especialmente en redes sociales y chats.

2.2. Región occidental

Sobre los procesos de escritura en contexto de contacto de lenguas se encuentran varios trabajos: Sevilla Márquez (2018), quien, con el fin de fortalecer su lengua como símbolo de resistencia, recomienda privilegiar los conocimientos y tradición oral y ancestral de la comunidad Embera Chamí de Riosucio y relata cómo, en sus instituciones educativas, no se utiliza la lengua materna como vehículo de comunicación y, por el contrario, se privilegia el uso del español. Cabe señalar que no existe un currículo específico para la

lengua Embera Chamí. Además, habla de los retos para formar maestros que enseñen tanto la lengua materna como el español y de la necesidad de un sistema educativo propio que dialogue con el sistema educativo general, creando un sendero metodológico sobre la enseñanza de lenguas indígenas que incluya todas las competencias comunicativas, entre estas la escritura.

Izquierdo Barrera (2018) estudia la educación intercultural en la escuela Embera Chamí de Mistrató, Risaralda, desde las categorías de educación indígena, etnoeducación y educación intercultural. Precisando que la enseñanza debe estar menos centrada en el español y resaltando la importancia de la competencia comunicativa intercultural y de generar propuestas pedagógicas que integren la práctica con el aprendizaje, destacando la necesidad de un enfoque de “saber aprender/hacer” (p.17) en este caso textos.

Yagarí González (2017) habla de revitalizar la cultura Embera Chamí a través del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), utilizando relatos ancestrales y una ruta formativa basada en el *ẽbẽrã sõ bía* (Embera de buen corazón). En esta propuesta, la escritura alfabética se utiliza en situaciones muy específicas, ya que la cosmogonía de la comunidad no se puede expresar completamente mediante la escritura. La oralidad y la espiritualidad son vistas como elementos centrales para la enseñanza. Además, propone no unificar los sistemas de escritura de las distintas naciones Embera, ya que cada grupo debe conservar su propia diversidad. Se reflexiona sobre la responsabilidad de la cultura mayoritaria en la construcción de los planes educativos interculturales. Postura contraria es la de Agirrebeitia y Pérez-Caurel (2017), quienes, en un periodo de tres años y con la ayuda de un grupo de maestros, identificaron las grafías comunes, unificaron el alfabeto y diseñaron instrumentos de enseñanza para la lectura y escritura y fue implementada en todas las escuelas indígenas del departamento de Chocó.

Respecto a la lengua Embera Eyábida, Domicó Carupia (2023) dice que es rica en oralidad, metáforas y contextualización. El alfabeto Embera aún carece de un sistema pedagógico estructurado que facilite su aprendizaje y no existe un método formal que lo transfiera de manera efectiva a los estudiantes, lo que dificulta su enseñanza y el uso fluido de la lengua escrita. A pesar de estos desafíos, la Escuela del Saber Koredó logró fortalecer la lengua materna a través de las historias propias de la comunidad, conectando el conocimiento ancestral con los procesos educativos por medio de una constante reflexión que vincula la oralidad con la escritura, permitiendo a los niños y las niñas sentir orgullo y pertenencia a su comunidad.

Por su parte, Mosquera Rovira y Domicó Domicó (2017) reconstruyen las prácticas de lectura y escritura en la comunidad educativa multilingüe y pluricultural Arcua Dokerazavi de Turbo, allí estudian emberas, afrodescendientes y campesinos. Para ellos, la escritura es vista como una herramienta que debe estar en contextos específicos de

intercambio de saberes y fortalecimiento cultural, y no como un fin en sí misma. Ellos proponen una estrategia didáctica “casa-adentro casa-afuera” (p.18), donde los abuelos y mayores transmiten conocimientos, sugiriendo que la enseñanza de la escritura debe estar conectada a la cosmogonía y cultura del grupo.

Domicó Murillo (2017) expone varias prácticas escolares y entre estas la escritura en español en escuelas indígenas embera y gunadule ubicadas en Antioquia, y resalta varios aspectos clave relacionados con el bilingüismo y la educación intercultural: la importancia de enseñar en la lengua ancestral como primer idioma y en español como segundo, ya que enseñar en la lengua indígena no es suficiente para resolver los problemas de la educación hegemónica, que sigue siendo dominada por la cultura y la lengua española. En este trabajo es esencial transformar los contenidos curriculares y enseñar con una perspectiva crítica que conecte las realidades locales y las necesidades de las comunidades, entre las cuales están las dificultades de comprensión escrita y oral del español, la falta de formación lingüística en este idioma; lo que afecta el rendimiento académico y se materializa en una tendencia a sobreponer la escritura sobre la oralidad.

Otro tipo de investigaciones piensan la formación de maestros para las escuelas indígenas. Por ejemplo, Rivera Mateos y otros (2017) sistematizaron la experiencia de la Licenciatura de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, centrando la atención en la importancia de pensar la escritura desde el pensamiento crítico, pues estas prácticas deben rebasar la escuela y llegar hasta las comunidades para pensar críticamente el mundo y, en este sentido, es el maestro quien propicia estos aspectos, centrando siempre el foco de atención en la interculturalidad y la de-colonialidad. Además, como agente de planificación lingüística, la escuela bilingüe debe planear la enseñanza de la escritura más allá de la sintaxis y la gramática, pues la escritura debe llevar a la comprensión de una cultura y sus diversas formas verbales y no verbales.

2.3. Región suroccidental

Sobre el predominio del español, Ascue Tenorio (2022) reflexiona sobre el uso de la lengua nasa yuwe y el español en la comunicación, tomando en cuenta las situaciones y funciones de cada una, de ahí que la escritura solo se considere una práctica escolar. Similar, Díaz Sánchez (2024) analiza las prácticas de resistencia que fortalecen el uso de esta lengua nativa en el Resguardo Indígena Nasa Páez de Huila y dice que la escritura se trabaja por medio de materiales propios, como canciones, relatos y cuentos. Además, especifica que, usando un enfoque de descolonización del español, se creó un alfabeto unificado en la Institución Etnoeducativa Kwe Dzi'j para facilitar su aprendizaje, especialmente en los primeros ciclos de escolaridad. Sin embargo, el contacto con el español genera influencias léxicas y fonéticas.

Frente al quehacer docente, Collo y otros (2016) analizan las huellas vitales de los docentes Nasa Yuwe en el municipio de Páez, que enseñan la escritura. Al respecto, explican que se limita a prácticas como la traducción y la pronunciación, sin una valoración profunda del idioma nativo debido a la aculturación y la preferencia por enseñar español, que se convierten en los principales obstáculos. Es por ello por lo que proponen un enfoque que integre conocimientos científicos occidentales y saberes indígenas.

Sobre la comunidad Kamsà, Caicedo Terán y Espinel (2018) exponen el profundo arraigo espiritual que existe con su lengua Kamëntsá. Aunque esta se ha ido perdiendo debido a los procesos evangelizadores del siglo XX, ha recuperado su valor y uso gracias a la reflexión en torno a la escuela intercultural y la educación propia, mediante la pedagogía de la acción, es decir, educar con el ejemplo. De hecho, la escuela se ha convertido en el espacio en el que los estudiantes aprenden su lengua indígena, a diferencia de lo que ocurría unas décadas atrás, cuando se asistía principalmente para aprender español, ya que las familias han dejado de transmitir estos saberes a sus hijos. Este trabajo plantea que la escuela puede funcionar como un puente entre la cultura occidental y las comunidades indígenas, y al mismo tiempo, asumir el reto de convertirse en una institución de resistencia y de fomento de la identidad.

De la comunidad Misak se destaca el trabajo de Almendra Yalandá (2023), quien diseñó una estrategia de intervención para cualificar los procesos de lectura y escritura en lengua castellana en contacto con el namui wam, dirigida a estudiantes desde preescolar hasta quinto grado. La propuesta parte de la referencia metafórica del proceso del tejido y del colorido tradicional producido por el pueblo Misak, así como de la apropiación del Yatul, espacio sagrado para la siembra.

2.4. Región de la Amazonía

Sobre las lenguas amazónicas se encuentra el trabajo de Montes Rodríguez (2015), quien se centra en las dificultades políticas y religiosas a las que se enfrenta el sistema de escritura tikuna, el cual fue creado hace más de 15 años. De esta manera, expone los pocos esfuerzos que ha realizado el Estado para promover el uso y difusión de las lenguas indígenas, algunas veces por falta de recursos, otra por falta de interés y otras por conflictos regionales y locales entre las escuelas, los gobiernos y las demás instituciones no gubernamentales que se constituyen como agentes educativos y de promoción cultural. Esta investigación señala que la formación de etnoeducadores, la creación de sistemas de escritura para las lenguas indígenas y la implementación de la educación bilingüe se formalizaron a partir de la Ley General de Educación de 1994 y el Decreto 804 de 1995. Sin embargo, tanto los lingüistas como las comunidades indígenas no anticiparon que las voluntades políticas y religiosas tendrían más peso que los argumentos técnicos o el compromiso de los docentes. Como resultado, la escritura

ha quedado limitada al ámbito escolar y religioso, aunque saber usarla continúa siendo un factor de prestigio social dentro de la comunidad.

Santos Moran (2018) realizó su tesis con la comunidad tikuna de Arara, observando los cuadernos de los niños, lo que lo llevó a afirmar que solo escriben en español. Al respecto habla de la necesidad de articular los conocimientos de la comunidad: naturaleza, territorio, lengua y pensamiento en el currículo. Señala que la principal dificultad radica en que no todos los docentes pertenecen al pueblo tikuna, ni dominan la lengua nativa, y mucho menos su alfabeto. Además, utilizan materiales recomendados por el gobierno nacional, los cuales están exclusivamente en español. No obstante, destaca que en el nivel de bachillerato se ofrece un curso de lengua en el que los estudiantes aprenden a leer y escribir en tikuna.

Jiménez Urresty (2016) realizó un trabajo para crear material didáctico a partir de la cosmovisión del pueblo Yanacona y la enseñanza del kichwa y su sistema de escritura. En el proceso pensó la importancia de la imagen, los colores, la tipografía, los tamaños y la temática. Es por lo que se basó en los símbolos y colores propios de la chacana, la whipala y las figuras geométricas de sus atuendos, mochilas y manillas. Después de la prueba piloto, y la posterior aplicación, concluyó en la importancia de que los docentes conozcan el sistema de escritura y la traducción al momento de implementar este tipo de materiales.

Peña y Mozombite (2018) desarrollaron una propuesta para trabajar las habilidades de lectura y escritura con estudiantes de sexto grado de una comunidad multiétnica con indígenas Ticuna, Cocamas, Yaguas, Huitotos, Tanimuca Yucumas y mestizos. Ellos promovieron la escritura de cuentos, poemas, leyendas, álbumes autobiográficos y de siembra de la yuca en español, ya que es la lengua franca en la escuela. Al respecto del proceso de escribir, resaltan su importancia para guardar la memoria, la cultura y las costumbres ancestrales y aclaran que es un proceso continuo en los que se interrelacionan un texto, su lector y un contexto o realidad.

2.5. Región de la Orinoquia y centro del país

En la región del oriente, Sanabria Rojas (2011) diseñó estrategias de trabajo con y para los maestros Sikuani para la enseñanza de la lengua, su recuperación y validación desde la escritura constelar³. Dicha investigación se llevó a cabo con diversas comunidades: por un lado, aquellas ubicadas cerca de los cascos urbanos, donde hay pocos hablantes nativos de la lengua; por otro, las más alejadas, donde la mayoría aún habla la lengua indígena, pero enfrentan la necesidad de aprender español debido al contacto constante con las grandes petroleras que se han instalado en el territorio. Este trabajo expone cómo la irrupción del alfabeto, que es ajeno y realizado por otros, llega a imponerse

con prácticas educativas occidentales que no dialogan con los saberes propios de las comunidades y, por ende, en la necesidad de pensar la escritura en un sentido más amplio que construya la escuela intercultural.

El trabajo de Mattar Jiménez (2024) sobre la escritura de los mitos y la leyenda Makaguan en el Centro Educativo Indígena Makaguan de Arauquita expone las dificultades en la enseñanza de la escritura porque los niños no cuentan con el apoyo de sus padres, quienes no dominan la escritura en su lengua. Aunque, la exploración con los sabedores indígenas, que incluyó la recolección, transcripción y análisis de sus narraciones orales, permitió crear material de lectura y escritura bilingüe contextualizado. Este material contribuyó a fortalecer la identificación con la cultura propia, el respeto por los sabedores, el reconocimiento de la memoria étnica, la conservación del patrimonio inmaterial y el diálogo entre generaciones.

En el centro del país, en la capital, se destaca el trabajo de Camacho Garzón y Santos Velandia (2013). Ellos investigan la enseñanza de la escritura del español como segunda lengua en estudiantes Coreguaje de Bogotá y expone el detrimento de la lengua minoritaria, ya que predomina la enseñanza tradicional centrada en la alfabetización en la lengua oficial (español). Es necesario llevar este trabajo a las aulas de las ciudades la interculturalidad, ya que no es un asunto solo de la ruralidad o los resguardos indígenas. Otro trabajo que aborda la enseñanza de la lectura y escritura en la capital del país es el de Ávila Molina (2023), quien se centra en la enseñanza de la literacidad en una lengua minoritaria como L1 (wounmeu) y en una lengua nacional como L2 (español). Este autor propuso un sistema con 24 recomendaciones que se basan en el wawia (consejo) de los mayores y donde se comienza por exponer a los niños, en el primer ciclo de escolaridad, al español oral y la literacidad en su lengua materna y, luego, enseñar ambos sistemas de escritura de manera simultánea haciendo uso de prácticas como: talla de madera, kapejem (pintura corporal), dibujos, danza y cantos.

El trabajo de Sánchez López (2014) sobre el estado del arte del español como segunda lengua en el país establece que la mayoría de las comunidades indígenas se encuentran en situación de diglosia. Además, señala que, en general, el sistema educativo no considera que el español es una segunda lengua para los hablantes de lenguas minoritarias que desean aprenderlo, y una lengua extranjera para quienes no tienen esa intención. Por ende, no hay políticas claras que propendan por un bilingüismo, de hecho, la Ley de Etnoeducación establece que se deben enseñar ambas lenguas desde el primer grado de escolaridad. Lo anterior crea rupturas de comunicación en el ámbito escolar entre quienes dominan solo una de las lenguas y a nivel social porque los hablantes de lenguas indígenas piensan que hablando español podrán ascender socialmente. No obstante, otros simplemente la ven como un mecanismo de defensa ante la población mayoritaria o como un asunto instrumental para poder hacer negocios o contrataciones.

Llama la atención la mención que hace la autora sobre estudios que evidencian el rechazo de algunas comunidades hacia la enseñanza de su lengua indígena en la escuela. Esto se debe a que, si bien los hablantes bilingües dominan la lengua indígena de forma oral y existen sistemas de escritura, estos no se utilizan en la vida cotidiana. En cambio, cuando necesitan expresarse por escrito, recurren al español, que se configura como la lengua escrita vernácula.

3. Discusión

Al analizar el contenido de los trabajos referenciados en el apartado anterior se encontró que la escritura en contextos de diglosia es pensada desde varias perspectivas: bialfabetismo, los sistemas propios de escritura, la escritura del español, las prácticas de escritura y las concepciones de las comunidades indígenas frente a este proceso textual. Por tanto, se presentan algunas reflexiones generales a continuación.

3.1. Sistemas de escritura de las lenguas indígenas y el sistema de escritura del español

En cuanto a las investigaciones sobre la escritura en lenguas indígenas del país, las preguntas hacen referencia a las características de las formas de escritura y las articulaciones de estos procesos en la escuela, las posiciones de los maestros hablantes en las configuraciones de enseñanza y la transmisión intercultural. La mayoría se cuestiona sobre los contextos interculturales, los aciertos y desventajas de la etnoeducación, así como la pertinencia o no de la escritura en sus procesos de empoderamiento. Incluso, uno de los trabajos indaga sobre las posibilidades de las TIC para la preservación de las lenguas minoritarias.

De hecho, hasta la actualidad, no se ha convencionalizado la escritura de los nombres de muchas etnias del país o se ha llegado a consensos sobre dichos sistemas; por ejemplo, en la lengua Tikuna existen tres alfabetos y ninguno de ellos se considera un medio de expresión válido (Fagua, 2000). Lo que sí está claro es que el proyecto etnoeducativo nacional hace uso de la escritura para enseñar, siendo el español la lengua predominante en la mayoría de las comunidades.

Por ejemplo, hay escuelas en que los procesos de escritura y de oralidad se dan en español, como es el caso de los Embera Chami en Risaralda y del wayuunaiki en la Guajira, ya que sus lenguas han entrado en desprestigio o en desuso (Sevilla Márquez, 2018). Aunque hay escuelas donde los niños usan el español para la escritura, pero los procesos de oralización se dan desde la lengua nativa: emberas, al igual que los Kansà, los Nasa Yuwe y el kriol.

Otros procesos apuntan a que se escriba y se hable en las respectivas lenguas indígenas, pero en ámbitos restringidos de la escuela y en los primeros años de escolarización. Tal es el caso del tikuna, sikunai, nasa yuwe, kogui, ewounmeu y el embera de la comunidad Eyadiba. Pero dentro de los procesos de enseñanza de la escritura siempre se privilegia el español como lengua de instrucción.

3.2. Prácticas escritoras en las escuelas indígenas

En cuanto a las prácticas de escritura, se describen diversas situaciones según las comunidades. Un grupo de investigaciones señala que los sistemas de escritura en lenguas indígenas suelen utilizarse para decoraciones, letreros escolares y asuntos formales en los cabildos; incluso, en algunos resguardos se encuentran vallas publicitarias en estas lenguas. Sin embargo, en comunidades como la embera, wakunaiki, wounmeu y tikuna, el uso generalizado para la escritura sigue siendo el español.

Un segundo grupo de trabajos sostiene que la escritura se concibe como un proceso de codificación y reproducción, sin considerar el componente creativo. Además, el material educativo suele diseñarse desde el enfoque del sistema de enseñanza occidental, con escasa participación de las comunidades. Por ejemplo, algunas investigaciones analizan ejercicios de traducción Sikuani-español y viceversa como actividades de clase, o bien prácticas centradas en la copia y la transcripción.

Una tercera línea de trabajos privilegia la oralidad por sobre la escritura. Tal es el caso de las escuelas Kamsá y Nasa Yuwe, que fomentan la reproducibilidad simbólica como medio para generar condiciones sociales y culturales que fortalezcan el pensamiento indígena. La oralidad es la principal forma de trasmisión de conocimiento ancestral y la escuela no es ajena a este hecho, de ahí que algunos trabajos refieran métodos pedagógicos adaptados a sus cosmovisiones donde los mayores, el diálogo y las experiencias compartidas son el punto de partida de la enseñanza de la palabra y su significado.

Un cuarto grupo de investigaciones se centra en los procesos de escritura vinculados con los saberes ancestrales y el territorio. Por ejemplo, la comunidad Tikuna desarrolló un proyecto de escrituras constelares orientado a tejer la memoria étnica y los saberes asociados al origen, pensamiento, comportamiento, conocimiento y traducción. A su vez, los maestros Kogui impulsaron una iniciativa de cuentos y narrativas que contribuye al fortalecimiento de la escritura. La comunidad Embera Eyadiba elaboró un proyecto centrado en el “retorno al corazón”, con el propósito de generar autoconfianza y empoderamiento a través de otras formas de escritura. Finalmente, los Yuhup llevaron adelante una propuesta basada en el conocimiento ancestral sobre los peces, para fomentar la apropiación de su sistema de escritura.

Similares a los anteriores, también están los trabajos que narran cómo la escritura se usa para aprender de su cultura, sus ancestros, su historia, aunque sea en español. Para estas comunidades, en general, un sistema de escritura en la escolarización les permite hacer valer sus derechos y preservar y difundir sus pensamientos desde sus propias voces y no desde las traducciones.

En estas investigaciones se encuentra que, dentro del currículo, en casi todas las escuelas indígenas, hay una materia de lengua materna en la que se enseña a escribir, pero se privilegia el español. Además, son pocos los materiales que existen para ello, la mayoría son realizados por los docentes o por los lingüistas que acompañan los procesos, pero no por personas especializadas en didáctica de la escritura y creación de materiales de enseñanza.

En cuanto a la escritura literaria, investigaciones como las de Mattar Jiménez (2024) resaltan dos asuntos clave: el primero que los jóvenes escriben poemas, canciones y cuentos para los actos culturales de la institución educativa, pero aclara que no hay lectores para ello más allá del momento. El segundo, habla del “alfabetizado delegado”, quien es un miembro de la comunidad encargado de escribir para las personas que lo necesiten, por asuntos de trámites especialmente.

Las investigaciones sobre las prácticas escritoras en personas adultas evidencian una brecha generacional entre los hablantes y escritores jóvenes y los adultos de lenguas nativas. Esta diferencia se debe, en parte, a los escasos esfuerzos realizados para promover el bialfabetismo en los mayores. En este sentido, destaca el trabajo de Idiazabal (2017), quien explora la creación de unidades didácticas en el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para adultos hablantes de Nasa Yuwe.

3.3. Prácticas escriturales en contacto fuera de la escuela

Fuera del ámbito escolar, las prácticas de escritura son escasas. Algunas comunidades Amazónicas, del Cauca y del Urabá antioqueño emplean la escritura en espacios religiosos, particularmente en las iglesias y en procesos de formación pastoral. En estos casos, las prácticas escriturales están asociadas a la espiritualidad y la religiosidad, y suelen desarrollarse en contextos privados. Esto permite destacar el papel de las instituciones religiosas —no solo la Iglesia católica, sino también las iglesias protestantes y evangélicas— en la enseñanza y uso de la escritura. Por ejemplo, durante décadas, la Diócesis de Quibdó estuvo a cargo de la educación de los pueblos Embera y Wounaan, al igual que los misioneros claretianos en el Amazonas, donde la tradición misionera se remonta a la colonia y se consolidó en el siglo XX con las comunidades Tikuna. Este grupo de investigaciones pone en evidencia y denuncia el uso de la escritura como herramienta de adoctrinamiento y como causa de la pérdida cultural.

Otra línea es la promoción de la lectura, al respecto Becerra Lagos (2021) propone una práctica de escritura que se aleja de la visión tradicional y homogénea de la educación escolar, especialmente en el contexto de los pueblos indígenas, donde la escritura se concibe como una herramienta colonial. La propuesta implica tejer puentes entre la oralidad y la escritura, promoviendo la escritura como un medio para construir el pensamiento propio, sin imponer valores externos. La escritura debe ser una práctica que transita por los intereses y saberes de los grupos, siendo medida por una producción editorial comunitaria que sea pertinente, culturalmente relevante y de calidad.

En este contexto, son necesarias adaptaciones tecnológicas, como teclados adaptados y la creación de materiales de lectura en estos idiomas, para fortalecer los procesos de aprendizaje. Pues, en lugar de ver las dificultades lingüísticas de los estudiantes indígenas como una debilidad, se debe reconocer que el verdadero problema radica en los procesos de exclusión y discriminación, así como en la falta de recursos adecuados para promover la lectura. En general, se debe valorar y promover otras formas de “leer”, “hablar” y “escribir”, aquellas que incluyen prácticas culturales indígenas como la cosmología, la agricultura, y las artes, reconociendo estas formas de expresión como igualmente importantes y válidas.

Vargas Muñoz (2022) analiza la promoción de la lectura en contextos de contacto entre lenguas indígenas y el español en el piedemonte amazónico, destacando cómo el uso de la escritura creativa permitió la creación de una novela basada en el mito de la transformación y en las tradiciones orales de la selva. A su vez, investigaciones como las de Sanmiguel Ardila et al. (2021) evidencian cómo las redes sociales han impulsado nuevas prácticas escriturales en contextos informales. Ambos trabajos reflejan formas contemporáneas de apropiación de la escritura desde lo local y lo digital.

3.4. Actitudes de las comunidades indígenas bilingües colombianas frente a la escritura

La primera actitud frente a la escritura se manifiesta en la relación entre su concepción dentro de algunas comunidades indígenas y los procesos evangelizadores. Por ejemplo, los Kamsá consideran que la escritura forma parte de las lógicas civilizatorias occidentales que obligaron a los pueblos originarios a adoptar la cultura letrada como vía para obtener estatus social y acercarse a los blancos, lo cual profundizó las brechas coloniales. Una visión similar es compartida por los Macuna, Tanimuka, Letuama, Cabiayari, Barazano, Yujup Maku y Yauna, habitantes del Yaigojé Apaporis, quienes asocian la escritura con la “brujería del blanco” y recuerdan que su escolarización se impuso mediante reclutamiento forzoso. De manera paralela, los Wayuu relacionan la escritura con el proceso de modernización y la conciben como una necesidad impuesta por el mundo contemporáneo.

Asimismo, comunidades como los Sikuani, los Tikuna y también los Wayuu sostienen que la escritura es una práctica propia de los blancos y, por ello, consideran que no tiene sentido escribir en sus lenguas originarias. Desde esta perspectiva, los procesos de textualización deben realizarse en español, ya que la escritura se percibe como un instrumento ajeno, útil únicamente en contextos de contacto con la sociedad mayoritaria.

Diversos estudios sobre los Nasa Yuwe, los Tikuna y los Embera explican que la escritura es necesaria para dotar de sentido la cultura, no solo la letrada occidental, sino de la memoria de la comunidad. Pero este es un proceso que va más allá de escoger una grafía, sino que tiene que ver con las múltiples situaciones en que se pone en práctica. Incluso, es un proceso por el cual la cultura mayoritaria puede reconocer(se) estos saberes y relacionarse de manera horizontal a partir del diálogo letrado, mitigando, así, la diglosia. Y, específicamente, es fruto de las políticas culturales de los pueblos indígenas para salvaguardar y revitalizar las lenguas a través de la educación.

No obstante, también existen investigaciones que reflexionan sobre otras formas de escritura, entendidas desde concepciones alternativas del lenguaje. Se destaca, por ejemplo, la palabra representada en el tejido o en la pintura, prácticas que devienen de visiones culturales distintas y en las que la escritura es solo una tecnología más al servicio del buen vivir. Asimismo, se menciona la escritura constelar, que teje la palabra como una forma de dotar de sentido a la cosmogonía y a las tradiciones culturales de los pueblos originarios.

Desde otra perspectiva, Ospina Bozi (2015) reconoce la relevancia de la escritura como herramienta para la memoria, identidad y la construcción del conocimiento. Sin embargo, también señala que la escritura debe ser vista desde los procesos de literacidad y la formación en pensamiento crítico y no de manera aislada ni opuesta a la oralidad, sino como un diálogo entre ambas prácticas. A través de este encuentro, se puede transformar la subjetividad del maestro y contribuir a la construcción de una identidad y un pensamiento más inclusivos y plurales.

De hecho, hay varios riesgos al subordinar la escritura a la oralidad o viceversa dentro del sistema educativo, ya que estas imposiciones pueden ignorar las formas tradicionales de conocimiento de estas comunidades y generar tensiones con sus reivindicaciones históricas por la etnoeducación. Especialmente porque la primera manera de transmitir el conocimiento es por medio de la oralidad y esto aplica de manera general para todos los humanos, sin importar su lengua materna. Entonces el reto está en pensar pedagogías y didácticas para el mantenimiento, revitalización y enseñanza de lenguas que motiven.

También es importante considerar los trabajos que destacan el valor de la escritura para resolver problemáticas de la vida cotidiana. Ávila Molina (2023), por ejemplo, subraya su relevancia como medio para acceder al mercado laboral. Además, la escritura se presenta

como una herramienta fundamental para la defensa de los derechos y el ejercicio de una ciudadanía intercultural.

CONCLUSIONES

En resumen, estos trabajos que hablan sobre la escritura de lenguas en contacto averiguan sobre la situación de las lenguas respecto a aspectos sociales, políticos y de uso en las instituciones educativas. De la misma forma, sobre las situaciones que llevan a los hablantes a usar o no usar la lengua de prestigio, sus percepciones, necesidades de uso y los procesos de institucionalización del español y las lenguas nativas. Igualmente, hay trabajos que se preguntan sobre las políticas lingüísticas, la planificación y, específicamente, aspectos como la revitalización y el mantenimiento por medio de la escritura.

En lo que respecta a la diglosia, las investigaciones analizadas presentan distintas situaciones. En algunas comunidades, el español predomina o incluso ha desplazado por completo a la lengua indígena. La mayoría de los estudios concluyen que existe una marcada brecha intergeneracional: mientras los adultos aún hablan su lengua, los jóvenes —aunque tienen cierta competencia escrita— la dominan en menor medida. Algunas investigaciones también señalan la mezcla de códigos y los usos restringidos del idioma indígena, limitados a espacios como la escuela, la familia o la interacción con los abuelos.

Sobre el tema del bilingüismo, se concluye que estas investigaciones apuntan a que las comunidades indígenas comprenden la importancia del español dentro de las dinámicas sociales del país. En este sentido, los estudios citados dicen que algunas comunidades planifican su enseñanza y usos y otras no, pero en cualquiera de los dos casos privilegian la escritura del español como medio de comunicación más que las de sus lenguas nativas; en gran medida porque las personas bilingües tienen más prestigio que aquellas que solo dominan una de las dos lenguas: sea la materna o el español.

En este sentido, que existen varios tipos de bilingüismo y de competencia lingüística que ayudan a abrir o cerrar la brecha en la diglosia. Incluso, algunas de las investigaciones reflexionan sobre lo que se denomina, etnicidad reactiva, pues concluyen que la situación de exclusión y colonialidad que viven ha llevado a varias comunidades a reafirmarse en sus culturas y cosmogonías y para esto, muchas comienzan a ver en la escritura una forma de sentar sus posturas o ver en esta la reproducción del sistema que se impone. Además, se encuentra un vacío de investigaciones que aborden las diferencias que existen entre enseñar en un contexto monolingüe a un contexto multilingüe en contexto de diglosia; lo que sí es claro es que ambos contextos de aula son diferentes.

En conclusión, las investigaciones que abordan la escritura de lenguas indígenas en Colombia apuntan a las dificultades que existen para unificar sistemas de escritura y

que las comunidades, especialmente los estudiantes, se apropien de ellas o que dichos procesos se den desde el español y no desde las lenguas nativas o de las posturas de resistencia hacia la escritura, ya que representa la cultura letrada de occidente. Aunque algunas comunidades han visto en la escritura una práctica que les permite ampliar sus horizontes, disminuir la tensión de la colonialidad y fortalecer sus culturas y pensamientos, encuentran muchas dificultades al momento de implementar prácticas de escritura en la escuela tradicional.

Para el caso de algunas lenguas existen diccionarios, léxicos y materiales educativos, pero es importante el acompañamiento de expertos en creación de materiales didácticos para la enseñanza de la escritura y de los líderes de las comunidades para que estas propuestas se validen, continúen y se usen y que estos promuevan una escritura significativa y culturalmente relevante. Además, en muchas de las instituciones educativas no solo hay estudiantes indígenas sino campesinos o incluso estudiantes indígenas de varias comunidades. Sobre este tema, también es necesario revisar desde qué ideología lingüística se hacen estos materiales, cómo se concibe la traducción entre lenguas y quiénes son los docentes que enseñan a escribir.

Por otro lado, existen múltiples experiencias de escritura en el aula, promovidas por la planificación lingüística nacional, pero aún queda mucho por recorrer: faltan materiales especializados y, en ocasiones, ni los propios docentes dominan las grafías. Además, resulta imprescindible cuestionar el acompañamiento que brindan las familias en el proceso formativo, dado que muchos padres desconocen el sistema de escritura y el Estado colombiano no ofrece el apoyo necesario; diversos estudios ponen de manifiesto la falta de voluntad política, las trabas burocráticas y la violencia, sobre todo en zonas rurales. Finalmente, cabe preguntarse en qué difiere la enseñanza de la escritura en contextos monolingües frente a los bilingües.

Estas prácticas de producción textual, en vez de apuntar al crecimiento cognitivo, lingüístico y académico de sus estudiantes reproducen la cultura dominante y sus errores a la hora de enseñar. Hace falta la discusión de la literacidad y la importancia de la escritura como práctica comunicativa y social que lleva a la formación de ciudadanos críticos, creativos e interculturales. Al igual que indagar sobre el papel de la escritura en procesos de descolonización de los pueblos originarios y esas prácticas escriturales que se dan en las redes sociales y que no están documentadas. Esto, debido a que un punto de debate recurrente es la pertinencia de la escritura en los procesos de empoderamiento de las comunidades indígenas.

En las prácticas escriturales destaca una marcada brecha generacional: jóvenes, adultos y ancianos exhiben actitudes muy distintas hacia el español, su lengua materna y la propia escritura. Los abuelos desempeñan un papel clave en la conservación de las lenguas

orales, mientras que jóvenes y adultos han comenzado a escribir literatura y a emplear sus idiomas como formas de expresión artística. Además, las tensiones entre oralidad y escritura se acentúan por la falta de sistemas de escritura en muchas lenguas y por la decisión de varias comunidades de preservar únicamente el carácter oral, reservando la escritura para el español.

Por último, las investigaciones que reflexionan sobre la importancia de los maestros y el papel que han tenido ellos para que la escritura no sea un asunto de colonización, así como la innovación didáctica en cuanto al encuentro de culturas en el aula de clase y dar paso a la interculturalidad. Aunque las investigaciones hablan de la falta de reconocimiento a sus labores, así como apoyos institucionales, el papel de la escuela no es claro y la discusión debe centrarse en su rol como mediadora entre las dos culturas y un espacio de participación y encuentro social. De hecho, la situación de los docentes no difiere mucho de lo que viven el resto de las docentes del país, en cuanto a lo que se denomina calidad educativa dentro de unas dinámicas económicas y políticas que permean todo el sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirrebeitia, A., y Pérez-Caurel, M. (2017). La revitalización de la lengua embera en Colombia de la oralidad a la escritura. *Onomázein* (NE III), 58–76. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.03>
- Almendra Yalandá, K. (2023). Tejer la lectura y la escritura en lengua castellana en una comunidad indígena Misak: diseño de una estrategia de intervención. *Panorama*, 17(32), 232-256.
- Arroyave Ferreiro, L. (2023). *Lexicografía del wayuunaiki: panorama, usos y perspectivas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ascue Tenorio, J. (2022). *La enseñanza de la lengua. Ju'gthë'wë'sx pthüuse'nxis üus dxi'jan fxi'zen. Contribuir al proceso de fortalecimiento de la lengua y los principios culturales*. [Tesis licenciatura, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10495/34405>
- Ávila Molina, A. M. (2023). Construcción participativa de recomendaciones para la enseñanza de la lectoescritura en la comunidad wounaan de Bogotá. *Forma y Función*, 36(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.101016>
- Becerra Lagos, J. I. (2021). Reflexiones sobre la promoción de lectura entre comunidades indígenas en Colombia. En W. Becerra Mayorga y J. Becerra Lagos (Coords.), *Cinco senderos de la promoción, animación y mediación de lectura en Colombia* (pp. 147-192). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://doi.org/10.19053/9789586606028>

- Caicedo Terán, S. y Espinel, O. (2018). Educación indígena Kamëntzá. Crianza, pensamiento, escucha. *Praxis y Saber*, 9(2), 10 - 14.
- Camacho Garzón, L. F. y Santos Velandia, N. P. (2013). Configuraciones actuales en la enseñanza de la escritura del español como segunda lengua en niños de comunidades indígenas. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos* (25), 1-21.
- Castro Reina, N. E. (2018). *La educación del pueblo indígena kogui: una mirada intercultural y dialógica* [Tesis doctoral, Universidad de la Salle]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/31886>
- Cita Triana, N.C. (2019). *Metodología para el desarrollo de materiales de lectura y escritura en contextos interculturales bilingües e indígenas: una construcción participativa en un centro etnoeducativo Wayuu*. [Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75532>
- Collo, J. M., Hernández Salamanca, M., Mulcaè Medina, L. M., y Grisales Grisales, M. C. (2016). Huellas vitales en maestros indígenas Nasa hablantes en la configuración del aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia. *Plumilla Educativa*, 247-271.
- Díaz Sánchez, E. (2024). Prácticas de resistencia en el uso de la lengua nasa yuwe del Territorio Ancestral del Resguardo Indígena Nasa. *Educación y ciudad*, (47), 1.
- Domicó Carupia, I.D. (2023) *Embera bedea kiranduade e baida zorara nenburadeba - Historias propias como caminos de aprendizaje para el fortalecimiento de la lengua Ebera Eyabida con niñas, niños escuela del saber Koredó, comunidad Kichabi, Dabeiba, Antioquia* [Tesis licenciatura, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10495/36045>
- Domicó Murillo, N (2017) *Caminando la palabra: aportes del movimiento indígena y la academia a la educación indígena de Antioquia*. Centro de Investigación Educativas y Pedagógicas Facultad de la Universidad de Antioquia.
- Fagua, D. (2000). Diagnóstico sociolingüístico del sector de los lagos, municipio de Leticia. *Forma y Función*, 13 (3), 197-209.
- Gómez, C. A. (2023). *Educación y multilingüismo en la escuela: estudio sobre el uso de lenguas en las aulas de San Andrés Isla*. [Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85457>
- González, J. P., Hernández, X. S., & Aristizábal, V. D. (2024). Educación Intercultural y Bilingüe en Colombia y América Latina: Una Revisión del Contexto. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 198-212

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). McGraw Hill.
- Henry Rapón, R. A. (2018). *Español, Creole e inglés en el proceso pedagógico para el mejoramiento de lecto-escritura de estudiantes raizales*. [Tesis maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/2817>
- Idiazabal, I. (2017). ¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera? *Onomázein*, 137-152.
- Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22.
- Jiménez Urresty, D. (2016). *Awakamayuk... Tejiendo con la Mayora: propuesta de material didáctico a partir de la cosmovisión del pueblo Yanacona para la transmisión del uso del lenguaje propio Kichwa en la elaboración del tejido*. [Tesis licenciatura, Universidad del Valle]. Producción documental Universidad del Valle. <https://hdl.handle.net/10893/18437>
- Mattar Jiménez, H. (2024). *La escritura de los mitos y la leyenda Makaguan, según los sabedores del Centro Educativo Indígena Makaguan de Arauquita – Arauca*. [Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85766>
- Montes Rodríguez, M. E. (2015). ¿Escribir y leer en la escuela? El asesor-lingüista y la escritura en la educación bilingüe indígena. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 6(2), 4-23.
- Mosquera Rovira, A. M. y Domicó Domicó, I. A. (2017). *Prácticas de lectura y escritura interculturales: un diálogo indígena afrodescendiente hacia unas pedagogías decoloniales en el Municipio de Turbo* [Tesis maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10495/9170>
- Ospina Bozzi, A. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48.
- Peña, R. B. y Mozombite, Z. (2018). *Habilidades para la lectura y la escritura en grado sexto de básica secundaria*. [Tesis maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4058>
- Rivera Mateos, M., Osuna Rodríguez, M. y Rodríguez García, L. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII(23), 163-182.

- Salazar Giraldo, M. (2016). *Un lenguaje para recordar lenguas del viento. Discursos sobre el uso de TIC para la preservación de las lenguas indígenas* [Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56342>
- Sanabria Rojas, M. (2011). *Escuela e interculturalidad: el caso de las escrituras constelares sikuani* [Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8469>
- Sánchez López, S. Y. (2014). Estado del arte sobre el español como segunda lengua en Colombia. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 6, 2-47.
- Sanmiguel Ardila, R., Schoch Angel, M. y Loaiza-Camacho, B. S. (2021). Retos y oportunidades contemporáneas del kriol en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Colombia. *Forma y Función*, 34(2).
- Santos Moran, C. (2018). *Pautas y prácticas de crianza contemporáneas de los niños tikuna de la comunidad de Arara*. [Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63755>
- Sevilla Márquez, L. (2018). *El uso del español en las prácticas etno-pedagógicas y de educación propia en la comunidad Embera Chamí de Riosucio Caldas* [Tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69333>
- Vargas Muñoz, S. D. (2022). Escritura creativa y cosmogonía indígena amazónica: la aventura de escribir literatura fantástica juvenil en Colombia. *Pensamiento palabra y obra*, (27), 148-165.
- Yagarí González, D. M. (2017). *Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia. Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadaita* [Tesis maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.

¹ Filóloga hispanista y politóloga, magíster en formación de profesores de español como lengua extranjera. Investigadora del Grupo de Estudios Sociolingüísticos (GES) de la Universidad de Antioquia en proyectos relacionados con los usos lingüísticos de lenguas minoritarias y del español hablado en Colombia en contextos educativos y en el procesamiento del lenguaje natural para la enseñanza desde la lingüística computacional. Docente de español académico, español como segunda lengua y lengua extranjera y desarrolladora de contenidos para entornos virtuales de aprendizaje y de software educativo.

² En la actualidad es difícil identificar el número exacto de lenguas, ya que varias se encuentran en peligro de extinción o casi extintas por el número de hablantes.

³ La escritura constelar puede definirse como una forma de inscripción simbólica que preserva y proyecta la tradición oral, la memoria colectiva de los pueblos y sus sistemas de pensamiento propios, profundos y diversos