
Entretextos - Artículos/Articles

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333. Año: 14 No. 26 (ENERO-JUNIO), 2020, pp. 76-95

Cuando los hermanos mayores decidieron aprender a leer y escribir

When the elder brothers decided to learn to read and write

*Naa wawalayuu epayaakana ojutalüshii nakua'ipa jüpüla ekirajawaa jünain
ashajaa otta aashaje'eraa*

María Concepción Trillos Amaya³⁶

Docente de la Universidad del Atlántico

Resumen

Se sintetiza una experiencia con los pueblos chibchas: *wiwa, ika y kággaba* de la Sierra Nevada de Santa Marta, más *ette ennaka* del valle del río Ariguani. Se realizó de 1991 a 1999 durante los cursos de profesionalización de docentes indígenas agenciados por el Ministerio de Educación Nacional bajo los principios de la Etnoeducación, para entonces política educativa del Estado colombiano hacia los pueblos indígenas. Se trabajaron los géneros discursivos del español en sus sistemas oral y escrito, entendiendo que la escuela, para el desarrollo de la competencia comunicativa, debe propiciar formas de interpretación del mundo mediante relaciones lúdicas y estéticas con la lengua en estudio. Por ser pueblos de tradición oral las dinámicas didácticas se centraron en el aprendizaje cooperativo mediante diálogos cotidianos, juegos, textos orales, elaboración y lectura de historias de consejo. Todo mediante investigación etnográfica en el aula y la comunidad con la participación fundamental de los Consejos de Ancianos.

Palabras clave: géneros discursivos, oralidad y escritura, competencia comunicativa, tradición oral, aprendizaje cooperativo, etnoeducación.

36 Magíster en etnolingüística, Universidad de los Andes; Filóloga, Universidad del Atlántico.

Desde 2019 funge como adjunct associate professor in the Department of Modern languages and literatures, Faculty of Arts and Humanities, Ontario University, Canada. E-mail: mail.uniatlantico.edu.co

Abstract

This study synthesizes an ethnographic experience with the Chibcha peoples: the Wiwa, the Ika, the Kággaba from the Sierra Nevada de Santa Marta, and the ette ennaka from the Ariguaní River Valley. It was carried out from 1991 to 1999 during the professionalization courses for indigenous teachers organized by the Ministry of National Education and covered under the law of Ethno-education, an educational policy enacted by the Colombian State in favor of their indigenous peoples. Both oral and written Spanish discourse genres were employed in the development of the communicative competence, linking such practices with interpretive and play tasks, reflecting the demands of schooling in this respect. As these indigenous peoples are from an oral tradition, the pedagogical and didactical activities planned for them reflected cooperative learning practices involving dialogues, games, oral texts, preparation and reading of advice stories. All the ethnographic practices carried out in the classroom and in the community were possible thanks to the auspices of the Councils of Elders of each group.

Key words: discourse genres, orality and writing, communicative competence, oral tradition, cooperative learning, ethnoeducation.

Aküjuushi palitpüchiru'u

Taküjain paala jümüin jüchiki wane tatüjala taapain jünainje a'yatawaa namaa naa wawalayuu: wiwa, ika, kággaba chakana uucho'u chaa korosoono otta naa ette ennaka chakana jotpuna tü süchi Ariwaníkat anülia. Ottüsü jo'u juyakat 1991 jünaimüin 1999 wanaa jümaa ekirajaa ainnaka jüpüla ekirajaa naa wayuu ekirajülüikana juluwataaka tü laülaapia jüpü'üyakat anouta tü ekirajaakat ya julü'u tü mmakat Kolompia, julü'u jukua'ipa ekirajia jüpüla jatka wayuu, wana jümaa tia jukua'ipa ekirajia jutuma tü laülaapiakat mma kolompia jüpüla jatka wayuu. A'yataana amaalü jukua'ipa tü pütchi aashajaanaka julü'u alijunaiki julü'u jukua'ipa jaashajaanüin otta julü'u jüsajia, jümaa atüjaanüin ja'u tü ekirajiapüleekat, jüpüla ouniraa jukua'ipa tü aashajawaakat, jüpüla jü'itaanüin namüin wane akua'ipaa jiria tü mmakat jünainjee wane ashaliraa eekai anain julü tü pütchi nekirajaaka achiirua. Jünainjee nayain wanee wayuu kma'anashi tü nakua'ipakat julü'u aküjüüshin jia jupüla jukua'ipa nekiraajain jünain aashajawaa wane pütchikat naatajatü cheijaasü namüin akaalijirain naya jünain ekirajawaa jünainjee tü kasa alataka joukai nama'anapünaa, mi'iraa, pütchi aashajaawushi, akumajaa otta ashaje'eraa karalouta jüchikimaajatü achiawaa jaa'in wane kasa. Jüpüshua'aya jünainjee ounstawaa jüchiirua jukua'ipa julü'u ekiajieekat otta nepialu'u jümaa cheijain maa'i ne'rajüin ja'u naa laülaayukana jikiikana akua'ipakat tüüwalai.

Pütchi katsüinsükat: jukua'ipa jaashjaaya, pütchi aashajaanüsü otta tü ashajuushikat, aapawaa jukua'ipa jaashajaaya, jukua'ipa aküjuushi, akalijirawaa, ekirajaa julü'u jukua'ipa wayuu.

El texto corresponde a la transcripción de la intervención de la autora en el simposio 'La escritura Académica' realizado en la Universidad Nacional de Colombia, departamento de lingüística (2011). –Se agradece a quienes transcribieron el texto. El profesor Francisco Pérez van-Leenden en su debido momento lo tuvo en sus manos, propuso ciertos ajustes y recomendó no variar la esencia oral del mismo.

En primer lugar, agradezco a los organizadores de este evento, porque me hacen volver a estas actividades académicas y me dan la oportunidad de reencontrarme con muchos compañeros con los que hace ya más de dos décadas hemos estado trabajando con las comunidades indígenas del país.

Cuando me llamaron a que presentara esta experiencia, lo primero que pensé es que no tenía ninguna entre los indígenas con lo que se llama *escritura académica*. Lo que tenía era una práctica que se fue dando a lo largo de muchos años por un compromiso que he asumido con ellos. Cuando llegué como estudiante con el deseo de aprender sus lenguas, ellos me dijeron: “*te vamos a enseñar nuestra cultura y nuestras lenguas, porque un día te vamos a necesitar*”, y un día fue lo que yo creí entender en ese momento: *algún día los mamás de la Sierra van a querer organizar la escuela*.

El lingüista no estudia para enseñar lenguas, para enseñar a leer, ni para enseñar a escribir; estudia lingüística para aprender a definir cuál es el engranaje, cuáles son los sistemas que definen las lenguas, qué las diferencia, qué las acerca. Y este proceso era una exigencia que académicamente yo no había visto en ningún curso que hubiera hecho desde el pregrado hasta los posgrados: enseñar español como segunda lengua a estudiantes de tradición oral. Y creo que todos los lingüistas de mi generación en Colombia tuvimos el mismo proceso.

Sin embargo, me había hecho un compromiso tácito con los indígenas. Cuando llamé el Ministerio de Educación, fue fácil salirme por la tangente y decir “*yo no sé nada de eso*”; cuando llamaron los mamás de la Sierra, entonces debí decir *sí, yo tengo un compromiso con ustedes*. Esos son los antecedentes de algo que ha sucedido y que se ha venido dando a lo largo del tiempo, en donde los indígenas han venido sintiendo la necesidad de escribir.

He titulado la ponencia “*Cuando los hermanos mayores decidieron aprender a escribir*”, porque cuando llegué a la Sierra Nevada de Santa Marta a ellos no les interesaba la escuela, ni la escritura ni los frijoles que les mandaban del Bienestar Familiar, cultivaban las especies de frijoles que les enviaban y otras buenísimas que no se conocen acá. Todo eso lo rechazaban, no querían ningún tipo de relación con la sociedad nacional. Estaban en su espacio.

Yo venía ayudándoles como amanuense en algunos procesos en donde tenían reuniones con representantes de la administración pública. Me mandaban a buscar a la Universidad del Atlántico, “*te mandan a decir que vayas a tal parte para que les ayudes a hacer las actas*”. Entonces yo iba, estaba en las reuniones, les ayudaba a hacer las actas, lo que había que escribir y me devolvía a la universidad. Un día el llamado fue precisamente para esto: “*es necesario que vayas para que ayudes a organizar todo lo que tiene que ver con la escritura*”.

Cuando hablo de cuatro experiencias que voy a presentar y que se dieron hace ya más de dos décadas estoy relacionando cuatro pueblos: tres de la parte alta de la Sierra Nevada de Santa Marta y una en el valle del río Ariguaní.

Las presento en el orden en que iba siendo requerida para trabajar con ellos ‘esto de la escritura’. Los nombres de las lenguas y los pueblos aparecen con la denominación utilizada por los wiwas en *damana*, su lengua materna.

El primer pueblo con el que empiezo a trabajar, a aprender su lengua y su cultura, es el *wiwa*, con Leonardo Gil Sauna y su familia, uno de los líderes que desafortunadamente cayó en este proceso de violencia que se ha vivido en la Sierra, un lingüista innato que se interesaba por todas ‘*estas cosas de la lingüística*’. Su padre, el mamo Romualdo Gil, fue quien decidió apoyarme desde que inicié el proceso de formación como lingüista (1982). Los wiwas hablan *damana*.³⁷ Ellos tienen una particularidad, el *damana* es la lengua de uso cotidiano y el *terruna shayama* es ritual, la lengua que se usa en la *kankurua*³⁸ para los menesteres que tienen que ver con lo que llaman la vida sagrada del pueblo *wiwa*.

Luego trabajé con los *Ika*, por petición del Centro Experimental Piloto del Magdalena³⁹. Ellos hablan *ikan* y español, no practican una lengua ritual; los mamas manejan en el mismo *ikan*, un léxico técnico de acuerdo con sus especialidades, lo que podríamos considerar un metalenguaje⁴⁰.

Posteriormente trabajé con los *ette ennaka*, conocidos en la literatura como chimilas, quienes hablan *ette taara* y español. Y finalmente con los *kággaba*, más conocidos como koguis, quienes usan el koguián como lengua cotidiana, el *damana* como segunda lengua y el *teyuan* como lengua de uso ritual.

Tanto los wiwas como los kággabas dicen que sus lenguas rituales devienen de la lengua de los tayrona y que ellos la conservan en sus prácticas rituales. Si, es posible pensar que en las palabras /težuan/, /težuna/, /teřuna/ haya relaciones fonéticas cercanas y es factible que la palabra tayrona /taj'rona/ que nos llegó con las transcripciones de los cronistas sea también cercana. Puede que por movimientos acentuales se hayan dado procesos de monoptongación, [aj] → [e], pasando de /taj'rona/ a /teřuna/ o que el proceso haya sido de diptongación, según lo cual /teřuna/ habría generado /taj'rona/. Además, que la vocal posterior /u/ haya sufrido un proceso de apertura y se convirtiera en /o/ y viceversa.

Entonces, desde los estudios fonéticos también es posible decir que pudo haber existido la relación de la que hablan *wiwas* y *koguis*. Sin embargo, nunca he podido conseguir un corpus sobre esta lengua, porque está prohibido y no me fue permitido entrar a la *kankurua* con una grabadora, tampoco debía hacerlo en ceremonias al aire libre. En estas condicio-

37 *Damana* es la escritura españolizada. En la propia lengua, la escritura fonológica es /dãməna/ y la ortográfica *dəmənə*. En los cursos de profesionalización de docentes indígenas se decidió representar el fonema /ə/ con una *u* (u barrada). Para el cambio argumentaron que para los niños era más fácil practicar la escritura; además como así lo habían decidido también los arhuacos, plantearon la posibilidad de que hijos de matrimonios *wiwas* y arhuacos pudieran escribir las dos lenguas.

38 *Kankurua*: en *ika* o arhuaco, centro ceremonial.

39 Centro Experimental Piloto (CEP), antigua dependencia regional encargada de administrar los procesos de cualificación de docentes.

40 Información personal de Rubiel y Cecilia Zalabata (1992), lingüista y etnoeducadora *ikas*.

nes lo que queda en mi mente es solo el eco de lo que oía cuando ellos intervenían en la kankurua o en los rituales.

Las lenguas de los tres grupos de la Sierra Nevada de Santa Marta, *ika*, *kággaba* y *wiwa*, pertenecen a la familia Chibcha, lo cual es aceptado por los especialistas. En cuanto a la producción agrícola, manejan todos los pisos térmicos existente en la montaña. Todos son horticultores.

El *ette taara* puede que también pertenezca a esta familia lingüística; sin embargo, algunos antropólogos y lingüistas anteriores a mí, por una aseveración que hace Reichel-Dolmatoff en uno de sus textos (1946, pág. 146), lo ponen en duda. Este antropólogo dice que es posible que los *ette ennaka* hayan llegado en migraciones muy antiguas a la llanura interior del Caribe colombiano del área cultural Amazonas-Orinoco; entonces, se crea en los años cincuenta del siglo pasado la inquietud de si son en realidad chibchas o no. El pueblo *ette ennaka* vive hoy en el valle del río Ariguaní, departamentos del Cesar y del Magdalena y se reconoce como un pueblo selvático. Uno de sus propósitos en sus planes de vida es recuperar la selva en el pequeño resguardo que hoy poseen.

Los procesos de acompañamiento que hice a los pueblos serranos, en realidad empezaron en 1988. Por llamado de los Mamas y del Ministerio de Educación, se organizaron, en primer lugar, cursos de nivelación. El propósito, cuando llegamos con el Ministerio a cada uno de los pueblos (hay variaciones de un pueblo a otro, en términos generales los procesos didácticos se pueden estandarizar), antes de la Constitución del 91, era desarrollar la competencia comunicativa oral de los aspirantes a etnoeducadores para que pudieran hablar con los representantes del gobierno en igualdad de condiciones. En esa ocasión no se habló de escritura.

El segundo proceso se desarrolló por llamado de los Centros Experimentales Pilotos del Cesar y del Magdalena (CEP) y se dió de 1991 a 1999. En este momento se habló de cursos de español. El propósito que se definió, cuando se hizo la reunión con las comunidades, varió, integrándose el español escrito.

Estábamos muy cercanos a la aprobación de la Constitución del 91, la cual define diversos aspectos, como las transferencias que iban a recibir los pueblos indígenas, lo que les exigía una serie de procedimientos, entre otros un manejo eficiente del español. Plantearon entonces que se les enseñara un español de tipo jurídico y contable, escribir cheques, hacer actas y todo lo que implica el reordenamiento territorial y el manejo de dineros (memorandos, informes e incremento del léxico en lo que tiene que ver con estos temas).

En ese momento aparece claro el propósito con respecto a lo que les interesaba aprender de esta lengua. A mí se me complicaban las cosas, porque aparte de que no era profesora de español segunda lengua, debía responder según sus exigencias por temas jurídicos, contables y territoriales. Empecé un proceso de negociación. Les dije que el español no

solamente era eso y que, si ellos querían aprender su lenguaje jurídico, debían tener una competencia comunicativa más amplia, que integrara lo que implica hablar y escribir esta lengua, y para esto debían trabajar sus géneros discursivos en sus sistemas oral y escrito.

Culminado el proceso de negociación aceptaron, sin dejar de insistir en que de todas maneras debía dedicarle tiempo al lenguaje jurídico, al contable y lo relacionado con la *'territorialidad'*. Hicimos cheques, todo aquello que implicara transacciones para el manejo de transferencias y empezamos a mirar lo que era el reordenamiento territorial.

Ellos definieron los grupos que iban a trabajar conmigo, los cuales presentaron una fuerte heterogeneidad si tenemos en cuenta mi experiencia de trabajo con los cursos de pregrado en la Universidad del Atlántico o en el Instituto Pestalozzi (anexo a la Universidad). En los grupos que me asignaron siempre encontré diversos grados de bilingüismo, manejo de códigos restringidos, escolaridad incipiente (algunos no habían terminado la primaria), español con interferencias de la lengua materna y personas provenientes de comunidades de tradición oral con edades de 11 (estudiantes de cuarto de primaria) a 18 y 30 (los que se designarían como etnoeducadores) y 40 años o más (mayores de la comunidad).

Fue un reto para mí, contrario a lo que sucede en nuestro contexto, donde los cursos deben estar integrados por personas de edades y escolaridad próximas, en los de profesionalización siempre había escalas en cuanto a edades, escolaridad, grados de bilingüismos, más hombres que mujeres (dos jóvenes arhuacas que habían salido de la comunidad para cursar estudios secundarios y una niña *wiwa* que deseaba estudiar enfermería); entre *koguis* y *ette ennaka* solo hombres, repitiéndose en los cuatro pueblos esta metodología de trabajo. Previendo que se trataba de un rasgo de lo que denominaban educación propia dejé que prosperara el trabajo de cooperación que alcanzaba a vislumbrar, encontrando que la metodología se sostenía espontáneamente y, de un pueblo a otro se repetía la selección de la población: niños, porque les interesaba que los de cuarto y quinto participaran del proceso pues era seguro que muchos fueran en el futuro etnoeducadores; algunos maestros se caracterizaban por la baja escolaridad y en contraposición por el conocimiento de su cultura –entre los *koguis* la escolaridad era más baja–; los mayores por los conocimientos de la cultura, la lengua y su arte verbal de absoluta tradición oral. En principio pensé que la presencia de mayores de la comunidad era para controlarme, no, en realidad lo que se mostraba día a día era lo que ellos llaman metodología propia: *'haciendo para aprender'* y fue absolutamente coherente su presencia en cada uno de los grupos involucrados. La labor de los mayores fue mostrándose a medida que avanzábamos: orientar mejor a las nuevas generaciones sobre las aspiraciones de la comunidad, guiados por el Consejo de Ancianos; los niños de la escuela mostraban un gran interés en colaborar con la escritura de los textos, eran competentes amanuenses escribiendo lo que se les indicaba; los etnoeducadores mostraron su pericia en interpretar lo que manifestaban los mayores, en su lengua materna a veces, o en un tierno español plagado de interferencias de su propia lengua.

Entre los koguis la cosa fue más de ‘amarre’ por parte de la comunidad. A la par que desarrollábamos los cursos de español durante el día, pasada la media tarde llegaban mayores, con leña, a acompañar a los mamas en los centros ceremoniales; al anochecer recibían a los participantes de los cursos. Al comienzo yo pensaba que ‘*hacían pago*’ para contrarrestar el posible mal que pudiera suceder por estar accediendo a la escritura; luego entendí que lo que hacían era tratar de ayudar a los muchachos con las historias que debían escribir al día siguiente. Los muchachos trabajaron en doble sesión: en la noche escuchaban los relatos de los Mamas y durante el día escribían conmigo en la escuela. Además, los cursos de profesionalización de docentes indígenas que el Ministerio planificó para desarrollarlos en cinco años, con los koguis se fueron a más de seis años; solía suceder cuando llegábamos, que los mayores solicitaran explicaciones y luego le decían a los representantes del Ministerio: “*vamos a estudiar lo que nos han dicho, cuando tengamos las cosas claras los llamamos*”. Si los talleres coincidían con épocas de rituales por equinoccios o solsticios, yo debía quedarme.

En la Tabla 1 se definen los tipos de bilingüismo que se obtuvieron en un proyecto realizado con el apoyo de Colciencias⁴¹ un poco después de terminados los cursos de profesionalización de los CEP.

No incluimos las generaciones anteriores a los 18 años ni las posteriores a los 38 pues la constante observada fue que los jóvenes tendían hacia el bilingüismo en lengua materna/español y los ancianos al monolingüismo en su lengua materna, lo que originaba tres tendencias: es posible que en un futuro, los jóvenes avanzaran hacia el uso del español y fueran dejando su lengua materna, a excepción de los koguis; los mayores por el contrario, se aferraran a su lengua materna y definitivamente no querían saber nada del español, sin embargo, debían entrar en estas dinámicas por aquello de las transferencias y todo lo que habían logrado con la Constitución del 91, es decir, reivindicaciones que no podían dejar simplemente consignadas en el documento.

Bueno, en la Tabla 1, lo que se muestra es eso, que entre las generaciones intermedias hay unos bilingües que podríamos llamar equilibrados que se acercan rápidamente al modelo de la cultura nacional. Esta consideración que también cobijaba a los koguis de *Maruamaque*, pues de manera específica se puede observar que practicaban el bilingüismo, eran los más cercanos a su cultura. En la generación de 28 a 38 años se encontró un fuerte dominio de la lengua materna y un menor dominio de la tercera lengua, para este caso el español, pues en realidad la segunda lengua de los koguis es el *damana*.

41 Primer acercamiento a la realidad sociolingüística del Caribe colombiano. Convenio Colciencias-Universidad del Atlántico, Barranquilla, 2002. Investigadora y coinvestigadores: María Trillos Amaya, † Francisco Justo Pérez van Leenden, Julio Marino Barragán; Asistentes: † Juana Pabla Pérez Tejedor, Milton Amaya, Cila Paternina, † Eliane Robles, Laurian Puerta; Auxiliares: Edinson Ayala, Catia De la Cruz, Felipe Bertrán, Morgan Julio, Audry Vega, Sandra Martínez, Delyis Alvarado; maestros bilingües participantes: Marcelino Torres, Rafael Carmona, Leonidas Brito, Venancio Pushaina, Jorge Peláez, Bernardino Pérez, Erika Mey Bent.

Tabla 1. Tipos de bilingüismos

GRUPO ETARIO COMUNIDAD LINGÜÍSTICA	BILINGÜES							
	Predominio L. originaria		Predominio Español		Predominio Inglés		Equilibrados	
	28-38	18-28	18-28	18-28	18-28	18-28	18-28	28-38
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
<i>Wayuu</i>	+	-		±			+	+
<i>Ika</i>	+	-		±			+	+
<i>Kággaba</i>	+	-		-			+	+
<i>Wiwa</i>	+	±	+	±			+	+
<i>Ette Ennaka</i>	+	±	+	+			+	+
<i>Tule</i>	+	-		-			+	+
<i>Yukpa</i>	+	-		-			+	+
<i>Embera</i>	+	-		-			+	+
Palenquera	+	±	+	±			+	+
Sanandresana	+	-	±	-	+	+	+	+

Fuente: Trillos-Amaya, M. et al. Primer acercamiento a la realidad sociolingüística del Caribe colombiano. Convenio Colciencias-Universidad del Atlántico. Barranquilla (2002).

Para los grupos restantes de la Sierra Nevada, como se ve en la segunda columna de la tabla, el manejo del español es mayor. Puede observarse el caso de los *ette ennaka*, en la generación de los 28 a 38 años, el predominio del español es innegable, o sea, está permeando los espacios de interacción comunitaria, a excepción de los rituales orientados por los *ta kajtugwuas* o médicos tradicionales.

Ante estas circunstancias, había que implementar una metodología de trabajo y como no era pedagoga, la dificultad era grande, en ese momento, sobre todo por la heterogeneidad lingüística. Para facilitar las estrategias didácticas adopté un concepto de competencia comunicativa: *búsqueda permanente de una comunicación con sentido, en la cual puedan articularse vida y forma del conocimiento, posibilitadas por la escritura*; me parecía que eso era lo primordial. Tenía clara la idea de que a ellos les interesaba el lenguaje jurídico porque esa era la necesidad inmediata y de alguna manera les daba algún sentido y una idea de por qué aprender a escribir español; entre otros aspectos, por los títulos de propiedad del Resguardo que están escritos en español. Entonces la tarea era buscarle sentido en todos los ámbitos, mostrar las implicaciones de saber usar una lengua más allá del ámbito del lenguaje jurídico.

A todo lo anterior, se le sumaba -como ya es sabido- que son comunidades de tradición oral y que estos jóvenes fueron escogidos por sus pueblos, quienes decidieron que fueran ellos

los participantes de estos cursos. Se les encomendó una responsabilidad muy grande: iniciar de manera formal el proceso de inserción en la escritura y ser garantes de los derechos que la Constitución les concedía. A pesar de esto, cuando se está frente a alguien que nos está hablando de algo ajeno, el aburrimiento puede ser grande. Estaba segura de que los jóvenes sí entendían el parecer de sus mayores, su decisión, de todas maneras se les complicaba la clase, se aburrían, se iban al río, se bañaban y volvían. Yo me preguntaba “¿qué podré hacer para mejorar esta condición?”.

Para el segundo seminario, una compañera del CCELA me había regalado un libro: *El canto de los peces*. Lo llevé al curso de los *wiwa*. El primer día no dije nada, simplemente empecé a leer los relatos, y eso como que les llamó la atención. Entonces me preguntaron:

W⁴²: ¿y eso de dónde es?

T: eso lo escribieron unos pueblos indígenas de los Llanos, los Sikuni.

W: pero si nosotros tenemos de eso.

T: sí, yo sé que ustedes tienen narraciones como esas.

W: nosotros también podemos escribirlo.

T: sí, ustedes pueden escribirlo. Vamos a escribirlo.

Cuando llegué donde los *koguis*, ya tenía la experiencia con los *wiwas*. Llevé el libro de Raichel Dolmatoff (1965), *Los koguis, una tribu de la Sierra Nevada de Santa Marta* y empecé a leer el mito de origen. Dolmatoff recogió este mito en *Maruámaque*, o sea en el mismo lugar en donde yo, unos cincuenta años después, intentaba trabajar con ellos el español como segunda lengua de la escuela. Les mostré el libro, alguien dijo parecen fotos de *kogui* y me devolvieron el libro; me puse a leer. Cuando suspendí la lectura alguien dijo:

K: Eso es de nosotros, ¿quién puso eso en ese libro?.

T: Yo conté la historia del libro y se acercaron a mirar las fotos.

K: Eso sí es *Maruámaque*, esa gente ya no se ve por aquí.

Los *koguis* tienen una característica y es que son un pueblo muy tradicional. Tienen su lengua ritual, sus ritos, con ellos hay que empezar y terminar todos los procesos no importa el tiempo; los *koguis* tienen un rasgo más, que todavía se alcanza a notar de manera clara: los linajes. Existen y funcionan. Quienes se apellidan *Alimako*, por lo que alcancé a entender, están relacionados con el linaje de los músicos, de hecho, fue un joven descendiente de los *Alimako*, quien tomó la bandera de este proyecto una vez lo decidieron, de manera autónoma, sin que ninguno de los foráneos interviniéramos. Había otros linajes, *Díngula*, *Kurcha*, entre otros; por ejemplo, quienes se dedican a cuidar los bosques, el agua, también saben cantos y danzas, lo que enriquecía la experiencia. Sin que aparecieran las siluetas de los linajes tan finamente delineadas como entre los *koguis*, esto también fue posible entre

42 W = participante *wiwa*; T= Trillos-Amaya; k: *kogui*.

los *wiwas*, y entre los *ette ennaka* aparecieron los *ta 'kajtuguas* o médicos tradicionales con sus cantos de sanación e historias de consejo.

Nos vamos a centrar en los *koguis*. Producían textos con mucha facilidad, pero se evidenciaban algunos problemas. Entonces empecé a darme cuenta que había diferencias –además de las que ya les he comentado– asociadas con esto de los linajes. En este punto ya debíamos hacer una valoración, un diagnóstico.

Yo había tomado como núcleo del proceso la construcción de sentido, o sea, que todo lo que tuvieran que escribir debía tener un sentido para ellos. Que no fuera como en la escuela nuestra, donde todos aprendimos a escribir, sin embargo, no nos interesaban muchas de las cosas que escribíamos y eso nos aburría mucho. Entonces empezamos a trabajar desde el momento en que se levantaban; me bañaba con las mujeres en el río, tomábamos el primer tinto de la mañana alrededor del fogón; como su vida onírica es muy rica, empezábamos a contarnos qué soñó cada quien, la noche anterior, ejercicio que se denominó '*qué nos contó el sueño*', como dicen ellos. Y con eso, luego del desayuno, pasábamos al aula para abordar las cuestiones cotidianas propias del seminario taller que estábamos desarrollando.

El otro punto tuvo que ver con la conceptualización de la realidad. Nosotros como lingüistas sabemos que hay una visión de mundo que se expresa en cada una de las lenguas. Aquí me preguntaba si su grado de comprensión del español les permitía expresar en español su propia visión de mundo o si ellos estaban internalizando la de los pueblos que están a su alrededor.

Otro aspecto que se trabajó fue el grado de apropiación y uso del español. Y finalmente, se analizó qué pasaba en la escuela y la forma en que esto se manejaba desde allí; si había una relación lúdica con el español o si había acciones estéticas en la escuela. Encontramos que todo era monótono, no había nada de esas cosas; simplemente leían de manera verbal cartillas como "Nacho lee"; hacían ejercicios descontextualizados; en síntesis, lo que se hacía en mi época en la escuela.

Como técnica definimos *El placer de leer y escribir*, buscando que ellos internalizaran esto, para lo cual seguíamos una especie de guión: '*Lo que escucho lo puedo escribir*'; qué es lo que escucho, cómo lo escribo, lo escribo o no lo escribo, se puede escribir o no, porque, además, los mamas habían advertido que había temas que se podían escribir y otros no. '*Lo que escribo lo puedo leer*'; '*lo que leo lo puedo interpretar*' y '*lo que interpreto lo puedo expresar*', y hasta '*lo puedo reescribir*'. Siguiendo esta especie de cadena, el trabajo se dio de la siguiente manera: los futuros etnoeducadores iban escuchando los relatos de los mamas por la noche y en la mañana los contaban en clase.

Entonces la idea era crear este tipo de cadenas para hacernos los procesos más amables. La estrategia fundamental fue la del aprendizaje cooperativo. Los dejé que se organizaran a su manera. Y cuando vine a ver, con los *wiwas* estábamos haciendo diálogos cotidianos;

juegos espontáneos; elaboración y lectura de historias dibujadas, investigación etnográfica en el aula; textos orales propios de la cultura, sobretodo historias de consejos. Un ejercicio que resultó ser muy interesante. Los *koguis* decidieron trabajar el mito de origen y además, poesía. Con ellos, tratamos de ver cómo se podía escribir un mito, o mejor, ‘el mito’, según ellos, es un solo mito, muy largo, se puede tardar días y días cantándolo (los mamás cantan el mito); les maravillaba que los antropólogos hubieran podido pasar, según contaban, partes de su mito de origen a la escritura, pero manifestaban que creían que solo ellos cuando se apropiaran bien de la escritura lo podrían escribir, de acuerdo con lo que entendían que significaba esta palabra: contar cómo fue el origen del mundo desde las enseñanzas de *Abu Kabusankua*.

Se dio también la creación colectiva, lo que fue muy importante porque ellos volvieron a organizar grupos heterogéneos donde aparecían diversas edades, diferentes niveles de bilingüismo y grados de escolaridad y los demás aspectos que he enunciado antes. Pero lo que más me llamó la atención es que había un coordinador y, en general, la tendencia era que quien coordinaba contaba la historia, según su linaje o especialidad; un amanuense iba escribiendo la historia, mientras que los otros iban dibujando y construyendo una iconografía de lo que escuchaban. Llevábamos muchos materiales, lápices, crayolas, témperas, eso les gustó mucho. Estaban en la acción, no estaban en la escuela donde se escucha todo el día sentado, sino que ellos tomaron el proceso bajo sus riendas. Había libertad para ir al río a bañarse cuantas veces alguien lo necesitara. Se tomaron los espacios externos de la escuela, bajo los árboles. También había participantes que hubiera sido fácil imaginar que se quedaban rezagados, la sorpresa fue que hablaban cuando creían que faltaba algo y llegado el momento en que se terminaba el proceso de escritura de un texto con su iconografía; se comenzaba otra historia y había un relevo inducido: “atrévete, te toca a ti, no importa que no lo hagas bien, atrévete”, era una consigna.

De esas estrategias comunicativas resultó lo siguiente: me pude dar cuenta que poseen diversos estilos discursivos que se los da su propia cultura.

- Apareció primero, lo que yo llamé clasificación de datos, textos en los cuales se pueden encontrar listados de términos: “...*Hay chebitas*⁴³, *chubas*⁴⁴, *pajaritos*...”.
- *La cualificación* es un proceso muy importante en las lenguas de la Sierra porque lo que existe en vez de adjetivos, corresponde a verbos cualificativos. Entonces, al pasar a la cualificación en español, sucedió lo que a uno le pasa cuando va a construir oraciones en su lengua, se les complicaba armar la cualificación en español a partir de adjetivos. Sin embargo, produjeron textos como “...*Hay chebita bonitos, pescaito redondos, pescaitos negro*...”.

43 Especie de pececitos.

44 Especie de caracuchas de río.

- Aparecieron también *taxonomías y cualificaciones*: “... Hay un pescaíto redondo, negro y con cola.... El palo es verde, alto y fuerte...”. Ahí estaban. Todos los procedimientos que se necesitan para escribir estaban presentes. Y se fueron configurando los géneros discursivos.
- La *narrativa* fue primordial. El texto que presento en la Tabla 2 fue escrito por los *kogui*. Es el mismo texto recogido por Dolmatoff, “*Primero estaba el mar*” y cuenta como fue la creación del mundo; pero aquí está escrito por ellos mismos. Con todas las complicaciones que pudiera tener pasar un texto de tradición oral a la escritura por personas con el manejo de un español de uso cotidiano propio del medio en que fue desarrollado, aprendido para ciertas emergencias frente a los campesinos que circundan el resguardo, con un grado de escolaridad que permite entrever que no fue mucho lo que se le ayudó en la escuela para que mejoraran la comunicación en esta lengua.

Tabla 2. La tierra buena

Texto producido en clase con intervenciones de los estudiantes para hacerlo entendible	Texto corregido
<p><i>Primero estaba el mar que no abia el sol ni luna ni animales ni la gente planta. toda parte el agua todos que se ven oscuro y encima del mar como vuelta de araña transformar y la madre que empezó la tierra tuvo un hijo padre se llamaba Sintana ese fue que transformaron la tierra y la madre se llamaba Senenulang pero ella tenia un hijo que se llamaba Bunkuasé no es la gente es aluna espíritu y una madre tenia 1 hija Sintana pidio tu tiene la madre dijo no tengo tierra Azul pero Sintana pidio otra pero no entrego la tierra mala que no sirvia otraves todavia tiene tierra buena madre dijo no tengo nada mas Sintana pensó como que va lleva tierra buena pero tierra buena no habia Sintana que abrieron la puerta encontro hay llevo tierra la madre mando Jalyintana es cabo pero Sintana no encontraron el pregunto poraqui no lo vi a Sintana el padre Mulkuexe pensaba yo fue que guardo con su esposa Cuando ese padre le queda contento ya tiene mujer no es mujer es tierra negra sirve para cultivar esa si tierra buena para vivir la gente.</i></p>	<p>Primero estaba el mar. No había sol ni luna ni animales ni gente ni plantas. En todas partes estaba el agua, todo era oscuro y encima del mar la madre empezó a crear la tierra tejiendo como una araña. La madre se llamaba <i>Senenulang</i> y tuvo un hijo a quien llamó <i>Sintana</i>, es uno de los padres. Ellos transformaron la tierra. Luego la madre tuvo otro hijo al que llamó <i>Bunkuasé</i>. No era gente, era <i>aluna</i>, espíritu. La madre tenía una hija. <i>Sintana</i> le pidió a la madre que le entregara una mujer, le dijo, tu tienes madre una tierra. La madre le entregó la tierra azul y <i>Sintana</i> le solicitó otra tierra, otra vez le entregó una tierra mala que no servía para nada. <i>Sintana</i> sabía que la madre tenía tierras buenas, pero ella le decía: no tengo nada más. <i>Sintana</i> pensó: si tiene tierra buena. La buscó, abrió la puerta y la encontró. Entonces se llevó la tierra negra. La madre mandó a <i>Jalyintana</i> a buscarlos, este era un cabo. Pero no encontró a <i>Sintana</i>. Cuando preguntaba le respondían que no lo habían visto. El padre <i>Mulkuexe</i> fue el que lo ocultó con su esposa. <i>Sintana</i> estaba contento porque ya tenía mujer, pero no era mujer era la tierra negra muy buena para cultivar y muy buena para que viviera la gente.</p>

Fuente: Trillos-Amaya, M. y Alimako, J. Los koguis por los koguis. Cursos de profesionalización de docentes indígenas, Ministerio de Educación Nacional, Maruamaque (1998).

Como se puede observar en la Tabla 2 hay problemas con la sintaxis; *¿escribían español, pero con la sintaxis de la lengua materna?* El texto fue intervenido en los procesos de corrección que se dieron en los mismos talleres. Pude comprobar que sí tenían un interés y una actitud hacia la lectura, así como también todo aquello que se debe poseer para poder escribir. Ellos mostraban total disposición para escribir, pasaban al español escrito textos que les eran propios, claro con morfología y sintaxis no cercana a la de esta lengua, las supuestas 'irregularidades' variaban según el grado de bilingüismo que cada quien manejaba.

A medida que entrábamos a los diferentes géneros discursivos, las dificultades iban siendo mayores y se demoraban más en construir los textos. Por ejemplo, quedé con la impresión de que el que manejaron mucho mejor fue el de la narración.

La Tabla 3 presenta el fragmento de una narración que ellos escribieron. El análisis fue muy difícil y la pregunta era *¿es descripción o narración?* Y me hacía pensar en los géneros discursivos en las lenguas de la Sierra Nevada de Santa Marta y sus manifestaciones, lo que habría que trabajar más adelante. Hoy pienso que es posible, pues entre aquellos jóvenes que se formaron en estos cursos, ya han surgido inquietudes por la escritura de textos en sus lenguas.

Tabla 3. La gente

Texto producido en clase con intervenciones junto a los estudiantes para hacerlo entendible	Texto corregido
<p>1. <i>Primero estaba el mar no abía sol ni luna ni gente ni animales ni plantas. oscuro. primero estaba oscuro todo estaba el mar.</i> 2. <i>Los hombre no tenían hueso ni fuerza eran como gusano y no camina por que no tiene hueso. ni fuerza.</i> 3. <i>La gente iban a tener cuerpo. piernas, brazos y cabezas y los piernas con el estaba la madre Auinelulag.</i> 4. <i>Bunkuase encontraron árbol grande. El agua hicieron una casa grande. hicieron el madera de bejuco de paja.</i> 5. <i>Sintana. En medio demar había una casa pequeña se llamaba Nyiduluma espuma del agua en esta casa nació Sintana.</i></p>	<p>1. Primero estaba el mar. No había sol ni luna ni gente ni animales ni plantas. Oscuro. Todo estaba oscuro y el mar cubría todo. 2. Los hombres no tenían huesos ni fuerza. Eran como gusanos y no caminaban porque no tenían huesos ni fuerza. 3. La gente iba a tener cuerpo, piernas, brazos y cabezas. Con ella estaba la madre <i>Auinelulag</i>. 4. Los <i>Bunkuasé</i> encontraron un árbol muy grande debajo del agua e hicieron una casa de madera con bejucos y paja. 5. En medio del mar había una casa pequeña. Se llamaba <i>Nyiduluma</i>, espuma del agua. En esa casa nació <i>Sintana</i>.</p>

Fuente: Trillos-Amaya, M. y Alimako, J. Los koguis por los koguis. Cursos de profesionalización de docentes indígenas, Ministerio de Educación Nacional, Maruamaque (1998).

Aquí el problema es que la descripción está fundamentada, de alguna manera, en las lenguas nativas, a partir de oraciones de tipo nominal y las dificultades aparecen cuando en el español hay unas exigencias diferentes. Encontramos asuntos como el de la numeración. Este texto es el mismo que se presentó en la narrativa, sino que otro grupo (Díngulas) lo escribió de manera diferente. Para mi había un problema, y es que no podía diferenciar si la

oración cuatro se refería a los cuatro *Bunkuasé*, que son los cuatro hijos mayores de la Madre Universal, o correspondía al número cuatro de la numeración interna que sigue el texto.

La *argumentación*. Creo que es el punto donde tenemos que centrarnos aquí, se definió como una modalidad asertiva. Yo lo pude interpretar así, esto presupone un trabajo mayor, de relaciones y asociaciones de significado. En este tipo de textos el trabajo fue más difícil.

Tabla 4. El pensamiento

Texto producido en clase con intervenciones de los estudiantes para hacerlo entendible	Texto corregido
<p><i>“... principalmente todos eran el mar no abían alimento que vemos hoy solamente el mar. Entonces la creadora del mundo penzo que no tendríamos para vivir aí señor Mulkuexe mando un pensamiento unos para pensar cosa buenaz y otro para pensar cosa malo El señor Mulkuexe era espuma del agua Siguiente penso que voy mundo oscuro quitar y poner también mundo claro paque se vea bueno y malo no todo malo...”</i></p>	<p>... principalmente todos eran el mar. No había alimentos como los que tenemos hoy, solamente el mar. Entonces el creador⁴⁵ del mundo pensó que no teníamos nada para vivir ahí. El señor <i>Mulkuexe</i> envió un pensamiento: unos debían pensar cosas buenas y otros cosas malas. El señor <i>Mulkuexe</i> era espuma del agua. Luego pensó que después de acabar el mundo oscuro iba a hacer también un mundo claro para que se vea lo bueno y lo malo, para que no sea todo malo...</p>

Fuente: Trillos-Amaya, M. y Alimako, J. Los koguis por los koguis. Cursos de profesionalización de docentes indígenas, Ministerio de Educación Nacional, Maruamaque (1998).

A continuación presento un aspecto sobre la arquitectura de los textos. Las oraciones que ellos escribían en español tenían unas estructuras sintácticas propias de las lenguas indígenas. Es posible que sea allí donde resida la complicación mayor. Se trata de las interferencias de la lengua materna sobre la segunda lengua.

Al comprobar que sí tenían una disposición hacia la escritura, lo que empecé a mirar fue la arquitectura de los textos. Por ejemplo, la construcción coordinada fue privilegiada frente a la subordinada y la concordancia de género y número presentó problemas. En la morfología, el léxico y la semántica encontramos que los verbos *ser*, *estar* y *haber* se diversifican según que manifiesten acciones, estados o procesos, afirmaciones o negaciones; por ejemplo, en damana, se representan por medio de siete tipos de verbos diferentes, o sea que todas éstas son complicaciones en donde creo que está el mayor problema de la escritura en español, como técnica y forma de expresión. Otro ejemplo, la categoría de tiempo es relevante en español; en las lenguas de la Sierra Nevada no, ya que es el aspecto o forma como se realiza el proceso lo que se privilegia al gramaticalizarlo.

⁴⁵ Aunque los indígenas aseveran y el mito lo expresa que la creadora del universo tiene figura de mujer, la madre Golchovang, en algunos textos era definida como el padre creador. El mamo Rumaldo de la comunidad wiwa cuando le comenté me explicó que se trataba de una entidad a la vez masculina y femenina. Es posible también que, por desconocimiento del uso de los géneros en español, hayan utilizado la forma masculina, el creador.

El contraste entre el español y las lenguas indígenas, en cuanto a las incidencias en la ortografía nos muestra que no hay total correspondencia entre los grafemas de las lenguas indígenas y el español; algunos fonemas del español se han desfonologizado, por ejemplo la hache, que como dicen en la escuela nuestra ‘no suena pero se escribe’; el seseo que neutraliza las diferencias entre los fonemas fricativos /θ/, /s/, ‘zaragoza’ [saragosa], ‘Cecilia’ [sesilia]; la diferencia en la escritura de palabras como ‘casa’ [kasa], ‘kilo’ [kilo], ‘cielo’ [sielo]; las complicaciones que surgen con los fonemas labiodentales /v/ y /f/, en palabras como ‘vamos’ [bamo:] y en algunos casos del español caribeño ‘fosforo’ [fóforo]. Por otra parte las vocales nasales y sordas en las lenguas indígenas y las geminaciones que implican doble grafema, lo cual no se da en el español a nivel fonológico.

En cuanto a los temas de la *coherencia* y la *cohesión* encontramos otros problemas. El texto que se presenta a continuación es un canto tradicional (también fue intervenido en el proceso de corrección con ellos).

Tabla 5. Los cantos

“Los cantos nacieron con el amanecer del mundo. Cuando se reunieron todos los animales de todos los climas del mundo entero. El hombre les pidió que cantaran y después de la presentación de cada uno, el hombre los iba imitando. Este es el origen del canto en el pueblo kággaba. Es por eso que cuando bautizamos a los niños, le cantamos a todos lo animales sagrados. Para que los niños puedan adquirir fácilmente todos los conocimientos que encierra la madre naturaleza y aprendan también los cantos tradicionales. Con el canto aprendemos también las leyes de la naturaleza y las leyes tradicionales. Si dejamos nuestros cantos se acabarán todos los animales. Cantar es como confesarse ante la Madre Naturaleza, con la Madre de los Animales, con los sitios sagrados y favorecer los sitios donde los animales consiguen sus alimentos. Confesión significa para nosotros cantar a los animales, a los seres acuáticos y hacer trabajo tradicional con mucho respeto hacia la madre naturaleza; a la que, si respetamos, nos respetará también”.

Fuente: Trillos-Amaya, M. y Alimako, J. Los koguis por los koguis. Cursos de profesionalización de docentes indígenas, Ministerio de Educación Nacional, Maruamaque (1998).

En el documento original pude evidenciar que el problema de los elementos que implican coherencia y cohesión desde la lingüística del texto es en donde se encuentran dificultades mayores; los conectores o marcadores discursivos suelen tener usos muy diferentes en las lenguas nativas.

Finalmente voy a contemplar un tema que estaba pendiente porque, aunque la petición fue sobre el español escrito, una vez que tuve los datos organizados, se me ocurrió que al lado de la escritura está la lectura. En el diagnóstico había observado lo que pasaba con los muchachos: si venían de un compromiso que le habían puesto sus mayores y que habían aceptado, por qué respondían con dificultad.

En principio pensé que estos cursos iban a andar de maravilla, me encontré con los tropiezos que les he comentado; entonces, fui a la escuela a observar qué sucedía.

En la escuela examinamos qué tipo de lectura se abordaba, porque a mi parecer si se lee bien, se escribe bien.

Esta experiencia personal de la enseñanza del español y su escritura como segunda lengua me permitió hacer una reflexión sobre la oralidad y darme cuenta que, al escribir, se debía ser mucho más sistemático, las ideas debían ser jerarquizadas. Entonces a partir de eso fui a la escuela y lo que me encontré fue que allí no había ningún tipo de material de lectura. Había unos textos del ILV en los que trabajaron algunos indígenas y estaba “*El perro bueno, de Abrahán Izquierdo*” (1976). No había casi nada que leer ni en español y mucho menos en la lengua propia.

Después, cuando viajé a Bogotá, fui al Ministerio de Educación y en la Oficina de Etnoeducación pregunté que si había materiales de lectura para las escuelas indígenas. Ellos me informaron que había un material que no estaba en la biblioteca, sino en el sótano, al cual fui con dos estudiantes de antropología de la Universidad Nacional. Allí hicimos una relación de más de 300 textos de lectura elaborados para la escuela, en unas circunstancias de espontaneidad algunos y muy pocos para las escuelas indígenas del Caribe. Los temas que abordaban eran de tipo religioso; otros morales y de la ideología del grupo; también estaban las leyendas y los juegos tradicionales, y, por último, un esbozo del territorio ancestral, la producción agrícola y la conservación del medio ambiente. En este último tema encontramos la mayor cantidad de cartillas. Parecía que –de todos los documentos encontrados– cuando se daba una injerencia directa de los pueblos indígenas, es decir, cuando asumían esta propuesta como agentes, la importancia que se atribuía al medio ambiente (animales, agua, territorio, plantas...) era significativa; esto, a la hora de mirar toda la producción en conjunto. Pero en las escuelas que yo visitaba no había nada más allá de los textos del ILV, ‘*Nacho lee*’ y otros de ese estilo.

Por otro lado, la práctica de la lectura, era en voz alta, incluso en las casas de *Maruámaque*, en *Avingüi*, en *Jiwa*... los niños, cuando llegaban por la tarde, se sentaban en la puerta a deletrear “*c, o, co; l, a, la*”... en voz alta y después hacían las ‘*planas*’. O sea que hacían el ejercicio y los deberes de la escuela. Se trataba de una lectura de desciframiento, el proceso de comprensión lectora estaba ausente.

Y eso se repetía de una escuela a otra. Era el proceso que habían seguido los maestros que a mí me asignaron para trabajar la competencia comunicativa en español tanto a nivel oral como escrito. En esas condiciones de lectura, en donde se trabajaba más por el desciframiento que por la comprensión y a partir de cartillas de la escuela colombiana, lógicamente tenía que haber un rechazo, pues los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta son muy apegados a sus tradiciones y además, saben bien qué es lo que desean conocer de la sociedad nacional.

Esta era otra posible respuesta a la pregunta “¿qué era lo que pasaba?” Todas estas dificultades en la adquisición de la escritura tenían una explicación, estaba en los antecedentes que ellos tenían con la relación de lectura y escritura del español. Porque de la lengua indígena –que era nuestra principal preocupación en esos años– no había nada, ningún proceso lectoescritor.

Cuando hice el contraste entre el español y las lenguas indígenas, lo hice pensando en que el problema está allí. Se está o se estaba llevando al estilo escrito un estilo oral y se estaba escribiendo en español con una sintaxis cercana a cada una de las lenguas indígenas. Por ejemplo, las preposiciones se unían al verbo o al nombre, según la lengua, lo que se manifiesta en las lenguas indígenas con los sistemas de caso.

El hecho de que produzcamos oraciones en español como “*la mujer es delgada, y la mujer está delgada o, el día está bonito, es un día bonito*”, nos permite ver que nosotros solamente establecemos la diferencia entre los verbos *ser* y *estar*; mientras que en *damana*, esta distinción es más sutil, porque el hablante cuenta con siete verbos asociados a las nociones *ser* y *estar*. O sea, las estructuras predicativas del español y del *damana* son diferentes en la medida en que las distinciones gramaticales que se establecen se diversifican aún más que en español. Así, por ejemplo, “*la mujer está dolida*” y “*la mujer está delgada*”, varían en cuanto a subjetividad y objetividad de la apreciación; *estar delgado* permite establecer una apreciación más objetiva, diferente a cuando se dice “*la mujer está equivocada*”, en esta afirmación hay uno o varios grados menos de objetividad. Por lo tanto, de acuerdo al grado de objetividad, en *damana* vamos a encontrar diferentes tipos de verbos asociados a las nociones *ser* y *estar*, en una escala de mayor o menor objetividad en el proceso que se enuncia.

A veces pienso que las particularidades de las lenguas indígenas hacen más complicado pasar al español y al contrario también, porque al reducirse el paradigma en español a los verbos *ser* y *estar*, por ejemplo, se nos complica a nosotros cuando queremos decir en *damana* “*es un día bonito*”, porque debo hacerlo no con uno de los verbos *ser*, cambio al de los verbos *haber* y debo escoger aquí el que define existencia. Es problemático para quienes categorizamos el mundo desde una lengua que tiene un sistema gramatical, para nosotros, “*tan fácil*”. Yo recuerdo cuando me encontré con una amiga *wiwa* en un puesto de salud en Atánquez y quise preguntarle en *damana* que si estaba embarazada, seleccioné el verbo del paradigma de los siete correspondientes a *ser*, *estar* y *haber*, el que remite a existencia, y me puse a pensar entonces cuál de los tres paradigmas de casos oblicuos debía escoger y cuál de los tres paradigmas de pronominales; siempre que iba a hablar, la selección se me complicaba. Cuando uno pasa a una lengua indígena de estas se puede ver en dificultades. Es lo mismo para ellos cuando pasan al español.

Podríamos ser facilistas y decir que ellos pasan de un sistema muy complicado a otro muy fácil como el del español, en realidad no hay tal facilidad. Las tramas gramaticales de las lenguas indígenas definen procesos psicológicos y una visión de mundo absolutamente diferentes a los nuestros. Esas complicaciones aumentan cuando se introduce el proceso de

la escritura en español. De alguna manera juegan la visión de mundo y la tradición oral. Y, a partir de esto, acercarse a un estilo de escritura que aún para nosotros es extraño, pues creo que apenas estamos en la transición de la oralidad a la escritura. Se puede escribir con dificultades lo que se piensa, lo que corresponde a la cultura propia, las historias de consejo y hasta los mitos; es posible hacerlo con mucha dificultad y es posible que se produzca un texto con todas las complicaciones a que hice alusión antes; para escribir un informe de investigación, una monografía o una tesis, es necesario introducirse en la argumentación, la escritura inferencial y lo que ello implica. Hacerlo en la lengua materna, para nosotros, puede ser más fácil, pero las dificultades son mayúsculas cuando hay que hacerlo en otra lengua. Hablo, claro, desde la experiencia de formación de docentes indígenas.

Pertenezco a una generación de lingüistas que nos formamos para trabajar las lenguas indígenas, no el español y menos para trabajarlo como segunda lengua. Nos tocó volvernos pedagogos a la brava para responderle a los pueblos indígenas con la mayor honestidad, pues los pedagogos que contrataron tanto el CEP como el MEN no lograron aportar una colaboración efectiva al proceso, no alcanzaron a vislumbrar las diferencias culturales que iban de la sociedad nacional a las sociedades indígenas, algunos las calificaron de manera peyorativa y otros adoptaron una posición misericordiosa que nada tenía que ver con la revolución pluricultural que propone la constitución del 91.

Tabla 6. Nabbulué, el corazón del mundo

“En un solo movimiento, hace millones de años, Jaba⁴⁶ Ñinkú construyó NABBULUÉ, el corazón del mundo, la Sierra Nevada de Santa Marta. El corazón del mundo es como un jardín botánico que debemos cuidar las cuatro comunidades que lo habitamos: kankuamos, wintukuas, wiwas y nosotros los kággabas⁴⁷. Somos los hermanos mayores. Por eso tenemos el derecho de cuidar el corazón del mundo, Nabbulué. Jaba Ñinkú, la madre universal nos encomendó ser los guardianes del mundo. Tener conciencia del cumplimiento de las leyes de la madre Ñinkú, de nuestros padres ancestrales y de nuestros mayores es muy necesario porque el corazón del mundo es como nuestro nujué, nuestra kankurua, nuestro centro ceremonial. Para los cuatro grupos indígenas. Porque la Madre nos dejó este jardín botánico, este parque natural, debemos proteger nuestra cultura y enriquecer nuestra identidad cultural, valorar nuestra educación propia y también nuestra medicina tradicional. Para sostener el corazón del mundo debemos cumplir primeramente cuatro funciones: 1. Conocer los sitios sagrados y hacerles trabajo tradicional. 2. Saber donde están los manantiales y hacerles trabajo tradicional. 3. Estudiar los cambios que sufren los ríos para protegerlos. 4. Solicitar permiso al padre de los bosques, hacerle esfuerzos en espiritualmente cuando hacen la quema y tala. Así podemos respirar tranquilos porque si no cuidamos la Sierra, se acaban los nevados, se acaba el agua, se acaba el aire para nosotros, para Colombia y para todo el mundo”.

Fuente: Trillos-Amaya, M. y Alimako, J. Los koguis por los koguis. Cursos de profesionalización de docentes indígenas, Ministerio de Educación Nacional, Maruamaque (1998).

46 Madre, en este caso madre ancestral, madre creadora.

47 Conocidos en la literatura corrientemente como atanqueros, arhuacos, arzarios y koguis respectivamente.

Esta es la experiencia que puedo relatarles, creo que, de alguna manera, guardando las diferencias, apunta a los intereses que ustedes tienen en estos procesos. Con esto ya se completa el panorama que quería presentarles, me surge una pregunta: ¿qué implicaciones tiene todo esto? Los invito a leer el hermoso relato que aparece en la Tabla 6, producido en los cursos de formación de etnoeducadores en Maruámaque.

Bibliografía complementaria solicitada por los organizadores del simposio

- Sherzer, J. y Urban, G. (eds.) (1986). *Native South American Discourse*. Berlín: Mouton.
- Sherzer, J. y Woodbury, A. (eds.) (1987). *Native American Discourse: Poetics and Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siguan, M. y W. F. Mackey. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Torres Márquez, V. (1978). *Los indígenas arhuacos y la vida de la civilización*. Ed. América Latina. Bogotá.
- Trillos Amaya, M. (1984-1985). *Evaluación de los trabajos del ILV en la Sierra Nevada de Santa Marta*. Informe. Beca Ministerio del Interior. Bogotá: Reposo en la Biblioteca del Inatituto Colombiano de Antropología.
- _____ (1986-2002). Notas Seminarios de Etnoeducación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (1987). La Sierra: un mundo plurilingüe. En *Lenguas Amerindias. Condiciones Socio-lingüísticas en Colombia*. Pachón, X y F. Correa (comp.). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo-Instituto Colombiano de Antropología.
- _____ (1988b). *Bilingüismo desigual en las escuelas de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Barranquilla: Fondo de publicaciones de la Universidad del Atlántico. Colección de Lingüística Pedro María Revollo.
- _____ (1988c). (comp.) *Educación endógena frente a educación formal*. Bogotá: CCELA-Universidad de los Andes.
- _____ (1988d). *Interferencias lingüísticas en las escuelas bilingües*. Barranquilla: Informes Beca Francisco de Paula Santander -Colcultura.
- _____ (1989a). Tiempo, Aspecto y Modo en damana. En *Lenguas de la Sierra Nevada de Santa Marta. Lenguas Aborígenes de Colombia*, Descripciones 3. Bogotá: CCELA- Universidad de los Andes.
- _____ (1990). *Aspectos fonológicos y gramaticales del koguián*. Barranquilla: Informe Universidad del Atlántico.
- _____ (1994). "Voz y predicación en damana". En *Estructuras sintácticas de la predicación: Lenguas Amerindias de Colombia*. Lima: Bulletin de l'Institut Français de Etudes Andines.
- _____ (1995a). *Deixis, Tiempo y Espacio en Damana*. Premio Nacional Colcultura. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- _____ (1995b). Interferencias lingüísticas en las escuelas bilingües. Barranquilla: Informes Beca Francisco de Paula Santander, Colcultura.
- _____ (1996). *Elementos Gramaticales del Damana*. Barranquilla: Informes CCELA-Universidad de los Andes.
- _____ (1997). *Categorías Gramaticales del ette taara – Lenguas de los Chimilas*. Bogotá: CCELA-Universidad de los Andes.
- _____ (1998a). La Educación Indígena en Colombia. Síntesis del estado del arte presentado en Antigua Guatemala. En: Trillos Amaya, M. *Educación Endógena frente a la Educación formal*, (pp. 68-92. Bogotá: CCELA-Universidad de los Andes.
- _____ (1998b). *Contextos Sociales y Lingüísticos del Caribe Colombiano*. Informe Becas Héctor Rojas Herazo. Cartagena: Observatorio del Caribe.

- _____ (1999a). *Damana*. Mümchen: Lüders.
- _____ (1999b). *Informes de investigación*, CCELA, CEP (Cesar, Magdalena), MEN.
- _____ (2001a). *Ayer y hoy del Caribe Colombiano en sus lenguas*. Barranquilla: Observatorio del Caribe-ICFES.
- _____ (2001b). *Estudio preliminar para la elaboración de un marco teórico que oriente la enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*. Barranquilla: Informes Colciencias.
- _____ (2000 a 2004). *Lengua y habla entre los wíwas. Primeras exploraciones en la etnografía de la comunicación*. Bogotá: Informe IRD-Francia.
- _____ (2002). *El proyecto lingüístico pedagógico, una herramienta en la reconstrucción de la identidad sociocultural*. Simposio Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales. Memorias del II Congreso de Etnoeducación. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- _____ (2003). *Pasión y vida de las lenguas colombianas*. Colección Colombia Ciencia y Tecnología. Bogotá: Colciencias.
- _____ (1989b). Descripción del sistema fonológico. En Pérez, M. S. de (comp. y ed.). *Lenguas indígenas de Colombia. Una visión descriptiva*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Troiani, D, et alt. (1984). *Una educación contra el etnocidio*. Paris: Amerindia.
- Unión de seglares misioneros (USEMI). (1984). *Wíwa. Cartilla de lectura y escritura*. Valledupar: Instituto de Capacitación para adultos "Rosita Dávila de Cuello" y Asociación Alemana para la educación de adultos.
- Universidad de La Guajira-Ministerio de Educación Nacional. (1999). Memorias del Primer Congreso de Etnoeducación. Bogotá: Imprenta Nacional.

Referencias bibliográficas

- Izquierdo, Abrahán (1976) *El perro bueno: texto en ica*. Instituto Lingüístico de Verano, Bogotá.
- Mariño, Juan Bautista; Rosalba Jiménez y Tania Roelens (Compiladores) (1994). *El canto de los peces. Los seres del agua en la mitología y la vida cotidiana de los indígenas sikuani del Vichada*. Colciencias. Bogotá.
- Osorio Quijano, Jorge Luis (1974) *Nacho, libro inicial de lectura*. SUSAETA Ediciones. Medellín, Colombia.
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo (1985). *Los Kogi. Una Tribu de la Sierra Nevada de Santa Marta. Colombia*. Procultura. Bogotá.
- Trillos-Amaya, M. et alt. (2002). Primer acercamiento a la realidad sociolingüística del Caribe colombiano. Convenio Colciencias-Universidad del Atlántico. Barranquilla.