

T H E S A V R V S

BOLETÍN

DEL INSTITUTO CARO Y CUERVO

TOMO LI

Septiembre - Diciembre de 1996

NÚMERO 3

BILINGÜISMO DESIGUAL EN LAS ESCUELAS DE LA SIERRA NEVADA DE SANTA MARTA

PROBLEMAS ETNOEDUCATIVOS

*A la memoria de Luis Napoleón y Ángel María Torres
precursores de las ideas sobre etnoeducación en Colombia.*

INTRODUCCIÓN

Es común que en un proceso de colonización la lengua y la cultura del pueblo dominado sean avasalladas. Como generalmente se parte del principio de que el pueblo dominado está en condiciones de salvajismo, se imponen políticas de negación y menosprecio hacia el colonizado que terminan privilegiando la lengua y la cultura del colonizador.

Trataremos aquí del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, en la región caribe colombiana, y específicamente de la colonización adelantada por el Estado (con misioneros a la cabeza) y por campesinos criollos venidos del interior del país desde comienzos del presente siglo. Durante este proceso se activó un dispositivo que permitió, por una parte, la difusión del español y, por otra, la anulación de las lenguas indígenas. Medidas que fueron reforzadas mediante la institucionalización de la escuela y por la prohibición de los sistemas educativos autóctonos y del uso de la lengua vernácula.

Este proceso llevó a la hegemonía del español porque la escolarización no estuvo encaminada a respetar los valores culturales del niño educando. En los años ochenta, cuando el Estado entrega a los indígenas el manejo activo de su propia educación, estos heredan un sistema escolar y su lengua (español). En este contexto, los indígenas optan por un bilingüismo escolar impuesto por la situación heredada, conservando el sistema escolar, el cual han intentado reformar poco a poco.

En este momento la enseñanza se desarrolla supuestamente en dos lenguas escolares diferentes: el español y la lengua materna del niño. Esta situación enfrenta dos lenguas que oscilan entre dos estatus diferentes: la lengua de la enseñanza (español) y las lenguas que se han de enseñar (español/lengua materna), lo cual implica la confrontación de dos universos semánticos distintos y opuestos, vehiculados por las dos lenguas en pugna.

El proceso de escolarización adelantado en la Sierra induce en los estudiantes una representación diferenciada de las dos lenguas. Como tal, esta confrontación desigual entre las lenguas concurrentes pone a los hablantes/estudiantes en conflicto de identidad con relación a los diferentes universos que subyacen a las lenguas.

Como quiera que estamos tratando de lenguas que son utilizadas y vividas por sus locutores, este bilingüismo podría ser definido como la utilización alternativa de dos lenguas que vehiculan contextos diferentes.

El bilingüismo escolar está produciendo en algunos alumnos el manejo parcial y lagunar de las dos lenguas de la escuela y originando en estos hablantes una especie de criollo, mezcla de las características gramaticales y fonológicas de ambas lenguas.

De acuerdo con lo dicho, a lo largo del estudio abordaremos los aspectos siguientes:

Presentación de las condiciones sociales en que se desarrollan las lenguas en la Sierra Nevada. Análisis del proceso de desindigenización a que fueron sometidos sus grupos étnicos. Descripción del universo socio-familiar, en tanto fuente referencial de las prácticas y representaciones lingüísticas, cognitivas y sociales de los niños, fuente referencial generalmente ausente del discurso escolar. Relación de problemas generales de bilingüismo que viven a diario los usuarios de las lenguas. Descripción de los

términos en que se plantea el bilingüismo de la escuela. Ambivalencias del sistema escolar que las escuelas de la Sierra vienen sufriendo desde hace unos años, como producto de dos sistemas alternantes.

Este documento constituye una contribución al estudio del multilingüismo en Colombia. En sus intenciones didácticas muestra de manera implícita que toda acción pedagógica reposa sobre bases políticas que deben ser repensadas y reevaluadas para que las escuelas de la Sierra tengan la oportunidad de salir de la situación en que las sume su ambivalencia.

A MANERA DE PRESENTACIÓN

La Sierra Nevada de Santa Marta se caracteriza por la especial gravedad de las cuestiones pendientes por resolver en materia de políticas lingüísticas. En ella se da un tipo de formación social multilingüe que reclama a gritos la instrumentación de fórmulas pluralistas.

Cuadro 1

GRUPO	ARHUACOS	ARZARIOS	KOGUIS	KANKUAMOS
Autodenominación	Iku ¹	Wiwa	Kaggaba	Kunkuamo
Lengua hablada	arhuaco	arzario~sanka	kogui	kankui
Lengua del mama		Terruna Shayama	teyzhuan ²	
Denominación propia de la lengua de uso corriente	ikun	dumuna	kogiun	kunkui
Nº. de hablantes	+ 10.000	+3.000	+ 5.000	?
% de monolingües	+ 20%	+ 40%	+ 50%	?

¹U: vocal central media; igual para todas lenguas de la Sierra. La denominación de las lenguas y de los grupos se ha españolizado: *ika, ikan, damana, koguián*. En adelante serán citados en esta forma. Esto para no imponer al español ni un sonido una grafía ajenos.

² Dialecto de Marúmake (Cesar).

Es de notar que en las actualidad, existen pocas regiones colombianas con minorías lingüísticas y culturales monolingües, debido a que el inexorable avance de la sociedad nacional no les deja la posibilidad de seguir viviendo aislados y en las condiciones por ellos deseadas.

El Cuadro 1 esquematiza la situación de la Sierra en cuanto a grupos, autodenominaciones, lenguas y número de hablantes.

En diversas oportunidades, los especialistas en el tema han planteado que en casos como el de la Sierra, un buen punto de partida para la comprensión de la 'cuestión lingüística' supondría reconocer que el bilingüismo, lejos de ser un fenómeno marginal, confinado a unos pocos departamentos exóticos, constituye una realidad muy común al mundo lingüístico de la Colombia actual, donde lo 'anormal' podría ser monolingüismo. Estos especialistas, a nuestro parecer, están (re)descubriendo que el multilingüismo era la vivencia normal en toda la América precolombina.

Por lo anterior, el caso de la Sierra sigue siendo un ejemplo especialmente significativo ya que aproximadamente 18.000 aborígenes de tres departamentos (Guajira, Cesar, Magdalena) se expresan en tres lenguas indígenas en un gran contexto de habla española como lo es el de la Costa Atlántica. De este número de indígenas, unos 5.700 son monolingües (en su respectiva lengua materna: kogui, unos 2.500; ika, cerca de 2.000; damana alrededor de 1.200) y más o menos 13.500 bilingües. Estas son sumas muy expresivas, si se tiene en cuenta que el número total de los habitantes de la Sierra (considerando solo el microsistema que conforma la pirámide) no debe alcanzar los 40.000 individuos. De hecho, la Sierra se destaca como uno de los conjuntos multilingües de Colombia de base cultural bastante heterogénea en un área geográfica muy restringida.

Actualmente la situación se presenta de la manera siguiente. Como la Sierra se aproxima a la forma de una pirámide de base triangular, con una de sus pendientes mirando hacia el mar, los tres grupos indígenas se ubican en cada una de las vertientes. De este modo cada cual puede explotar los recursos de todas las capas térmicas de la Sierra. Toda familia posee una finca o roza en cada uno de los pisos térmicos y puede decirse que los grupos comuni-

tarios funcionan por cuencas hidrográficas. Es preciso notar que por tradición los wiwas deben 'proteger' a los koguis y que, por lo tanto, un buen número de ellos se ubica en la zona de contacto entre koguis e ikas. Por otra parte, desde mediados de siglo los 'blancos' han colonizado toda la faja de la base de dicha pirámide (cf. Cuadro 2).

Resumiendo lo anterior, encontramos fundamentalmente los siguientes casos:

a) La zona tradicional: en las alturas, se dan tres zonas monolingües habitadas por kaggabas, wiwas e ikas. Además, reducidas zonas de contacto entre las lenguas indígenas: kogui/damana, kogui/damana/ika y damana/ika.

Notemos de paso que los wiwas dicen que antiguamente el damana jugaba el papel de lengua franca en la Sierra y aún en territorios más extensos, hecho que también fue comentado por Reichel-Dolmatoff (1985, pág. 39).

b) La zona de aculturación: toda la falda de la Sierra está ocupada por colonos, designados respectivamente *yali*, *suntalo*, *bunachu*, por los kaggabas, wiwas e ikas respectivamente. Allí también habita una minoría de indígenas monolingües de español que aunque han perdido la lengua materna, algunos tratan de 'recuperarla'.

c) La zona de transición: comprendida entre las dos precedentes, está poblada por indígenas bilingües: kogui/español, damana/español, ika/español, respectivamente.

Se dan además, casos de multilingüismo más complejos que involucran tres y hasta cuatro lenguas: kogui/damana/español, damana/ika/español, kogui/damana/ika/español.

Aunque en el Cuadro 1 aparecen los kankuamos no se ha encontrado, hasta el momento, ninguna evidencia de que existan descendientes directos de este grupo. La gente comenta que quedan algunos hablantes de kankui en los páramos, pero esto no ha sido comprobado. Algunos mamas³ dicen hablar esta lengua, pero solo se han recogido pequeñas listas de palabras. Estos escasos datos

³ En el mama se combinan las figuras del médico y el sacerdote. Está encargado de transmitir de generación en generación la tradición; como tal es el bastión de las culturas de la Sierra.

permiten decir muy apriorísticamente que esta lengua, lexical y fonológicamente es muy cercana al damana. Además, los wiwas consideran que los koguis, hermanos mayores, los kankuamos y los wiwas, hermanos menores, conformaban un tronco muy unido. En cuanto a los ikas, manifiestan que son un grupo más alejado, aunque también son hijos de la Madre Universal.

Las características lingüísticas de la Sierra (monolingüismo, bilingüismo y plurilingüismo), sin tener en cuenta a los kankuamos, podrían esquematizarse de la siguiente forma:

Cuadro 2

	IKA 1	KOGUI 2	DAMANA 3	ESPAÑOL 4
1) Monolingües	1/2/3/4			
2) bilingües	1-4	2-4	3-4	
3) Multilingües	2-3-4	1-3-4	1-2-4	1-2-3-4

Cuadro 3

GRUPOS	ESPAÑOL	IKA	KOGUI	DAMANA
I Monolingües	+	+	+	+
II. Bilingües con predominio del español.	+	±	±	±
III. Bilingües con predominio de lengua indígena	±	+	+	+
IV. Bilingües equilibrados	+	+	+	+
V. Multilingües	+	+	+	+

Con el Cuadro 3 intentamos ilustrar los grados de bilingüismo y mostrar el predominio de cada una de las lenguas involucradas:

Como puede observarse, los hablantes de la Sierra pueden dividirse en cinco grupos: I. El grupo de los monolingües, conformado por los hablantes de español, ubicados en las zonas aledañas al cordón de colonos; II. Los bilingües no equilibrados que manejan mejor el español que la lengua indígena; III. Los bilingües no equilibrados que manejan mejor la lengua indígena que el español; IV. Los bilingües equilibrados que manejan con igual facilidad ambas lenguas; V. Finalmente los multilingües, que hablan el español y dos o más lengua indígenas.

Por considerarlo de importancia, a continuación presentamos un cuadro con las diferentes denominaciones que suelen identificar a estos grupos en la literatura etnográfica (para mayor información sobre estas denominaciones, consultar Landaburu, Ortiz, Trillos).

Cuadro 4

AUTODENOMINACIÓN	KAGGABA	IKU	WTWA
OTRAS DENOMINACIONES (Contenidas en diferentes textos etnográficos)	Kogui-Cogui	Ijka	Sanjá
	Kogi	Arhuaco	Malayo
	Cággaba	Ijca	Sanká
	Cágaba	Iké	Guamaka
	Kóggaba	Busintana	Marokaseros
	Köggaba	Businka	Arzarios
	Kaugia	Ica	Nabela
Koghi			

APROXIMACIÓN A LA HISTORIA RECIENTE DE LA SIERRA

Como reacción al establecimiento de misiones que ya existían en sus inmediaciones desde 1740, las comunidades de la Sierra decidieron aislarse en los páramos, lejos de la llanura caribe y de los asentamientos españoles —que durante la época de la colonia estuvieron en su mayor parte limitados a las costas y al valle central. Esto les permitió vivir casi libres de perturbaciones foráneas (con

las naturales luchas internas) hasta comienzo del siglo xx, cuando parte de sus territorios fue invadido por colonos⁴. Los indígenas de la Sierra, especialmente ikas y wiwas, se vieron envueltos en una guerra con los invasores que por poco los lleva a la extinción. Su salvación del exterminio se debió, por una parte, a la política propia de los grupos más tradicionales que decidieron remontar la Sierra; por otra, a la intervención del Estado, que en las últimas décadas, mediante una política agraria encabeza por el INCORA (Instituto Colombiano de Reforma Agraria) ha ido logrando, aunque muy lentamente, el saneamiento y la devolución de tierras (ocupadas por colonos dentro de los resguardos) a las comunidades indígenas. De todos modos falta mucho por hacer. Especialmente, lograr la salida al mar que los indígenas vienen exigiendo.

Los primeros colonos criollos llegaron a la región a partir de los años veinte del presente siglo. Sin embargo, los indígenas de las regiones altas (a excepción de los ikas, quienes sufrieron la imposición de los capuchinos), aparte de llevar a cabo algún comercio con ellos, recibir visitas esporádicas de sacerdotes católicos y estar sometidos a las leyes nacionales, tuvieron poco contacto con esos elementos foráneos. Posteriormente, hacia los cincuenta, esta situación comenzó a cambiar debido a la llegada de colonos antioqueños, santandereanos y tolimenses (producto de la explosión demográfica y de las frecuentes olas de violencia vividas en el interior del país) y a la incorporación de los indígenas al sistema educativo nacional con la imposición de escuelas monolingües de español en estas zonas.

El contacto con colonos —que pasaron a ser la población mayoritaria en las regiones bajas—, la escuela y la acción de instituciones gubernamentales y diversos grupos religiosos (católicos y protestantes) han producido algunos cambios en la vida indígena que pudieron haberlos llevado al exterminio cultural. No obstante, las lenguas han sobrevivido hasta el presente, al igual que la mayor parte de los rasgos culturales. En materia de religión, por

⁴ A lo largo del presente trabajo utilizaremos alternativamente las expresiones *colono* y *colonizador* con los sentidos siguientes: *colono*= 'campesino criollo pobre'; *colonizador*= 'representante de las instituciones como: la iglesia, la escuela, el puesto de salud. etc.'.

ejemplo, conservan sus creencias y detalles de la forma tradicional de vida de sus comunidades.

Es frecuente oír decir que los kaggabas conforman el grupo más puro y tradicional de la Sierra. Aquí intentaremos establecer, muy esquemáticamente, algunas de las causas que permitieron esta perseverancia afortunada:

1) El habitat original de los ikas, wiwas y kankuamos era de más fácil acceso, siempre estuvieron ubicados en terrenos poco inclinados y no muy selváticos; mientras que los koguis ocupaban la vertiente nor-occidental cuyas pendientes son más prolongadas y sus terrenos muy selváticos.

2) En 1740 ya existían las parroquias de Sajarino en Marokaso (wiwa), San Isidro en Atánquez (kankuamo) y Guamaka (wiwa). Estas tres misiones se encargaron de catequizar tanto a wiwas como a kankuamos. Sin duda este fue el inicio del proceso de aculturación de las comunidades de la vertiente sur-oriental.

3) Desde 1961 los capuchinos se establecieron en Nabusimake e impusieron una escolarización encaminada a ‘civilizar’ a los ikas.

4) Según los wiwas, los koguis deben ser protegidos del contacto con la ‘civilización’ por mandato de Abukabusankua (la Madre Universal). Ellos cumplen esta orden interponiéndose, siempre que hay peligro, entre colonos y kaggabas y facilitando el ascenso de éstos.

5) Para los koguis no hubo imposición de la escuela formal (la de San Antonio tiene solo algunas décadas) y parece que no se establecieron misiones en sus territorios.

Durante el período de formación de la actual República de Colombia, estas comunidades han tenido que sufrir un largo proceso de desconocimiento de su derecho a decidir sobre el destino de su lengua y de su cultura. Todo ello al margen del volumen demográfico, el peso de su tradición literaria o científica y de las condiciones económicas que posibilitaran en cada caso el mantenimiento lingüístico. Para los gobernantes centralistas de la época, y dentro de los marcos del mundo que deseaban desarrollar, no era viable que fuera la propia comunidad de hablantes la que resolviera por sí misma el uso que deseaban darle a su lengua como instrumento de todos los fines.

Con la imposición de la escuela formal, los indígenas heredaron un sistema escolar y una lengua: el español. En estas condiciones, las comunidades de la Sierra optaron por un bilingüismo impuesto por la situación heredada, sufrieron el sistema escolar desde comienzos del siglo y poco a poco fueron sometiéndolo a serias críticas, hasta finales de la década de los 70, cuando exigieron el nombramiento de maestros bilingües para que enseñaran a los niños su lengua materna. En las palabras de Vicencio Márquez, indígena arhuaco, encontramos las críticas a la escuela impuesta:

Nos cambiaron el modo de vestir en contra del deseo de los jefes indígenas que era que nos dejaran con nuestro cabello largo y el mismo vestido propio. A mí me pusieron la camisa de un mayor y me llegaba aquí en la pantorrilla (*sic*). Así fui quedando. Nada tuve de enseñanza. Así que no me gustó tampoco. Como ellos no gustaban de enseñarnos nuestra leyes, sino que fueron dándonos la ley de ellos, la ley eclesiástica, esa es la que nos fueron dando y no querían que nosotros siguiéramos otra vez nuestra costumbre. Cada palabra que nosotros hablábamos en nuestra lengua era multada con 10 centavos. Así venía sucediendo. Eso lo oía yo todo con mi propio oído.

La situación llegó al punto de que los capuchinos trajeron guajiros y motilones hasta el internado que regentaban en Nabusímake (San Sebastián de Rábago), con el objetivo de lograr cruces genéticos e impedir que los indígenas se hablaran en su propia lengua.

Es verdad que el predominio del español en las últimas décadas —fruto de la preocupación nacionalista de poseer un único ‘idioma nacional’— llegó a ocultar la verdadera dimensión del problema lingüístico e incluso a oscurecer el hecho mismo de que miles de ciudadanos utilizan en su relación cotidiana lenguas distintas al español. De este modo, la tónica dominante hasta la década de los setenta estuvo determinada por una política lingüística de signo unitarista. El nacionalismo integral fue la ideología más influyente y ‘popularizada’ en el panorama político de mediados del siglo. Sin embargo, la negativa a aceptar la pluralidad lingüística del Estado colombiano continúa siendo una actitud patente en una buena parte de los colombianos y en los ideólogos de esta larguísima postindependencia.

Para 1978, el Estado colombiano, presionado tanto por los indígenas como por sectores de intelectuales progresistas, asume como política educativa el hecho de que en las comunidades indígenas la enseñanza debía ser bilingüe y bicultural.

Los indígenas de la Sierra, entre otros, y en especial los ikas, lideraron esta propuesta, intentando llevar la educación bilingüe a sus escuelas. Pero, como es obvio, esta política enfrenta en las escuelas dos lenguas de condiciones y estatus diferentes: el español y la lengua materna del estudiante indígena. En efecto ellas confrontan dos universos semánticos subyacentes en una relación concurrente, que afecta a los locutores/alumnos y su medio social. Vistas de esta forma las cosas, las lenguas de la escuela oscilan en la actualidad entre dos estatus: la enseñanza de las lenguas (español/lengua materna) y la lengua de enseñanza (el español).

Este proceso de escolarización produce en los estudiantes de la Sierra una representación diferenciada o confusa de las dos lenguas concurrentes y un magisterio también diferenciado; lo que da lugar a un fenómeno simultáneo de desvalorización y de valoración en función de la pertenencia del uno y del otro en el universo social. En fin, esta confrontación desigual entre las lenguas concurrentes pone a los hablantes/alumnos en conflicto de identificación con relación a los diferentes universos subyacentes a las lenguas mismas.

Para concluir esta parte podemos subrayar que, a principios de este siglo, los indígenas de la Sierra iniciaron un proceso de recuperación de tierras con intentos de acercamiento a la cultura nacional como lo demuestran los casos del Rongoyo y Sabana Mele, en el Cesar. En el primero los wiwas intentan construir un pueblo con características de Centro Social a escasas dos horas de Atánquez. En el segundo, koguis y wiwas se encuentran en el proceso de reconstrucción de lo que fue el gran Centro de las cuatro culturas de la Sierra ubicado a unas dos horas y media de Guatapurí. Estos predios fueron logrados mediante el programa de Saneamiento de Resguardos que el INCORA y Asuntos Indígenas tienen en la Sierra.

APROXIMACIÓN GEOGRÁFICA

La Sierra Nevada de Santa Marta, con una extensión de 13.000 kms cuadrados, se encuentra en los límites de los departamentos de la Guajira, Cesar y Magdalena. De esta extensión territorial, los indígenas poseen una reserva y un resguardo, así:

1) La reserva arhuaca, ubicada en el Departamento del Cesar, tiene una extensión de 185.000 hectáreas.

2) El resguardo Kogui-Malayo alcanza 364.390 hectáreas y en él conviven koguis, wiwas y también ikas.

La distribución por departamento se da de la siguiente manera:

a) Cesar

-Koguis: Valles cercanos a San José de Maruámake, Avingüi y Sinka.

-Wiwas: Valles cercanos a Atánquez, Sogrome, Sabana Manuela, Avingüi, Sinka, Mernaka.,

-Ikas: Valles circundantes a Nabusímake, Donachuí, Pueblo Bello y Atánquez.

b) Magdalena

-Koguis: Valles de los ríos Palomino, Don Diego y Molino; Mamarongo, Cherúa.

-Wiwas: Mamarongo y Cherúa.

-Ikas: San Antonio, Serankua y San Francisco;

c) Guajira

-Koguis: Río Barcino

-Wiwas: Caracolí, Sabana Joaquina, Río Barcino

-Ikas: La Caja, San Pedro, Casacará (Eastman).

Es evidente que una de las dificultades que hay que subsanar en primera instancia es la falta de exactitud de tales estimaciones ya que Colombia es uno de los escasos estados multilingües en que los censos de población no contienen la menor referencia a la lengua que hablan sus administrados. Además porque las informaciones de que disponemos al respecto recogen datos fragmentarios —en algunos casos de dudosa fiabilidad— que no admiten comparaciones seguras. Para superar este problema, sería necesario, pues, aplicar una serie de encuestas que ayuden a aclarar la situación de las lenguas en la Sierra, su ubicación y el número de hablantes.

I. PROCESO DE DESINDIGENIZACIÓN

«Civilizar: sacar del estado salvaje a pueblos o personas» (DRAE).

Antes de hablar de las lenguas y de la escuela en el sistema actual, es necesario recalcar brevemente la especificidad de la colonización en la Sierra. Colonización encaminada al poblamiento de la zona y que originó la expresión: 'La Sierra es Colombia'.

Todo proceso colonizador opta por la imposición sistemática de su visión de mundo y por la negación del colonizado, cuyo universo social y económico es desestabilizado. Esto lo comprobaremos con el Sr. Gonzálo Mendiola, descendiente de kankuamos de la región de Atánquez, quien al respecto nos comentó lo siguiente:

Ellos tenían la superioridad de la fuerza, nosotros la superioridad moral. Sin embargo, intentaron reeducarnos como si nosotros no hubiéramos tenido nuestra propia cultura.

Esta opinión muestra bien el tono de la represión y de la negación en vigor. Paralelamente la desestabilización se lograba con la anulación progresiva de las instituciones indígenas. Para el período que va de 1810 a 1958, la colonización instituyó el procedimiento de la expropiación sistemática en favor de los colonos criollos. Según Roque Roldán en *Fuero Indígena*,

...es atinente observar que en este casi siglo y medio los indígenas no tuvieron tregua en su lucha por mantener el reducto de sus áreas comunales y, dentro de ellas, sus sistemas de organización social, económica y cultural. Fue una lucha desigual. La condición de grupos minoritarios, la carencia de un poder político real y el absoluto desconocimiento de los métodos e instrumentos que empleó siempre la sociedad nacional para someterlos o expropiarlos, les obligó a una simple resistencia pasiva. Pero no por este carácter, la posición indígena de defensa dejó de ser una lucha. Primero, porque nunca se interrumpió y, segundo, porque jamás pudo ser doblegada totalmente (Roldán, 1983).

Las nuevas leyes nacionales, especialmente diseñadas para instaurar los nuevos procesos de colonización eran instrumentos destinados a parcelar las tierras para dárselas a propietarios priva-

dos. Esto limitó la resistencia desmembrando la comunidad de tal manera, que la población criolla tomó posesión de los territorios en las zonas bajas de la Sierra. El objeto era provocar una liquidación general de la tierra para acoger la inmigración de los colonos. Esta ley se aplicó también en la Sierra y trajo como consecuencia el *desmantelamiento de la organización agraria, basada en la propiedad colectiva de subsistencia*. Se continuó con la política de negación y tocó la comunidad indígena en su conjunto. Roque Roldán lo expresa en estos términos:

¿por qué y contra qué lucharon los indígenas en este período? Básicamente por el mantenimiento de sus dominios territoriales y por un relativo grado de autonomía en el manejo de sus asuntos internos de Comunidad. En resumen, lucharon por mantener el derecho a ser diferentes: a vivir en comunidad, a poseer las tierras en común, a mantener sus creencias y sus ritos religiosos, a hablar su propia lengua. Y lucharon, no por un simple capricho sino porque, durante el período de que venimos hablando, la política del Estado colombiano fue en buena medida la negación de aquellas aspiraciones elementales que hoy por hoy se encuentran consagradas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en Convenios Internacionales suscritos por Colombia y en el mismo articulado de nuestra carta constitucional (Roldán, 1983, pág. 19).

La negación de la personalidad indígena se prosiguió hasta intentar la anulación de las instituciones indígenas; de las cuales, el sistema educativo tradicional era uno de los principales componentes.

De hecho, la meta intencional era la *desindigenización* (civilización, castellanización y evangelización), que debía pasar por un largo proceso de deculturación, implementado en la escuela. A los ojos de los colonizadores, la organización del *mama* simboliza el punto fuerte de la resistencia y de la cultura indígena. Sin embargo, fue necesario esperar hasta 1916 para que el Estado tuviera en cuenta la escolarización de los niños de la Sierra con la creación de la educación contratada.

Los misioneros capuchinos ⁵ recibieron en sus manos a estos niños con gran placer y agradecimiento, pues estaban alegres y contentos. Y los Cabildos, el Corregidor y el Comisario indígenas quedaron encargados de velar, atender y asistir a los alumnos y de conseguir con qué mantenerlos diariamente y del cambio de mantas semanalmente (Torres, 1978).

⁵ Los capuchinos fueron enviados a la Sierra por medio de la educación contratada en 1916 y salieron en 1983. Para lograr esto, los arhuacos debieron asumir una actitud beligerante.

Entonces, la política de negociación del colonizado se reforzó con la anulación de sus sistemas educativos y la prohibición del uso de las lenguas vernáculas. Las lenguas indígenas apuntaban si no a la deculturación organizada, sí a un empobrecimiento considerable. Esta política de negación asocia progresivamente las instituciones y la lengua del colonizado a una imagen 'arcaica' y 'barbara' y le opone las instituciones y la lengua del colonizador, las cuales son asociadas a la imagen de lo moderno y lo técnico. El colonizador se enviste de la idea 'generosa' de civilizar al colonizado, mediante un proyecto de asimilación que mira al indígena como un 'salvaje' y que por lo tanto niega su personalidad. El proceso de civilización va a la par con un programa que persigue tres puntos fundamentales: la deculturación, la despersonalización y la aculturación.

Hemos encontrado en V. Torres, una explicación de la idea de asimilación digna de ser citada:

Y desde entonces ellos mismos procuraron que todos los indígenas nos convirtiéramos a la vida de la civilización. Por eso se interesaron en trasladar a los niños y niñas, alejándolos de sus padres y madres, para no permitir que los niños indígenas volvieran a llevar nuevamente la vida de salvajismo, sino que debieran olvidarse de todo, para confusión [*sic*] de las castas de la tribu y así nos hicieron mezclar nuestra sangre para perder nuestra pureza (Torres, 1978, pág. 50).

Esta opinión confirma una política de desindigenización y de deculturación, y pone en evidencia el sistema de aculturación adoptado por el poder colonial: en el proceso de asimilación, la adaptación a los elementos europeos, está acompañada por la eliminación de las tradiciones indígenas, las cuales son sometidas a los modelos y a los valores de la sociedad dominante. Al final de esta evolución, la identidad étnica se disuelve en las variantes de la cultura occidental.

El español se convierte entonces en un poderoso instrumento de asimilación; se articula en una estrategia bien precisa a la 'civilización del indígena'. Esto aparece como 'el hecho lingüístico más importante para el porvenir de nuevo país'. Corresponde, según la visión de los integracionistas, a las verdaderas necesidades de la población, a las aspiraciones del 'mejor estar en una sociedad' 'moderna' y 'desarrollada'...

En plena República, esta política de colonización activa un mecanismo de integración que intenta negar la personalidad indígena. De acuerdo con la política económica agraria de ese tiempo, el Estado colombiano impulsa la colonización de las tierras consideradas baldías y las tierras habitadas por indios caen en este concepto. Paralelamente se apremia el proceso de 'civilización' imponiendo la escolarización formal. El poder colonizador no abandona su vieja idea integracionista, la cual marchó plagada de contradicciones entre los mismos misioneros, colonos y los diferentes gobiernos de la República.

El proceso se inició con la imposición de instituciones tales como la escuela, la iglesia, la cárcel, el puesto de policía y con la desestabilización de los sistemas económicos y de producción propios de los pueblos indígenas; se continuó con la negación de la personalidad indígena y se perfeccionó con la 'marca' territorial, impuesta con el cambio de los nombres de la toponimia regional: Nabusimake por San Sebastián de Rábago, Maruámake por San José, Kankuama por Atánquez, Mernaka por Potrerito, Yewrua por El Cerro, Jiwá por Menejí...

Se da entonces el éxodo de las familias indígenas hacia las partes más altas de la Sierra como fruto de una política conscientemente adelantada, primero por los conquistadores españoles y luego por los sucesivos gobiernos de la República. Aquí solo se tratará del éxodo originado a partir de la colonización criolla, a principios del presente siglo.

Respaldados por las nuevas leyes sobre tenencia de tierras los colonos toman posesión de los predios que pertenecían a los indígenas. Esta política se prolonga hasta mediados de siglo. El período inicial es particularmente violento por su carácter total, a través de los desplazamientos forzados y la represión masiva contra las comunidades indígenas. Se asiste, así, al 'final' del universo tradicional y al desplazamiento de estos grupos hacia las partes más altas de la Sierra.

La política de colonización apuntaba hacia la posesión total de los dominios indígenas: en primer lugar mediante la desposesión de las tierras más bellas y productivas. En segundo lugar, mediante la creación de grandes zonas prohibidas que condenó a las comunidades indígenas al éxodo.

Esta toma forzada de los colonos dio lugar a comunidades indígenas sin espacios comunitarios. Una doble preocupación dictaba este procedimiento: por una parte era necesario operar lo irreversible, mediante la destrucción de la economía tradicional de autoconsumo, simbolizada por una organización colectiva; por otra parte, la autoridad colonial puso en marcha, por la vía del éxodo, un largo proceso de desestabilización y de deculturación de la unidad comunitaria. Como reacción a esta imposición violenta, se da lugar a una multiplicación de mitos y de leyendas populares según los cuales:

el cuervo, el pájaro negro, símbolo de duelo y de obscuridad, sirve de instrumento exorcisante: se cuenta que el cuervo traicionó al pueblo porque dio a los hermanitos menores ⁶ los secretos que le permitían apropiarse de las riquezas de la Sierra y dejar en la miseria a todos los indígenas...

Este mito traduce, entre otros, una forma de 'aceptación' momentánea del poder y del desprecio hacia los colonos.

Al darse el éxodo de los grupos más tradicionales hacia los páramos, en los que quedaron a la deriva en los llamados colchones de amortiguamiento, entre las zonas configuradas como indígenas y la de los colonos, se operó la ruptura y vieron deteriorarse la identidad familiar tradicional. En este contexto se opera el dominio del español y la formación de un criollo que yuxtapone a las lenguas indígenas préstamos del español.

Gradualmente el español se va imponiendo con el soporte de las instituciones coloniales tales como la administración, el puesto de salud, la escuela, la iglesia y una economía de mercado. Este dispositivo institucional funcionó en una dinámica social desigual, que fue sentida por algunos indígenas como la disposesión de su lengua, de su cultura y de su historia; por otros como la imposición de un universo desconocido. El éxodo, el desmoronamiento y la desorganización que siguieron confrontan la unidad familiar de las zonas de transición a lenguajes y comportamientos diferentes de los propios.

⁶ Según la mitología de la Sierra, los colombianos mestizos son los hijos menores de la Madre Universal.

En estas condiciones, lo que los indígenas iban percibiendo del universo 'del otro' no tenía ninguna pertenencia con el propio, y no obstante se les imponía. Aparecen entonces, conflictos de identidad, ensayos forzados de interpretación y de reorganización de los nuevos signos y se intenta relacionarlos con el universo pertinente conocido. Sin embargo, la interpretación es desigual y oscilante entre lo nuevo y lo antiguo, lo moderno y lo tradicional; volviendo, aparentemente, inoperante las lenguas indígenas y su norma social.

El conjunto de estos eventos pone en marcha un proceso de préstamos en la nominación y denominación de los objetos que constituyen este nuevo espacio; los préstamos lexicales se dan por necesidad de reconocimiento del universo impuesto; sirven para estructurar la nueva realidad y se adquieren en la continuidad de las contradicciones y de las necesidades de lo oral; por ejemplo, los préstamos para denominar las instituciones: *arekuera* ('la escuela'), el *radio*, la *grabadora*, el *paperi* ('papel'), *lospital* ('el hospital'), la *olla*, el *poti* ('pote'), etc.

La adopción de préstamos se acentúa bajo el efecto de una educación en español y la prohibición de hablar la lengua materna en la escuela. Las lenguas indígenas toman entonces una connotación de inútiles a los ojos de muchos de sus usuarios. El préstamo español o la transferencia español-lengua indígena trae consigo la formación de un criollo lingüístico, que permite traducir el nuevo universo dominante en función de un universo conocido, en el cual se mantiene la sintaxis y la fonética española, pero se empobrece y tiende a destruir la unidad de las lenguas indígenas al mismo tiempo que la identidad que les está íntimamente ligada.

En este momento, las migraciones hacia los páramos no se han estabilizado y por lo tanto la descomposición de la familia en las partes baja continúa. Dos factores esenciales permiten comprender la continuidad de este movimiento: primeramente, se trata de la colonización criolla propiamente dicha, la cual estaba en su apogeo hasta hace menos de una década; en segundo lugar, la agudización de la desorganización en un período de transición que se inicia más o menos a comienzo de la década de los ochenta, el cual no propiciaba la estabilización de los grupos. Ahora, el movimiento de regreso a las tierras está en el orden de las posibilidades, pero

necesita una política de reintegro y restablecimiento, debido a que la mayor parte de los terrenos están destruidos y acabados.

Dos movimientos inversos se desarrollan actualmente, la escolarización que atrae a los hijos que han pasado por la escuela y la búsqueda de una producción agrícola que necesita que la gente se quede en las tierras bajas. El impacto de la lengua y del universo de los colonos quedó, así, fuertemente arraigado entre los bilingües y los aculturados.

Las acciones deculturadoras antes descritas estuvieron matizadas por la lucha política de diferentes movimientos de resistencia a la colonización, las cuales se fueron afirmando día a día. La lucha se manifiesta a la vez por la reivindicación de los derechos propios, y contra la negación de la personalidad indígena. La primera de estas organizaciones es la Liga Indígena de la Sierra:

Así fue que se formó un congreso para tratar problemas de nuestras Leyes Antiguas, de nuestras propias costumbres que era lo más importante y de mayor interés, de lo que había que hacer para adelantar en los trabajos de nuestras Ciencias Ocultas Tradicionales (Torres, pág. 81).

En la década de los 80 se crean la Confederación Indígena Tayrona (CIT) con una dirigencia arhuaca y la Organización Gonavindúa Tayrona (OGT), que agrupa arhuacos, wiwas y kaggabas.

Estas reivindicaciones políticas se estructuran progresivamente hasta la insurrección contra los Capuchinos en 1983. Muy tempranamente, los movimientos de resistencia a la colonización criolla reivindican el derecho a la escolarización y a la enseñanza de las lenguas indígenas. La CIT, en el Congreso Nacional Indígena de 1982, presenta como una de las reivindicaciones el acceso a todos los niveles académicos y la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas de la Sierra. Por otra parte las reuniones organizadas con representantes de todas las parcialidades arhuacas, que se realizaron en Nabusimake en 1983 y 1984, traducían la preocupación constante por la reivindicación del derecho a la escolaridad y a la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas. Este pedido fue hecho oficialmente ante el Gobierno Central por Luis Napoleón Torres, para la época Cabildo Gobernador Arhuaco y representante del poder y la sabiduría del mama y de su pueblo.

II. EL UNIVERSO LINGÜÍSTICO Y CULTURAL DE LA FAMILIA

El universo familiar de la Sierra, de naturaleza esencialmente indígena y por lo tanto tradicional, está compuesto generalmente de varias familias a la vez, reagrupadas alrededor de una estructura comunitaria de un pequeño grupo social. Los miembros de la comunidad pertenecen al mismo núcleo parental y familiar en sentido muy extenso y llevan el mismo apellido. Varias familias se encuentran entonces bajo el mismo seno familiar: los abuelos para algunos, los padres para otros, son el núcleo central de la célula y los fundadores de la comunidad familiar. Es posible encontrar varias generaciones en el mismo espacio. Los padres —y sobre todo el jefe de la familia— son los herederos del modelo de la filiación patrilineal de los antepasados.

En este texto, al casarse, los hijos dejan la esfera familiar para reunirse con la familia de la esposa, reproduciendo el compromiso inicial del modelo; las muchachas permanecen en el círculo parental y fundan a su turno su propia familia en la misma comunidad familiar.

La estructuración del espacio familiar se modifica en función de las necesidades de sus miembros: cada vez que es necesario, el espacio se moviliza para el ensanchamiento de la esfera familiar (después de la boda de uno de sus miembros, por ejemplo). La casa indígena gira alrededor de un hogar central, lugar de trabajo, de encuentros sociales, de juegos, de relaciones educacionales para todos los miembros de la familia. Se encuentran otras disposiciones de habitación que reagrupan varias unidades familiares pero siempre alrededor de una misma estructura central. El espacio móvil es entonces siempre ordenado alrededor de un eje central, la casa del papá o del abuelo, y se amplía siguiendo las necesidades de la comunidad familiar. En este espacio familiar, la jerarquía parental está geográficamente demarcada; ella se ejerce por el jefe de la familia al centro. La comunidad toda entera asigna las tareas y las responsabilidades a cada uno de sus miembros masculinos y femeninos.

La familia de la Sierra en su gran mayoría habla la lengua materna (koguián para los koguis, ikan para los ikas o arhuacos y

damana para los wiwas) más el español. Es corriente que los wiwas hablen además koguián y que los koguis también hablen damana. Pero es la lengua materna la que vehicula el conjunto de las relaciones familiares, sociales y afectivas. Su pertenencia se mide entonces con el uso cotidiano, que rige las primeras conductas verbales de los niños de la Sierra. La lengua materna estructura las prácticas lingüísticas y culturales a lo largo de la primera infancia, desde el nacimiento hasta la escuela. Las conductas verbales de los niños son el producto de las interrelaciones de los padres con los hijos, que interfieren a su vez con las prácticas lingüísticas y culturales del medio familiar más amplio. Ellas pasan por los primeros sonidos a través de las palabras de intercambio estrictamente emocional hasta la denominación de los objetos y prácticas usuales sobre los objetos, pasando por lo imaginario de los mitos, cuentos, leyendas, etc. La oralidad allí es dominante –por las relaciones que hemos visto precedentemente.

En este contexto, la lengua materna vehicula el conjunto de la comunicación cotidiana y de las relaciones socio-familiares. La importancia de esta lengua reside, por consiguiente, en su arraigo popular. En su papel de conservación de una memoria colectiva que constituye la identidad sociocultural de un grupo. Tal identidad se expresa a través de la poesía, los cuentos, los proverbios y en las prácticas sociales en general. Por otro lado, constituye el conjunto de vivencias verbales y educacionales de los niños, de manera casi exclusiva, hasta la entrada a la escuela (6 o 7 años), y de manera paralela después, ya que es la única lengua del medio familiar.

Ahora bien, la comunidad asigna las tareas y las responsabilidades a cada uno de sus miembros, tanto masculinos como femeninos. Las obligaciones fuera de la familia son asumidas por los miembros masculinos (trabajo comunitario, relaciones entre la familia y la escuela, la administración, etc.). De este modo los padres son los primeros interlocutores del mundo externo a la familia.

Las mujeres, por su parte, tienen la responsabilidad de las tareas internas; son consideradas por los observadores como las ‘guardianas’ de las prácticas y de las normas sociales, y, desde luego, de la lengua materna. Contribuyen esencialmente a asegurar

la tradición y están encargadas de la educación y de la transmisión de los valores fundamentales. Lo hacen a través de cuentos, poemas y canciones. Sus voces filtran todos los mitos que amarran al individuo a su historia colectiva. Es por eso por lo que se puede decir que la personalidad cultural lingüística es transmitida por la madre a través de la oralidad. En realidad, la mujer de la Sierra ha jugado un rol determinante contra la despersonalización introducida por los colonos y en favor de la conservación socio-cultural y lingüística de la comunidad.

Una buena parte de la familia de la Sierra habla la lengua materna más el español. Como ya se dijo, es corriente que los koguis hablen damana y que los wiwas hablen kogui, aunque en menos proporción. Sin embargo, es la lengua materna la que vehicula el conjunto de las relaciones familiares, sociales y afectivas. Este fenómeno se da más que todo en las zonas de contacto.

La lengua materna estructura las prácticas lingüísticas y culturales a lo largo de la primera infancia, desde el nacimiento hasta la escuela. La conducta verbal del niño es el producto de la interrelación de los padres con los hijos y es complementada con las prácticas lingüísticas y culturales del medio familiar más amplio. El niño parte de los primeros sonidos a través de las palabras de intercambio estrictamente emocionales, pasa por la denominación de los objetos y prácticas usuales sobre los mismos y llega a lo imaginario de los mitos, cuentos, leyendas, etc. Como se ve la oralidad allí es dominante. Por eso es frecuente que una madre ika demuestre ternura a su niño con estas palabras: *niku, nankua, ni / koron koron du' kaba' kuaní/zizi du' kaba ní*. 'No haga eso', 'ojalá te encuentres algo bonito, niño precioso'.

En *niku, nakua, ni*, pronunciado [ñiku, ñankua, ñi], hay un efecto de palatalización, mecanismo fonético no solo empleado por la madre, sino por todos los miembros de la familia para llamar la atención del niño. Estos versos son el último fragmento de un mito, que la madre modificó para transmitirlo al niño a muy temprana edad.

El kogui, el damana y el ika son utilizados en la vida cotidiana de cada una de las comunidades que las hablan y solo en muy raras ocasiones son escritos. Sin embargo, el español puede ser utilizado

en algunos casos como lengua de conversación; sobre todo cuando están presentes personas que no hablan la lengua indígena del medio. Esta, como se sabe, es la lengua dominante política y socialmente en las inmediaciones de los territorios habitados por los indígenas.

La lengua no solamente es una herramienta para comunicarse. También es una entidad que marca la identidad del hombre. Por esto, detrás de cada lengua, hay un conjunto de representaciones, explícitas o no, que explican la relación que se tiene con ella y que generalmente es de afecto. En el caso del indígena de la Sierra, su lengua materna le marca representaciones profundas, asociadas a intereses vitales.

Ahora bien, el hombre tradicional que vive en las alturas, está marcado por su profunda inclinación al monolingüismo, mientras que el aculturado que comparte el habitat de los colonos presenta tendencia hacia el bilingüismo. Este aspecto se observa también en el manejo de las lenguas según los estratos sociales, los cuales están caracterizados por los siguientes aspectos:

1) La edad. El uso léxico parece estar estratificado de acuerdo con la edad. Así los elementos esenciales reciben un nombre diferente según que los designe un niño, un adolescente o un adulto. En otras palabras, es el cambio de edad lo que permite el acceso a un determinado vocabulario. El mama, por su parte, tiene un vocabulario técnico-científico que no es usado por el común de las gentes en las charlas cotidianas. La observación de estos aspectos ha sido posible gracias a las discusiones que se han dado en los cursos de capacitación de maestros que se llevan a cabo en Jiwa y en Avingüi. En realidad, es muy marcada la preocupación de los maestros indígenas al respecto, cuando se trabaja el léxico correspondiente al cuerpo humano, la taxonomía botánica y otros temas semejantes. (Sería muy interesante, por consiguiente, lograr la descripción del uso del léxico de acuerdo con el estatus que la sociedad le asigna a las personas según la edad).

2) La ubicación residencial. Se reconoce en el hombre monolingüe de las alturas al hombre tradicional que guarda toda la esencia del ser indígena de la Sierra. La comunidad entera parece

estar de acuerdo en que en él reside el secreto para seguir manteniendo su propia cultura. Por eso, la protección y los cuidados que se le brindan al hombre de los páramos van de la mano con respeto y la admiración que se le tributa al mama, y es casi similar a la consideración hacia los kaggabas como hermanos mayores y guardianes de la cultura de la Sierra. Todos (wiwas e ikas) son conscientes de que en los kaggabas, en el hombre de las alturas de cualquiera de las tres comunidades y en el mama está el baluarte de la cultura. Por el contrario, el bilingüe de las zonas de transición parece estar preservado para que establezca un puente entre la sociedad nacional y la comunidad tradicional, razón por la cual debe perfeccionarse tanto en el manejo de la lengua materna y la tradición de su pueblo, como en el manejo del español y la cultura 'bunachu'. Por otra parte, al hombre que quedó atrapado en los colchones de amortiguamiento entre indígenas bilingües tradicionales y colonos, se deja el manejo del español. Sin embargo, si así lo desea, puede tener acceso tanto a la lengua indígena de su etnia como a los conocimientos y aportes científicos de la cultura tradicional.

Los indígenas de la Sierra Nevada son conscientes, además, de que otra clave para el mantenimiento cultural es la etapa de socialización del niño. Así, el hombre de las zonas de transición socializa a algunos hijos en las dos lenguas (lengua indígena/español) y al resto solo en la lengua materna. Como no todos los hijos van a la escuela, los que se quedan en casa adelantan las labores tradicionales del medio y son, por lo tanto, formados únicamente bajo los moldes educativos tradicionales.

EL TEYZHUAN Y EL TERRUNA SHAYAMA, LENGUAS SAGRADAS

El teyzhuan y el terruna shayama son lenguas en las cuales se expresa toda la cultura religiosa de las comunidades de la Sierra, especialmente la de los koguis y los wiwas. Estas lenguas, habladas básicamente por los mamas, son esencialmente orales. Son utilizadas en la predicación (entiéndase transmisión de mitos y realización de ceremonias especiales) y la enseñanza, pero jamás en ninguna parcialidad como lenguas de la comunicación y del uso cotidianos.

Estas lenguas han estado históricamente consagradas por el hecho de la adivinación. Son lenguas en las que los mamas dan a

conocer sus premoniciones y dictan las normas de procedimiento individual colectivo condensadas en los mitos. El carácter sagrado les confiere un estatus de privilegio, que las hace escapar de un uso lingüístico ordinario, en el sentido de cotidiano.

No es gratuito que sean frecuentemente nombradas bajo la designación de lenguas sagradas, puesto que esta designación les permite un fuerte impacto sobre la opinión pública indígena y sobre los que llegan hacer trabajos lingüísticos. Se puede afirmar que ellas son sentidas especialmente como lenguas de la religión. Son, pues, lenguas de la religión y de lo sagrado y veneradas como tal, tanto por *wiwas* como por *koguis*. Están inscritas en un lugar bien preciso, que jamás produce el sentimiento de una usurpación de otro dominio, en particular el de la lengua del uso cotidiano. Son las lenguas de la comunidad religiosa, y es en ellas donde resplandece, como en un espejo, esta identidad indígena que todo hombre tradicional—*kaggaba* y *wiwa*— considera un elemento esencial de su personalidad individual o social. Con respecto a los *ikas*, es preciso informar que estos dicen que el *mama* posee un lenguaje técnico especial, pero no reconocer, al menos los indígenas consultados, que hoy exista una lengua especial para la religión ⁷.

El *mama* Narciso Garavito (mestizo *kogui-ika*), de la parcialidad de *Jiwa* dice: “Como vehículo de nuestras creencias, el *teyzhuan* deviene manifestación divina, intocable. Se comprende entonces la negación reiterada de nosotros a admitir hablar de esta lengua, o a utilizarla en cualquier acto de la vida cotidiana”. Por otra parte, tanto o más conservadoras que las otras lenguas de la Sierra y protegidas por *mamas* y demás miembros de la comunidad, el *teyzhuan* y el *terruna shayama* traspasaron el tiempo hasta llegar al nuestro sin concesiones ni inquietudes mayores.

Este estatus superior las ha inculcado, después de siglos y hasta hoy, en la mentalidad colectiva. Por eso es bien sentido por toda la comunidad que son lenguas de lo sagrado, de lo religioso. De acuerdo con esto, la primera inquietud del interlocutor es entenderlas bien, aunque no las hable, para poder recibir el mensaje del *mama*, sobre todo los consejos que este puede darle. El acatamiento

⁷ Comunicación personal de Cecilia Zalabata (Comité Indígena Tayrona. Equipo de Etnoeducación del Cesar).

al texto sagrado conduce a una actitud de respeto por todo lo que representa el mama y su sabiduría. En este aspecto, el hecho de aprenderlas ha constituido durante siglos un acto religioso y es entendido como tal. Es posible, de acuerdo con lo observado hasta el momento, que el indígena común y corriente no tenga una competencia comunicativa en la lengua sagrada y solo practique la comprensión de escucha. De todas formas falta mucho que decir con respecto a este tema.

A pesar del empeño de los colonizadores por acabar con la tradición indígena, el hecho de que los mamas hayan asumido el liderazgo de la resistencia ha permitido mantener o —quizás reforzar— la percepción religiosa del teyzhuan y el del terruna shayama. En fin de cuentas, siguen siendo vivenciadas como lenguas religiosas, en particular en las alturas de la Sierra; por eso, los indígenas insisten en que estas lenguas no deben ser estudiadas y como no desean sistemas de escritura para ellas, consideran que deben quedar en el plano que siempre las ha caracterizado: la oralidad. Solo permiten que sean estudiadas las lenguas de uso cotidiano para ser llevadas al aula de clase.

LA LENGUA MATERNA

Para comenzar es conveniente recalcar que las lenguas de comunicación de más de 90% de la población indígenas de la Sierra Nevada son las lenguas vernáculas, lenguas vivas de predominancia oral. Las tres lenguas de uso cotidiano en la Sierra (cada comunidad tiene la suya) pertenecen a la familia lingüística chibcha y, por lo tanto, están emparentadas con algunas lenguas de Centro América y del Altiplano Cundiboyacense. De acuerdo con el profesor Adolfo Constenla, las lenguas de la Sierra conformarían con algunas lenguas de Panamá y Costa Rica una familia estructurada en cuatro grupos:

- Cabecar-bribri, en el sur de Costa Rica
- Dorasque-changuena, en Panamá
- Ika-kogui-kankuamo-damana, en el norte de Colombia
- Muisca-duit, en el altiplano cundiboyacense de los Andes colombianos ⁸.

⁸ Lenguas extinguidas.

De todos estos, el subgrupo conformado por el ika, kankuamo, damana y kogui es una rama bien definida y comprobada, la cual también suele ser relacionada con el chimila (lengua hablada en el Departamento del Magdalena, en el valle formado entre el pie de monte de la Sierra y los ríos Magdalena y Ariguaní). Pero existen aún muchas dudas al respecto, pues los estudios que estamos desarrollando sobre esta lengua son aún incipientes y no permiten asegurar nada.

La lengua materna es la lengua del primer arraigo. Según el mama Rumualdo Gil (avingüi), “es la que el niño bebe con la leche de su madre”. Es en esta lengua en la que opera la socialización progresiva del individuo, ya que ella lo va insertando poco a poco en la familia, la tana (especie de casta social), el centro social, el centro ceremonial y la comunidad, hasta la más extensa indianidad (entiéndase en el sentido de indio oriundo de la Sierra), opuesta al conglomerado de la humanidad. Es en esta lengua en la que se le transmiten las leyes que dirigen el comportamiento.

Ella es la portadora de las primeras normas de respeto a los lugares sagrados, a la naturaleza en general y a los mayores. Es en esta lengua en la que se enseña acerca de los pagamentos que deben hacerse a los Padres, a la Madre, a los Dueños (deidades). A través de esta lengua, también se está más próximo al sí mismo, a la realidad, y a la sociedad indígena. Este aspecto es muy fuerte en la Sierra por un rasgo suplementario: el estatus de pura oralidad, que favorece el mantenimiento de lazos íntimos entre los hablantes y que enriquece cada tema en múltiples variaciones. Sin embargo, la lengua materna no es solo para el uso cotidiano, sino que se prolonga en las formas más elaboradas del canto y la poesía.

Lamentablemente, muchos colombianos, entre ellos algunos lingüistas, siguen creyendo que esta oralidad relega las lenguas indígenas a la inferioridad y las sitúa como anormales: «Este indio sí es civilizado, ya sabe escribir»; «Este irracional ni siquiera sabe hablar».

Ahora bien, los cambios ocurridos en esta región han generado un conjunto de reivindicaciones, entre las cuales destacaremos aquí el deseo de desarrollar una escritura para estas lenguas, pero no para el teyzhuan ni para el terruna shayama, como ya se dijo.

Uno de los componentes de fuerza de la política de colonización, con que se agredió el universo social y lingüístico del indígena, consistió en la anulación de los medios de difusión de las lenguas vernáculas y de sus soportes sociales. De este modo, se intentó reducir progresivamente las lenguas indígenas y se trató de hacerlas inoperantes en su propio universo. Así, mediante una política de imposición del español, el poder colonial manipuló la aculturación, intentando anular la lengua del colonizado, lo cual casi se logra ya que, para ese entonces, una parte de la realidad ya estaba compuesta de objetos importados y de instituciones propias de colonizador. En otras palabras, se 'legitimó' progresivamente, a los ojos mismos de los hablantes colonizados, la necesidad de adoptar términos foráneos, haciendo creer que las lenguas vernáculas no tenían los dispositivos necesarios para crear las nuevas y necesarias palabras.

La oralidad dominante —el último recurso de comunicación en el medio socio-familiar— se constituyó, sin embargo, en una fuerte resistencia a la despersonalización y a la aculturación durante el período de avasallamiento implantado por los colonos.

El intento de imposición del español y anulación de la lengua indígena creó una profunda desigualdad entre las dos lenguas. Como es de suponer, en una dialéctica de la dominación, la lengua del colonizador se superpuso a la lengua del colonizado y se invistió de una legitimidad 'necesaria' para los protagonistas de la Sierra. Ahora bien, las consecuencias de tal desigualdad produjeron la activación de un fenómeno inherente a la lengua dominada: el préstamo lexical masivo, ligado a las necesidades de nominación de los espacios coloniales. El proceso hegemónico de la lengua española se fortaleció entonces y, al lado del préstamo masivo lexical, se dan algunos préstamos sintácticos, que en muchos casos produjeron un mestizaje lingüístico y cultural. Sin embargo, es necesario aclarar que afortunadamente esto solo ocurrió entre aquellos indígenas que quedaron atrapados en el cordón de colonos que rodea la Sierra, ya que en las zonas de transición o bilingües eso es una rareza.

Este fenómeno de mestizaje hace posible algunos comentarios: en primer lugar, la lengua española se fortaleció a través de relaciones sociales que le fueron enteramente favorables y que

sometieron al colonizado al servicio de colono. Este último, para poder comunicarse, le impuso la comprensión de su lengua al primero. En segundo lugar, este fenómeno se ha prolongado por las vías de una escolarización formal. En fin, el colonizado estaba obligado a aprender y a nombrar los objetos y el espacio del colono en la lengua de este último. Es en este contexto social y lingüístico donde opera una especie de *pidgin* que obliga a los hablantes indígenas, en su universo, a una doble representación social:

1) La que determina el espacio del colono que está representado por un sistema económico y social dominante; que simboliza la eficacia en la mecanización y de ahí la modernidad;

2) La que determina el espacio tradicional de tipo comunitario —el propio—, que funciona como un sistema paralelo o yuxtapuesto y que simboliza el pasado y la tradición.

De esta forma, el universo indígena se ha convertido también para los hablantes bilingües de damana, ika y kogui en un doble universo, en el cual la dualidad es desigual y en donde se da un fenómeno de interferencia lingüística, ligado a universos conflictivos.

Debido a esto, existen algunos hablantes bilingües, llamados especialistas bilingües no equilibrados que se expresan a menudo utilizando una combinación del léxico y la sintaxis en las dos lenguas. Ejemplos simpáticos, como los siguientes es posible encontrar en las parcialidades aldeañas a los centros de colonización:

Porque mabiga dijeron kuisanyina, 'Porque ustedes dijeron mentiras'.

Raga uguanun que maka de ir, 'Yo pienso que deber ir'.

Ya ra zha ukwarru, 'Ya comí'.

Porque nabinyina zhoní, 'Porque nosotros no comimos'.

Estos datos forman parte de un corpus que fue recogido entre muchachas que jugaban y reían haciendo uso de las dos lenguas, en Yeurua (El Cerro, parcialidad wiwa), a dos horas en mulo desde Atánquez. Afortunadamente, este es un caso extremo que cobija a

un porcentaje mínimo de indígenas que están en vías de perder su lengua o la han perdido, pero que hacen desesperados esfuerzos por recuperarla.

Es necesario subrayar que estas combinaciones varían según los protagonistas o los sujetos del discurso en cuestión y según la lengua que más haya influido en la formación de este 'pidgin' (utilizamos esta expresión a falta de una designación mejor). Es posible encontrar casos en los que la lengua indígena hace un aporte mucho mayor que el español, pero también a la inversa, hay casos en que el español es la lengua que más aportes hace. Es necesario aclarar que estos casos se dan más entre ikas y wiwas, que entre kaggabas; que en los sitios de contacto entre las tres lenguas indígenas también se dan préstamos de una lengua a otra; que hasta el momento este es un fenómeno que salta a la vista cuando se convive con las comunidades, pero que no ha sido objeto de estudios sistemáticos.

EL ESPAÑOL

La lengua española en la Sierra es una de las herencias que dejó la dominación colonial (tanto española como criolla) y se conserva como un sello indeleble. También es una apertura a un mundo diferente. Para unos —sean mestizos o indígenas— es el mundo deseable de la técnica y del progreso; para otros, el mundo detestable del consumo y del individualismo, de la degradación ecológica. Esto último se basa en la consideración, generalizada entre los indígenas, de que el colombiano en general es una especie de hermano menor, que no respeta ni el orden ni el ecosistema. Por lo tanto, la lengua de estas personas es considerada como una lengua de menor categoría a la que hay que tener acceso solo como un mecanismo de defensa, para comprender la cultura de los 'bonachu' y así poder defenderse. La lengua materna, en cambio, es considerada una lengua muy complicada (por lo tanto más perfecta), a la cual difícilmente podrían tener acceso los 'hermanos menores' ya que no tendrían la disciplina necesaria. En un mito que explica la aparición de los distintos grupos humanos, wiwas y koguis manifiestan que a los hijos de la Sierra, la Madre les dio el conocimiento profundo de la vida, de la filosofía, el conocimiento de lo inmaterial

o espiritual y de la tierra. A los 'hermanitos blancos' les concedió el conocimiento y el manejo de la técnica. Por lo tanto, ellos pueden tomar de los 'blancos' aquellos avances tecnológicos que consideren necesario para su desarrollo, pero, a cambio, deben cuidar y preservar la Sierra para que el mundo de los hermanos menores, 'los blancos', no se derrumbe.

En las últimas décadas, el español ha ayudado a forjar las realidades de la Sierra. Pero, si bien estas comunidades están dispuestas a fortalecer su independencia cultural, no existe duda de que la lengua española con su aura 'civilizadora' ejerce una ambigua seducción, sobre todo para quienes están ubicados en las zonas de aculturación y de transición. Sería interminable describir este mundo que de una u otra manera continúa ejerciendo tal atracción. Este mundo que seguramente encierra el mito de la ciencia, de la técnica, del progreso; que también incluye el mundo de los hermanitos blancos, el mundo de la pasión desbordada, del alcohol, de la falta de conocimientos ecológicos y de la depredación del medio ambiente. Hay en este halo lingüístico la atracción de un mundo fantástico, a la vez deseado y aborrecido, como si la ley de colonia hubiera sido interiorizada; como si se hubiera tejido una red sutil, indeseada e indeseable, que no obstante se temiera rasgar. Es en realidad la necesidad del acceso a la lengua de la sociedad dominante, en la que están escritos muchos documentos que necesitan manejar: los títulos de propiedad del resguardo, por ejemplo; la lengua de los colonos con los que tienen intercambios comerciales; la lengua de la administración nacional; de las entidades educativas con cuyos funcionarios deben establecer intercambios en defensa de las necesidades culturales.

Es posible, pues, que a través del español se vaya estableciendo una nueva identidad que remita a todo lo que en la Sierra está ligado a la 'modernidad'. Sea lo que fuere esta nueva identidad, queda claro el hecho de que en la actualidad es el español la vía más evidente de acceso a ella.

Por otro lado, hemos observado que desde hace unos cuantos años se viene desarrollando una nueva 'élite', especialmente en las zonas de aculturación. Notemos que esta 'élite' muestra una tendencia a implementar un modelo individual y hacia afuera, mientras las

élites de la zona tradicional monolingüe siguen un modelo hacia adentro y de tradición comunitaria.

Aunque no existen estudios al respecto, creemos que en algunos monolingües de español está surgiendo actualmente el fenómeno psicológico que podríamos llamar 'miedo' a quedar marginado de las comunidades si no se recupera el dominio de las lenguas autóctonas. Este sentir empalma con una corriente importante de recuperación de la lengua que se manifiesta en todas las comunidades indígenas del país.

III. PROBLEMAS DEL BILINGÜISMO

Una primera clasificación de las lenguas de la Sierra puede surgir de la tipología propuesta por Fishman (1967), según la cual la 'lengua principal' de un Estado, es la utilizada al menos por diez millones de personas o por la décima parte de la población. Sin embargo, él mismo dice que cabe clasificar como 'lengua principal' aquella que presenta una o ambas de las siguientes características: Ser 'hablada como lengua nativa por más de 25% de la población o bien por más de un millón de personas'. Una 'lengua menor' es para Fishman, aquella que presenta una de estas dos características: 'ser hablada como lengua nativa por menos de un 25% de la población o más de 100.000 personas', como es el caso del euskera (vasco) en España.

Aquí valdría la pena hacer algunas aclaraciones:

a) Con relación a la población nacional y según el criterio de Fishman, las lenguas de la Sierra serían lenguas menores.

b) Tomando en cuenta la realidad y el hecho de que la Sierra conforma un microsistema relativamente aislado, el mismo criterio de Fishman conduciría a la conclusión de que el ika es casi una lengua principal, mientras que el kogui y el damana quedarían en el pleno de lenguas 'minoritarias'.

c) Además de estas lenguas, estarían el kankui, cuyos hablantes los kankuanos, se mestizaron y aparentemente perdieron la lengua, o al menos su uso y hoy son llamados atanqueros porque un grueso número de ellos habita en Atánquez, antigua Kankuama. En realidad, los kankuamos de hoy en día están mezclados con ikas y wiwas; sin embargo, algunas personas dicen hablar esta lengua. De ser así, este sería un trabajo urgente de realizar.

d) También aparecen como lenguas el teyzhuan y el terruna shayama, lenguas religiosas utilizadas por los mamás y wiwas y koguis en ciertas ceremonias, y que, según los wiwas, son formas antiguas del damana y el kankuamo, algo hasta el momento no se ha podido confirmar ni profundizar.

Es sorprendente comprobar la profunda heterogeneidad lingüística de la Sierra, sobre todo porque el Estado colombiano y los departamentos del Magdalena, Cesar y la Guajira tratan de figurar aún hoy como territorios monolingües. Lo cual equivale a decir que, consciente o inconscientemente, desconoceremos nuestra propia realidad y no estamos interesados en indagar en ella.

No deja de ser significativo, el hecho de comprobar cómo la cuestión lingüística comenzó a cobrar una particular agudeza en la Sierra durante la década de los setenta, época en que se abrió un nuevo período de renacimiento cultural. Fue en ese momento cuando se propició, sin duda, una conciencia de identidad cultural y de potencialidad en las demandas planteadas, en forma más evidente aquí que en otras comunidades análogas de Colombia; sobre todo por estar más enraizadas en la conciencia indígena.

Los procesos de transformación ideológicos y sociales que hicieron de la Sierra una de las áreas indígenas con mayor presencia en el país, conllevan dialécticamente en su propia dinámica profundos cambios en las estrategias lingüístico-culturales anteriores. Como se verá en el punto correspondiente a las reivindicaciones, se pasó, después de un largo período de fluctuación de una posición eminentemente defensiva, a exigir la alfabetización del niño en su lengua materna. Es evidente que la imposición y el despotismo de los capuchinos hacia los ikas, lejos de diluir o borrar la conciencia

de esta comunidad, contribuyó a reactivarla, pues en vez de seguir huyendo del contacto con los colonos y sacerdotes, decidieron hacer frente a las agresiones, reanudando las exigencias de principios de siglo y logrando la adopción de medidas legales que les permiten adelantar sus propios procesos educativos y preservar mejor los resguardos.

De todos modos, es preciso reconocer que una política lingüística futura tendrá que tomar como punto de partida la realidad socio-cultural. Esto no quiere decir que a partir del hecho 'regional' no se llegue a un replanteamiento, al menos sectorial, de una política cultural homogénea. Una política que tenga en cuenta la diversidad lingüística y cultural de la región y las aspiraciones propias de las comunidades. Ahora, si las actuales fronteras lingüístico-culturales han de ser o no un factor decisivo para remodelar en el futuro esas oficiosas regiones históricas, es algo que no está a nuestro alcance.

En el contexto de la Sierra, el bilingüismo es un producto de los procesos de colonización (tanto española como criolla) que sufrió Colombia. Este tipo de bilingüismo, que podríamos calificar de 'colonia', no es un mero dualismo lingüístico porque la posesión de dos lenguas, en este caso, es la participación conflictiva en dos campos: el síquico y el cultural. Aquí, los dos universos que las dos lenguas representan, están en pugna. En realidad, un bilingüismo de esta naturaleza no se da sin dejar consecuencias —generalmente antagónicas— en la persona. Pero es en la zona de transición donde se presentan con mayor intensidad las interferencias lingüísticas, psicológicas y sociológicas capaces de determinar un conflicto de lenguaje y, por lo tanto, de personalidad, ocasionado por las lenguas que son utilizadas y vividas por sus hablantes. No se trata de un 'bilingüismo' que pueda ser definido como el manejo igualitario de dos lenguas de igual estatus. Es más bien un fenómeno de 'diglosia', pues en la Sierra estamos frente a un bilingüismo sufrido por imposición colonial del español sobre las lenguas vernáculas.

En este sentido, la situación diglósica de la Sierra se caracterizaría por los aspectos siguientes:

1. Se viven situaciones de bilingüismo en las tres comunidades.
2. Las lenguas vernáculas, como sucede en el contexto regional y nacional, presentan un estatus socio-político inferior, que es rechazado por sus hablantes.

3. Existen hablantes diglósicos, en el sentido de que hay individuos que hablan correctamente el español lo mismo que su lengua materna.

4. En ocasiones, el uso de cada lengua se limita a determinadas circunstancias particulares de la vida. Por ejemplo, el español se utiliza para los trámites que deban hacerse ante las entidades oficiales pertenecientes a la sociedad nacional, y con los 'kankuis'⁹ que llegan a comerciar. A estos casos se opone el uso familiar y corriente que los mismos hablantes hacen de su lengua y el uso en la celebración de juicios y actividades oficiales internas de la comunidad, caso en el cual la lengua materna es traducida al español para aquellos que no son indígenas, incluyendo las autoridades nacionales. También puede haber traducción simultánea para hablantes de las otras lenguas indígenas que no entiendan la lengua en que se esté desarrollando la asamblea, ceremonia o juicio. En este caso también es preciso notar el hecho de que, cuando llegan representantes del gobierno nacional a rendir informes o a adelantar cualquier tipo de trabajo, cada paso de la reunión va siendo traducido en cada una de las lenguas (cuando hay personas hablantes de diferentes lugares indígenas que no comprenden español, o cuando alguien informa que no comprende lo que se está comunicando) para que todos los asistentes obtengan un conocimiento justo.

Con la expresión 'bilingüismo colonial' queremos subrayar que la situación de bilingüismo español-lengua indígena, es por una parte una herencia de la conquista y, por otra, del proceso de colonización que sufrieron las tierras llamadas 'baldías' desde comienzos de la República.

Este tipo de bilingüismo generado por una situación de dominación, se puede definir como diglósico y conflictivo. Sus características están dadas en la zona de transición porque la llegada de cada colono, que es finalmente un campesino pobre, representa menos tierras para los indígenas. A su vez, esto produce la falta de los recursos propios de las tierras cálidas que ha ido perdiendo el indígena, por lo cual está obligado a adquirirlos de los colonos.

⁹ La expresión kankui, es utilizada para designar al comerciante atanquero que sube a negociar con los indígenas.

Resulta que la zona de transición es aquella donde se viven más fuertemente los conflictos culturales, sociales, de identidad y de personalidad. Las lenguas reflejan y vehiculan dos culturas distintas y de estatus desigual.

Surgen, entonces, cambios en la lengua indígena y en el español debido a que las dos lenguas se están interfiriendo. Por ser un bilingüismo diglósico, el indígena hace un uso diferenciado de cada una de las dos lenguas: utilizará el español en sus relaciones con el colono, con la administración nacional y en la escuela; mientras que reserva el uso de su lengua materna para las relaciones con su familia y el resto de la sociedad indígena. Esto les crea diferentes tipos de problemas tanto al niño como al adulto. Para el niño surge el problema de la socialización, pues es posible que el padre dude entre socializarlo en español o en la lengua indígena. Para el adulto es un problema de identidad cultural.

Un elemento clave, en este contexto de bilingüismo, será la decisión que tomen los padres para socializar a sus hijos. Si socializan en español, están preparando los monolingües de la zona de aculturación; si socializan en la lengua indígena, por el contrario, le dejan al niño dos posibilidades abiertas: 1) poder intergrarse a la sociedad monolingüe tradicional; 2) bajar a la zona monolingüe de español.

Las familias más tradicionales de las zonas de transición han adoptado, por ejemplo, la siguiente posición: no todos los hijos van a la escuela; algunos se quedan en la roza adelantando las labores tradicionales del medio familiar. Quienes han ido a la escuela son bilingües, mientras que los monolingües son los que generalmente se quedan en la casa. Es posible que esto obedezca a dos factores: a) Preparar en los bilingües a un sector de la población que se encargue del manejo de las relaciones con la sociedad nacional; b) conservar un sector de la población tradicional, que serán los encargados de dedicarse a las labores propias de la comunidad y por lo tanto conservar la cultura.

Ahora, en las zonas de transición y de aculturación y en el contexto de la escuela, se da otro fenómeno de diglosia que podríamos llamar 'bilingüismo escolar'. Se caracteriza porque las clases se dictan en español, lo que le confiere a esta lengua un

prestigio no necesariamente merecido como lengua de enseñanza, ya que las lenguas indígenas podrían desarrollar este papel.

Este fenómeno de diglosia está impuesto por el hecho de que los maestros no fueron formados para transmitir los conocimientos científicos, técnicos ni económicos. De continuar esta situación en unos años podríamos estar enfrentando consecuencias funestas. Por ejemplo, los alumnos podrían internalizar la idea de que su lengua materna es meramente un instrumento de comunicación cotidiana que no permite apoderarse de los 'prestigiosos' conocimientos científicos, técnicos y económicos de la sociedad mayor. Estas serían consecuencias a largo plazo; sin embargo, ya es posible observar, que el bilingüismo escolar frecuentemente degenera en algunos hablantes un manejo parcial y lacunar de las dos lenguas.

Además de que el bilingüismo escolar pone al alumno en situaciones conflictivas bien conocidas, podemos notar el caso del niño kogui que va a una escuela bilingüe para niños wiwas y dirigida por un maestro wiwa que puede o no hablar kogui; más difícil aún, la situación del niño wiwa o kogui que va a una escuela bilingüe ika a cuyo maestro sólo le interesa hablar ika; y qué decir del caso extremo: el del niño ika, wiwa, o kogui que va a una escuela dirigida por un maestro no indígena que menosprecia las culturas de la Sierra. Estos casos, aunque no son generales, son observados en las zonas de contacto entre lenguas indígenas. A las escuelas situadas en las zonas de intersección pueden asistir niños de etnia diferente a la del maestro y a la del común de los niños asistentes; es decir que estos niños están siendo alfabetizados en una lengua diferente a la materna. Esto plantea una nueva situación, hasta el momento no tenida en cuenta por las autoridades pedagógicas regionales. La lengua minoritaria del aula de clase está teniendo un tratamiento desigual con respecto al español y la lengua del maestro. Esta situación puede estar ocasionando interferencias lingüísticas y sicopedagógicas en cuanto a los niños de lengua indígena diferente a la del maestro y el resto de sus compañeros.

Para no quedar en el plano de las generalidades, vamos a presentar algunos rasgos de ciertas condiciones en las cuales se desarrolla la enseñanza de la lecto-escritura en la Sierra.

Aunque el maestro sea bilingüe o monolingüe español, de todas formas, el modelo pedagógico predominante es, necesariamente, el modelo pedagógico colombiano, puesto que el modelo indígena tradicional no se expresa sino en el medio socio-familiar. Esta situación origina las consecuencias siguientes que hemos podido observar en el aprendizaje de la lectura-escritura: si admitimos que esta es un proceso que relaciona un sistema lingüístico oral y un sistema gráfico, entonces, el núcleo de su aprendizaje está en un conjunto de reglas de correspondencias.

Teóricamente, ese conjunto no contiene sino reglas biunívocas entre fonemas y grafemas, que a cada sonido hacen corresponder un grafema y viceversa, lo que supone que el lecto-escritor tiene una conciencia clara de la estructura de su lengua. Para un hablante competente, consciente de estas características, todas estas reglas serían obvias. Este caso ideal podría ser ejemplificado con el danés en donde las reglas de correspondencia son todas motivadas. Esta sencillez del danés, radica en las siguientes razones: a) el conjunto de reglas es motivado, b) Una vez conocido el código de correspondencias, el locutor puede ejercer por sí mismo la lecto-escritura y mejorar su aprendizaje.

Sin embargo, si tenemos en cuenta la mayoría de las lenguas de tradición escrita, la realidad es un poco diferente. En efecto, la evolución simultánea y dialéctica del sistema lingüístico, por una parte, y del sistema escrito, por otra, rompió la biunivocidad en la correspondencia. Así que a ciertos fonemas corresponden varias grafías y a una misma grafía pueden corresponder varios fonemas. En español por ejemplo, tenemos *botar* [botar] y *votar* [botar], *kilo* [kilo] y *quiso* [kiso]; otro caso: *gigante* [higante]. Los dos casos se pueden conseguir en una misma palabra, *cacique* [kasike], en la cual, además, la *u* no suena.

Por lo tanto, en estas lenguas de tradición escrita se debió añadir un conjunto importante de reglas arbitrarias. Para estas, el conjunto de reglas arbitrarias no está al alcance del locutor común y corriente; se necesita entonces un maestro que las enseñe y consiga que sean fijadas por el estudiante. Estas reglas las calificaremos de diacrónicamente motivadas, lo que implica que las motivaciones son conscientes solo para los especialistas.

A la idealidad del caso danés debemos también oponer la realidad de las lenguas indígenas: estas están notablemente diversificadas dialectalmente. Tomemos el caso del damana. En la parcialidad de Avingüi, región mestiza wiwa-kogui, pueden diferenciarse dos dialectos: a) El de los que están en contacto con los wiwas (damana-hablantes) de Cherúa y b) el de los que están en contacto con los koguis (kogui-hablantes) de Maruámake. Estas diferencias dialectales reflejan en particular las características fonológicas de las lenguas en contacto (damana-koguián). Por ejemplo, el damana presenta los fonemas /r/ y /l/, mientras que el kogui solo /l/. Un wiwa de Avingüi pronunciará *irrugua* 'yuca' como [irugua] o [ilugua], según su dialecto.

Así se debe añadir otro conjunto de reglas arbitrarias que llamaremos reglas convencionales dialectales. Estas reglas sirven para normatizar o estandarizar la escritura de la lengua, dando cuenta de su fragmentación en dialectos. Un wiwa de Avingüi por ejemplo, damana-hablante de dialecto b), deberá aprender una regla que obliga a usar dos grafías r/l para un único fonema /l/.

Como en el caso anterior, aquí el locutor común y corriente, y aún más, el alumno, no puede aprehender y desarrollar estas reglas por sí sólo y debe recurrir a un maestro consciente de las estructuras dialectales de la lengua.

La situación, sin embargo, es diferente, porque en el caso del español las reglas arbitrarias que son consecuencia de un lento proceso evolutivo diacrónico han sido interiorizadas por la cultura. Al contrario, las reglas arbitrarias dialectales se deben a una situación sincrónica que el reciente deseo de pasar a la escritura obliga a superar.

En las lenguas de tradición escrita como el español, las reglas arbitrarias (diacrónicamente motivadas) han sido interiorizadas por la cultura. En cambio en las lenguas de tradición oral, las reglas convencionales dialectales debido a que son sincrónicas, no están interiorizadas. En el primer caso, un maestro de habla española podría muy bien enseñarlas sin conocer las motivaciones históricas, por simple mecanización.

Un maestro bilingüe de extracción tradicional, no tendría esa ventaja ni para las reglas arbitrarias del español ni para el manejo de

las reglas convencionales dialectales de la lengua materna. Sin embargo, por ser el español una lengua dominante y de mayor estatus en la escuela, podemos inferir que ese maestro enseñará las reglas tratando de imitar los pocos rasgos del modelo mecanizado que ha podido captar del español. Como ejemplo podría citarse el hecho de que algunos maestros de buena fe, pero sin razón de todas formas, intentan calcar reglas del español, usos del *c*, *q*, *k* y *b*, *v* entre otras, e introducirlas en la escritura de su lengua. Estos casos se han observado en aquellas parcialidades ikas del Magdalena, en donde por no haberse hecho un trabajo de implementación de alfabetos con los maestros, cada cual ha improvisado su uso.

De esta forma, el maestro bilingüe es conducido inconscientemente a inyectar normas del español en la enseñanza de las reglas convencionales dialectales. Por esta razón, tales reglas se vuelven arbitrarias ya que no surgen de una reflexión sobre la realidad dialectal.

En el punto anterior no se hace referencia al problema simplista de que el niño kogui o el wiwa de dialecto b) puedan o no pronunciar /r/ ya que con clase de fonética correctiva este problema podría ser obviado. El caso es mucho más complejo, es dialectal y se trata del manejo consciente que el maestro debe tener de los dialectos y de las lenguas que está tratando en el aula de clase; además de la adquisición de una pedagogía propia para resolver situaciones de este tipo. El problema pedagógico, que no es tratado en este artículo, es el verdadero escollo de la educación bilingüe. Si no se diseñan métodos de enseñanza y programas acordes con los objetivos planteados, se corre el riesgo de aculturar al niño en su propia lengua, lo cual serían aún peor de lo que se ha hecho hasta ahora, con la escolarización forzada a que han sido sometidas estas comunidades.

A largo plazo, esta situación puede acarrear en el alumno varias dificultades:

- 1) Sentimiento de que el español es un estándar universal al cual las lenguas indígenas deben someterse;
- 2) Sentimiento de la incapacidad de las lenguas indígenas para generar sus propias normas;
- 3) Imposibilidad de reflexionar sobre ellas;

4) No identificación de la necesidad de las reglas convencionales dialectales;

5) Confusión de normas, etc.

Las escuelas bilingües surgieron como la cristalización más genuina de la posición de cambio lingüístico que se advierte en estas comunidades. Ahora bien, la realidad sociológica de transición de comunidades de mantenimiento a comunidades de cambio, tiene unas consecuencias sicopedagógicas inmediatas:

En primer lugar, los niños que acuden a las escuelas bilingües son de extracción lingüística heterogénea. Esta heterogeneidad, hace que la posición mantenida por la UNESCO (1953), y ampliamente aceptada, de que el mejor medio para la enseñanza de los niños bilingües es la lengua materna, sea limitada en cuanto a su aplicabilidad e ineficaz en cuanto a los objetos que se desea lograr.

En segundo lugar, aunque una porción importante de los profesores que imparten enseñanza en estas escuelas son de origen etnolingüístico bilingüe, han recibido e imparten la instrucción formal en español.

En tercer lugar, una experiencia educativa que no llega a una década de existencia, vivida en situación de desprotección, tiene problemas en lo que se refiere a libros y material pedagógico, ya que su costo no puede ser ignorado.

El español y las lenguas de la Sierra son lingüísticamente muy distantes entre sí, conservando esta últimas, en virtud del aislamiento que habían mantenido, estructuras y soluciones lingüísticas que les son peculiares. Sin embargo, el enfrentamiento del español con las lenguas aborígenes en la escuela, en las condiciones escolares actuales, podría generar algunas consecuencias nefastas a largo plazo. Por ejemplo, de acuerdo con lo planteado anteriormente, profesores y estudiantes podrían convencerse de que definitivamente las lenguas indígenas no permiten el desarrollo armónico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dos casos podrían presentarse entonces: a) que las lenguas vernáculas se relegaran nuevamente al ámbito familiar y b) que se calquen estrategias propias del español para ocultar supuestas deficiencias del sistema vernacular. En ika, por ejemplo, existe una marca de diminutivo plural para

objetos inanimados. Según el sentir de algunos hablantes aculturados, en esta lengua está faltando un diminutivo plural animado. Usan entonces, la expresión /zitu/ (tomado del diminutivo español -cito). Esa alteración remite a zaburu, el diminutivo plural de los inanimados: *a'míazitu* 'mujercitas', *cheiruazitu* 'hombrecitos', en contraste con *a'nezuburu* 'piedrecitas'.

A continuación presentaremos un corta secuencia de ejemplos que permiten vislumbrar de qué manera el bilingüismo va modificando las lenguas vernaculas. Se trata de préstamos lexicales que se adoptan como una forma de poder denominar los objetos que la vida en contacto con la sociedad nacional les va introduciendo. Por una parte se trata de préstamos para designar objetos que pertenecen al mundo colonizador (dinero, carros, escuela, hospital, etc.); por otra parte, de préstamos de palabras que han reemplazado —por imposición de la palabra colonial y anulación / desposesión de la palabra del colonizado— un léxico existente (respeto, gobierno, etc):

- En el dominio de la salud: puesto de salud, hospital, medicina, bebida, doctor, enfermera, etc.

- En el dominio de la administración y de las instituciones: escuela, cabildo, inspector, alumno, maestra, carta, certificado, alcalde, cabo, gobernador, etc.

- En el dominio de la justicia y de la policía: juzgado, policía, cepo, cárcel, perrero, comisaría, etc.

- En el dominio de la industria y del transporte: carro, camión, tractor, buey, arado, mulo, etc.

- En el dominio de los utensilios domésticos y alimentos: olla, pote, caldero, lápiz, papel, arroz, manteca, jabón, etc.

Con esta operación, el poder colonial reduce la historia de esta región, la cual solo parece comenzar con la llegada de los españoles... Es así como sobre el plano lingüístico

la empresa colonial se manifiesta enseguida por el *derecho a nombrar*. La ignorancia y el desconocimiento del colonizado y su mundo, acompañada a menudo por el menosprecio, se traduce en el colonizador en un deseo de clasificar a su manera poniendo su propio sello sobre el otro y reduciéndolo a sí mismo (Calvet, 1974).

IV EL BILINGÜISMO DE LOS PROGRAMAS ESOLARES

El programa bilingüe en las escuelas de la Sierra surgió como una política liderada por los propios indígenas para reivindicar las lenguas vernáculas. Primero, la enseñanza de la lengua materna en la escuela y después la alfabetización del niño en su lengua, fueron y siguen siendo reivindicaciones esenciales en el movimiento político-cultural que se inició en los años 70. Una de las explicaciones más frecuentes a este fenómeno es la que considera que las lenguas vernáculas son un componente fundamental de la sociedad indígena y que por lo tanto deben ser el eje esencial de las escuelas bilingües.

Sin embargo, es justo reconocer que esta reivindicación que ya forma parte de la historia de la Sierra, solo se ha logrado parcialmente. Esto se debe a que actualmente, en la mayoría de las escuelas, el español es mantenido como lengua de la enseñanza a la cual se yuxtapone la lengua materna del niño. Este panorama se complica porque el contenido social y cognitivo del medio no forma parte de la mayoría de los programas ni de la vida estudiantil. En este contexto, la escuela pone en marcha un bilingüismo escolar desigual que se manifiesta en la ambivalencia del sistema, en los ensayos, adaptaciones y estrategias nacidas espontáneamente y porque como ya se ha dicho, el español sigue siendo la lengua predominante en el desarrollo de la mayoría de los cursos y programas.

El sistema escolar wiwa, como el de sus vecinos, no escapa al fenómeno de ambivalencia inherente al sistema colombiano, el cual fue heredado desde los períodos en que la escolarización era impuesta y respondía a programas y currículos ajenos a la realidad y a la idiosincrasia de los pueblos de la Sierra. Este sistema, que aún prevalece en la mayoría de los casos, es opuesto a la política de indigenización. Política que según el sentir de las comunidades, es la práctica de una enseñanza enteramente vertida en la lengua materna del niño con componentes dedicados a la propia cultura. Este último tipo de educación es la que el Estado viene llamando

Educación Bilingüe e Intercultural y que para las comunidades de la Sierra no es más que un educación indigenizada. Obviamente, el paso del sistema heredado a la indigenización de la enseñanza no es imposible, pero requiere de los indígenas grandes esfuerzos.

Antes de continuar es necesario que nos pongamos de acuerdo en la connotación que los indígenas le dan al concepto de indigenización de la enseñanza. A simple vista esta consiste en volver indígena aquello que no lo es. Como toda cultura, las de la Sierra también han prestado elementos foráneos. Indigenizarlos sería nombrarlos en las lenguas vernáculas y asimilarlos. Pero no es esto lo que estas comunidades persiguen. A partir de la década de los 80, las tres culturas de la Sierra se han enfrentado al problema de la indigenización de la enseñanza. Los diferentes procesos colonizadores que han sufrido los han puesto en relación con la cultura de la sociedad nacional y con el español, su lengua. La decisión de indigenizar la educación fue, en un principio, la de remplazar la lengua española por las lenguas vernáculas, en un intento de recuperación de una personalidad propia. Pero las implicaciones del español en la escuela son tales que el cambio de lengua no se reduce a una operación lingüística, sino que trae consecuencias sociales, políticas y culturales que han hecho de este problema un conflicto. En este sentido surgieron varias inquietudes.

La primera pregunta fue: ¿es la indigenización traducción o transformación de programas? Este problema remitió a otro fundamental: en profundidad, ¿cuál es el sentido de este cambio lingüístico? ¿En qué consiste el proceso de indigenización? ¿Qué objetivos busca? La respuesta, en este momento, oscila entre dos concepciones acerca de la indigenización:

1) La traducción de los programas, que consistiría en un pasar a la lengua materna del niño lo que antes se decía en español: tendería esencialmente a integrar en una herramienta lingüística indígena todos los datos nuevos, lingüísticos, pero también culturales en sentido amplio, introducidos al medio escolar a través del español. No se podría hablar entonces de restitución de un pasado, sino de indigenización de una adquisición foránea.

2) La transformación de los programas, lo que traduciría la voluntad de decir una cosa en la lengua materna y otra en español;

referirse a hechos culturales diferentes a aquellos que son presentados por la lengua española. Parece que esta última concepción es la que confiere más significado a la indigenización de la enseñanza, la que es más reivindicada en la medida en que expresa la voluntad de la comunidad de seguir siendo diferente. En este sentido amplio, podría decirse que la escogencia entre estos dos polos no se ha hecho aún y los debates en este momento oscilan constantemente entre las dos posiciones.

Esta última posición hace referencia a una identidad cultural específica, ligada a una lengua específica. Por lo tanto, la alternativa abierta a la indigenización de la educación entre transformación y traducción remite al problema fundamental en la orientación y en el devenir de las culturas.

a) Si se va a una convergencia, una uniformación de las culturas indígenas con la nacional, la indigenización se limitaría a la traducción de los programas oficiales que expresarían en idioma indígena el contenido de la cultura nacional. En este caso, el paso de los contenidos a las lenguas indígenas serían un rodeo inútil.

b) Si lo que se persigue es el mantenimiento de la identidad cultural propia, estamos entonces ante un caso de transformación. Al lado de los programas que expresan la cultura nacional, habría que diseñar otros que expresaran las culturas autóctonas. En este caso, los idiomas indígenas serían fundamentales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la búsqueda de una escuela indigenizada o de una educación bilingüe e intercultural, estas comunidades han tomado diversos caminos para finalmente adoptar el que más responda a sus aspiraciones. Obedeciendo a este interés, desde mediados de 1984, la lengua materna del niño ha variado de estatus en la escuela, a saber: de lengua ignorada en los programas educativos pasó a ser lengua enseñada al lado del español y de allí a lengua de la enseñanza. Diversas estrategias han sido adoptadas y puede decirse que se está en un período de transición que podría conducirlos hacia una verdadera educación bilingüe en el sentido real de este término, si la formación de maestros y los programas que se diseñen son adecuados. Resumiendo, las estrategias adoptadas son de dos

cortes: a) Las que tienen que ver con los programas académicos; b) Las que tienen que ver con el tiempo dedicado a cada lengua.

Como el tratamiento de los programas escolares se ha hecho desde distintos enfoques, aquí presentaremos los principales:

1) Traducción progresiva y continuada del conjunto de las materias del programa a la lengua materna del educando, empezando por los primeros cursos. A pesar de la férrea voluntad política manifestada por los indígenas, esta estrategia no dio los frutos esperados. Las razones aducidas son: por una parte no se contaba con maestros preparados para desarrollar este tipo de trabajo y por otro lado, se corría el peligro de formar monolingües cuando lo que en realidad se perseguía era la formación de individuos bilingües.

2) En este sentido una de las tácticas más comunes ha sido la traducción de las materias que tienen que ver con aspectos sociales y las que tocan valores morales e ideológicos. Ha habido intentos de modificar también el contenido de estos programas y no solamente la lengua de la enseñanza. Por otra parte, las materias consideradas científicas siguen siendo enseñadas en español. Esta estrategia operó una dicotomía desde el nacimiento mismo del programa: llevaba a maestros y alumnos a identificar el español como lengua de la ciencia, mientras que la lengua materna quedaba para relatar todo lo que concernía a la tradición.

3) La tercera estrategia dio lugar a la traducción integral de diferentes unidades escolares. Sin embargo, en muchas de las unidades integradas el español seguía como primera lengua.

En cuanto a la distribución del tiempo dedicado a las lenguas en la escuela, tenemos:

1) Uno de los modelos más comunes es el que considera que la enseñanza durante los primeros años de escolarización debe hacerse en la lengua materna del niño y que el español debe introducirse cuando ya el niño esté alfabetizado o a partir del segundo año.

2) El que considera la educación bilingüe en las primeras etapas de la escuela, para luego continuar solo en una de las lenguas.

Como es de suponer, ninguna de las estrategias descritas ha dado los resultados anhelados por quienes las impulsan, debido a que tropiezan con escollos muy graves, entre los cuales puede mencionarse la falta de estudios sistemáticos de las lenguas vernáculas que permitan programar unidades coherentes para la enseñanza de la lengua materna del niño; la falta de un método de enseñanza del español como segunda lengua; la falta de estudios sistemáticos sobre elementos de las culturas indígenas que permitan programar unidades coherentes sobre temas de la etnobotánica, la etnozología, la etnomatemática, etc.

Finalmente, los indígenas comprendieron que no se trataba únicamente de traducir los contenidos de los programas oficiales, ni de hacer enseñanza al comienzo en lengua materna y luego en español. Que para una verdadera educación bilingüe e intercultural debía irse más allá de la elaboración de un alfabeto y la descripción de una gramática. Que es necesario recuperar, organizar y sistematizar los aportes que las culturas indígenas han elaborado durante milenios para llevarlos a la escuela. Que la simple traducción de documentos continúa los lineamientos de una educación etnocida. Que una educación en las condiciones antes descritas agrava la situación ya que muy difícilmente los maestros reconocerían que de todas maneras están aculturando al niño y, peor aún, en su propia lengua. En este sentido determinaron que tanto la lengua materna como el español fueran utilizadas como instrumento de la educación a lo largo de toda la escolaridad y que al lado de los programas que tocan los temas de la cultura nacional se desarrollaran otros con contenidos propios de las culturas indígenas.

En este momento los indígenas han captado algo muy importante en el aspecto pedagógico: el dispositivo escolar de aprendizaje de las lenguas en la mayoría de las escuelas de la Sierra desconoce el proceso natural de adquisición de la lengua materna. Y es que cuando una programación bilingüe desconoce la adquisición cognitiva y verbal de los niños al momento de entrar a la escuela y durante su escolaridad, anula formalmente la lengua del medio.

Esto no puede sino conducir a conflictos, no solamente en el aprendizaje de las lenguas sino en todo el proceso de adquisición escolar y hasta en el desarrollo de la personalidad de estos niños. Este proceso lleva a la anulación de los conceptos naturales que se encuentran en formación en los niños al momento de entrar a la escuela, los cuales van adquiriendo del medio social y físico. Además altera sus representaciones simbólicas y por lo tanto lingüísticas.

Como puede observarse, se está en un período de transición en cuanto al logro de una educación indigenizada, por lo tanto en este momento la programación escolar es ambivalente, inestable y poco experimentada a nivel de las diferencias existentes entre los sistemas lingüísticos presentes en la escuela y en el medio social, lo cual impone diversos conflictos a maestros y estudiantes.

Un programa de educación bilingüe basado en los principios esbozados por los indígenas presupone la definición de estrategias relacionadas con el tratamiento y uso de las lenguas involucradas. En el caso de la Sierra, se deben tomar decisiones respecto al papel del damana, el ikan, el kogui y el español en los programas educativos bilingües. Estas decisiones deben concretar los planteamientos de una política lingüística.

Una política lingüística para la Sierra necesariamente debe tener en cuenta no solo los objetivos pedagógico-lingüísticos, sino también la situación y el estatus social de las lenguas en contacto, además de aspectos técnico-lingüísticos relacionados con su escritura y uso en contextos formales.

Trabajar desde la escuela con lenguas de tradición oral como el damana, el kogui y el ikan implica el desarrollo de sistemas de escritura que viabilicen su uso como lenguas de la enseñanza. La ausencia de una tradición escrita y la diferenciación dialectal que va a la par con ella nos obliga a tomar decisiones respecto a la creación de una norma escrita que apoye el desarrollo del proceso educativo y que a la vez contribuya al desarrollo de la lengua misma. Este desarrollo de las lenguas de la Sierra comenzó con la definición de los alfabetos, la determinación de reglas ortográficas y puntuación, la explicación de la gramática y está pasando por la elaboración de terminologías especializadas y el desarrollo de estilos que hagan

posible la escritura en damana, ikan y koguián sobre los contenidos que forman parte del currículum.

En suma, de lo que se trata es de trabajar las lenguas indígenas para que puedan responder como instrumentos válidos al reto de ingresar a nuevos contextos de uso que, además de formales, implican el uso del koguián, del ikan y del damana como lenguas a través de las cuales se puede también crear y transmitir conocimientos en la escuela.

Tales demandas pueden abordarse de diferentes formas, según sea nuestra orientación y nuestro entendimiento del problema lingüístico cultural tanto regional como nacional. Si se apunta hacia la recuperación y revitalización lingüístico-cultural indígena, la política lingüística tiene que plantearse el desarrollo de las lenguas vernáculas a partir de sus propios recursos.

En el caso de la Sierra, el trabajo de las lenguas indígenas a nivel de vocabulario ha emprendido los caminos siguientes:

- a) la recuperación de vocablos existentes en estas lenguas, pero ahora en desuso debido a la incursión del español;
- b) la creación de nuevos términos a partir de elementos de la misma lengua;
- c) finalmente, cuando no hay otra posibilidad o cuando un término tiene ya tradición de uso en la región, se recurre al préstamo lingüístico previa adaptación de su escritura para que responda a la naturaleza del sistema fonológico de las lenguas vernáculas.

La enseñanza de estas lenguas implica no solo consideraciones de política lingüística, sino que también exige la definición de estrategias pedagógicas frente a las posturas del sistema educativo oficial.

Las diferencias fonológicas y alfabéticas son las que primero saltan a la vista al comparar las lenguas de la Sierra con el español. Aunque algunos grafismos complejos y la orientación izquierda-derecha de la escritura, recientemente adoptada por estas culturas, constituyen los principales factores que perturban el aprendizaje y manejo de la lecto-escritura, también podrían mencionar las siguientes:

- solo algunas letras se corresponden fonéticamente de un alfabeto a otro;

- en el español algunos fonemas se han desfonologizado como producto de su evolución;
- en las lenguas indígenas existen vocales nasalizadas y ensordecidas que no tienen equivalencias en español;
- en estas lenguas también existen grafías dobles que son producto de geminaciones fonéticas, fenómeno que no se da en español.

Las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura son numerosas. En lectura es frecuente que se confundan e inviertan los signos en la discriminación fónica. Las perturbaciones en la escritura son de confusión e inversión de letras y de cifras (sesenta y tres escrito 36, por ejemplo).

Igualmente, las diferencias morfosintácticas entre los dos sistemas lingüísticos enfrentados son importantes. En lo que concierne a la escritura de la frase, ella se forma en las lenguas indígenas de la siguiente manera: Sujeto + Objeto + Verbo, mientras que en español el objeto generalmente sigue al verbo. En las lenguas de la Sierra, el aspecto tiene más relevancia que el tiempo; un gran número de sustantivos surge de las raíces verbales. Los verbos *ser*, *estar* y *haber*, no son simples auxiliares sino que cumplen funciones esenciales dentro del enunciado, además existen diferentes formas según que manifiesten acciones, estados o procesos.

Contrariamente a la variedad de tiempos en español, las lenguas de la Sierra poseen dos grandes tiempos: pasado opuesto al no pasado.

Finalmente hay que mencionar las diferencias lexicales y semánticas, las cuales constituyen una fuente de confusión y de conflictos permanentes en los procedimientos de adquisición verbal y cognitivos.

Muchos de los escritos recogidos entre los escolares permiten decir que se está en presencia de un fenómeno de interferencias entre los dos sistemas lingüísticos. El español es a menudo utilizado según las características de la lengua materna del niño y los procedimientos lingüísticos de esta. El estudiante indígena reorganiza su escrito y su habla española a partir del soporte fonético y gramatical de su lengua materna. Además de las estructuras, las

dificultades encontradas en el aprendizaje de las dos lenguas surgen de la particularidad y del sentido espacial del grafismo. La falta de una metodología y de ejercicios de aprestamiento adecuados está produciendo ciertas condiciones que pueden originar una fuente de perturbaciones lingüísticas, tales como la dislexia y la disgrafia, como lo hemos encontrado en las producciones de algunos niños.

En fin, todo lo dicho permite entender que haya dificultades considerables que interfieran en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela. A pesar de que la mayoría de los maestros son conscientes de estos problemas, la falta de métodos y de estrategias para tratarlos en el aula de clases les está causando problemas. Sin embargo, es un proceso nuevo el que se está viviendo y se espera que en un tiempo no muy largo se haya logrado construir una metodología apropiada.

Como ya se ha dicho, en la Sierra se dan situaciones de contacto entre lenguas. Este fenómeno lingüístico se observa en aquellas regiones en donde diversos grupos indígenas convergen. Como es lógico, a las escuelas bilingües situadas en estas zonas, que hemos llamado de transición, asisten niños hablantes bilingües de español más una de las lenguas indígenas. Así: en la vertiente sur ikan/español, en la suroriental damana/español y en la noroccidental koguián/español. Debido a que existen zonas de contacto entre las tres comunidades indígenas, en las escuelas de estas zonas muchas veces se encuentran niños que hablan dos o más lenguas indígenas y, por su puesto, el español. Muchos de esos niños no están siendo alfabetizados en su lengua materna, sino en la lengua predominante de la región o en la del maestro, sin que esto constituya motivo de preocupación ni para el maestro, ni para las autoridades pedagógicas de la región. Como puede observarse, esta es una situación complicada que merece ser tomada en cuenta por los problemas pedagógicos y lingüísticos que implica.

Por otro lado, la oralidad imperante en el medio familiar juega un papel determinante en el comportamiento lingüístico de los escolares. Al tratar este tema, intentaremos evidenciar los problemas encontrados por los estudiantes en el transcurso de su escolaridad, tanto en relación con el aprendizaje como con las influencias que el comportamiento lingüístico de la familia ejerce en ellos.

Con el fin de introducirnos en esta problemática, formulamos a los estudiantes dos preguntas: 1) ¿Cuál es el grado de escolaridad de tu padre y el de tu madre?; 2) ¿En qué lengua escriben ellos? Antes de presentar los resultados arrojados por estas dos preguntas es necesario recordar que las comunidades de la Sierra se han preocupado particularmente por la escolarización de los niños. La prioridad ha sido dejada a las generaciones futuras, la alfabetización de los adultos no les ha preocupado, lo que es confirmado por los resultados que siguen.

De manera amplia conviene resaltar que todos los padres de familia son de tradición oral. En términos generales las respuestas permiten observar una correspondencia significativa entre el grado de escolaridad de los padres alfabetizados y los resultados de los niños en la escuela; en segundo lugar, entre la no escolaridad de los padres y la deserción escolar que muy a menudo se registra. En tercer lugar, se pudo constatar que en gran proporción las madres de familia no manejan la lectura ni la escritura y es frecuente que no hablen español. Este fenómeno llama la atención ya que acarrea consecuencias importantes en la escolarización de los niños por falta de apoyo que los padres, y particularmente la madre, podrían brindarle al niño.

A estos datos podemos agregar que hemos observado que el medio sociofamiliar está conformado por un universo doble: a) el interno o de la familia, que está organizado y dirigido por las mujeres; b) el externo o de las instituciones, que está representado por los padres. Así, la relación interno/externo fija los roles y las responsabilidades sociales. Define los papeles en el círculo familiar y por lo tanto tiene una marcada influencia en la identificación de la visión del mundo de los niños. En efecto, tal dualidad diferencia y fija los roles introduciendo a los muchachos y a las muchachas del grupo familiar en modelos fijados que juegan un papel decisivo contra la agresión que la sociedad nacional impone a las relaciones. La tradición y la oralidad de padres y madres acentúa el hecho, cristalizando los roles y las responsabilidades entre los hombres y las mujeres. A menudo, y debido a esta oralidad imperante, la actividad escolar —ligada al acto de la lectura y de la escritura— no tiene correspondencias en el medio familiar, no encuentra las

condiciones necesarias, ni materiales ni sociales, para su realización y por lo general es sentida como artificial.

Este fenómeno de interioridad y de exterioridad, que define el funcionamiento de la familia por una separación de los universos y de las tareas, se hizo sentir en las encuestas aplicadas tanto a padres como a estudiantes. Es posible que este hecho sea el que hizo las entrevistas con las madres de familia más difíciles y más fáciles las que se realizaron con los padres.

La escasa escolaridad detectada entre los padres de familia origina otros efectos sobre los niños. Es común que los padres, pero particularmente los no escolarizados, no tengan conocimiento acerca de los procedimientos y evaluaciones que se realizan en la escuela. Tampoco saben de las etapas decisivas que deben superar sus hijos y por esto no pueden brindarles el apoyo apropiado para tales casos. Aunque ellos están pasando frecuentemente por la escuela, allí los procesos pedagógicos y lingüísticos se desarrollan sin su colaboración activa. Este hecho es un golpe al interés de participar en las actividades de la escuela que frecuentemente es manifestado por ellos.

También está operando su exclusión del universo escolar. Se percibe, entonces, una fisura irreversible entre los excluidos y los verdaderos herederos de la escuela. A los ojos de los excluidos, la escuela se reviste de un poder desproporcionado, al tiempo que las esperanzas que había originado tienden a desmoronarse.

En la segunda sección de la encuesta, que trata el problema de las actividades lingüísticas de la escuela y su relación con el medio familiar, les indagamos a los estudiantes sobre la lengua que escribían sus padres. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Entre los padres alfabetizados, el español es la lengua que se utiliza como lengua escrita. El conocimiento del español muy limitado entre las madres. Por otro lado, la lengua materna casi ni se escribe, lo cual podría ser paradójico en un medio donde es hablada por más de 90% de las personas. Sin embargo, hay que tener en cuenta su condición de lengua ágrafa hasta hace poco. Solamente un 8% de los padres escribe y lee en su lengua materna, mientras que entre las madres este conocimiento es nulo.

Puede decirse que la lengua de la escuela más utilizada en el medio social en actos de escritura y de lectura —actos por otro lado inusuales en el medio familiar— es el español. El lugar ocupado y el estatus dado a esta lengua por la familia son desde luego prestigiosos. Aunque la lectura y la escritura no se utilicen en la comunicación cotidiana de la familia, es necesario recordar que al exterior de la familia, en el contexto socio-económico, la lengua española ocupa un lugar dominante, lo que favorece y determina su desarrollo en el universo social. Por lo tanto la familia considera el español como lengua de trabajo y de logros escolares.

El uso del español en el medio familiar crea una serie de problemas implícitos que repercuten sobre la identidad cultural de los niños. El manejo real o virtual de esta lengua escolar por los padres, es una cisura en una sociedad oral, porque el español está reservado a la red de la comunicación escrita y por lo tanto ligada al universo de la institución que es un universo externo a la familia. En estas circunstancias, el español como objetivo es a la vez una vivencia escolar y un significado del modelo lingüístico valorizado por la familia. Puede pensarse que esto es una herencia del antiguo sistema, ya que a los niños de ayer —los padres de hoy—, a los niños colonizados que llegaron a la escuela no se les constituyó una memoria acorde con la de su pueblo. Por esto, el español es un objeto de valoración social, tanto más poderoso en cuanto más difícil de manejar sea. Esta valoración de los padres, no es ciertamente la más favorable para lograr una conciencia discriminativa en los niños frente a su propia identidad y a la identidad del otro, ya que está mediatizada por el español. El apoyo relativo dado por los padres y por las madres en la apropiación de esta lengua puede, en consecuencia, tener una doble significación para los niños. Por un lado interiorizan la supremacía de la lengua española ya que se ha vuelto un objeto profundamente ambicionado por dos o tres instancias del universo infantil: los padres, las madres y la escuela. Pero por otra parte, debido a las circunstancias en que lo adquieren, se convierten en reproductores (consciente o inconscientemente) en su propio universo cultural y social, del universo del otro y de su lengua.

En resumen, dos elementos esenciales parecen intervenir en los problemas de identificación de los jóvenes indígenas: por una

parte el fenómeno de la escasa escolarización de los padres que desarticula la estructura de la familia dividiendo esta en un doble universo, los que saben y los que no saben. La escisión entre padres no escolarizados e hijos escolarizados provoca perturbaciones en el universo que pueden jugar cierto rol en la crisis de identidad de la familia tradicional. Por otra parte, el fenómeno de la dominación de un universo extraño es un poder de conocimiento, que acentúa y prolonga la escisión familiar y los conflictos de identidad de los muchachos con relación a su personalidad de base, hablantes de damana, de koguián o de ikan. Así, todas las puertas están abiertas a la aculturación, que transforma en sentido negativo la manera de ser de quienes la sufren. El problema es por tanto más grave cuando el joven en formación se encuentra en una fase frágil de su existencia.

El rol de la lengua española en este proceso está confirmado por los resultados obtenidos a raíz de una pregunta hecha a los padres y que concierne a la lengua utilizada en la correspondencia. En efecto, en la red de comunicaciones escritas, la lengua materna es poco utilizada. Al contrario, la lengua española es más utilizada, lo que corresponde a las necesidades de las relaciones de la familia con el exterior, en el cuadro institucional: escuela, trabajo, administración, puesto de salud, etc. En el contexto socio-familiar de la Sierra, el español es una referencia cuya hegemonía trae consecuencias profundas sobre la identidad cultural.

Hemos visto que los niveles de lengua que se aprenden en la escuela raramente se usan en el medio socio-familiar, donde la oralidad es dominante. El predominio de lo oral sobre lo escrito mantiene una correspondencia oralidad/escolarización. Esta situación produce en los niños dos efectos diferentes: por una parte, falta el apoyo que la familia podría conceder. Tanto por la existencia de los actos de escritura y de lectura, como por el escaso manejo de los niveles lingüísticos enseñados por la escuela; por otra parte, la oralidad que toca en primer lugar a las muchachas y en segundo lugar a los muchachos, debido a que no utilizan el instrumento lingüístico escolar en las relaciones ya señaladas entre los universos respectivos. Por otro lado, el concepto de 'usualidad' evocado en los programas escolares funciona sobre soportes o substratos casi

inexistentes, lo que está confirmado por los resultados obtenidos a partir de las encuestas. En este contexto, los actos de escritura y de lectura son fenómenos al margen, frente a la lengua oral predominante.

Para la reflexión hecha sobre las lenguas de la escuela y su utilización limitada en los fines de la comunicación esencialmente escrita y con el cuidado de mostrar la pertinencia o no pertinencia social de las lenguas escolares en el contexto familiar, partimos del hecho fundamental de que la lengua de comunicación de la familia es la lengua materna, lengua de los orígenes culturales.

Con el fin de desenmarañar el grado de utilización de las lenguas escolares en el medio familiar, propusimos dos preguntas a los estudiantes: 1) Lo que aprendes en la escuela sobre tu lengua ¿te sirve en las conversaciones con tu familia?; 2) El español que te enseñan en la escuela ¿te sirve en las conversaciones con tu familia?

Los resultados arrojados por estas dos preguntas permiten pensar que los conocimientos adquiridos en la escuela sobre estas dos lenguas no son muy utilizados en las relaciones comunicativas internas en la familia. Así, el 80% de los estudiantes declaró no utilizar jamás con la familia los conocimientos que la escuela le transmite sobre la lengua materna; el 91% declaró que jamás utiliza lo que aprende sobre el español. Estos resultados nos exigen ser cuidadosos en dos comentarios: por una parte, es necesario aclarar que el uso de la lengua española es mayor en las zonas más próximas a los centros de colonización, y en cierta medida en el trabajo; por otra parte que la lengua escolar rige dominios específicos (la ciencia, la economía...) y funciona según los registros de pertinencia en estos dominios, entre los locutores y los receptores.

A los padres de familia les hicimos las mismas preguntas que a los estudiantes: ¿en qué lengua se desarrollan las conversaciones en la familia? Obtuvimos un 98% para la lengua materna, resultado que confirma las respuestas de los estudiantes; o sea, que la lengua materna, es masivamente utilizada en el medio socio-familiar.

Con el fin de ubicar el lugar que ocupa cada una de estas lenguas en el universo social, propusimos una serie de preguntas al personal encuestado. En lo concerniente a los estudiantes, ante la subjetividad que podrían tener sus respuestas, procedimos mediante diferentes preguntas sucesivas, con el fin de obtener mejor la

percepción subyacente. La primera intentaba obtener la percepción que se tiene sobre el español, en tanto que lengua extranjera o no: ¿consideras el español una lengua extranjera? Un gran porcentaje, 95%, de las respuestas de este ítem fue afirmativo. Si esta percepción correspondiera a una representación profunda, simplificaría el análisis. Así: en la Sierra aparentemente no se viviría ningún conflicto de identidad lingüística, lo que coincidiría con sus orígenes indígenas. No obstante, hemos considerado estas como respuestas de superficie que no resisten el análisis de las respuestas obtenidas a la segunda y tercera preguntas. La segunda: ¿te gustaría aprender una lengua extranjera? Si tu respuesta es sí, ¿cual?

La mayoría de los estudiantes considera deseable el aprendizaje de una lengua extranjera. Mientras que el 20 % expresó reservas que se traducen en estos términos: “yo no se muy bien mi lengua. Me gustaría aprenderla bien y después el español”. Nos parece que tales afirmaciones se deben a que los estudiantes identifican sus fracasos anteriores como debidos esencialmente a las lenguas escolares. La secuencia dió los resultados siguientes: español 2%, inglés 62%, francés 13%, ninguna lengua extranjera 23%.

La primera observación es que el español, en la escogencia de los estudiantes, fue evacuado como lengua extranjera. Estos resultados contrastan con los anteriores, según los cuales la mayoría calificó el español de lengua extranjera. De acuerdo con ésto, el análisis de la primera pregunta debe ser completado con el de esta segunda, según la cual el español es simplemente sacado del contexto de las lenguas extranjeras presentado. Esta es la razón por la que hemos considerado las respuestas a la primera como respuestas de superficie.

Otro hecho que llama la atención es que el 62% de la población encuestada escogió el inglés como primera lengua extranjera. Sin subestimar la importancia objetiva que representa el inglés, como lengua internacional, pensamos que este aspecto también es una herencia ya que, en el sistema escolar colombiano, el inglés es una lengua extranjera dominante. Así, las respuestas obtenidas a esta pregunta revelan una reproducción de los estereotipos escolares heredados, que confirma y consolida el modelo del universo dominante en el proceso escolar heredado.

Del conjunto de la población interrogada, el 2% de los estudiantes identifica el español como una lengua extranjera deseable de aprender; la escogencia fue justificada con razones tales como : “el español no está lejos de nosotros”, “lo estudiamos en la escuela, pero yo desearía seguirlo estudiando”. El 98% restante le da al español un status de lengua interna.

La tercera pregunta relacionada con el estatus de las lenguas enseñadas en la escuela, es la siguiente: si para estudiar te dejaran escoger entre tu lengua y el español, ¿cuál escogerías?, ¿Por qué?

El 73 % dado a la lengua materna confirma claramente las representaciones subyacentes a las percepciones aparentemente contradictorias. Confirman el hecho de que el español domina la escolaridad de manera creciente y forzosa a medida que se avanza en los cursos escolares. La lengua materna es percibida como lengua de la enseñanza por la mayoría de ellos y lo justifican en estos términos: “mi lengua es más fácil”; “yo comprendo mejor mi lengua”, “mi lengua será muy útil en el futuro”.

Con el fin de confirmar el estatus dado al español por los estudiantes en el contexto escolar y familiar propusimos la misma pregunta a los maestros y a los padres de familia: ¿Considera usted el español como una lengua extranjera, como una segunda lengua, o como una lengua de trabajo? Se obtuvieron los siguientes datos: 44% lengua extranjera, 30% segunda lengua, 26% lengua de trabajo.

Para el análisis las respuestas fueron divididas en dos categorías que permiten discernir mejor la percepción de los protagonistas frente a esta lengua. En la primera se agrupan las respuestas que identifican la lengua española como parte del exterior del universo social de la Sierra: estatus de lengua extranjera. Los maestros la sitúan claramente fuera, identificándola con una lengua extranjera. La segunda categoría identifica el español como una lengua que hace parte del interior del universo social: lengua no extranjera (44%). Estas respuestas alcanzan a traducir cierta ambivalencia. Es la percepción ambivalente que también fue observada en los estudiantes con dificultades escolares, quienes la sitúan tanto dentro, ya

que no la integran al dominio de las lenguas extranjeras, como fuera (56%), porque escogieron la lengua materna como única lengua de la enseñanza.

Los resultados obtenidos de los padres de familia sobre las mismas preguntas son indicados a continuación: 36% lengua extranjera, 55% segunda lengua, 9% lengua de trabajo. Los padres de familia confirman la percepción convergente acerca del estatus dado al español por los maestros. En efecto, para ellos también hace parte del interior del universo de la Sierra y no es considerada en primer lugar como lengua extranjera.

Finalmente, puede decirse que el conjunto de los encuestados (maestros, padres de familia y alumnos) expresan una percepción convergente con relación al español, es decir, lo determinan como lengua no extranjera y partícipe del universo social. La ambivalencia frente a la lengua escolar dominante es consecuencia de la reproducción de la institución y de la realidad socioeconómica que activa a su vez un proceso de reproducción recíproco, fuertemente interiorizado por los protagonistas del universo escolar y esencialmente por los estudiantes. A propósito de esto, Calvet (1974) manifiesta que la dificultad del colonizado con respecto a la lengua del colonizador es ambivalente. La desea y la respeta, pero en tanto que instrumento de dominación colonial, al mismo tiempo le teme y la repudia. Es necesario agregar que esta ambivalencia no tiene la misma pertinencia para los hablantes de hoy que la que tuvo para los del pasado, ya que el español ha pasado de ser una lengua impuesta a una lengua prestada. Es posible que ya no entrañe la violencia de las épocas de imposición y que ahora sea el objeto deseado que se debe apropiarse y que la escuela —entre otras instituciones— refuerza otorgándole el estatus objetivo de lengua científica y nacional.

Después del análisis descriptivo de las diferencias y de las eventuales dificultades en la adquisición simultánea de las dos lenguas de la enseñanza, es necesario analizar las percepciones de los estudiantes, maestros y padres de familia, con el fin de identificar las causas de tales dificultades escolares en el dominio de la lengua materna y del español.

En la encuesta practicada a los estudiantes, había una pregunta que pretendía que ellos presentaran un balance sobre las dos lenguas: ¿Con cuál lengua has tenido hasta el momento más dificultades en la escuela, con el español o con la lengua materna? Al español le concedieron 78%.

Estos datos demuestran en primer lugar, que los alumnos perciben las dificultades básicamente del lado del español. Estos resultados resaltan claramente algunos puntos que ya hemos mencionado: la lengua española es una lengua cuyo manejo se revela determinante en el éxito escolar, el manejo de la lengua materna no es suficiente para la promoción escolar y social ya que en los cursos escolares la enseñanza de las matemáticas se realiza en español.

Como complemento a la pregunta precedente, formulamos a los estudiantes la pregunta siguiente que permite resaltar el papel respectivo de cada una de las lenguas escolares en cuanto a las dificultades o éxitos en la continuación de la escolaridad: ¿Crees que tus logros en la escuela se deben a la lengua materna, al español o a las matemáticas? Se obtuvieron los resultados siguientes: 14% lengua materna, 46% español, 40% matemáticas.

Esta opinión de los estudiantes corrobora claramente la que se hizo anteriormente sobre la causa de las dificultades que les ocasiona el español (y la aritmética en español). Trátase del éxito o del fracaso, el español constituye la referencia para la escogencia.

Para completar el paradigma perceptivo, se propuso una pregunta idéntica a los maestros: es necesario subrayar que los maestros son protagonistas privilegiados que pueden apreciar mucho mejor las dificultades que los estudiantes encuentran en el aprendizaje, como en sus raíces. La pregunta fue: ¿En cuál de las lenguas que se enseñan en la escuela cree usted que los estudiantes tienen más dificultades de aprendizaje, en la lengua materna o en español? Se obtuvieron los siguientes datos: 23% lengua materna, 77% español.

Las percepciones convergentes de los maestros y de los estudiantes refuerzan la imagen acerca de las dificultades encontradas en el aprendizaje de la lengua española por los estudiantes.

Entre los padres de familia se recogieron los siguientes resultados, de acuerdo con la pregunta: ¿En qué lengua tiene más dificultades su hijo, en lengua materna, en español o en las dos?

Los resultados (25% lengua materna, 65% español, 10% las dos) corroboran las apreciaciones de maestros y alumnos.

Después de haber expuesto las dificultades esenciales entre las lenguas escolares y después de haber situado el dominio lingüístico más tocado desde el punto de vista de las dificultades de aprendizaje, tales como lo han percibido los estudiantes, los maestros y los padres de familia, podemos ahora analizar más detenidamente la naturaleza de estas dificultades, y especialmente las interferencias entre las dos lenguas. Este análisis se hará, por un lado, de acuerdo con las percepciones de los estudiantes y de los maestros, por otra parte, de acuerdo con nuestro propio análisis de las producciones de los estudiantes.

En primer lugar, se trata de describir la naturaleza de las dificultades tal como los estudiantes y maestros las perciben, en segundo término, de analizar las producciones recogidas entre los estudiantes.

Con el fin de explicar las dificultades encontradas por los estudiantes, se hizo la siguientes pregunta: ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que has encontrado en el aprendizaje de las dos lenguas escolares en cuanto a composición, vocabulario-ortografía, gramática y comprensión de lectura? Los resultados recogidos (lengua materna 33%, español 67%) permiten identificar de manera global la naturaleza de las dificultades halladas por los estudiantes para cada una de las dos lenguas. De manera general, los estudiantes se perciben ellos mismos en situación de dificultades.

Los datos permiten constatar, una vez más, que el origen fundamental de las dificultades de los estudiantes, mencionadas por ellos mismos, se da en la lengua española. Los resultados aportados por los estudiantes confirman su percepción de acuerdo con las preguntas antes expuestas. Las dificultades mencionadas por los estudiantes en español llaman la atención porque ellas contrastan claramente con la declaración presentada anteriormente, según la cual la lengua española es la que les va a permitir el acceso a la secundaria. Sin embargo, sigue siendo para ellos el primer objeto de sus dificultades escolares. En conjunto, los estudiantes señalaron menos dificultades en la lengua materna que en español. De acuerdo

con esto, es necesario mencionar la fuerza selectiva del español en la escuela y, además, que la lengua materna sirve en gran medida de 'soporte' al español (los procesos de diferenciación entre lengua materna y español se operan progresivamente). Para los niños el aprendizaje de la lengua materna aparece entonces, menos conflictivo que el español.

Con el fin de presentar mejor la situación impuesta por el bilingüismo escolar en la mayoría de los estudiantes, hemos optado por analizar detenidamente los resultados obtenidos entre los estudiantes. Intentamos, así, desenmarañar las dificultades esenciales, a la vez de cada lengua, y a nivel de cada materia que la compone.

En cuanto al español, en primer lugar es la producción de textos escritos la que ofrece mayores dificultades para los estudiantes. La composición supone en principio la comprensión del enunciado, luego la formulación y la explicación del discurso escrito, en una sintaxis y en un léxico extremadamente lacunares y no usuales. Es necesario subrayar que la composición hace parte de la práctica escolar y que es el objeto de evaluación al final del ciclo primario. En segundo lugar, los estudiantes mencionan la comprensión de la lectura. Constituye entonces para ellos un problema central que se manifiesta por la lectura fonética de un texto, sin comprensión de su contenido, o con una comprensión lacunar.

Uno de los problemas fundamentales que tienen los estudiantes es saber qué pertenencia tienen las nociones o los conceptos propuestos por la escuela. En la medida en que los estudiantes no tienen referencia de ellos en su universo social o intelectual ¿cómo podrán entender los significados? La lectura en español constituye un obstáculo mayor que repercute en la comprensión de los enunciados escolares y particularmente, en el dominio del cálculo. Si se consideran en su conjunto las dificultades manifestadas por los estudiantes, la comprensión de lectura constituye la tercera de todas las dificultades mencionadas. La gramática es citada enseguida con un 25% de las dificultades que intervienen en español. Se trata de una dificultad que toca la norma de la lengua escrita, lengua estándar cuyos procedimientos de organización y de combinación morfosintácticos y lexicales juegan un rol esencial. Se comprende la importancia de estas dificultades en gramática, en la medida en

que las dos gramáticas en cuestión, español/lengua materna, son demasiado divergentes para que la una constituya un soporte de la otra. En fin, 13.5% de las dificultades mencionadas conciernen al vocabulario. Recordemos que muy a menudo el manejo de un objeto o de una acción corresponden a dos apelaciones diferentes, como *agua* en español, *yira* en damana, por ejemplo, o los verbos *caminar* en español o *zhatanun* en damana.

En cuanto a la lengua materna, en el orden de las dificultades encontradas, los estudiantes citan en primer lugar la gramática (35% de la totalidad de las dificultades mencionadas). La referencia que suministran las reglas implícitas de la lengua materna es muy lacunar para que puedan servir de soporte a la gramática que se enseña en la escuela. En efecto, esto se debe a que en el contexto de oralidad de la lengua materna los procesos de formalización no han sido objeto de una reflexión profunda por parte de los hablantes; a que las diferencias relativas y las analogías entre la dos gramáticas —español/lengua materna— no han sido codificadas rigurosamente para ser programadas y llevadas pedagógicamente al aula de clases. El fenómeno de interferencia entre las dos gramáticas, en el sentido lengua materna/español, resulta de referencias a la vez lacunares e inestables: la ausencia de codificación escrita de la lengua materna es un factor de primer orden en esta interferencia. En comprensión de lectura, redacción y vocabulario, las dificultades son menores.

Las dificultades señaladas por los estudiantes, tal y como ellos las sienten, fueron en gran parte confirmadas por los maestros. La totalidad de ellos así lo reconoce; 36% piensa que no están ligadas a las diferencias estructurales entre las dos lenguas y por el contrario el 64% de ellos admite que la diferencia entre las dos lenguas constituye la mayor causa de las dificultades de los estudiantes. Mencionan en forma más precisa el fenómeno de interferencia en las reglas de procedimiento de escritura, de la pronunciación y de la construcción de los enunciados (oraciones).

Al comparar las respuestas dadas por los estudiantes, es necesario subrayar particularmente que la diferencia entre las dificultades mencionadas en las dos lenguas es mucho más fuerte en los maestros que en los estudiantes, en una proporción considerable

de dificultades en español y de una proporción menor en la lengua materna. Entre las numerosas respuestas de los maestros que caen espontáneamente sobre las causas de las dificultades, 17,5% explicita directamente la interferencia entre las dos lenguas; 45% menciona la escuela: “esta no brinda a los estudiantes la posibilidad de expresarse, debido a que las clases están demasiado cargadas; el aprendizaje de las lenguas es muy ceñido; los programas están mal adaptados; los libros y el material didáctico no existen o son inadecuados; la formación de los maestros no es la mejor”. El 25% mencionó el medio socio familiar: “el escaso manejo de ciertos niveles de las lenguas por parte de los familiares; falta de encuadramiento de los niños”. En fin, el 12% de las causas son imputadas al estudiante: “falta de voluntad o de interés; falta de bases...”. Dicho de otra manera, para los maestros, las dificultades surgen del conjunto de los factores mencionados, los cuales forman el telón de fondo de los obstáculos en las adquisiciones escolares.

Después de haber examinado ciertos aspectos de las dificultades encontradas por los estudiantes en el aprendizaje del bilingüismo escolar, abordaremos aquí la percepción que de estos tienen los maestros y las causas que ellos le atribuyen.

Tres items fueron propuestos a los maestros, que recaen particularmente sobre los problemas encontrados por sus alumnos. La primera pregunta era la siguiente: ¿Piensa usted que las dificultades se deben al hecho de que los estudiantes aprenden dos lenguas al mismo tiempo? Los resultados (sí 47%, no 53%) permiten hablar de una percepción relativamente ambivalente de los maestro, ante las graves dificultades de sus estudiantes en este contexto de bilingüismo escolar.

Los maestros traducen una visión que oscila entre las condiciones deseables (de una enseñanza bilingüe asumida) y las condiciones reales (de una enseñanza bilingüe que genera enormes dificultades en el manejo de las dos lenguas).

La ambivalencia que se evidencia en estas respuestas puede ser confirmada con la segunda pregunta hecha acerca del problema de las lenguas: “¿Piensa usted que existen entre la lengua del niño y el español diferencias que puedan presentar dificultades de aprendizaje en los estudiantes?” Los resultados hacen referencia a las dificul-

tades cotidianas vividas por los maestros —en el marco de su encargo y de una enseñanza bilingüe rudimentaria— y reflejan la visión de las dificultades sentidas sin ambigüedad así como una cierta ambivalencia en cuanto a causas.

En cuanto a las respuestas a la tercera de las preguntas que tratan este problema, nos muestran que el deseo de un bilingüismo escolar se mantiene, a pesar de las distorsiones que en este momento arrastra en de la adquisición y el manejo de las dos lenguas escolares, así como en cuanto a la personalidad de los aprendices bilingües. Esto lo acabamos de constatar a propósito de las dificultades encontradas en la enseñanza bilingüe y de la distorsión que provoca en la personalidad del niño indígena, que será examinada en otro trabajo, en el cual deberá hacerse un análisis del discurso escolar y de la pertinencia de las lenguas de la enseñanza en el universo social. De acuerdo con esto, hicimos la pregunta siguiente: ¿Según su parecer, cómo se podría facilitar a los estudiantes el aprendizaje de las dos lenguas en la escuela?.

Los maestros estaban en libertad de responder. La primera conclusión que sacamos de los resultados (enseñanza monolingüe 14%, enseñanza bilingüe 86%) tiene que ver con la unanimidad de los maestros por mantener el bilingüismo escolar, lo que confirma el fenómeno paradójico de lo 'deseable' y en consecuencia la evacuación de las condiciones pedagógicas y sociales reales en las cuales se desarrolla esta enseñanza bilingüe. La segunda constatación recae sobre la percepción casi uniforme que confirma el rechazo de una enseñanza monolingüe. El 35 % de los maestros optaría (en caso de una reforma escolar) por una enseñanza bilingüe y anularía la posibilidad de integrar el español a la enseñanza como lengua primera. Y todos votaron por una enseñanza lingüística 'funcional' acorde con la realidad social y física de los niños, en la cual el saber y el saber hacer sean ejercidos.

V. AMBIVALENCIAS DEL ACTUAL SISTEMA ESCOLAR

Más allá de los problemas intrínsecos a la didáctica de las lenguas y de la dimensión individual de las dificultades sufridas por estudiantes y maestros en la Sierra, las causas deben buscarse en el sistema escolar mismo: la escolarización de un niño indígena de hoy

está más determinada por el sistema mismo que por los factores psicológicos y sociales que intervienen en lo individual y en lo familiar. Hoy no se trata del niño que huye de la escuela, o del medio que lo obliga a abandonar sus estudios, es la misma instrucción la que forzosamente lo rechaza.

Hasta la década de los 70 se asistió a un doble trastorno político en las comunidades indígenas de la Sierra: el uno se debió a la actitud lingüística asumida por estos grupos aborígenes con respecto a la enseñanza de sus lenguas en la escuela; el otro a la toma de conciencia del movimiento indígena nacional, a sus reivindicaciones y al auge de los movimientos de liberación (culturales y políticos) en nuestro país. Estos factores conjugados provocaron la desestabilización de los grupos misioneros de los maestros contratados, de manera general en toda Colombia y muy particularmente en los grupos del Cauca, los Llanos y de la Sierra. Frente a este movimiento político, la educación misionera contratada utilizó los medios a su disposición para conservar su autoridad fuera de las convulsiones indígenas. Se llegó hasta la represión sangrante en una política llamada de asimilación, que no ha cesado de ser aplicada (aunque sí formalmente) durante los últimos decenios. En este contexto, la escuela constituye el instrumento de asimilación y de aculturación por excelencia.

A pesar de todos los esfuerzos que se realizaban por mejorar el sistema escolar, el problema estribaba en que no se cambiaba la visión de la escuela. Este sistema, en la mayoría de los establecimientos, seguía manteniendo una discriminación profunda hacia los niños indígenas, particularmente en lo que concierne al aprendizaje de la lengua materna —lengua del medio socio-familiar— que seguía siendo una lengua extraña en la escuela y que, cuando se tenía en cuenta, se transmitía con una metodología plagada de problemas. Todo al margen de las constantes reivindicaciones del movimiento indígena.

La política escolar del Estado en ese período estaba determinada por una voluntad permanente de negación de la lengua y por lo tanto de la personalidad indígena. Paralela al sistema de este período, es necesario recordar la existencia de la educación contratada, que impartía una enseñanza enteramente misionera. Era un servicio que prestaba la iglesia mediante contrato.

La estructura del sistema escolar misionero se presentaba de manera particularmente coherente en la formación y la reproducción de una estratificación social, extremadamente jerarquizada. Se constata una enseñanza ajena a las necesidades de las comunidades. Es permitido, entonces, imaginar el determinismo de un modelo institucional poderoso y eficaz en el contexto de la época.

En cierta medida el modelo antes descrito fue la referencia de la cual parte la escuela de la 'postliberación', la de 1984, la cual constituye el origen del fenómeno de continuidad que aún puede observarse.

En dicho año, la escuela oficial sufrió nuevos cambios bajo la presión de la insurrección arhuaca que trastornó a la vez una sociedad colonizada y su visión monolítica de estrictos intereses misioneros. Esto se traduce en una política social y escolar en cuanto a la aplicación de los viejos principios colonizadores de asimilación y de integración. Por esto, la escuela se vuelve el centro e instrumento de esta política 'insolente', bajo el peso de la resistencia cultural.

Los arhuacos se liberan de los capuchinos en condiciones a la vez excepcionales y dramáticas ya que atravesaron y sobrepasaron una larga carrera de liberación, devastadora, con sus múltiples consecuencias: pérdidas humanas importantes (varios muertos); éxodo y desarraigo de las capas humanas ubicadas en el pie de monte, detención casi total de los sectores productivos en las tierras cálidas. En fin, imposición de los *bonachis* (no indígenas), de los cuales la totalidad de los miembros activos se repartían en las diferentes instituciones: escuelas, puestos de salud, administración, agricultura, comercio. Para 1984 la Sierra estaba en estado de dislocación. La desorganización era tal, que trajo la detención de la vida social. En este contexto, se impusieron tareas de reorganización que debían sujetarse a resolver los problemas esenciales. Los apremios y las confrontaciones debidas al trastorno socio-político ponen entonces en ejercicio prácticas sociales que habían sido inhibidas durante el proceso de colonización: en efecto, las parcialidades se asocian y se movilizan en la toma de las responsabilidades públicas (como la participación masiva en las deliberaciones que llevaron a la toma de la misión capuchina en Nabusimake y la

asunción de la dirección de la escuela). Se establece un marco de prioridades en el trabajo organizativo, en el cual aparece como una urgencia mayor y a ella se le dedica mucho tiempo.

En lo que podría llamarse una fase de transición entre la sociedad impuesta por los colonizadores y la nueva sociedad en descolonización se dan coloquios de organización, de transferencia de poderes entre la curia de Valledupar y el Ministerio de Gobierno y los indígenas: los acuerdos se dan en un plan de cooperación y de 'reglamentación', entre los dos sectores (los indígenas y el Estado). Sin embargo, en los dominios de la enseñanza y de la formación de maestros, las escuelas se rigen en una relación de desigualdad en favor del antiguo sistema: los programas, los exámenes y el reconocimiento de los cursos. A estas alturas cabe preguntarse si los acuerdos de cooperación eran un compromiso de circunstancias y de estrategias o un compromiso 'oculto' que dejó las puertas abiertas a la continuidad y a la dependencia en materia de enseñanza y de formación.

Nos parece que dos puntos pueden resumir la situación escolar durante ese período: primeramente, las exigencias fundamentales en materia escolar que preocupaban a los responsables de las políticas escolares; son, por una parte, la enseñanza de las lenguas de la Sierra, una de las reivindicaciones históricas constantes en los movimientos indígenas. Por otra parte, se trata de la escolarización total, la enseñanza para todo el que hace parte del proyecto de la Sierra de realizar una sociedad sobre bases más justas.

Sin embargo, al lado de estas dos exigencias fundamentales de la política escolar de la Sierra, varios aspectos quedaron ausentes: los medios y las estrategias ligadas a las finalidades pedagógicas, necesarias en la realización de los objetivos fijados (enseñanza en la lengua materna y escolarización total). Esta tarea está ligada a los 'especialistas' colombianos en materia escolar, surgida de la escuela heredada, que elaboran los programas bilingües, sus contenidos, el sistema de evaluación así como los objetivos pedagógicos. El problema grave es que estos especialistas no existen, lo que dificulta la labor de orientación que están pidiendo los indígenas.

Hasta aquí podemos observar que existe un contraste muy fuerte entre la visión de la escuela y los objetos y las reivindicacio-

nes políticas en materia de enseñanza. Para discernir y medir mejor la inadecuación entre el proyecto político en materia de enseñanza y la estrategia pedagógica susceptible de realizarla, es entonces importante preguntarse acerca del papel del determinismo social en la institución existente, de su credibilidad y también sobre el rol de una cierta élite surgida del antiguo sistema escolar misionero que va a tomar la dirección de la escuela. En segundo lugar, bajo los efectos del vacío dejado por la partida masiva de los maestros contratados, la situación escolar atraviesa una fase difícil de reorganización. Como lo evocara un representante de la Secretaría de Educación del Cesar “la situación es muy preocupante por lo que los indígenas solo constituyen el 5% de los maestros”. Dos soluciones surgen: el reclutamiento de indígenas con un mínimo de escolarización y la contratación de maestros mestizos. Se estipula además en convenio con el Ministerio de Educación que el Centro Experimental Piloto preparará, en la medida de sus posibilidades, los maestros de base en condiciones especiales de programas, de escolaridad y de exámenes. Estos acuerdos hacen aparecer claramente las intenciones de tolerancia del Estado colombiano. Sin embargo, algunos especialistas estiman que el sistema de enseñanza previsto mediante estos acuerdos “se desarrolla en sentido contrario a las aspiraciones de las organizaciones indígenas y constituye una nueva fuente de penetración”.

Tal situación abre las vías a las ambivalencias en las escogencias pedagógicas y en las estrategias de aplicación; ella confirma las incertidumbres en cuanto a la descolonización de la escuela. En la búsqueda de una política escolar para mayor número de niños, los indígenas aplican una escolarización total activa. La lengua materna reencuentra su legitimidad histórica e institucional y está en vías de convertirse en la lengua de la escuela, siendo, no obstante, poco operativa en el actual contexto escolar.

Como hemos visto, con la nueva política escolar los indígenas se impusieron realizar dos reivindicaciones históricas: la escolarización total y la enseñanza en la lengua materna. Estas reivindicaciones van a ser articuladas en términos de objetivos pedagógicos, y van a constituir el telón de fondo de toda la política escolar de la Sierra. Traducen a la vez una preocupación permanen-

te de escolarización del mayor número de niños y el de la recuperación de la lengua materna, medio de conocimiento y de reconocimiento de la identidad socio-cultural.

Una primera constatación de la evolución de los hechos nos permite apreciar los esfuerzos efectuados en relación directa con el proyecto político, ya que en un decenio la población escolar se ha duplicado. Ahora los niños no van forzados a la escuela, sino con la aprobación de sus padres y por gusto propio. La escolarización atiende más o menos un 60% de los niños escolarizables. Sin embargo, se pueden detectar sombras, que son los problemas corolarios debidos a la evolución de un proceso que tiene que darse y cumplir todas sus fases hasta alcanzar las estrategias que permitan lograr los objetivos propuestos.

Continuidad o ruptura, tales son los términos que definen la ambivalencia del sistema escolar. La era de las 'rupturas' ha comenzado. El problema que surge es saber si las reformas propuestas constituyen efectivamente rupturas o no son más que acomodaciones al sistema existente.

Las dificultades que afrontan los maestros, sean indígenas o mestizos, tienen que ver con dos factores importantes: su propia formación, diseño de programas y material didáctico y la adaptación de la metodología a una pedagogía indígena. En este apartado solo trataremos muy someramente el problema de la formación de los maestros y el diseño del material didáctico ya que lo relacionado con los currículos y la pedagogía son aspectos que apenas comienzan a vislumbrarse en las escuelas y por lo tanto sería prematuro decir algo al respecto.

Antes del 84 todos los maestros eran religiosos o seglares misioneros. Por otro lado, dentro de la comunidad, el porcentaje de escolarizados era ínfimo entre wivas, ninguno entre koguis y más o menos importante entre los arhuacos. Pero en ningún caso este personal escolarizado podía responder a las necesidades del momento. En principio, el reclutamiento de maestros surgido de las estructuras tradicionales tuvo efectos negativos sobre la calidad de la enseñanza y los indígenas debieron hacer esfuerzos ingentes ya que aún hoy la capacitación de maestros sigue teniendo problemas.

La puesta en marcha de las políticas escolares indígenas ha tropezado con problemas relativos a la pedagogía y a los contenidos programáticos que los maestros deben manejar en la escuela. Por otro lado, los maestros mestizos contratados tienen que recurrir al español ya que ni hablan ni entienden la lengua de sus alumnos. La pedagogía y la formación de estos maestros es otra fuente de problemas: están formados para transmitir la cultura nacional y trabajan bajo la concepción de la pedagogía colombiana, para la cual el saber no es el descubrimiento sino más bien la transmisión de un depósito, o sea, el modelo implícito es la memorización, que constituye después de años la fase inicial de toda enseñanza. Estas referencias pedagógicas opuestas son la fuente de dificultades y de malentendidos y entorpecen la puesta en marcha de una enseñanza de calidad en las escuelas indígenas.

Cualquier informe que se quiera hacer sobre la enseñanza de las lenguas indígenas tiene que partir de una base histórica y moverse en el marco global de lo que podríamos llamar el ámbito de toda la estructura educativa del área de las lenguas indígenas.

La base histórica, a partir de la que llegamos a la actual situación del profesorado de la Sierra, nos proporciona los elementos de juicio para comprender una situación anómala y en plena evolución e incluso para prever, desde esta situación, una configuración del futuro.

El marco global de la estructura educativa nos da el conocimiento indispensable del contexto en el cual nos movemos y de las variantes, tan notables, de este mismo contexto, de las cuales no se puede prescindir al hablar de la preparación del profesor indígena.

Previamente, sin embargo, habría que aclarar un posible equívoco que incide en el planteamiento del tema. ¿La enseñanza de las lenguas indígenas tiene que comprender tan solo unos determinados niveles escolares o bien tiene que cubrir toda la escolarización normal?

Es decir, esta enseñanza ¿se presenta a los alumnos como el conocimiento de una lengua y por tanto, durante unos períodos determinandos del horario escolar y según la programación adecuada a cada nivel, o bien esta misma enseñanza, ¿se ha de entender como un proceso que se inicia cuando empieza la escolarización y

que gradualmente va diferenciándose como si se tratase de una materia o un área determinada hasta convertirse en una signatura?

El primer planteamiento hace referencia a la enseñanza de las lenguas indígenas, práctica prevista, con carácter muy restringido, por las disposiciones actuales sobre las lenguas llamadas regionales y cuyo estatuto depende de la relación que establecen con el español, el cual es mantenido en una posición de prioridad en todos los aspectos.

El segundo planteamiento parte de una situación más real. Respeta la norma pedagógica aplicada al español y es previsto para los niños que tienen como lengua propia una lengua indígena y que, de hecho, no pueden tener lengua 'oficial' de ninguna clase, es decir, que en lugar de la enseñanza de la lengua indígena se trata, lógicamente, de la enseñanza de lengua y lenguas: el damana, el kogui, el ika, el español.

Hecha esta distinción entre enseñanza *de* las lenguas indígenas y enseñanza *en* las lenguas indígenas y evitando así una confusión inicial que afectaría y condicionaría cualquier trabajo posterior, parece que, escogiendo la opción que indica la pedagogía, la preparación del profesorado tiene que comprender todos los grados y niveles tanto del conocimiento como de la escolaridad, es decir, desde un dominio correcto y básico de las lenguas indígenas habladas hasta la filología y, correlativamente, desde los cursos iniciales hasta el final de la escolarización. Con estos presupuestos aclarados, ahora se hace necesario iniciar la formación del profesorado de lengua materna, la cual debe tener un fundamento lingüístico y de investigación ya que todo está por hacer.

Otra condición para la buena marcha de la educación en estas escuelas es disponer de los instrumentos necesarios y principalmente de los manuales y cartillas. Esto ha tratado de remediarse con la donación de manuales que se manejan en las escuelas nacionales. Pero estos manuales revelan otra pedagogía y otra cultura. Todavía se está a la espera de la elaboración de manuales que permitan adaptar la enseñanza a las prácticas lingüísticas, pedagógicas y culturales propias. El trabajo no se ha iniciado en este campo. Los arhuacos del Cesar han sido los primeros en trabajar sobre esta clase de textos.

Ante este dilema, la tentación peligrosa puede ser simplemente traducir del español los manuales en uso. Pero el problema no es tan simple. Si solo pensamos en los problemas técnicos, tales como el sentido de una ecuación, para traducir un manual de matemáticas. El mismo caso si se trata de un manual de historia, de geografía o de biología. El problema tiene que ver con el sentido de la indigenización: ¿es necesario traducir o convertir?, ¿traducir la filosofía moderna o enseñar la rica filosofía kogui? ¿Traducir la historia colombiana o inculcar la historia de la comunidad? La escogencia de los textos de lectura, la elaboración de los programas de literatura producen los mismo problemas de escogencia entre una enseñanza resueltamente 'moderna' o una enseñanza más centrada en la cultura propia y sus tradiciones. El estudio de la políticas de indigenización revela que estos problemas son debatidos y con oposición de símbolos como: ¿Bolívar o Duane?, ¿Turbay o Luis Napoleón Torres?.

En cuanto a las lenguas de la escuela (lengua materna-español), es evidente que, si se quiere lograr un dominio funcional de las mismas en los niños que asisten a las aulas, ha llegado el momento de efectuar una evaluación lingüística del profesorado que imparte enseñanza en estos centros, así como del material didáctico y de los programas que se utilizan. Por último, para que esta tarea progrese efectivamente, se hace cada vez más necesario elaborar y efectuar controles respecto a la programación lingüística que se sigue en estos centros.

Puede decirse que la desventaja socio-cultural que tienen los niños indígenas no es que no sean estimulados intelectualmente en el medio familiar, sino más bien la situación de biculturalismo, carente de un tratamiento especial y efectivo en la escuela.

La observación general es que el maestro no está preparado para resolver este problema y establece sin saberlo una ruptura entre la cultura del medio familiar del niño y aquella que le impone la escuela, cuando debería evitar por una parte la segregación de la primera cultura y por otra la asimilación exclusiva de la segunda.

La actitud de los niños frente a este problema varía según el tiempo de estancia en la escuela, la edad en que comenzaron la escolaridad, los hábitos culturales adquiridos en su familia y la concepción del mundo de su maestra.

Todos estos obstáculos unidos a la dificultad del dominio del español traen como consecuencia un sentimiento de fracaso, falta de estima, desvalorización, pérdida de confianza en sí mismo y en consecuencia marginación y ausencia de motivación para aprender.

Enseñar a un niño indígena que el lenguaje escolar es una fuente de placer no es nada fácil para un maestro y menos en la actual estructura escolar de la Sierra. En este caso es fundamental que el maestro entienda que dos lenguas son el reflejo de diferencias ideológico-culturales profundas y que hacer vivir a un niño en dos mundos no comunicados o que poco se comunican en la escuela, puede acarrearle problemas, a nivel del lenguaje, pero también de personalidad, que pueden dificultar su futura participación en la sociedad.

Aunque la escuela en el contexto actual no puede ofrecer la misma igualdad de oportunidades a todos los niños procedentes de diferentes etnias, no creemos que la solución sea agrupar a los niños según su procedencia. Pensamos que en este momento es prioritario seguir investigando en la escuela para que los maestros no sigan desempeñando el rol de transmisores de los valores dominantes, favoreciendo el español en detrimento de las lenguas vernáculas. Se ha de insistir también en que los maestros no actúen por tanteos en la pedagogía del lenguaje.

Por otra parte, es necesario investigar el proceso complicado por el que un niño aprende a hablar y por el que puede ser bilingüe y dominar perfectamente las dos lenguas, es decir bilingüe equilibrado, y en otro caso bilingüe no equilibrado, es decir, que termina no conociendo bien ninguno de los dos sistemas lingüísticos.

En comunidades bilingües es común encontrar personas que manejan una especie de *pidgin* con interferencias y que solo pueden comunicarse con personas de su mismo grupo etnolingüístico.

Encontramos niños y hasta maestros, con estas características en el medio escolar, que no llegan a adquirir bien ni su lengua de origen ni el español.

En los bilingües naturales encontramos varios casos:

1. Los que pertenecen a las zonas de contacto con el mundo mestizo, para los que el bilingüismo es una fuente de enriqueci-

miento cultural y lingüístico y pueden cohabitar armoniosamente en dos sistemas culturales, con dos sistemas lingüísticos.

2. Entre los niños que pertenecen a medios socioculturales monolingües están aquellos a los que sus padres les hablan casi siempre en la lengua materna. Estos escolares quizá tienen menos complejidades sintácticas que los bilingües favorecidos, pero llegan a tener un conocimiento suficiente del español que les permitirá adaptarse primero a la escuela y después aprender los automatismos fundamentales de la lectura, la escritura y la aritmética.

La dificultad que encontramos en cuanto al manejo del español hablado por los niños indígenas son de dos tipos:

1. De tipo gramatical, aquellas que son comunes a todos los niños: faltas de morfología verbal, verbos irregulares, confusión de los verbos *ser* y *estar*, ausencia del artículo, mal manejo de la concordancia de género entre sustantivo y adjetivo, confusión del género de los nombres corrientes, empleo inadecuado de las preposiciones y las conjunciones.

2. Interferencias de la lengua materna, según sea el tipo de bilingüismo: parlamentos donde se convinan la sintaxis y el léxico de las dos lenguas. Puede decirse que se habla en español con una sintaxis de la lengua indígena, en otros casos se habla en español con un gran porcentaje de léxico de la lengua materna.

PRIORIDADES DEL MOMENTO

La estructura actual de la escuela no resuelve los problemas que plantea la doble situación de bilingüismo y de biculturalismo. Esta afirmación se fundamenta en los siguientes hechos:

-Los maestros mestizos desconocen la cultura y la lengua materna de sus alumnos. No tienen claro que todo ser humano tiene derecho a la propia identidad cultural; por lo tanto colocan a los niños en situaciones desfavorables que impiden que las adquisiciones escolares sean óptimas.

-La escuela actual impone, por una parte, la segregación de la primera cultura y, por otra, la asimilación exclusiva de la segunda. Es necesario que se adopte una pedagogía adecuada que evite estos problemas.

Y lo fundamental, el Estado Colombiano, de acuerdo con sus políticas educativas, está en el compromiso de tomar medidas que permitan salvaguardar la cultura de origen de los niños indígenas. Sin embargo, el CEP (Centro Experimental Piloto), las Secretarías de Educación y demás organismos educativos, no tienen claro que la formación de maestros, el diseño de currículos y material didáctico debe partir de una política integral. Que solo con un trabajo colectivo de la comunidad, los maestros indígenas, especialistas —no seudoespecialistas— en diferentes áreas y las autoridades pedagógicas se podrá salir del atolladero en que nos encontramos. Y además, es muy importante que se asignen presupuestos dignos que permiten realizar estos trabajos de investigación participativa en condiciones adecuadas.

Concretando, creemos que los siguientes son trabajos prioritarios que deben realizarse cuanto antes:

- Diseño de currículos acordes con las necesidades y realidades de estas comunidades
- Elaboración de material didáctico
- Definición de contenidos programáticos acordes con la realidad indígena
- Desarrollo de una pedagogía indígena acorde con los criterios propios de la comunidad.
- Activación de la lexicogénesis de las lenguas con el fin de cubrir nuevas necesidades comunicativas y escolares.
- Formación de maestros multiplicadores.
- Diseño de métodos de lecto-escritura que tengan en cuenta las estructuras fonológica y gramatical de estas lenguas.
- Diseño de un método de enseñanza del español como segunda lengua.
- Estudio de las características de las comunidades bilingües y plurilingües.

VI. REIVINDICACIONES INDÍGENAS Y DISPOSICIONES LEGALES

Toda la historia del continente suramericano desde su 'descubrimiento' permite afirmar con seguridad que el contacto con la

sociedad nacional, heredera de la colonización europea, pone en peligro la existencia misma de las sociedades aborígenes. Por eso, las comunidades de la Sierra no son una excepción a esta situación general.

Esta situación objetiva de peligro de desaparición no es problemática cuando hay posibilidades de rehuír el contacto. De hecho los grupos más belicosos han desaparecido, mientras que los menos beligerantes se han mantenido protegidos por la distancia y el aislamiento. Esta posibilidad de aislamiento ha sido el caso de los grupos de la Sierra y aún lo es para los indígenas que están ubicados en la zona de los páramos. Sin embargo, los avances de la técnica en materia de comunicación permite prever que cualquier sitio es, en este momento, accesible para cualquier grupo misionero que esté, por ejemplo, dispuesto a catequizar y que posea los recursos económicos y la infraestructura necesaria (helicópteros, lanchas con motor, etc.).

La conciencia del peligro de contacto está tan interiorizada que ya se han desarrollado estrategias y mecanismos de defensa de la identidad cultural. Estos se manifiestan en algunos mitos. Tradicionalmente, los wiwas vienen asumiendo una actitud de protección hacia los koguis.

Según el mandato de la Madre Universal, por ser los koguis los hermanos mayores y por lo tanto los depositarios de la tradición, siempre deberán ser protegidos por los wiwas. Estos al momento de vislumbrar cualquier peligro, deben inmediatamente interponerse entre los koguis y el elemento exterior y soportar ellos la agresión del contacto, tal como sucede con un guardaespaldas.

Se manifiesta también en la organización arquitectónica de algunos kuibus o 'centros sociales' como los de Sinka, Surimena y Avingüe: las viviendas rectangulares de los wiwas rodean las viviendas circulares de los koguis, en particular en los puntos de acceso por donde se supone 'entra la maldad'. La misma pauta de ocupación del espacio se observa en las kankuruas: el mama al centro, el pueblo a su alrededor y dos gunamus o 'vasallos' cuidando la entrada.

Esta situación objetiva de peligro de desaparición es vivida cotidianamente por los indígenas de la Sierra que ocupan las zonas

más bajas, ya que esta fue reactivada con la llegada de los colonos, a mediados de siglo. Estos subieron más o menos hasta los mil metros y lograron ocupar las zonas cálidas, perdiendo los indígenas las posibilidades de obtener los recursos de esta zona, elementos indispensables para su vida cotidiana y cultural (algodón para el vestido tradicional y las *gansisías* o hilos que se amarran a las muñecas con fines religiosos, piedras y conchas marinas necesarias para los pagamentos, plantas medicinales y comestibles, árboles maderables, animales de caza, pesca, etc).

La reciente reactivación del peligro objetivo provoca necesariamente drásticos cambios subjetivos. Su manifestación más evidente es la reivindicación de la tierra. Se sabe que para los indígenas de la Sierra, la tierra no es solamente un medio de producción: es la Madre Universal es decir la vida tanto cotidiana como cultural y religiosa.

Recuperar y defender la tierra, en un contexto de contacto con una cultura dominante, supone el manejo de ciertos recursos. Destaquemos el manejo de la lengua administrativa (elementos del código de justicia, títulos de propiedad, leyes y decretos que rigen los resguardos, etc.) y el dominio de la escritura, ambos en español. De ahí surge, más o menos claramente, la reivindicación del acceso al español y a la escuela, ya que ella les puede aportar estas herramientas.

Vimos anteriormente que los koguis evitaron la forzada escolarización misionera porque tenían mecanismos de protección.

Ahora bien, los ika debieron asimilar por experiencia propia (véase el caso del orfanato de San Sebastián de Rábago o Nabusimake) que la escuela misionera origina forzosamente la aculturación completa del niño y hasta la pérdida de la pureza genética, pues los misioneros intentaron la mezcla de los indígenas de diferentes grupos (guajiro, motilón y arhuaco). Esto es, el indio motilado, castellanizado, civilizado, bautizado, confesado, catequizado, si bien sabe moverse en la sociedad nacional, actúa en forma individual y sobre todo, ha dejado de ser indígena.

Siendo ambiguo y problemático el aporte de la escuela, las reivindicaciones contemporáneas se han transformado: ahora los indígenas reclaman una educación bilingüe y una escuela que no

solamente aporte el conocimiento de la sociedad y de la cultura nacional, sino que preserve y refuerce también la socialización del niño como indígena. Aquí hay que hacer una aclaración con respecto a los koguis. Hasta ahora solo dos sectores están reivindicando las escuela con claros objetivos de la enseñanza en la lengua materna del niño. Estos centros son Chivilongüi y Maruámake.

La primera reivindicación que se volvió popular entre nosotros después de la década de los 70 es la del ika en la escuela. Un testimonio muy claro de esta reivindicación lo constituyen las numerosas peticiones colectivas efectuadas alrededor del tema. Entre las más antiguas —después de 1970— cabe citar la visita efectuada al Ministerio de Educación por Luis Napoleón Torres (Cabildo Gobernador arhuaco) en 1980, en la cual expresa la voluntad de que fuera posibilitada la enseñanza de las lenguas vernáculas. Por otro lado, un documento reivindicativo, encabezado por el CIR (Confederación Indígena Tayrona) pidiendo que se incluyan las lenguas indígenas en la nueva ley de educación que entonces se preparaba. Posteriormente, estas peticiones han ido aumentando considerablemente. Hemos de señalar que nuestra reivindicación va tomando un nivel de mayor concreción y exigencia, de manera que se ha pasado progresivamente de pedir la enseñanza de las lenguas indígenas a exigir la enseñanza en la lengua materna del niño. Por todo lo que acabamos de ver, podemos decir que la voluntad popular de que la lengua indígena sea la lengua de la escuela, es clara y cada vez más definida.

En forma más general, puede decirse que los grupos étnicos de la Sierra Nevada fueron comunidades que persistieron en el mantenimiento de sus lenguas autóctonas. Un factor objetivo que ha ayudado a la conservación de estas lenguas ha sido el aislamiento. Otro factor de mantenimiento, de tipo subjetivo, ha sido el 'apego' a estas lenguas por parte de sus hablantes.

Este orgo representaba, sin embargo, una respuesta pasiva, la mayor parte de las veces inconsciente. De acuerdo con esto, podemos decir que los factores que contribuyeron al mantenimiento de las lenguas en cuestión hasta la década de los setenta fueron fundamentalmente elementos pasivos, los cuales, no sin razón, hicieron sospechar a muchos investigadores que en unos cuantos

años no quedaría nada de estas lenguas, ni si quiera el recuerdo conservado por la escritura.

En el momento actual se puede decir que las comunidades indígenas de la Sierra Nevada han abandonado la antigua actitud lingüística de mantenimiento y se han convertido en comunidades que propenden por el cambio lingüístico. En contraposición a las actitudes pasivas antes operantes, existe en la actualidad una posición consciente de la valoración racional que ha originado cierta motivación por el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas en la escuela, como lo demuestra el fenómeno de las *kuibi urraga* (*wiwa*) o *kuibi hubé* (*kogui*) (escuelas bilingües e interculturales), la alfabetización en la lengua materna, la existencia de un cuerpo de maestros bilingües y de Comités de Educación donde participan activamente maestros indígenas tradicionales.

En lo que se refiere a los aspectos netamente lingüísticos en torno al español, *damana*, *kogui* e *ika*, la primera es una lengua oficial, normalizada y difundida a nivel internacional. Las otras tres, en cambio, son lenguas habladas por etnias cultural y económicamente minoritarias en áreas de la Sierra Nevada, circunscritas a una mínima porción de los Departamentos del Cesar, del Magdalena y sur de la Guajira. Estas lenguas se encuentran en proceso de estudios lingüísticos, elaboración de alfabeto y normas de escritura para ser utilizadas en las escuelas bilingües. Los estudios lingüísticos han recorrido en los últimos años un buen camino, tanto en lo que se refiere a la continuidad del trabajo como a la aceptación de los mismos; sin embargo, su utilización funcional sigue planteando problemas. En la sección correspondiente a la bibliografía, aparecen los trabajos que hasta el momento han sido producidos sobre las lenguas de la Sierra. Aunque estos testimonios son más o menos abundantes, puede decirse que hasta la década de los ochenta estas lenguas fueron poco estudiadas. A partir de 1984, en el marco del Postgrado de Etnolingüística de la Universidad de los Andes, se comenzaron trabajos sistemáticos de análisis y descripción bajo la dirección del maestro Jon Landaburu, quien desde la década de los setenta venía estudiando el *ika*. Para la realización de dichos trabajos fue necesario partir de cero.

Después de algunas décadas a lo largo de las cuales el silencio forzado de la inmensa mayoría podía hacer creer que la reivindicación en favor de las lenguas de la Sierra había quedado históricamente relegada, vemos cómo este anhelo colectivo vuelve en los últimos años a hacerse presente abiertamente y con una gran fuerza en los más diversos medios de nuestra sociedad.

Los rasgos característicos de la situación lingüística que actualmente se da en la Sierra, pueden resumirse en los siguientes puntos:

1. Avance del bilingüismo y de la indianidad.
2. Una sociedad nacional más tolerante.
3. Instituciones científicas y académicas más interesadas.
4. Desarrollo de las escuelas bilingües.
5. Existencia de un cuerpo profesoral indígena bilingüe.
6. Voluntad de enseñar en las lenguas indígenas y no meramente las lenguas.
7. Voluntad de recuperar los contenidos de la cultura tradicional.

MARÍA TRILLOS AMAYA

Instituto Caro y Cuervo.

BIBLIOGRAFÍA

Sobre bilingüismo

- BENNANI *et al.*, *Du bilinguisme*, Paris, Denoël, 1985.
- BLOMFIELD, L., *Language*, New York, 1933.
- CORONADO, G., *El bilingüismo y su problemática*, México, Unam, 1978.
- COSERIU, E., *Teoría del lenguaje*, Gredos, Madrid, 1982.
- FODOR, J. *et al.* eds., *The structure of language*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1964.
- GARVIN, P. *et al.*, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, Unam, 1974.

- GAUTHIER, A., *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étranger en milieu scolaire*, Paris, Université Paris VII, 1981.
- HERNÁNDEZ, R., *La acción educativa en las áreas indígenas*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976.
- HYMES, D., *Language in culture and society*, N. Y., Meyer and Row, 1964.
- MESTRE, J., *Problemas sicopedagógicos del bilingüismo*, Barcelona, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, 1972.
- NIÑO ROJAS, V., *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*, Bogotá, Gráficas Modernas, 1985.
- POMAR, M. T., *Cultura popular y educación bilingüe*, en *América Indígena*, México, vol. XLI, núm. 1, págs. 311-318.
- TROIANI, D., et al., *Una educación contra el etnocidio*, París, Amerindia, 1984.
- URIBE, O., *La sociolingüística actual*, México, UNAM, 1974.
- VALLVERDU, F., *Ensayos sobre bilingüismo*, Barcelona, Ariel, 1972.
- WEINREICH, U., *Languages in contact*, La Haya, 1963.

Estudios lingüísticos de la Sierra

- BRETTES, J., *Les indiens arhauoque-kaggabas*, en *Bull. de la Societé d'Anthropologie*, París, 1903, págs. 318-357.
- CELEDÓN, R., *Gramática de la lengua köggaba, con vocabularios y catecismos y un vocabulario español, guamaka, chimila y bitunkua*, 1886.
- _____, *Vocabulario de la lengua de Atánquez*, París, 1890, págs. 591-599.
- _____, *Vocabulario de la lengua bintukua*, París, 1890, págs. 599-609.
- DÁVILA, ROSITA y Asociación Alemana para la Educación de Adultos, *Comunidad aruhaca, Ikän asänkwa ni*, taller didáctico, Valledupar, 1984.
- HOLMER, N., *Lingüistic notes on kaggaba and sanka*, Familia Lingüística Americana, 1, 1952, págs. 13-14.
- _____, *Some semantic problems in cuna and kaggaba*, en *Intern. Anthropological and Linguistical Review*, Miami, 1, 1953, págs. 195-200.
- _____, *Contribución a la lingüística de la Sierra Nevada de Santa Marta*, en *Rev. C.A.*, 1953, págs. 311-356.

HOPPE, D., *Texto del malayo*, en *Folclor Indígena de Colombia*, 1, 1974, págs. 357-382.

Idiomas arhuak, vintukwa et koghi. Ms.

Idiome arsario a Potrerito et Cerrito, autre idiome arhuak de la Sierra Nevada. Ms.

Idiome kampanake, autre idiome de la Nevada, que jadis se parlait à Atanquez. Ms.

ISAACS, J., *Estudio sobre las tribus indígenas del Estado de Santa Martha*, vol. 8, 1884 (reed., *Estudio sobre las tribus indígenas del Magdalena*, seguido de los estudios de M. A. CARO y R. CELEDÓN sobre las Misiones y la lengua guajira, Bogotá, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, 1951) [lenguas businka, motilones, guamaca, chimila, guajiro].

IZQUIERDO SOLÍS, A., *El perro bueno: texto en ica*, trad. de HUBERT P. TRACY y AURA ELSI TURRIAGO, Estudios Chibchas, 1, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1976, págs. 137-152.

LANDABURU, J., *La lengua ika*. Ms.

Lenguas de América, Manuscrito de la Real Biblioteca, vol. 1 (Catálogo de la Real Biblioteca, vol. VI), Madrid, 1928. Entre otros documentos sobre lenguas comprende: *Vocabulario para la lengua arhuaca*, año 1765, recibido a 5 de Feb. de 1789, págs. 197-212.

LEHMANN, W., *Die Sprachen Zentral-Amerikas in ihren Beziehungen zueinander sowie zu Süd-Amerika und Mexiko*, Berlín, 1920, 2 vols.

Material lingüístico de la lengua atanquez. Ms.

Material lingüístico de la lengua guamaka. Ms.

MÜLLER, F., *Grundriss der Sprachwissenschaft*, Viena, 1876-1888, 4 vols [en el IV, 189-224 köggaba].

NUIVITA, A., *Nuestras costumbres en cogui*, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1973, 9 págs.

NUIVITA, A., *et al.*, *Cómo evitar las enfermedades*, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1975, 24 págs.

ORTIZ, S. E., *Lenguas y dialectos indígenas de Colombia*, en *Historia de Colombia: Prehistoria* 1, Bogotá, 1965, t. 3.

_____, *Panorama de las lenguas vernáculas de Colombia*, en *V Congreso Indigenista Interamericano* 2, Quito, 1965, págs. 179-183.

ORTIZ, C., *La composición nominal en kogui*, en *Lenguas de la Sierra Nevada de Santa Martha*, Bogotá, CCELA, 1988.

- REICHEL-DOLMATOFF, G., *Los kogui: una tribu de la Sierra Nevada de Santa Marta*, Bogotá, Procultura, 1985.
- _____, *Datos históricos culturales sobre las tribus de la antigua Gobernación de Santa Marta*, Bogotá, Banco de la República, 1950.
- _____, *Los kogui: una tribu de la Sierra Nevada de Santa Marta II*, Bogotá, 1951.
- _____, *Contactos y cambios culturales en la Sierra Nevada de Santa Marta*, en *RevCA*, 1, 1953, págs. 17-122.
- _____, *Paralelos lingüísticos entre las tribus actuales de la Sierra Nevada y los taironas del siglo xvi en contactos y cambios culturales en la Sierra de Sta. Marta*, en *RevCA*, 1, núm. 1, 1953.
- STENDAL, CH., *Puntos básicos de la gramática del cogui*, Artículos en lingüística y campos afines 2, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1976, págs. 1-20.
- _____, *La estructura del verbo auxiliar cogui y su distribución en el discurso*, trad. de J. ARBELAÉZ y Hno. B. MONTES. Serie Sintáctica 9. Estudios chibchas 2, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1978, págs. 1-48.
- STENDAL, CH., *et al.*, *Field notes on the Kogui language*, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1965-1966.
- _____, *La culebra gorda*, Cartilla preliminar [cogui], Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1973, 16 págs.
- _____, *Como evitar las enfermedades* [cogui], Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1975, 24 págs.
- TORRES, A. *et al.*, *Seia' buru takän alluna. De noche bajamos a buscar un burro*, Arhuaco, Ministerio de Gobierno e Instituto Lingüístico de Verano, 1980.
- TRACY, H., *et al.*, *Fonemas del ica (chibcha)*, Sistemas fonológicos de idiomas colombianos 2, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1973, págs. 57-72.
- _____, *Cartilla preliminar en ica*, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1973, 37 págs.
- _____, *Notas sobre fonología y ortografía ica*, Sistemas fonológicos de idiomas colombianos 3, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1976, págs. 143-147.
- TRACY, H. *et al.*, *Referencia a los participantes en los discursos expositivos de ica*, Estudios chibchas, 1, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1976, págs. 77-104.

- _____, *El perro bueno, texto en ica*, de ABRAM IZQUIERDO SOLÍS, Estudios Chibchas 1, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1976, págs. 137-152.
- _____, *Participants reference in Ica expository discourse*, en LONGACRE y WOOD, eds., 1976/1977, pág. 3-23.
- _____, *El sistema plural de los textos narrativos de la lengua ica*, trad. de S. DE MAGALLÓN, Estudios chibchas 2, Lomalinda, Colombia, Instituto Lingüístico de Verano, 1978 págs. 117-139.
- TRILLOS, M., *Tiempo, aspecto y modo en damana*, en *Lenguas de la Sierra Nevada de Santa Marta*, Bogotá, CCELA, 1988.
- UNIÓN DE SEGLARES MISIONEROS, *Kaugian zukuasa nigukua*, cartilla cogui, Maruámaque ed. Colombia, 1976, 67 págs.
- _____, *Wiwa*, cartilla de lectura y escritura, Maruámake-Cherúa, 1978.
- URICOECHA, E., *Palabras en la lengua guamaca que se habla en el pueblo del Rosario y en Marocasa*, en *BLA*, 1, 1871, págs. 173-179.
- VINALES, J. DE, O. F. M., *Indios arhuacos de la Sierra Nevada de Sta. Marta*, Bogotá, Iqueima, 1952, 163 págs. [la primera parte dedicada al idioma arhuaco, págs. 71-157].
- Vocabulario arhuaco, güitoto y coreguaje*, en *Archivo Historial*, Órgano del Centro de Estudios Históricos, Manizales, 1, 1919, págs. 543-545.

General

- AROCHA, J. et al., *Herederos del jaguar y la anaconda*, Bogotá, Carlos Valencia, 1982.
- CALVET, L.-J., *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*, París, Payot, 1974.
- _____, *La guerre de langues*, París, Payot, 1986.
- CONSTENLA, A., *La familia chibcha*, en *Estado actual de la clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1993.
- EATSMAN, J. M., *Política indigenista*, Bogotá, Ministerio de Gobierno, 1982.
- FISHMAN, J., *Bilingualism with and without diglossia*, en *Journal of Social Issues*, 1967.
- _____, *Readings in the sociology of language*, The Hague, Mouton, 1968.

- INSTITUTO COLOMBIANO DE LA REFORMA AGRARIA, *Reservas y resguardos constituídos en favor de los pueblos indígenas*, Bogotá, 1982.
- LEVY-STRAUSS, C., *Antropología estructural*, México, Siglo XXI, 1981.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Lineamientos de educación indígena*. Bogotá, 1987, VI ed.
- MINISTERIO DE GOBIERNO, *Fuero Indígena: disposiciones legales del Orden Nacional, Departamental y Comisarial, Jurisprudencia y Conceptos*, Recopilación y textos por ROQUE ROLDÁN, Bogotá, 1983.
- PEREGO, P., *Los criollos*, en *El lenguaje y los grupos humanos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- POTTIER, B., *Lingüística general*, Madrid, Gredos, 1977.
- QUEIXALOS, F., *El papel de la lingüística en la educación*, en *Lingüística y etnoeducación*, Bogotá, Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes, Memorias, 1989.
- SAPIR, E., *Ethnologie et histoire: questions de Minuit*, París, 1967.
- TORRES MÁRQUEZ, V., *Los indígenas arhuacos y 'la vida de la civilización'*, Bogotá, América Latina, 1978.
- TRIANA Y ANTORVEZA, H., *Las lenguas indígenas en la historia del Nuevo Reino de Granada*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1987.
- TOVAR, A. et al., *Catálogo de las lenguas de América del Sur*, Madrid, Gredos, 1984.
- VINAY, JEAN-PAUL, *Enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- WEINREICH, U., *Unilingüismo*, en *El lenguaje y los grupos humanos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- _____, *Lenguas en contacto*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1974.