

## **4. LA ESCUELA: ARTICULADOR ENTRE LA SOCIEDAD NACIONAL Y LA COMUNIDAD DE HABLA DE LOS LAGOS**

Como ya se señaló, al realizar un diagnóstico sociolingüístico de zonas en donde se identifican situaciones de contacto social y lingüístico, el ámbito escolar cobra gran importancia en razón de la incidencia directa o indirecta que eventualmente puede tener en el comportamiento comunicativo de los hablantes. La escuela puede en efecto favorecer procesos de desplazamiento y/o mantenimiento de las variedades y por ende su papel debe ser contemplado a la hora de reflexionar o emprender acciones concretas respecto al uso y vigencia de las variedades lingüísticas en contacto.

### **4.1. Marco Legal y acciones educativas en Los Lagos**

Desde el momento mismo de la Conquista y colonización por parte de la Corona española, las lenguas indígenas vienen afrontando la presión del español en función vehicular, situación que ha ocasionado el desplazamiento y muerte de un gran número de ellas. La Corona española al trasladar a las colonias recién conquistadas sus políticas locales de unificación asumió posiciones cambiantes y contradictorias respecto a las lenguas autóctonas. En efecto, aprendidas por misioneros, fueron inicialmente vehículo para la evangelización; luego adoptadas como lenguas generales; en fin, proscritas y vistas como amenaza para la unificación. Durante el periodo posindependentista, una vez más la lógica de unidad nacional pasó por la homogeneización lingüística. Aunque la Constitución de 1886 no consagra de manera explícita el carácter oficial del castellano, reformas posteriores contemplan la necesidad de adoctrinar y castellanizar a los pueblos indígenas, considerados bárbaros o menores de edad. La escuela se perfila entonces como un medio para lograrlo.

Tales acciones se extendieron parcialmente en el territorio colombiano. Su influencia se concentró en la zona Andina y por esa razón los pueblos que se encontraban allí sufrieron un proceso temprano de desplazamiento, aculturación y pérdida lingüística. Aunque en zonas periféricas como la Amazonia se mantuvo cierto aislamiento, ya hacia el siglo XVII se identifican reducciones misioneras. Desde finales del siglo XIX, se observa la afluencia de migraciones venidas del interior (cf. orden público, bonanzas económicas, defensa de las fronteras nacionales) que han marcado

dinámicas aceleradas de intercambio e integración de los grupos indígenas dentro la organización nacional, con la escuela como elemento catalizador.

La firma del Concordato entre el Estado y la Santa Sede delega en la iglesia la educación de pueblos indígenas. Con los convenios de 1902, el sistema de internados regidos por la Prefectura Apostólica entra en escena en el departamento del Amazonas. Los niños son separados de sus familias y son introducidos, a través de una inmersión lingüística en español, en los valores occidentales. Esto en detrimento de las concepciones propias y de la lengua indígena, cuyo uso es censurado y proscrito. Aquellas prácticas dejarán como secuela la interiorización del menosprecio de los valores y la lengua propios, en adelante considerados como obstáculo para el progreso y la integración a los modelos vigentes en la sociedad mayoritaria.

En 1975, el Estado nacionaliza la educación primaria y secundaria, en este departamento la gestión educativa es delegada en los Fondos Regionales (FER), en vigor desde 1979. La abolición del Concordato con la Santa Sede (Carta política de 1991) da lugar a tres modalidades educativas: privada, oficial y contratada. Las dos primeras, prerrogativa de la Secretaría de Educación, cubren la población urbana. La tercera, mediante un acuerdo temporal y bajo la supervisión de la Secretaría departamental, continúa en manos de la Prefectura Apostólica bajo la figura de la Coordinación de Educación. A causa de los recursos humanos y económicos insuficientes de la administración estatal local, las escuelas e internados siguen impartiendo instrucción en zonas rurales con población básicamente indígena<sup>69</sup>. No obstante, algunas comunidades del Mirití han entablado demandas en contra de esta modalidad, reclamando el derecho a su autonomía para la administración de la educación impartida en sus territorios, la ONG GAIA ha prestado asesoría en esta iniciativa.

En las dos últimas décadas, los movimientos reivindicativos, que venían gestándose ya desde los años 70, generan una reflexión sobre la necesidad de concebir una educación especial para grupos indígenas. Posteriormente, con la adopción de la Constitución política de 1991<sup>70</sup> y la Ley General de Educación de 1995 se acogen las herramientas legales para la implementación de acciones orientadas hacia el mantenimiento y preservación de la diversidad lingüística y cultural. Se abre paso así a los programas de Profesionalización de maestros indígenas<sup>71</sup> y a las propuestas de Proyectos Etnoeducativos Institucionales y Comunitarios (P.E.I. y P.E.C.).

La Profesionalización Indígena correspondía a programas semipresenciales de formación de maestros bilingües de las comunidades, a cargo del Centro Experimental Piloto (ya desaparecido) adscrito al Ministerio de Educación Nacional (MEN-

<sup>69</sup> En 2002, la gobernación del departamento del Amazonas, retira a la Coordinación de Educación esta prerrogativa, y a pesar de las protestas, se abre finalmente el espacio a la autogestión.

<sup>70</sup> **Artículo 7:** *El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.*

**Artículo 8:** *Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la nación.*

**Artículo 10:** *El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.*

<sup>71</sup> La primera promoción de *Bachilleres pedagógicos* tuvo lugar en 1984 y la cuarta en 2000.

CEP). Se trataba de talleres de capacitación pedagógica; lingüística y cultural que tenían como objetivo la formación de líderes cuya función, a través de su preparación y práctica, es la de establecer un diálogo intercultural, paralelo al conocimiento, la recuperación y el afianzamiento de los valores tradicionales. Se ha previsto no obstante la eliminación de estos programas especiales y su relevo. Los programas de pregrado y las reformas curriculares de las Escuelas Normales asumirían entonces la formación profesional. Actualmente, las universidades Nacional de Colombia, de la Amazonía, del Bosque, Santo Tomás y Javeriana ofrecen programas presenciales y a distancia en diferentes áreas.

Por otra parte, los Hogares comunitarios del Instituto de Bienestar Familiar (I.C.B.F.) han acogido a maestros bilingües, algunos egresados del programa de Profesionalización indígena. Se busca así fomentar en los niños que aún no ingresan a la educación primaria el aprecio de la lengua indígena y los valores autóctonos, paralelamente al desarrollo de destrezas sicomotoras. Los agentes educativos además de apoyarse en materiales previamente recolectados en grabaciones (cuentos, cantos y juegos infantiles) han venido incluyendo dentro de sus actividades a los abuelos de las comunidades, quienes a cambio del acceso al restaurante escolar, instruyen a los menores en los valores ticuna (relato de historias, elaboración de artesanías).

Las reflexiones en torno a los PEI y PEC, iniciadas en 1990 y reanudadas en 1994, buscan, de otro lado, constituirse en respuesta a problemas particulares de la realidad local. A fin de elaborar programas curriculares colectivos, la Coordinación de Educación dividió el departamento en seis regiones: Puerto Alegría, El Encanto, San Rafael y Puerto Arica; La Chorrera; Puerto Santander; La Pedrera; Tarapacá y Atacuari-Kilómetro 6. Esta última cuenta con un total de 29 centros educativos, dentro de los que se encuentran las dos instituciones educativas del sector de Los Lagos (escuela Camilo Torres e internado Centro de Capacitación Profesional San Juan Bosco). Las discusiones entre maestros y miembros de las diferentes comunidades se han concretado en una propuesta sobre los componentes básicos de los programas de la región, según seis áreas: Manejo del territorio y del medio ambiente; Organización socio-política y autonomía; Comunicación bilingüe; Expresión artística; Salud y Educación en valores religiosos y morales. Al momento de realizar el trabajo de terreno ya se habían discutido los contenidos de las dos primeras áreas; la tercera se empezaba apenas a estudiar.

A pesar de que en la práctica educativa se ha tratado de promover el uso de la lengua indígena dentro del ámbito escolar, los maestros señalan la dificultad que representa el área Comunicación Bilingüe, en la medida en que ellos son monolingües en español. Entre las estrategias impulsadas se destacan la de estudiantes bilingües que hacen las veces de intérpretes para los menores de primeros niveles o la integración de padres de familia, invitados a la escuela para relatar historias. Esta

dificultad se multiplica en el caso del Centro San Juan Bosco, ya que acoge estudiantes de los diferentes grupos étnicos del departamento. La escuela se ha constituido en escenario de iniciativas que constituirían políticas lingüísticas y educativas de hecho, con las cuales se intentó dar respuesta a las particularidades étnicas y lingüísticas de la zona y en general del departamento.

Las inquietudes de los maestros apuntan a la necesidad de implementar programas o currículos que respondan al perfil sociolingüístico del público que acogen. Se señala reiteradamente que la limitación de las destrezas de los estudiantes en español (ya sea como asignatura o bien en su uso cotidiano) entorpece su desempeño académico. Resulta paradójico que este argumento se aplique tanto a los asentamientos que han adoptado el español como L1 o que están expuestos a esta lengua en razón de los contactos con la población nacional y con cónyuges no ticuna, como en aquellas donde el ticuna es la lengua preferencial. Lo anterior implicaría que la variedad de español que apropian los niños tan sólo permitiría dar respuesta efectiva a necesidades comunicativas puntuales como transacciones comerciales y relaciones de vecindad y amistad. La escuela estaría pues llamada a contemplar las diferentes variedades del español, tanto en términos dialectales como de registros, con el objetivo de determinar las variedades que podrían formar parte del repertorio lingüístico y que garantizarían una adecuación frente a las necesidades comunicativas reales. Las simulaciones dentro del aula podrían convertirse en estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades comunicativas. Se contemplarían así situaciones y contextos potenciales de interacción (contactos con entidades estatales de manera oral y escrita, intercambios con visitantes, por ejemplo).

Las estrategias que se han adoptado en este sector por parte de las instituciones educativas tienen como denominador común la acomodación a las posiciones cambiantes que plantean las políticas del Estado. Además, a pesar de la tentativa de integrar a los miembros de las comunidades en estos procesos, las diferentes acciones no han logrado satisfacer completamente las expectativas de la población cubierta. Ahora pasemos revista por las propuestas gestadas dentro de los diferentes asentamientos con miras a entender las respuestas que ellos mismos proponen a sus necesidades, atendidas ya sea por ellos o por la sociedad nacional.

## **4.2. Las escuelas comunitarias: espacios de autogestión y reflexión frente a la realidad local**

Las discusiones que la población de este sector ha mantenido con las instancias de educación formal han dado pie a iniciativas como las escuelas comunitarias. Los miembros de los asentamientos del sector pusieron en marcha esta propuesta cubriendo los dos primeros grados de formación (preescolar y primero). Utilizando los recursos de transferencia, estas escuelas ofrecían las ventajas de contratar a maestros ticuna, de evitar el desplazamiento fuera del asentamiento y de abrirle a la escue-

la Camilo Torres la posibilidad de ampliar su cubrimiento hasta los primeros grados de educación secundaria.

En 1998, San Sebastián inaugura la escuela San Fernando a cargo de dos profesores egresados de la Normal de Leticia. El I.C.B.F. ofreció el servicio de restaurante escolar y los abuelos del asentamiento se integraron en sus actividades. En 2000, cambia de estatuto: con la aprobación del P.E.I. pasa a ser escuela rural dependiente de la Secretaría Municipal de Educación. Este cambio implica acogerse a las restricciones que impone la racionalización del gasto público (cf. *nombramiento de profesores sujeto a un mínimo de 20 estudiantes por aula*). La población poco numerosa del asentamiento implicó el nombramiento de uno solo de los profesores que venían ejerciendo allí y la paulatina inscripción de niños provenientes de La Cholita y Castañal. En estas condiciones el español se ha convertido en lengua preferencial y la traducción en ticuna se utiliza para los niños de San Sebastián -práctica pedagógica similar a la que tiene lugar en la escuela de educación contratada-.

En San Antonio, la escuela comunitaria sólo funcionó durante el año 1999. Los padres de familia señalaron que la interrupción de las actividades se debió a la falta de dotación e infraestructura, así como al perfil de los maestros (dos jóvenes sin formación pedagógica que no habían culminado sus estudios secundarios). En principio se previó recurrir a dineros de transferencia y al apoyo de la Secretaría Municipal de Leticia; sin embargo, los recursos insuficientes y la inconformidad frente a la labor de los dos jóvenes maestros se adujeron como argumentos para el cierre de esta escuela.

Las experiencias muestran pues la necesidad de apoyar y evaluar constantemente ese tipo de proyectos. Se podrían prever una formación continuada de los maestros insistiendo en el papel de las lenguas al interior del aula. La valoración y el seguimiento de las actividades podrían evitar la aceleración de procesos de pérdida lingüística, situaciones que se generan al reproducir prácticas de la escuela occidental, sobre todo entre los niños que ingresan a los primeros grados y que aún se encuentran en la etapa de adquisición del ticuna. Por otro lado, se debe señalar que la carencia de recursos determina el porvenir de las escuelas comunitarias y ello las hace vulnerables respecto al movimiento político regional. Concebidas en principio como solución a las necesidades comunitarias, entran en efecto de manera indirecta a ser pieza de juego electoral.

Finalmente, se debe indicar la preocupación de los padres de familia frente al panorama que ofrece la educación secundaria en este sector, pues pese a encontrarse a puertas de la capital departamental, las posibilidades de acceso a ella son reducidas<sup>72</sup>. El déficit de cupos en los internados San Juan Bosco (un cupo por comu-

<sup>72</sup> Véanse los gráficos de niveles de escolaridad por asentamiento en el capítulo 3. Un sondeo en los cuatro asentamientos muestra un total de 7 bachilleres, dos de ellos recibieron el grado a través del programa de Profesionalización Indígena, uno más adelantó sus estudios en Villavicencio, los demás asistieron al I.N.E.M. y al Colegio nocturno Alvernia de Leticia.

nidad) y Nazaret se une a la distancia respecto a los establecimientos de educación media de Leticia, la edad de ingreso allí exigida (11 años) y al hecho de proponer programas orientados a una población urbana. En efecto, las vías de acceso y el tiempo de desplazamiento solamente favorecen a los habitantes de San Sebastián. Aunque se observan variaciones, la edad de ingreso a la escuela generalmente es tardía respecto al promedio de la capital. Adicionalmente, se señala la situación económica desfavorable y la necesidad de integrar a sus hijos a las actividades de subsistencia. Por lo demás, es paradójico constatar que la cercanía a la capital del departamento está lejos de representar una ventaja para esta población.

El abanico de experiencias en el ámbito educativo comprueba que la presencia del Estado, mediante sus instituciones, es el punto de referencia obligado para la descripción y la proyección del panorama actual. En sus primeras etapas de contacto, la naturaleza misma de la relación respecto a las instancias de poder llevó a esta comunidad a asumir una posición de aceptación que se tradujo en el deseo de integración, a través de la escuela en particular, a los modelos de la sociedad nacional, incluido el plano lingüístico. Actualmente, aunque el grupo ticuna reclama una participación activa en las determinaciones sobre su porvenir y en las diferentes iniciativas que buscan integrar su especificidad, siempre se prevé el acompañamiento de instituciones que representan al Estado (cf. I.C.B.F., Comisión de Asuntos Indígenas, Escuela rural...).

Puesto que el ámbito educativo se perfila como uno de los espacios privilegiados para la puesta en marcha de procesos reivindicativos, una visión crítica frente a las prácticas que allí tienen lugar se hace necesaria: ¿Se trata efectivamente de un medio de posicionarse frente al entorno o es una manera de adaptarse a periodos coyunturales?

Los miembros de la comunidad de Los Lagos manifiestan reiteradamente la necesidad de ampliar la cobertura de las instituciones escolares, de contar con profesores bilingües, de completar estudios lingüísticos y de lograr un consenso respecto a las propuestas alfabéticas, que permitan su implementación en la elaboración de material didáctico. Si bien tales demandas son válidas, habría en primer lugar que contemplar la situación particular de cada asentamiento de manera que las decisiones y medidas que se adopten sean acordes con las condiciones y necesidades específicas de cada uno de ellos. En los asentamientos donde el ticuna ya no es la L1 de la población infantil no se puede delegar la recuperación lingüística y cultural a las instituciones escolares. Inversamente, en aquellos donde la tercera generación es monolingüe o presenta un bilingüismo dominante en ticuna, la escuela podría acompañar -y no interrumpir- los procesos de adquisición lingüística, sin entorpecer las prácticas que se dan al interior de los demás ámbitos de interacción.

Plantearse este tipo de cuestionamientos implica una reflexión conjunta, por parte de las diferentes instancias involucradas (padres de familia, estudiantes, maestros, instancias estatales y políticas), sobre la pertinencia de rebasar las decisiones puntuales y plantear estrategias para adelantar proyectos a largo plazo. Se deben prever análisis preliminares sobre demandas y necesidades, etapas de puesta en práctica, seguimiento, evaluación y mejoramiento.

### 4.3. ¿Escritura o transcripción?

*La representación gráfica y la escritura son aspectos que necesariamente deben hacer parte de la reflexión sobre el papel que desempeña la escuela en esta situación de contacto social y lingüístico.* En primer lugar, se debe partir de la constatación de que son dos lenguas con tradiciones diferentes. En efecto, la oralidad ha primado en ticuna y sólo recientemente -al igual que en otros grupos etnolingüísticos- lo escrito ha venido paulatinamente entrando en escena, de la mano de las instituciones escolares, en particular en las escuelas bilingües de Brasil y Perú.

Existen tres sistemas de representación gráfica del ticuna, una por cada país donde se habla. Las propuestas ortográficas presentan similitudes con los alfabetos del portugués y el español. En Brasil y Perú han sido puestas en práctica a través de cartillas dirigidas a la enseñanza bilingüe. La peruana, elaborada por el ILV, sirve además de vehículo de evangelización. En Colombia, su desarrollo e implementación se enmarcan dentro del programa de Profesionalización indígena; también es utilizada por investigadores dedicados al estudio de las variedades dialectales del Trapecio.

La representación alfabética colombiana corresponde a una transcripción fonética provisional próxima al Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Aunque es la única que *propone recurrir de manera sistemática a la representación de los tonos (alto ´, bajo °, el medio no se marca)*, en la práctica los hablantes muestran inseguridad a la hora de determinar el tono que deben marcar, esto en razón de las variantes alótónicas. Cuando los hablantes no están familiarizados con el referente o la situación que se está abordando, la elisión de los tonos hace los textos ilegibles. Las modificaciones que ha conocido esta propuesta tienden a acercarla a la peruana y la persistencia del uso de algunos símbolos del AFI está ligada al deseo, reforzado por los propios hablantes, de resaltar las diferencias entre el ticuna y el español (cf. tʃ, w, ŋ).

En el siguiente cuadro se presentan los segmentos que presentan divergencias (cf. CAMACHO).

Brasil	Perú	Colombia
tch	ch	tʃ
q-c	q-c	k
ng	ng	ŋ
‘	x	No se representa
nh	ñ	ñ
y	y	j
ü	ü	u

La apropiación de este sistema de representación, sin embargo no se ha extendido. Aparte de los profesores bilingües, sólo un reducido número de hablantes reconoce, y excepcionalmente utiliza, las propuestas gráficas brasileña y peruana, a las cuales se tiene acceso gracias a los cónyuges y visitas a parientes. En los últimos años, los agentes educativos, estimulados por el I.C.B.F. han venido registrando, por escrito y en cintas audio, muestras de tradición oral con miras a producir material didáctico. Como producto de esta labor se han publicado dos compilaciones de cosmovisiones ticuna (Camacho, 1995, 1996), estas son prácticamente la única referencia local de representación gráfica.

En el caso del español, la escritura aún no es un código asimilado y apropiado como instrumento de comunicación. Se trata más bien de un uso pasivo que se activa en situaciones puntuales como el contacto con las diferentes instituciones estatales y que para la gran mayoría de la población pierde vigencia fuera del ámbito escolar. Esta misma situación se acentúa con el ticuna al punto de que en lugar de *escritura* se podría hablar más bien de *transcripciones*, ya sea en el marco de ejercicios escolares o bien como herramienta para el mantenimiento del conocimiento ancestral que tradicionalmente se ha transmitido de manera oral.

## Reflexiones finales

La historia de contacto entre los ticuna del sector de Los Lagos y la sociedad nacional ha pasado por diferentes etapas. Como hemos visto, la instalación de las primeras familias implicó desde el comienzo el intercambio con el blanco: la escuela fue con frecuencia el primer espacio de contacto directo; enseguida, una relación relativamente fluida con entidades estatales, el trabajo asalariado temporal en la ciudad o en fincas ganaderas y agrícolas de la región, así como el comercio en Leticia. Este movimiento tendía a la integración de los grupos indígenas a los modelos socioculturales y económicos y a los sistemas de valores exógenos. Se generaron así procesos de identificación acelerada con el modo de vida de la sociedad mayoritaria y simultáneamente actitudes de rechazo hacia las formas tradicionales de organización. La adopción del español y el abandono del ticuna implicaba entonces un medio para acceder a los pretendidos beneficios de la sociedad nacional.