



¿Escribir y leer en la escuela? El asesor-lingüista y la escritura en la educación bilingüe indígena

María Emilia Montes Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia (memontesr@unal.edu.co)

Recibido: Agosto 26 de 2015 | Aceptado: Diciembre 17 de 2015 | Publicado en línea: Diciembre 30 de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS6.2.2015.02>

EL PUEBLO TIKUNA Y EL CONTACTO

Los Ticunas o Tikunas son una población de 32 mil en Brasil y 47 mil en total en los tres países entre los que está fragmentado su territorio ancestral: Colombia, Perú y Brasil (según *Ethnologue*). Según otras fuentes (Cardozo da Silva, 2012, citando censo estatal de 2010), en Brasil son 46.045, agrupados en unas 100 aldeas, y en Perú son 6982 (datos de 2007). En Colombia son alrededor de 7890 en la ribera amazónica (Riaño, 2003). Habitan hoy en aldeas de unas decenas a miles de personas entre las bocas del río Atacuarí, en Perú, hasta Tefé, en Brasil, a lo largo de ambas riberas del río Amazonas; algunos están en el interfluvio de la ribera izquierda, en la zona de “tierra firme” o “altura” sobre afluentes del río Putumayo. Aunque el territorio tikuna es un territorio continuo y está comunicado por los grandes ríos navegables, la fragmentación en tres países configura de manera diferenciada las opciones de acceso escolar, salud y atención estatal para cada sector indígena. La pertenencia nacional es para los Tikuna algo que también hace parte de la identidad. A pesar de ser una población amazónica, ubicada en el extremo sur del país, conectados sólo por vía aérea con la capital, no son una población aislada ni ahora ni antes, pues la penetración de los conquistadores por el gran río Amazonas fue muy temprana. En la época actual estas poblaciones amazónicas se encuentran cerca de centros urbanos que son frente de expansión de colonización en los tres países. Han padecido sucesivas bonanzas extractivas (caucho, pieles, cocaína). En sus territorios hay activo turismo y presencia de entidades estatales y ONG. Es intenso el contacto con el español, el portugués, los productos comerciales, los medios de comunicación y las costumbres importadas.

En el censo de 1993, el 21,4% de la población registrada como indígena dice no hablar español, es decir que eran monolingües en su lengua nativa. En 2005, el 41,7% de los que se reconocen como indígenas hablan una lengua étnica y el 52,2% no habla la lengua étnica, es decir que su única lengua es el español. Las poblaciones del departamento del Amazonas están cerca de este promedio nacional, propio de situaciones de contacto permanente. Otros departamentos de la gran región amazónica (Vaupés, Guainía, Vichada, Guaviare) tienen cifras muy diferentes, pues allí hay aun mayor diversidad y vitalidad de las lenguas nativas.

En 1993, el 1,6% de la población se reconoció indígena (532.233), y en 2005, el 3,4% del total nacional (1'378.884). En 1993 se registraron 82 nombres para grupos o etnias (no necesariamente coincidente con lengua) y en 2005 se registraron 85 nombres de grupos o etnias (Bodnar, 2005). Este aumento del autorreconocimiento y de las entidades étnicas se ha vivido en el Amazonas con poblaciones ribereñas de cercano ancestro indígena como los Kokama, vecinos de los Tikuna. Para este grupo –como para otros en el interior del país–, la urgencia es recuperar lo perdido: lengua, tradiciones, formas propias de organización. Hablan español amazónico propio de la segunda generación que creció escuchando a padres o abuelos, pero que nunca habló su lengua nativa.

Son hechos característicos de la situación lingüística de los Tikuna y otros pueblos de la gran ribera amazónica una alta diversidad con pocos hablantes, cifras de monolingüismo en lengua nativa en franco retroceso, cifras crecientes de pobladores indígenas cuya única lengua es el español o con competencia pasiva o muy limitada en las lenguas nativas y bilingüismo creciente e hispanización generalizada.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y MARCO NORMATIVO: ¿DESENCUENTROS?

A lo largo de las últimas décadas, desde los años ochenta del siglo XX, son notorios los cambios de rumbo –a veces abruptos– en las políticas lingüísticas estatales, que han oscilado entre la asignación de recursos efectivos para la defensa y promoción de la lengua y la cultura indígenas en el ámbito escolar y la indiferencia y abandono de iniciativas emprendidas o apoyadas por el mismo Estado. Las organizaciones indígenas mantienen una visión holística que insiste en la integralidad de territorio, lengua y cultura; pero también se detectan coyunturas de decreciente preocupación por los temas concretos de escuela y lengua, por la concentración en temas urgentes: durante las décadas posteriores a los años ochenta se vivió la exacerbación de los conflictos armados en territorios selváticos y en zonas indígenas antes relativamente aisladas.

En cuanto al marco normativo, los actores más visibles fueron inicialmente las oficinas ministeriales centrales, en especial el Ministerio de Educación, y los grupos de académicos. Un elemento normativo importante e innovador en su momento fueron el Convenio 169 de la OIT y la Ley 21 de 1991 de Colombia, que establece que: “[...] siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los Pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan”. La Constitución Política de

Colombia de 1991 estableció, en su artículo 10, “oficialidad de las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios y el carácter bilingüe de la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias”.

La Ley 115 o Ley General de Educación, de 1994, en su Título III, cap. 3, artículo 57, estableció, en consonancia con lo anterior, que “la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo”. Este bilingüismo escolar supuso que se requería la implementación de escritura, pues uno de los objetivos fundamentales de la escuela ha sido históricamente leer y escribir. En ese sentido, el artículo 16 del decreto 804 de 1995 propuso “La creación de alfabetos oficiales de las lenguas y de los grupos étnicos como base para la construcción del currículo de la etno-educación, deberá ser resultado de la concertación social y de la investigación colectiva”. Estas normas condujeron a la creación de programas especiales para la titulación de maestros indígenas, quienes debían asumir esas nuevas tareas, así como al diseño de alfabetos o a la unificación de las propuestas existentes, normalmente elaboradas con antelación por misioneros.

Entre 1995 y 2007, el ímpetu normativo parece silenciarse, que quizá coincide con una etapa de trabajo de aplicación e implementación, la cual se dio en regiones y contextos diversos. También fue una época de dificultades en los ajustes entre el viejo modelo de educación indígena (a cargo de la Iglesia católica en función misionera) y el nuevo modelo que propendía a una presencia activa de los recién formados maestros indígenas, de la lengua y de los saberes indígenas. Además, no podemos ignorar que fue una época crítica en cuanto a la guerra interna que afectó grave y diferencialmente territorios indígenas que se tornaron territorios en disputa.¹

A partir de 2007 emergen como actores visibles las organizaciones indígenas, interesadas globalmente en el territorio, la cultura y la lengua, perspectiva desde la cual se cuestiona de modo implícito la concentración de las tareas en la escuela, la escritura y los maestros.

En 2007 se crea de manera oficial la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) y se formula un perfil para el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). En ese marco se define la educación propia:

1 Entre 2004 y 2009, la Corte Constitucional de Colombia, organismo garante de derechos fundamentales, expidió una sentencia y varios autos que declaraban inconstitucional la situación y el tratamiento que se daba a poblaciones que sufrían desplazamiento forzado por el conflicto armado, y en particular, a poblaciones indígenas en grave peligro de exterminio físico y cultural y de alta fragilidad (como los nómades con mínimo contacto previo). A través de una larga serie de medidas jurídicas complementarias y de seguimiento, la Corte intenta hasta hoy obligar al Estado a acciones para garantizar esos derechos, entre otras medidas, mediante la formulación de planes inmediatos para los casos más críticos. Entre los casos citados están los Hitnu y Macaguane, de Arauca; Awá, del piedemonte del Suroccidente; Jiw (Guayabero) y Nukak, del Meta y Guaviare; Embera, de Risaralda y Chocó; Siona, Koreguaje y Cofán, del piedemonte amazónico; Kogui, Wiwa, Arhuaco, Kankuamo y Wayúu, de la zona norte del país. Además de la amenaza del desplazamiento forzado se cita también la situación de confinamiento que ha afectado a varios grupos en su propio territorio (Corte Constitucional, 2009).

[...] se aprende la lengua propia, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, en otras palabras, a ser indígena. Esta educación se da cuando los sabedores practican su conocimiento en relación con sus diversos entornos, cuando aprendemos de nuestros padres y la naturaleza material y espiritual: la medicina tradicional; ritualidad; labranza de la tierra; la historia, la enseñanza del cuidado de semillas según las fases de la luna; la cacería, la minga, la yanama y/o el trabajo comunitario; conocer los sitios de repoblamiento de animales; relacionamiento con el territorio, los ríos y las montañas; el conocimiento del calendario productivo; aprender a leer el tiempo y el espacio, los cantos, la música, entre otros. Aprender de la naturaleza, por la práctica, por la tradición oral, los consejos y los ejemplos de los Mayores. (Decreto 2406 de junio 26 de 2007, par. 1)

La concertación implica una exigencia real de negociación de cualquier iniciativa que tenga que ver con pueblos indígenas, a diferencia de etapas previas en las que se esperaban la acción y la planeación desde las oficinas centrales del Estado, con apoyo de la academia. La definición de esa educación propia claramente la ubica fuera de la escuela, en las actividades tradicionales de socialización, que sólo se puedan dar en los territorios ancestrales de los pueblos. Paradójicamente se asiste también a la presencia cada vez mayor de indígenas en cascos urbanos, en cabeceras municipales, e incluso en grandes ciudades, como resultado tanto del desplazamiento forzado por el conflicto armado como de la migración por motivos económicos o búsqueda de formas de vida urbana. En este nuevo marco, la preocupación por la lengua ya no se traduce en lectura y escritura sino en conocimiento de los cantos, de la tradición oral y de la palabra de consejo, en el aprendizaje de la lengua oral.

En 2010, una iniciativa que provenía fundamentalmente del mundo académico es acogida por el Ministerio de Cultura, con la promulgación de una nueva ley:

[...] el Estado, a través del Ministerio de Cultura, del Ministerio de Educación Nacional, de las Secretarías de Educación, de las Universidades Públicas y de otras entidades públicas o privadas que tengan capacidad y disposición para ello, en estrecha concertación con los pueblos y comunidades de los grupos étnicos y sus autoridades, impulsará iniciativas y aportará recursos destinados a la producción y uso de materiales escritos en las lenguas nativas. En el cumplimiento de los esfuerzos que desarrollen esta disposición, se otorgará preferencia a la publicación de materiales que tengan relación con los valores culturales y tradiciones de los pueblos y comunidades étnicas del país, elaborados por sus integrantes. (Ley 1381 de 2010. Ley de Lenguas Nativas, art.17)

De nuevo aparece la idea de producir material escrito, que parece ausente de la definición de educación propia, pero que recoge de nuevo la preocupación estatal y académica por el desarrollo escolar. Esto se ha materializado en iniciativas como el proyecto de 2013 “Territorios Narrados” del Plan Nacional de Lectura y Escritura (Ministerio de Educación Nacional de Colombia), para publicar materiales en lenguas nativas con traducción al español. Esperaríamos que los recursos, materiales y saberes dedicados a la lengua castellana en los planes de estudio tuvieran un paralelo con los recursos, materiales

y saberes dedicados a las lenguas indígenas. En lo que hemos podido conocer, esto no ha ocurrido. Factores condicionantes son la falta de seguimiento, asesoría y recursos suficientes dedicados a estas tareas, así como de personal preparado para ello; quizá también un cierto desinterés de organizaciones y maestros indígenas por el lado técnico o puramente didáctico de esta dispendiosa tarea. (O una concepción diferente y en contravía de cómo y para qué aprender estas lenguas, concepción que no se ha explicitado de un modo suficiente ni ha sido tenida en cuenta).

El desencuentro es claro, y es la escuela indígena el lugar en el que estos desencuentros se experimentan, institución cuya existencia defiende la mayoría de pueblos y organizaciones indígenas. Esa escuela nueva es también el lugar de las paradojas y perplejidades de quienes esperaríamos ver allí una construcción académica rigurosa de la lengua nativa y del bilingüismo equilibrado en contexto escolar. Un trabajo doctoral, sobre experiencias en sectores indígenas brasileiros,² apunta a la necesidad de estudiar y comprender mejor los procesos que están detrás de la forma como los pueblos indígenas asumen hoy la escuela y hablan de ella:

As análises sobre a escola para/entre indígenas recaem, geralmente, sobre os projetos evangelizadores e/ou civilizadores que tais instituições (religiosas, Colônia e o Estado) buscaram desenvolver junto a populações indígenas. No entanto, são desconhecidos estudos que focam a instrumentalização da escola realizada pelos próprios indígenas, seja em termos dos resultados, seja em termos de seu cotidiano (relações com o mundo externo, entre as pessoas da mesma comunidade, com os diversos tipos de saberes). Por conta disso, parto da hipótese de que a escola para/entre indígenas, para além de seu intuito normatizador, se configura como um espaço de subversão, fugindo ao controle das agências de regulação (Igrejas, Estado). Esta hipótese está fundamentada em diversos fatores, entre os quais, consideramos que (a) a subversão pode ser identificada na não-aprendizagem ou na aprendizagem ‘mal construída’ dos conteúdos escolares; (b) na forma como parte da comunidade indígena nega a escola ou os letrados; (c) na maneira como alunos, professores e comunidades indígenas instrumentalizam os saberes escolares; (d) no tipo de comprometimento que é demonstrado com relação à escola, seja pelas faltas, abandono, descumprimento das ‘regras’; e (e) na maneira como os saberes ‘tradicionais’ irrompem na escola. Com base na hipótese e nos argumentos apresentados, construímos e defendemos a tese de que tudo isso aponta para a aplicação imperfeita de um modelo de escola e para a possibilidade de se ver, na transgressão, uma contestação de todo o edifício do saber ocidental e de suas funções. Tais aspectos poderiam ser interpretados como espaços de contestação da colonialidade. Portanto, acreditamos, em princípio, que aquilo que foi tomado na literatura como deficiência da escola indígena é, na verdade, demonstração de uma “outra” lógica, “outra” racionalidade”. (Knapp, comunicación personal vía electrónica, 2015)

2 Agradecemos al historiador Cassio Knapp su disponibilidad para responder nuestra pregunta sobre las conclusiones avizoradas en su tesis, y al profesor Anderbio Martins de la UFGD de Brasil, por su intermediación.

ESCRIBIR LAS LENGUAS: ENTRE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA HERENCIA MISIONERA

Las directrices de la planificación lingüística en países occidentales están bien establecidas a partir de la teoría y de la sistematización de experiencias paradigmáticas como las del país vasco y la comunidad catalana en España, entre muchos otros procesos ampliamente referenciados en la literatura científica relativos a la defensa de lenguas minoritarias en el contexto europeo. Se trata, en todos los casos, de ampliar corpus, elevar el estatus y el prestigio a través de la creación de una tradición escrita. La lengua escrita tiene así un lugar privilegiado en la escuela y en la institucionalidad. Estas directrices han orientado la formulación de leyes, planes estatales, así como iniciativas de investigación académica en nuestros países. Se reconoce que escribir una lengua no escrita previamente es apenas un paso menor frente a otras transformaciones más importantes, pero de todas formas se considera un paso indispensable.

En cuanto al tema de la escritura en las lenguas indígenas, nos enfrentamos a una inevitable tradición misionera que inicia en la Colonia, tiempo en el que importantes estudios de las grandes lenguas indígenas de América (tupí, náhuatl, quechua, muisca, etc.) posibilitaron la evangelización católica y la inserción de los nativos en el nuevo orden. En el Amazonas, antes de la definición de las fronteras entre los imperios, las reducciones jesuitas del siglo XVII tuvieron un papel histórico clave y proporcionaron un cuadro político que “anticipa la emergencia de los futuros Estados [...] En este sentido es necesario pensar que el proyecto jesuita impuso las bases de la ‘modernidad’ –en su favor o en contra– que se desarrolló plenamente después de su expulsión [...]” (Goulard, 2011, p. xxiii). Desde 1886 hasta 1991,³ el marco legal colombiano posibilitó que las escuelas indígenas estuvieran a cargo de la Iglesia católica.

Desde mediados del siglo XX,⁴ el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Summer Institute of Linguistics, SIL), organización norteamericana, marcó y definió el trabajo del lingüista: el lingüista escribe las lenguas de tradición oral, crea una tradición letrada. Esta organización, que se presenta como de trabajo lingüístico, está ligada a otra organización, ésta sí claramente misionera, Wycliffe Bible Translators (WBT). El ILV (SIL) ha logrado conformar una impresionante red de recursos de documentos, publicaciones y herramientas informáticas. Esta organización es además la fuente principal de la versión digital del catálogo más difundido de las lenguas vivas, *Ethnologue*. Los lingüistas de lenguas indígenas nos reconocemos –a nuestro pesar– como herederos de esa tradición inaugurada en el siglo pasado por esta organización. Los antecedentes de estudios lingüísticos de una determinada lengua indígena hechos por ellos son insoslayables porque en muchos casos son los únicos preexistentes.

3 La Constitución de 1886 se impuso como fuerte reacción conservadora después de un período de enfrentamientos internos en los que los liberales claramente anticlericales intentaron instaurar con la Constitución de 1863 un orden progresista y desligado de la Iglesia católica. La carta constitucional de 1886 se mantuvo hasta 1991.

4 En casi toda Suramérica, la institución misionera firmó convenios con gobiernos nacionales y obtuvo privilegios para el ingreso a territorios indígenas.

El Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA), que actuó en Colombia en las décadas de los ochenta y noventa, con financiación estatal y apoyo de la Cooperación francesa, participó activamente en la aplicación de resultados de investigación (fonología, morfosintaxis, lexicografía) a los procesos de “etnoeducación”, y en particular, actuó en varios casos de propuestas de alfabetos para lenguas nativas. (Para una ampliación, ver Queixalós, 1989, pp. 98-108).

El ILV (SIL) y los Tikuna. Amazonia peruana. 1953 al presente, 60 años⁵

Los misioneros Anderson, Lambert y Doris han producido por décadas innumerable material escrito en lengua tikuna, tanto material de evangelización como de alfabetización básica, como puede constatar en la página del ILV (SIL) sobre lengua tikuna. Sus artículos académicos, en los que podrían explicar los fundamentos lingüísticos tras la enorme cantidad de material producido, son menos y parecen limitarse a los estadios iniciales de la investigación requerida para conocer la lengua (Anderson, L. 1958, 1959 y 1966). Otros autores que trabajaron previamente temas de lengua hicieron apenas contribuciones menores y puntuales.

El método para estudiar una lengua minoritaria de tradición oral debe desembocar –según estos misioneros– en “dotar” la lengua de un alfabeto, para luego producir material escrito. Un paso posterior necesario es el de entrenar y convertir personas nativas a la nueva fe, quienes serán auxiliares en todos los procesos de cambio cultural. El español se enseñará a través de materiales bilingües. Esto correspondía claramente a un modelo de sustitución en el que la lengua nativa fue puente para la lengua mayoritaria (español, portugués, francés, inglés o cualquier otra que se hable en el territorio). Por eso, la insistencia de los alfabetos del ILV (SIL) en plegarse a las normas ortográficas de la lengua dominante (por ejemplo, usar las grafías ‘c’ y ‘q’ con los mismos valores que el castellano, así correspondan a un único fonema). Estos pasos son descritos en un texto de un experto visitante del proyecto de los Anderson en zona tikuna en los inicios de la tarea misionera y de estudio lingüístico:

[...] Once the spoken language has been learned, the difficult task of creating an alphabet, analyzing the grammar and producing educational materials can begin. With these tools at least a nucleus of the tribe can become literate [...] Thus the linguist first create literates in the tribesman’s spoken language and then train them in the Spanish language through the means of bilingual primers, grammars, etc. (Solnit, 1968, p. 3)

Esta misma ruta de aprendizaje, escritura, entrenamiento y adoctrinamiento se describe en el texto de Daniel Everett (2008) sobre su experiencia con los Pirahá y su inicio como misionero del SIL, aunque en el caso de Everett, sus cuestionamientos sobre la factibilidad y pertinencia (y luego sobre los asuntos éticos) lo habrían conducido a un cambio radical de perspectiva y al abandono de la fe que lo había convertido en misionero.

5 El proyecto emblema es el de construir la ciudad de Dios en la selva. La presencia de los misioneros en territorio tikuna ha sido constante, así como sus vínculos con el Ministerio de Educación del Perú.

La particularidad del ILV (SIL) frente a las misiones católicas modernas es –junto con el aprendizaje efectivo de la lengua por parte de los misioneros que conviven buena parte de sus vidas en las comunidades– la masiva y rápida producción de material escrito en lenguas nativas en el siglo XX:

The Anderson, like most of the tribal workers of the Institute, are a new species of North American missionary. While their purpose is primarily evangelistic, their work is basically educational in its first stages. Once the barrier of illiteracy is broken, the linguists strive to educate the tribesmen in one of the techniques or crafts which they will need in order to make their way in a civilized culture. At this point Bible translation into the native idiom is usually begun in order to consolidate the teaching given by the linguist while working on the language. These teachings are not sectarian in nature because the linguists are not seeking converts to any particular denomination. Their purpose is to make known the teachings of Christ to the largest possible number of cultural groups by translating the New Testament into the language of each group. It takes nearly 15 years of hard, dedicated work to produce a translation of the New Testament in a tribal language, which, is an indication of how committed the linguists are to their task [...] (Solnit, 1968, pp. 4-5)

Definitivamente hay una mezcla inextricable del trabajo de adoctrinamiento con el trabajo (lingüístico) educativo y con el desarrollo de grafías. Una perspectiva similar que intenta presentar el lado políticamente correcto del trabajo de estos misioneros lingüistas, o quizá su propia mirada en los inicios de la tarea:

SIL missionaries do not preach or baptize. They avoid pastor-like roles. Rather, SIL believes that the most effective way to evangelize indigenous peoples is to translate the New Testament into their language. Since SIL also believes that the Bible is literally the word of God, then it is reasoned, the Bible should be able to speak for itself. So may daily activities among the Pirahafi were mainly linguistic, trying to figure out the language well enough to do a good translation of the New Testament [...] I would often talk to people about my faith and why it was important to me. There was no more to my missionary activity than this, typical for SIL members. (Everett, 2008, p. 263)

Las radicales transformaciones que grupos indígenas han experimentado como consecuencia de la labor de los nuevos misioneros del siglo XX (personal vinculado al ILV [SIL] y a otras iglesias protestantes de diferentes países) son reales y efectivas en muchos territorios. Desaparecen prácticas y saberes que habían logrado resistir el ataque previo de las misiones católicas (chamanismo, rituales, consumo de bebidas fermentadas o de enteógenos), aparecen nuevos liderazgos (pastores y sus asociados), se rompen solidaridades de tribu, de clan y de territorio, se desplaza el papel de instituciones nacionales preexistentes y, obviamente, se debilita el poder aún restante de la Iglesia católica en sus antiguos territorios de misiones.

Escritura y mesianismo

La adhesión de los Tikuna a estos proyectos podría ser vista como un caso de mesianismo, al que han sido proclives varias poblaciones indígenas en la Amazonia. Se pregona un nuevo comienzo, se propende al abandono de prácticas tradicionales, y ese cambio permitirá el acceso a lo que se ha negado (el prestigio, el poder, las mercancías y tecnologías). Los movimientos cristianos protestantes modernos y el proyecto misionero del ILV (SIL) incitan al abandono de los bailes de enmascarados, del consumo de chicha, de la magia, el curanderismo, el chamanismo, e incluso, de un pilar fundamental del *ethos* tikuna, el matrimonio según reglas clánicas, un costo muy alto para la cohesión y la identidad de los nativos.⁶

El papel de la escritura en las transformaciones religiosas y sociales de los Tikuna modernos ha sido una constante, como lo señala un etnólogo estudioso de los movimientos mesiánicos en la Amazonia:

En el caso de estos dos últimos movimientos [movimientos mesiánicos del siglo XX en territorio tikuna, cruzistas y protestantes], la escolarización entra en el proceso de búsqueda de esta identidad. La creación de escuelas fue el *leitmotiv* de los primeros agrupamientos del movimiento cruzista [...] La referencia a lo escrito cumple un rol esencial en la adhesión a estos movimientos: ésta ocurre en el proceso de identificación étnica [...] El conocimiento de la lectura y de la escritura se agrega al prestigio de quienes han sido escolarizados. Su prestigio aumenta a medida que acceden luego a una profesión que repose sobre esos saberes, como la de promotor de salud, pastor o profesor. (Goulard, 1998, p. 509. Traducción nuestra del francés)

La moderna Iglesia católica fue relativamente tolerante o indiferente ante prácticas y saberes culturales diversos, pero propendió al abandono de la lengua indígena, difundió el español exitosamente en las escuelas, prohibiendo y castigando hablar la lengua nativa, vista como un obstáculo en el rápido aprendizaje del español. “No quiero enseñar esa lengua (la tikuna) a mis hijos para que no sufran como yo sufrí”, han dicho muchos adultos bilingües de la ribera amazónica colombiana, cuyos hijos sólo hablan hoy el español.

En el modelo misionero del ILV (SIL) se mantiene inicialmente la lengua indígena y se alfabetiza en ella a las poblaciones. El material de lectura (aparte de las cartillas, vocabularios, manuales de conversación básica y gramáticas destinadas a los profesores) es fundamentalmente bíblico, muestra palpable del contenido de que el rótulo “bilingüe” –el más fácilmente aceptado por las legislaciones y administraciones de los diferentes Estados– puede ser compatible con el arrasamiento cultural.

Hoy, en la ribera amazónica peruana y colombiana hallamos un sector que habla y lee la lengua indígena, pero que olvidó sus tradiciones culturales y sus rituales, frente

6 El movimiento crucista (un movimiento mesiánico de origen mestizo) en las primeras décadas del siglo XX fue determinante en el abandono del poblamiento disperso y agrupamiento en aldeas, un preludio necesario para convertir a los Tikuna en mano de obra de las bonanzas extractivistas.

a sectores cuyas nuevas generaciones han perdido la lengua nativa y que aún conservan algunos saberes y rituales propios. Tras largas décadas de conversión al nuevo mesianismo del ILV (SIL) o al proyecto hispanizante y modernizador de la Iglesia católica, no se logra el acceso pleno, continúa la exclusión de estas poblaciones. Esto alimenta escisiones dentro de las propuestas regionales de educación y alfabetización. Surgen en la ribera peruana movimientos reivindicativos que se alinderan con organizaciones indígenas comprometidas en un proyecto más global de control del territorio.

Los lingüistas ingenuos que nos involucramos en esos procesos en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX transcribíamos las lenguas (con un supraalfabeto especializado híbrido de ortografías latinas y europeas⁷) con el propósito de registro para estudio de la gramática, del léxico o de cualquier otro aspecto científico que nos interesase; escribir era un medio, no un fin. Ese mismo lingüista creyó que en los debates en torno a las propuestas ortográficas primarían los argumentos técnicos: o sea, que la escritura reflejase en lo posible la fonología de la lengua, que la ortografía fuese independiente de otras lenguas, e incluso que fuese posible generar un sistema propio de escritura. No hubo conciencia plena del peso político que estaba detrás de esas ortografías recientes que circulaban en los territorios indígenas.

ESCRIBIR EN TIKUNA: UNA LENGUA, TRES PAÍSES, CUATRO PROPUESTAS ORTOGRÁFICAS CON POCO USO

Leer y escribir en tikuna no son, en general, prácticas usuales, a pesar de décadas de promoción por parte del proyecto misionero del ILV (SIL) y luego por parte de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), promovida en los países latinoamericanos. La escritura sigue confinada en la escuela y los primeros grados de ésta o, en el mejor de los casos, los libros de oraciones y cantos de los pastores formados por el ILV (SIL). También es una práctica restringida a ciertos grupos de especialistas (maestros y pastores formados en programas que los entrenan para escribir). Estos especialistas rara vez se enfrentan a niveles altos de exigencia (producir textos complejos) y poco o nada se confrontan con usuarios activos.

Ortografías

En el cuadro 1 se comparan las cuatro propuestas de las que existen publicaciones emblemáticas; se escriben el nombre y fecha de la publicación seleccionada para esta muestra. Al final se señalan los puntos de acuerdo. Fácilmente se ve que la cuestión de los tonos y las prosodias asociadas a éstos (oclusión glotal, laringalización) son puntos muy críticos de difícil solución. En contraste, la representación de algunos grafemas y fonemas que existen

7 Alfabeto Fonético Internacional (AFI) en sus diferentes versiones, las cuales también son objeto de discusiones, cuestionamientos, preferencias o rechazos por parte de grupos académicos de una determinada tradición.

también en español y en portugués sería fácilmente acordable en términos de convención; sin embargo, son puntos de álgida discusión por el apego que hay a las normas nacionales.

Cuadro 1. Ortografías vigentes para el tikuna

	Perú-ILV Papa rū mama tapuracüe, 1994	Brasil- OGPTB Torü duü' üü, 1985	Perú FORMABIAP Múxü, 2001	Colombia, U.N. Libro guía del maestro, 2002
Tonos	á é í ó ú ü ã ê ï õ ü ü	No los marcan en textos. En ejercicios de aula, á (alto), â (medio), à (bajo)	á é í ó ú ü ã ê ï õ ü ü	á é í ó ú ü a e i o u ü à è ì ò ù ù ã ê ï õ ü ü ã ê ï õ ü ü ã ê ï õ ü ü
Laringal	ǣ ɛ i o u ü	No se marca, coincide con oclusión glotal	ax ex ix ox ux üx	ǣ ɛ i o u ü
Oclusión glotal	ax ex ix ox ux üx	a' e' i' o' u' ü'	ax ex ix ox ux üx	No se marca, previsible a partir de tonos
/k/	c , qu	c , qu	k	k
/tʃ/	ch	tch	ch	ch
/ɲ/	ñ	nh	ñ	ñ
/ŋ/	ng			
Vocales básicas orales y nasales	a e i o u ü ã ê ï õ ü ü			
Otras consonantes	m, n b, d, y, g p, t l, r, w f* (*corresponde a secuencias kwe, kwi, kwa de dialectos de tierra firme arcaizantes)			

Fuente: elaboración propia, ampliación del cuadro que presenta Naboroa (2011).

¿Qué se ha escrito en tikuna?

La cantidad de material producido, los temas, la calidad gráfica, el proceso de producción, entre otros aspectos, difieren grandemente entre las instancias u organizaciones que han producido material escrito y que, por lo tanto, han creado una tradición.

Perú: una larga tradición del ILV (SIL), con numerosas cartillas y material básico de lectura, un texto de tikuna conversacional (quizá una gramática pedagógica en curso), vocabularios (quizá un diccionario en curso), apartes de los evangelios y la Biblia, como se evidencia en la página de la red del ILV (SIL). Contrapuesta a esta tradición surge en la década de los noventa una nueva tradición desde el Programa de Formación Bilingüe de la Amazonia Peruana, con sede en la ciudad de Iquitos, que ha producido las primeras cartillas pensadas en niveles, involucrando contenidos culturales propios y con excelente calidad gráfica (AIDSESP-FORMABIAP, 2001).⁸

Brasil: aunque hubo actividad misionera antes de los años ochenta (y trabajos lingüísticos de la Prefeitura Apostólica do alto Solimões) y estudios lingüísticos del ILV (SIL) en territorio brasileiro, la producción comenzó con el proyecto reivindicativo y la lucha territorial que adelantaron los capitanes y organizaciones tikunas en la década de los ochenta. Ligada a estas organizaciones surge la Organização Geral dos Professores Tikunas Bilingues (OGPTB), quienes, junto con asesores y académicos, producen cartillas de excelente calidad gráfica, incluido un bello texto de aprestamiento, y luego, una serie de libros de lectura muy centrados en la defensa y el conocimiento de la tradición desde los saberes ambientales (mitología, libro de los árboles, libro de las ranas, libro de los pájaros, entre otros) asociados al territorio que defendían (ver en referencias Indios Ticuna, 1985).

Colombia: las iniciativas son muy dispersas, y en ellas es poca la visibilidad de las organizaciones indígenas; hay presencia de varias ONG, de instituciones estatales, de académicos independientes. Encontramos temas ambientales, compilaciones de cantos y de tradición oral, material para maestros (ver Ahué, F., 2003). No hay materiales para enseñar el tikuna como segunda lengua a niños, jóvenes y adultos, a pesar de la avanzada pérdida de la lengua.

Los distintos países no han producido, a nivel ministerial, documentos globales –del tipo lineamientos curriculares detallados– para trabajar el área de lengua indígena en la escuela. No se detecta un proyecto de largo plazo que apunte a las habilidades y destrezas que se espera desarrollar en el área de lenguaje. Se exceptuaría la experiencia de Iquitos de la asociación AIDSESP-FORMABIAP (Trapnell y Burga, 1997, pp. 82-94), la cual formuló explícitamente un marco metodológico típico de la enseñanza escolar bilingüe. Incorporó entrenamiento específico de los hablantes nativos para desarrollar investigación y material por etapas, según las habilidades y destrezas que se pretenda desarrollar en el contexto escolar. Algunas de las etapas de formación de maestros en Brasil involucraron instrucción para usar los textos

8 No pretendemos hacer el listado exhaustivo de los numerosos materiales escritos en los tres países; damos apenas ejemplos de algunas publicaciones importantes y citamos las organizaciones que han tenido un papel visible en estas tareas.

producidos por ellos mismos. No disponemos de información sistematizada sobre si hay o hubo seguimiento de esa instrucción y sobre cuáles fueron los resultados obtenidos.

¿Unificación de ortografías?

Cuando se piensa en escribir el tikuna, se esperaría contar con un alfabeto unificado, y allí aparece el primer obstáculo. A pesar de ser la ortografía una mera convención, y en el caso de las lenguas indígenas una convención muy nueva y por lo tanto modificable, no se logran acuerdos. Hay factores dialectales en juego, que podrían ser resueltos; sin embargo el verdadero obstáculo no son esas importantes y valiosas diferencias dialectales, sino los factores político-religiosos que imperan en cada sector del pueblo tikuna, señalados ya en estudios sobre el tema (Nabaroa 2011, p. 158). En primer lugar, el fuerte enfrentamiento entre los dos sectores peruanos (ILV, opuesto a la Asociación Interétnica de la Selva Peruana, AIDSESP) y el rechazo decidido del sector misionero a cualquier cambio o unificación. Nabaroa señala también el interés del sector colombiano por la unificación y la indiferencia del sector brasileiro (movimiento reivindicativo con importantes conquistas territoriales y educativas) ante esos procesos. También señala la autora la incoherencia de la argumentación del ILV (SIL) al aceptar la modificación de la grafía para adaptarse al portugués (el ILV [SIL] diseñó la ortografía que hoy en día se usa en Brasil) y, en cambio, oponerse a los cambios mínimos que propone AIDSESP. Concluye afirmando que hay interés de la organización misionera protestante en mantener un control territorial ejercido por más de medio siglo sobre la ribera peruana, control que además garantizaría la defensa de los intereses del gobierno y transnacionales extractivistas.

Adicionalmente, se hace una serie de preguntas sobre la aplicabilidad de directrices usuales de la planificación lingüística. Sobre la unificación de ortografías dice esta estudiosa que “La pregunta final, por tanto, sería si merecerían la pena estos esfuerzos unificadores (económico, social, intelectual y consensual), cuando la práctica escritora es bastante escasa en general y más en tikuna” (Nabaroa, 2011, p. 165). Concluye que, en todo caso, dicha unificación “[...] se situaría, más que nada, en el plano político: se trataría de mostrar la unidad de un pueblo a pesar de las fronteras de los estados, como reflejo de una identidad supranacional, incluso de una posible identidad nacional, como nación tikuna” (Nabaroa, 2011, p. 166).

En conclusión, nos enfrentamos a un problema “técnico” que podría resolverse con el concurso de expertos lingüistas (incluidos sociolingüistas, sicolingüistas), pero aún más, nos enfrentamos a un complejo asunto político que envuelve intereses de control territorial ejercido sobre las poblaciones amazónicas.

COMPLEJIDADES EN EL DISEÑO DE GRAFÍAS Y CONVENCIONES DE ESCRITURA

Habiendo relativizado la necesidad y posibilidad de una escritura como tarea primera y fundamental, los lingüistas creemos aún en la pertinencia de continuar trabajando para que la

lengua tenga un papel en la escuela y para que se cree una tradición escrita escolar. En el caso de una lengua tonal compleja⁹ como el tikuna, el proceso de ajuste es más lento pues implica la adquisición de hábitos de identificación de prosodias, algo que no se logra copiando el modelo de las lenguas dominantes, que carecen de esa complejidad prosódica. En este momento, ese punto sigue siendo uno de los obstáculos técnicos más importantes, pues los hablantes no logran fácilmente recuperar la pronunciación a partir de la forma escrita –demasiado empobrecida e insuficiente–, por ser ésta aún una mera copia de las convenciones gráficas de lenguas acentuales (como el español o el portugués).

Hay en tikuna muchas palabras monosílabas que se diferencian sólo por tonos (ver el cuadro 2); en una prueba de pares mínimos (contrastación rápida para constatar el valor fonológico de las oposiciones tonales) se requieren cuatro niveles. En bisílabos, las posibilidades de combinación (cuatro niveles sobre dos sílabas daría dieciséis posibilidades teóricas) no son ilimitadas, pues hay algunas secuencias que no se dan (ver el cuadro 3). En los escasos trisílabos se conservan en lo fundamental las mismas secuencias de los bisílabos. Las restricciones de estas combinaciones son algo que debe ser mejor establecido para lograr una propuesta alfabética clara para los hablantes.

Cuadro 2. Tonos en monosílabos

Tono extra alto	Tono alto (medio)	Tono bajo	Tono laringal extrabajo
dé cachaza	de recoger, arrejuntar	dè pez dormilón	dē Animales que se pegan como los caracoles y las babosas
naí vigilar	nai árbol	nài peer	nāi amarrar

Fuente: Informe del taller de traducción de textos tikunas, Universidad Nacional, Sede Amazonas, Leticia (resumen elaborado por Cogua, 2008).

Cuadro 3. Tonos en bisílabos, siete secuencias posibles (provisionalmente)

Bajo alto	Bajo bajo	Alto alto	Medio medio	Alto bajo	Alto laringal*	Laringal* alto
deá agua	dèa palabra, hablar	máã agujerear, chuzar	maë viven	beè despellejar, desplumar	maā sufijo sociativo, con	nggo espíritu, maléfico

Fuente: Informe del taller de traducción de textos tikunas, Universidad Nacional, Sede Amazonas, Leticia (resumen elaborado por Cogua, 2008).

Nota: Es posible que en dialectos de “tierra firme” más conservadores, el tono laringal corresponda a sílaba alargada con realización tonal modulada (ascendente, descendente).

9 Las lenguas acentuales destacan una sílaba o unidad pertinente por palabra, mientras que las lenguas tonales hacen un uso mucho más extenso y sistemático de la prosodia y no se limitan a destacar una sílaba; el ejemplo más conocido de lengua tonal compleja es el chino (dentro del cual hay varios dialectos que hacen tratamiento diferencial de las oposiciones tonales). Anderson (1959) habló de cinco tonos fonémicos para el tikuna, lo que implicaría una complejidad inédita para lenguas suramericanas. En nuestra interpretación proponemos tres tonos fonémicos con cinco niveles fonéticos.

En los inicios de la “Etnoeducación” en Colombia se señalaba que además de la grafía (para la cual era teóricamente posible imaginar cualquier sistema de escritura, no necesariamente el alfabeto de origen latino¹⁰) era indispensable pensar en temas como la división de palabras, que implica no sólo un buen conocimiento de la morfofonología y la morfología de la lengua, sino también de elementos de psicolingüística sobre el procesamiento de la forma escrita. Éste era apenas el primer paso, para seguir luego con otros asuntos de gran importancia relativos a la ciencia indígena y a su entrada en los contenidos y métodos de la escuela (Queixalós, 1989, p. 98).

MÁS ALLÁ DEL DISEÑO DEL ALFABETO: UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA Y DE ESTUDIO DE LA LENGUA A TRAVÉS DE LOS RELATOS MÍTICOS DE CHETANÜKÜ DEL LORETOYACU, 1989

En la actual representación escrita del tikuna constatamos formas variables entre los escritores, y no existen normas compartidas al respecto. Los clíticos (formas de autonomía intermedia que se ubican antes o después de un radical) plantean un problema especial. El lingüista escribe a partir de formas de habla lenta diseccionadas; el hablante escribe quizá a partir de la percepción de agrupamientos prosódicos plausibles, en los que puede juntar varios “morfemas” con distintos grados de autonomía. Hemos encontrado tres maneras de escribir una oración en la que intervienen dos formas clíticas en torno a un radical verbal:

tũũ ni nai	tüni nai	tũũ ninai
Tres palabras	Dos palabras	Dos palabras
“Él la amarró”, lit. “a ella (3ª persona, respetuoso) él amarró” Fuente: borradores del texto oral transcrito de <i>Chetanükü</i>		

El análisis morfológico que hace el lingüista coincide con la primera columna; propone tres “palabras” gráficas, dos formas proclíticas y el verbo “amarrar” (cf. glosa infra), pero no se trataría de imponer un argumento de autoridad (dudosa, además, dado que el lingüista no es nativo) sino de entender por qué los hablantes hacen cosas tan diferentes con la separación de palabras. La glosa morfológica es la siguiente:

tũ-ũ ni nai

3ª persona respetuoso-acusativo 3ª persona amarrar

La recuperación de los saberes perdidos pasa por la recuperación de saberes orales especializados. Difícilmente los lingüistas hemos llegado a abordar esos temas en las tareas de educación indígena. Es una tarea de largo plazo que requiere equipos de nativos.

¹⁰ Esta posibilidad teórica se expresó en muchos procesos de diseño de alfabetos, pero nunca hubo osados que trataran de desarrollarla. La riqueza de símbolos y lenguajes gráficos de las culturas indígenas (petroglifos, diseños en tejidos, tradiciones pictóricas propias, máscaras, tatuajes corporales) se ha usado en algunos contados y notables casos para planear actividades de aprestamiento en la educación inicial.

Entre 2006 y 2010, por iniciativa del antropólogo Goulard y con el apoyo de un equipo nativo de maestros traductores (Ángel, Santos, Pinto), se trabajó en torno a un largo y valioso relato sobre el origen del mundo y la gente tikuna (Goulard *et al.*, en prensa). Hubo continuidad metodológica entre este proyecto y las tareas previas sobre los relatos de los eventos del “Encuentro de Ancianos” de 1989 y 1991, cuyos relatos se escribieron y tradujeron parcialmente entre 2002 y 2004.¹¹ Estas tareas permitieron desarrollar una ruta para el trabajo colectivo y una serie de pautas perfectibles para abordar la tarea de poner por escrito la tradición oral.

En el trabajo sobre etnopoética y artes verbales (Gómez, 2012) se caracterizaron elementos de los registros, estilos y saberes narrativos especializados. Se compararon en términos formales cuatro narradores (identificados en el cuadro por las iniciales Ch [de Chetanükü], JA, AC, JM).

Rasgos lingüísticos	CH	JA	AC	JM
Uso de tercera persona del plural para personajes míticos	+	+	+	-
Uso de marcadores epistémicos	+	+	+	-
Uso de formas de tratamiento	+	+	+	-
Comentarios del narrador	+	-	-	+
Uso de silencios elocuentes	+	?	?	-
Uso de onomatopeyas	+	-	-	-
Uso de habla reportada y/o habla citada	+	+	+	+
Uso de marcas de <i>animacidad</i> para entidades no animadas	+	-	+	-
Uso de paralelismo	+	?	?	+
Uso de cantos	+	+	-	-
Uso de dialogismo	-	-	-	+

Fuente: resumen de rasgos lingüísticos, tomado de Gómez (2012, p. 106).

En el mismo trabajo, Gómez hipotetiza sobre la función que cumpliría acudir a un determinado estilo, definido por un haz de rasgos esencialmente pragmáticos y estrategias performativas que le permitirían al narrador evocar –y quizá instanciar hoy– responsablemente un tiempo mítico.

Cogua (2014) aborda los textos y discursos del habla cotidiana con el fin de detectar aspectos formales que podrían caracterizar diferentes actos de habla y diferentes opciones narrativas. Se destaca en su trabajo el hallazgo de que géneros como la descripción, considerados una habilidad básica y necesaria en la escuela primaria, son en realidad poco o nada usados por los locutores nativos no escolarizados.

11 Uno de estos relatos, quizá el más simple y corto, fue publicado por el traductor a través de un apoyo ministerial (Morán *et al.*, 2014). Sobre éste y otros relatos, previamente se hizo un trabajo de pregrado (Cogua, 2009).

Muchos temas gramaticales y textuales deben ser abordados en profundidad, no sólo para conocer y describir la lengua, sino para pensar los planes curriculares que den a la lengua indígena un papel relevante en el desarrollo del pensamiento: el valor estilístico de la impersonalización y el despojo de marcas predicativas, los mecanismos para el rastreo de la referencia, el uso de conectores, la estructura de la información (tópico, foco), son sólo algunos de los asuntos que hemos anotado en el curso accidentado y a veces interrumpido de las investigaciones sobre la lengua y los géneros de la oralidad.

LOS LINGÜISTAS DEL NUEVO MILENIO

En lo que nos concierne, la situación presentada hasta ahora obliga a repensar las rutinas de trabajo lingüístico orientado a la educación y a la revitalización lingüística y cultural. Además de los saberes gramaticales (cada vez más exigentes, puesto que los “objetos” por considerar son productos complejos, géneros orales), aparece la necesidad de documentar la oralidad y de expandir el núcleo de disciplinas involucradas (pragmática, análisis del discurso, política lingüística). También se requiere una mejor comprensión de los fenómenos sociológicos y económicos asociados a la pervivencia de las lenguas. Por otra parte, la recuperación de saberes supone colaboración con la antropología, la biología y la ecología (para la sistematización de saberes ambientales que desaparecen rápidamente). La pedagogía y la filosofía podrían interesarse por la transmisión de otros sistemas de valores y visiones del mundo propios del mundo indígena.

En cuanto a las estrategias metodológicas, cada vez es más necesario contar con equipos de hablantes nativos, algunos formados de manera occidental (maestros, profesionales) y otros validados como expertos en tradición oral y en cultura. El equipo puede desarrollar simultáneamente las tareas que antes eran del lingüista solitario, enfocado en primer lugar en escribir y “dotar” lenguas carentes de una nueva tecnología. Hay que trabajar en varios frentes, que antes eran etapas graduales: la fonología, para hacer el alfabeto (o para no hacerlo, pero para conocer el sistema sonoro y predecir dificultades eventuales en la adquisición plena de una pronunciación adecuada); la dialectología, para conocer las variantes e incluirlas; la gramática y la gramática pedagógica, para hablantes nativos o para aprendices de lengua indígena como segunda lengua; los textos, para tener material de acceso a contenidos complejos (o para la lectura). En muchos casos, el alfabeto adecuado será un punto de llegada, antes que un punto de partida.

Desde el punto de vista de las tecnologías por aplicar, la informática puede dar claves para un trabajo más rápido, y sobre todo para estrategias colaborativas de equipo:

- La acústica y la sintaxis unidas, para caracterizar aspectos problemáticos en las prosodias, los tonos y acentos.
- La documentación de grandes volúmenes de información, con apoyo de la lingüística del corpus.
- El análisis de grandes volúmenes de información a partir de software diseñado para propósitos particulares.

- La producción colaborativa de publicaciones web flexibles con varios grupos de autores nativos que intervengan en la modificación permanente de los diccionarios, textos o cualquier otro producto del trabajo sobre la lengua.

Desafortunadamente, tomar en serio el lugar de la lengua indígena en las escuelas y promover el bilingüismo tikuna-español suponen una tarea sin mucho asidero en la realidad de hoy en la mayoría de las escuelas ribereñas del Trapecio Amazónico colombiano, entre otras muchas razones porque no vemos en qué espacio horario tendrían cabida esos saberes (quizá sólo una hora a la semana,¹² separada de las estrategias para lengua castellana).

REFLEXIONES FINALES. ¿LA LENGUA EN LA ESCUELA INDÍGENA?

En las tareas de aplicación a la educación o a procesos de revitalización se constata una serie de elementos propios de un contexto sociolingüístico problemático:

- El desarrollo escolar de la lengua nativa, así como la conservación de ésta en los espacios tradicionales, dependen de un complejo cruce de factores como el hábito, la necesidad, el prestigio, la conciencia étnica y el empoderamiento efectivo. El bilingüismo detrimental, con la consiguiente disminución de monolingües y niños hablantes, plantea un reto a la escuela indígena de este milenio. Estos procesos avanzan a mayor velocidad que la que desarrollan la investigación académica y la acción estatal.
- Por parte del Estado se constata el abandono del seguimiento a iniciativas liminares, potencialmente productivas. La asesoría está ausente de las responsabilidades estatales en la educación pública indígena. No hay tampoco planes transfronterizos ni acuerdos interestatales para planificar conjuntamente la educación de los pueblos indígenas fronterizos.
- Los conflictos regionales y locales alrededor de la escuela y los maestros indígenas son álgidos. Los indígenas de los tres países (y aun dentro de cada frontera) están fuertemente vinculados a organizaciones misioneras o a organizaciones políticas locales o nacionales, y estas entidades fomentan la división y el enfrentamiento internos.

Todo lo expuesto en los dos últimos acáptes sigue siendo nuestra idea –occidental, académica, éticamente comprometida– de la lengua indígena en la escuela, una idea compleja e indudablemente costosa. La pregunta hoy es si eso es concertable con algunos de los postulados de lo que pretenden los indígenas, la “educación propia”. Quizá ellos esperan volver a los espacios propios y originarios de la lengua: la familia, la comunidad, el trabajo y los aprendizajes tradicionales, la oralidad. Tareas posibles e imaginables (también complejas) en un contexto de empoderamiento. Todo eso fuera de esa escuela cuyo papel fundamental y exitoso fueron la hispanización y el despojo de la lengua nativa. Dentro de la escuela indígena que se prefigura hoy, se buscaría promover el reaprendizaje cotidiano

¹² Parte de la muy reciente (2014) preocupación del nuevo equipo del Ministerio de Educación del Perú con la producción de materiales en tikuna se debe a que –respondiendo a pedidos desde la academia y las organizaciones indígenas– se otorga a la lengua tikuna el mismo espacio que al castellano, cinco horas a la semana.

para todos. Fuera de la escuela seguiría el aprendizaje experto de niveles sofisticados de la oralidad para algunos, de las artes verbales asociadas a los rituales, allí donde aún existan los transmisores posibles de esos saberes. Los lingüistas nativos o foráneos podrían prepararse para asumir el reto múltiple de la documentación, la revitalización y el reaprendizaje, a través de un trabajo sistemático y continuo.

REFERENCIAS

- Ahué, F., Ahué, B., Angarita, V. et al. (2002). *Libro guía del maestro. Materiales de lengua y cultura ticuna*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Colección Textos.
- Anderson, L. (1958). Vocabulario breve del idioma ticuna. *Revista Peruana de Cultura*, 8 (21): 53-68.
- Anderson, L. (1959). Ticuna vowels with special regard to the system of five tonemes. *Publicações Avulsas do Museu Nacional, Série Lingüística Especial*, 1: 76-119.
- Anderson, L. (1966). The structure and distribution of Ticuna independent clauses. *Linguistics*, 20: 5-30.
- Bodnar, Y. (2005). Pueblos indígenas de Colombia: apuntes sobre la diversidad cultural y la información sociodemográfica disponible. *Notas de Población*, 79: 231-262.
- Cardozo da Silva, M. I. (2012). *Algumas reflexões sobre feitiçaria entre os Ticuna (Alto Solimões-AM)*, 36° Encontro Anual da ANPOCS. http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8104&Itemid=217
- Cogua, A. (2008). *Taller de traducción para el estudio de la tradición oral tikuna realizado en la ciudad de Leticia del 16 al 28 de junio, dirigido por M.E. Montes y J. P. Goulard*. Informe impreso. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cogua, A. (2009). Análisis de dos textos narrativos tikuna. Trabajo de grado de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Cogua, A. (2014). Aproximación a la gramática textual de la lengua tikuna. De la oración hacia el texto. Tesis de la Maestría de Estudios Amazónicos (no publicada). Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonas, Leticia.
- Everett, D. (2008). *Don't sleep. There are Snakes. Life and Language in the Amazonian Jungle*. Londres: Profile Books.
- FORMABIAP- AIDSEP (2001). *Múxũ. Popera i Dumatüruxü I (Texto de lectura en tikuna como L1)*. Iquitos: Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana, Asociación Interétnica de la Selva Peruana-Instituto Superior Pedagógico de Loreto, Perú.
- Gomes Gruber, Jussara (org.) (1997). *O livro das árvores*. Río de Janeiro, Brasil: Organização Geral dos Profesores Ticunas Bilingües do Brasil, OGPBT.
- Gómez Pulgarín, W. E. (2012). *Rasgos lingüísticos en los relatos tikunas. Una caracterización*. Tesis de Maestría en Estudios Amazónicos. Universidad Nacional de Colombia, Leticia.
- Goulard, J. P. (1998). *Les genres du corps. Conceptions de la personne chez les Ticuna de la haute Amazonie*. Tesis de doctorado. École de Hautes Études en Sciences Sociales, París.
- Goulard, J. P. (2011) *El nor-oeste amazónico en 1776. Expediente sobre cumplimiento de la Real Cédula dada en San Ildefonso, a 2 de septiembre de 1772*. Serie Documentos históricos del IMANI. Leticia: Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonas.
- Goulard, J. P., Montes, M.E., Ángel, L., Pinto, J., & Santos, A. (En prensa) *Relatos de Chetanükü del Loretoyacu sobre el origen del mundo y de la gente tikuna*.

- Indios Ticuna, Alto Solimões (1985). *Torü duũ'ũgü O nosso povo*. Río de Janeiro, Brasil: Museu Nacional-Secretaria da Cultura- Memórias Futuras Edições.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Plan Nacional de Lectura y Escritura. Colección Territorios Narrados. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-341013.html>
- Morán, M. (traductor, escritor), del Águila, J. y Coello, A. (fuentes orales). (2014). "Bamà" y "Iya Iyachigà" pp. 11-73. En: Proyecto educativo comunitario tikuna-Docentes de la comunidad tikuna. *Bamàchiga. Historias de Bama*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de Lectura, serie Río de Letras.
- Nabaroa, N. L. (2011). Tikunas o Ticunas: Cuatro propuestas ortográficas para una lengua. *LIAMES*, 11: 145-168.
- Queixalós, F. (1989). El papel de la lingüística en la etnoeducación. En *Lingüística y etnoeducación*. Colección Lenguas Aborígenes de Colombia, Serie Memorias, 1 (pp. 91-126). Bogotá: CCELA.
- Riaño, E. (2013). *Organizando su espacio, construyendo su territorio. Transformaciones de los asentamientos Ticuna en la ribera del Amazonas colombiano*. Leticia: IMANI- Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonas.
- Trapnell, L. y Burga, E. (coords.) (1997). *Lineamientos curriculares de formación magisterial. Especialidad de primaria intercultural bilingüe*. Iquitos: AIDSEP-FORMABIAB e Instituto Superior Pedagógico de Loreto.
- Solnit, A. (1968). *Bilingual education and community development*. Lima, Perú: Summer Institut of Linguistics and Ministry of Public Education.

Normas legales

- República de Colombia. Constitución Política de Colombia, 1991.
- República de Colombia. 2012. Ley 21 de 1991. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Colección Cuadernos. Legislación y Pueblos Indígenas de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional.
- República de Colombia. 1995. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Bogotá: Ediciones El Pensador.
- República de Colombia. Ley 1381 de 2010. Ley de lenguas nativas. Portal de Lenguas de Colombia <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/sites/lenguasdecolombia.gov.co/files/Ley_1381_2010_proteccion_lenguas_nativas_o.pdf>
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2406 de junio 26 de 2007. Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-128038.html>>
- República de Colombia. Corte Constitucional. Auto 004 de 2009. Magistrado ponente: Manuel José Cepeda Espinosa. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>

Referencias ampliadas. Páginas de la red relacionadas con el Summer Institute of Linguistics

- Wycliffe Bible Translators W.B. T., <http://www.wycliffe.org>
- Summer Institute of Linguistics, S.I.L., <http://www.sil.org>
- Ethnologue on-line, <http://www.ethnologue.com/language/tca>