

Agustín Almendra Velasco

Uso del Namui Wam y la escritura del castellano

Un proceso de tensión y distensión
intergeneracional en el pueblo guambiano
(departamento de Cauca, Colombia)

5



Uso del *Namui Wam* y la escritura del castellano

**Un proceso de tensión y distensión
intergeneracional en el pueblo guambiano
(departamento de Cauca, Colombia)**

Agustín Almendra Velasco

Uso del *Namui Wam* y la escritura del castellano

**Un proceso de tensión y distensión
intergeneracional en el pueblo guambiano
(departamento de Cauca, Colombia)**



Cuidado de edición: PINSEIB

© Agustín Almendra Velasco

© PINSEIB / PROEIB-Andes / Plural Editores

Primera edición: enero de 2005

ISBN: 99905-63-28-4

D.L.: 4-1-71-05

Producción

Plural editores

c. Rosendo Gutiérrez 595 esq. Ecuador

Tel. 2411018 / Casilla 5097 / La Paz-Bolivia

Email: plural@accelerate.com

Impreso en Bolivia

Índice

Dedicatoria	9
Agradecimientos	11
Prefacio	13
Resumen	17
Lamó srol	19
Abreviaturas	21
 Capítulo I	
Introducción	23
 Capítulo II	
Aspectos metodológicos	27
Planteamiento del problema	27
Presentación de las preguntas	30
Objetivos de la investigación	30
Justificación	31
Metodología de la investigación	33
Tipo de investigación	33
Descripción de la metodología	33
Criterios de selección de la muestra	34
El procesamiento de los datos recolectados	37
Consideraciones éticas	38
 Capítulo III	
Fundamentación teórica	41
Antecedentes	41
La oralidad	42

Los dueños de la palabra	45
La tradición oral	47
La escritura	49
Relación entre la oralidad y la escritura	53

Capítulo IV

Presentación de los resultados	61
Contexto de la investigación	61
El Resguardo Indígena de Guambía	63
Breve reseña histórica	63
¿Quiénes somos?	65
Aspectos geográficos y características de la población	66
Namui wam	67
Descripción de los resultados del estudio	69
Kusrem purukuinuk: El aula y su entorno	70
Historia oral sobre el plantel	70
En el Aula	72
Fuera del aula	79
Korosrai ya . Procesos de justicia interna en la casa de los consejos	82
En los eventos de administración de justicia propia	83
El panik	86
Namui tatamera	88
Datos recopilados en la actividad de los tatas en la cotidianeidad	88
Palabras de cierre por el tata vicegobernador	94
Los taitas y las mamas	95
El taita y los sueños	97
El taita y la mama con relación a las nuevas generaciones	99
Análisis de los resultados del estudio	101
Uso del namui wam y el castellano	102
Los hablantes dónde y cómo aprenden el namui wam y el castellano	102
Dónde hablan y para qué usan el namui wam y el castellano	106
La escritura en namui wam y en castellano	110
Los escribientes en namui wam y el castellano	111
¿Para qué aprenden a escribir?	116
Tensión	118

¿Cómo y por qué se chocan?	119
Los “atizadores”	125
Distensión	126
Los consejos en namui wam y el panik (“cerco”)	
con la escritura en castellano	127
Los acuerdos	132
Capítulo V	
Conclusiones y recomendaciones	137
Capítulo VI	
Propuesta	143
Bibliografía	145
Anexos	153

Dedicatoria

A mi padres, Isidro acompañante espiritual tan sólo en mis sueños
y Elena compañía física y espiritual en el dolor y la alegría.

A mis queridos hermanos por su sincero apoyo moral

Y a cada uno de mis recordados familiares.

Namui tatamerai asik kucha kualommorik,

Namui maiwan tamarop melapelu kutri.

Maya kollimisamerai nu isup, nu wam

purokuchipelan wento urekwai.

Kusrem purukupelai lata,

urek usralmerai, urek muskaliai,

kusrep melapelai lata

maya misakmerai

kon ipe.

Agradecimientos

Especialmente al cuerpo del Cabildo del Resguardo Indígena de Guambía, extensiva al Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia, en la personalidad de Tata Floro Tunubalá y Tata Lorenzo Almendra, quienes muy hermanablemente me permitieron convivir en ese intenso proceso, que ellos vivencian cotidianamente en permanente interacción con la comunidad. De la misma manera, al cuerpo docente como administrativo del Colegio Agropecuario Guambiano; en particular a las profesoras Ana Delia Tunubalá, Bárbara Muelas y a los profesores, Samuel Almendra y Álvaro Pechené, por facilitarme compartir unos minutos en su ardua tarea de ayudar a aprender, como al Comité de Educación, y a Jesús A. Hurtado por su apoyo lingüístico. También, a cada uno de los actores del *Korosrai ya* (Casa de Consejos), de manera especial a los consejeros y a los *tatas*, que me facilitaron vivenciar sus sabios consejos y escuchar la palabra de los *mayores*. *Nai mantrau kotrí* (desde lo más profundo), a mis queridos *taitas* y *mamas*: Elena Velasco, Felipe Calambás, Lorenzo Almendra, Javier Calambás y Esteban Ussa depositarias-os de la sabiduría de la vida guambiana, quienes me permitieron oír y registrar su voz desde los sueños.

Finalmente, esta modesta labor no hubiese sido factible sin el concurso abierto y decidido de personalidades de las instituciones, que apoyan al fortalecimiento de los pueblos indígenas en el orden nacional e internacional. Por un lado, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con el Programa Nacional de Etnoeducación y Desarrollo Profesional del Educador, en coordinación con el Instituto Colombiano de Educación en el Exterior (ICETEX). Por otro, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes de Bolivia, en especial el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) de la Uni-

versidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba, que con todo su cuerpo docente especializado y equipo administrativo, dieron todo de sí con la orientación del Dr. Luis Enrique López, Asesor Principal del Programa. En particular al Dr. Luis Enrique López, por su sabia y paciente orientación en el proceso de consolidación del presente trabajo, que fueron definitivas para su concreción. Gracias, también a cada uno de mis compañeros y compañeras de estudio, por brindarme un lugar en su corazón o en su mente, lo cual facilitó un espacio significativo para interactuar y abogar por la construcción de una comunidad de aprendizaje entre pueblos indígenas de cinco países, en un contexto multilingüe y pluricultural.

Prefacio

Con la complicidad y anuencia de José Antonio Quiroga, en agosto 2003 iniciamos una nueva serie en Plural Editores sobre investigaciones y estudios en lengua, cultura y educación orientada a dotar a la educación intercultural bilingüe de cada vez mayor calidad. Un año después, la primera semilla de entonces da nuevos frutos y a fines de 2004 presentamos 13 investigaciones que condujeron a la obtención del grado de magíster en educación intercultural bilingüe (EIB) en la Universidad Mayor de San Simón a un número igual de profesionales de cinco países andinos: Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y el Perú.

Los estudios que hoy presentamos son producto de la primera maestría en este campo en abrirse camino en América Latina y que cuenta a la fecha con tres promociones en su haber y con una cuarta en proceso, a la cual se ha incorporado un estudiante de un sexto país, Argentina, que ahora integra la red de intercambio y colaboración mutua que desde el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) se construye en interacción con diecinueve universidades, más de veinte organizaciones indígenas y los ministerios de educación de los seis países involucrados. De nuestra Maestría en EIB han salido ya más de cien profesionales indígenas que llegaron a Cochabamba con deseos de construir nuevos conocimientos que pudiesen ayudarlos a servir de mejor manera a las organizaciones indígenas con las cuales estaban relacionados y que habían avalado su postulación a San Simón.

Cada una de estas investigaciones dan cuenta de al menos 32 meses de trabajo que cada uno de sus autores dedicó a sus estudios de maestría, combinando cinco etapas presenciales intensivas de entre 10 y 12 semanas cada una con un número igual de fases de no menos arduo trabajo de campo en comunidades indígenas de la región, de manera de

poner a la teoría en permanente diálogo e interacción con la realidad social, cultural y política andina cuanto con la práctica de la EIB en cada uno de los países.

Esta vez presentamos 13 de las 43 tesis que se produjeron en el contexto de la primera promoción de la maestría que conformaron 50 estudiantes de los cinco países nombrados. Se trata por tanto de una selección realizada con dos criterios diferentes y complementarios. Por un lado, se buscó llevar al formato de libro el mejor estudio realizado por cada grupo de país participante en la maestría, y en caso de empate dos. 8 de los 13 libros responden a esta primera consideración. Por otro lado, y dada la disposición favorable de un tercer socio editor, el Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (PINSEIB), que también apoya la Cooperación Técnica Alemana, en el marco de la transformación de los centros de formación docente en Bolivia, se decidió incluir en esta serie todas las otras tesis de autores bolivianos que abordasen el tema de la formación docente, de manera de contribuir a una mayor reflexión sobre el campo, a la vez que nutrir a estudiantes y docentes de estos institutos de más y nuevos insumos que contribuyesen a la reflexión y a la acción en el campo. Con la inclusión de estos 5 trabajos se completa esta entrega de 13 investigaciones.

Los estudios ahora presentados abordan temáticas diferentes y complementarias entre sí que nos ayudan a concebir el campo de la EIB como un ámbito interdisciplinario y complejo que busca dar cuenta de cómo los sistemas educativos latinoamericanos, de siempre homogeneizantes y uniformizadores y negadores de la diversidad sociocultural y lingüística, se van transformando paulatinamente para responder a las demandas crecientes de los pueblos indígenas y de sus organizaciones, los que por medio de la educación buscan a su vez coadyuvar a la construcción de ciudadanías diferenciadas o interculturales mejor preparadas para funcionar en el marco de las nuevas democracias latinoamericanas que, precisamente por el influjo y ancestral terquedad indígena, parecen, aunque todavía lentamente, irse transformando en respetuosas y articuladores de la diversidad y la diferencia. Esta entrega incluye, por ejemplo, trabajos sobre aspectos inherentes a la heterogeneidad lingüística, a la diversidad cultural y también y obviamente a la educativa.

La investigación de Agustín Almendra, educador guambiano de Colombia, analiza las tensiones que se generan en comunidades guambianas entre jóvenes y mayores, a raíz de la introducción de la escritura alfabética en la vida cotidiana. Tal incorporación en el caso específico estudiado no se reduce a la introducción a la comunidad de una institución ajena como la escuela, sino es también producto de la adopción de mecanismos e ins-

trumentos de planificación que el momento actual requiere; en esta situación, la formulación y puesta en práctica de herramientas de planificación, como son los proyectos, incluidos los comunitarios.

La investigación en cuestión se sitúa en el marco de lo que en Colombia se conoce como el *plan de vida*, el *proyecto de vida* y el *proyecto educativo comunitario* instrumentos imaginados por las organizaciones indígenas como respuesta a los proyectos de desarrollo local y a los proyectos educativos de centro hoy en boga en todos los sistemas educativos continentales. Lo interesante del caso colombiano es que *desarrollo local* se transforma en *plan de vida* y que proyecto educativo de centro o de unidad educativa cambian a *proyecto educativo comunitario*. No se trata sólo un cambio de palabras sino de una modificación de sentido, pues al final de cuentas busca responder al proyecto de futuro de las sociedades indígenas que habitan en Colombia, a partir de la toma de reflexión comunitaria, regional y nacional en el contexto actual de contacto y conflicto entre las sociedades indígenas y los sectores hegemónicos del hermano país.

Pero, conflictos como los sugeridos no se restringen únicamente a la relación entre comunidad y entorno externo, o entre subalternidad y hegemonía. También se generan al interior del propio espacio subalterno, como resultado de la introducción de la escritura alfabética, hecho que, de por sí, genera o asienta la brecha generacional, entre los sabios comunitarios, mujeres y hombres, —anclados en la oralidad y en el conocimiento ancestral— y los jóvenes, entre ellos dirigentes de organizaciones de base —quienes pasaron por la escuela y están en posesión del alfabeto. Frente a esta situación los mayores —taitas y mamás— ven la escritura como una *panik*, como un cerco sobre su cultura y sobre su propia oralidad: el *namui wam*. No obstante y cuando el autor reconozca la persistencia de choques entre un sector y otro, también da cuenta en esta obra de las distensiones que tienen lugar por el respeto que los jóvenes demuestran a sus mayores, respecto que posibilita la construcción de consensos que, incluso, puede plasmarse en documentos escritos “concertados en minga”.

Las mingas para llegar a acuerdos a los que se refiere el autor a menudo tienen también que ver con el análisis de lo que ocurre en la escuela, en tanto su avance va paulatinamente en detrimento del control que la comunidad tiene sobre su propia cultura. En ese proceso entran en conflicto el *korosrai ya*, “o escuela comunitaria propia, nacida antes en el fogón”, y la educación forma de corte occidentalizante. Pero, nuevamente y debido a la fuerza que poseen tanto las autoridades indígenas tradicionales como las organizaciones indígenas actuales, en gran medida por la vigencia del conocimiento ancestral en varios órdenes de la

vida social, el control comunitario sobre la educación que entrega el Estado, a través de las escuelas, contrarresta el peligro y contribuye a que los dos sistemas se entretejan, a través de los que hoy conocemos como interculturalidad. De este modo se supera, al menos en parte, “la interferencia escolar y tras ella la avalancha de elementos desestructurados de las prácticas culturales propias, en especial, de la transmisión oral tradicional”. Irónicamente o no, ello se hace posible gracias a la apropiación de herramientas de gestión como el plan de vida y el proyecto etnoeducativo, ambos escritos en *namui wam* y en castellano. Lo que el caso guambiano ilustra es que la construcción de estas herramientas no es obra solamente de los jóvenes letrados sino más bien producto de una interacción, conflictiva pero también creativa, entre ellos y los mayores de la comunidad, pues a decir del autor ellos “son la fuente viva para generar estos procesos [...], pues] sin el acompañamiento de su voz, toda palabra ya sea oral o escrita quedará vacía”.

Lo que hoy ocurre en el Resguardo Indígena de Guambía no se diferencia en mucho de lo que acontece en otros territorios indígenas en diferentes lugares de nuestra América Indígena. Por ello, *El namui wam y la escritura castellana: tensión y distensión en Guambía* constituye, en estos tiempos de interculturalidad, un aporte valioso para la discusión sobre la relación entre oralidad y escritura tanto en el contexto escolar, como en el comunitario general.

Estamos seguros que esta contribución que viene desde los Andes del Norte, desde la Guambía colombiana, contribuirá sobre manera a la reflexión boliviana y continental en general respecto a la necesidad de salir del entrampe en el que hemos caído al ver acríticamente las formas institucionales y tecnologías de Occidente —como es el caso de la escritura alfabética— anclados en una visión evolucionista que toma como modelo a seguir sólo la trayectoria de Occidente. Al descontextualizar tales formas y tecnologías, deslingándolas de *su historia*, no hacemos otra cosa que reforzar la visión colonizadora con la que el alfabeto llegó a estas tierras. En cuanto a este aspecto, si de interculturalidad y educación intercultural se trata, urgen repensar la relación entre oralidad y escritura. Relocalizaciones como éstas contribuirán a nuestra comprensión de lo que hoy conocemos como educación intercultural bilingüe, y, claro está, de la formación de maestros y maestras para esta nueva opción educativa.

La Paz, diciembre 2004

Luis Enrique López

Resumen

Los resultados del presente estudio responden a cuestionamientos básicos sobre el uso del *namui wam* (nuestra voz), oralidad y la escritura del castellano en un proceso de tensión y distensión intergeneracional. Debido a la complejidad del tema, se generaron tres preguntas para orientar la investigación. La primera pregunta de entrada es: ¿Dónde, cómo aprenden y por qué se recurre a la oralidad y la escritura? Y la segunda pregunta de llegada, ¿Hay tensión intergeneracional entre los mayores no-letrados y las nuevas generaciones letradas en este contexto? y ¿Cuáles son las estrategias creadas, para su distensión desde los consensos y disensos?

Del estudio así realizado, se obtuvo que en Guambía existen cuatro escuelas con una significativa diferencia en el uso de la oralidad guambiana y la escritura del castellano. De las cuales, tres son propias: La Casa de Consejos, el Cabildo y la de los *mayores*, que ayudan en *minga* a construir el camino guambiano hacia dentro, usando esencialmente la tradición oral, pero escribiendo en menor grado el castellano. En tanto que la escuela oficial, facilita el camino hacia fuera, con la preponderancia del uso de la escritura del castellano en el aula; aunque allí los estudiantes aprenden la técnica de la escritura y lectura, en lengua propia y en castellano. En este contexto, se encontró la existencia de una fuerte tensión intergeneracional, porque progresivamente la generación letrada da la espalda a la palabra de sus *mayores* y no enseñan la lengua materna a los hijos en la cocina, de lo cual se lamentan profundamente los *taitas* y las *mamas*. Sin embargo, los *mayores* contribuyen a generar procesos de distensión, mediante la creación de “cercos escritos” trenzando la tradición oral con la escritura.

Palabras claves: *Namui wam* (oralidad), escritura, tensión, *wentoeló*, *tatas* y *taitas*.

Lamó srol

Lamó srol, nu sroliú kutri wesruik. Chukopen kalo porik pontropene, tamaram purukutruntrikai. Kolinpalasro nam trikmai moi poropto-mekape.

Trupe ñimpa yana lincha mekawape, o iekopik kuape, kato trektowai metamisramik nepupen, incha moisro katoyuk kaichik puluto lintamik pupen, incha ke ñimui nachakkú katik kepiawamik latai kopen. Trupe mayaeelan, ¡mayanken tap kualom kon! chintrap.

Marik pilapa, i pilapa, iusro llirauñá kaichik nepua asikwan wam puro kuchap. Trupe, pip paló nepua ashartru: kusrempurukoi yau kopen, korosrai yau kopen, namuitatamieran, yanto srape namui taitamerampa, shuramerampa. Trupe nai kapiupe, oilupe mayeeló kosreinuk kotantru. Trekkutri kaichik, kaichik truilan puro waminchap.

Urek kusrem purukui yamera yam kopene, kan paloto lintam neputantru. Truipe trek ashartru: sro pup ureekcheelu trentu ke mayeelupa, yanto pulo triktu waminchip pup kotantru, namui wamwan wentopasrá. Sotoyu, pakatochiito namui wamwan untaarapelo kotantru. Trek kutri trupe, kusrempurukupelu kucha, pulo trikwantu ontarap lataintamik kotantru, truipe. Inchen kopen, na tratu lincha wainukpe, kan kusrem purukupik, trupa, trupa lulop mekatantru, namui wamwam chinchakopen katoiuk urekwan kusrennop untaaranosrkontrap. Trukutri trupe, matsoreelupa, srusralmerape, srape chinha kopen waminchípelo, poropelú wepampop kotantru. waminchippe waminchentú, trupe metrapso latawai namui wamwan tapchik waminchimutó, pulo trikpa lintisaik kotantru.

Korosrai yaupa, namuitatamerainupape, trupe namui wampe tap pasrutantru. Truipe namtrikwan kuchi pesannawaipe, kusrentrap yamtik kotantru. Truipe, ka wamintiito komoto, trupe metrapso namui

taitasmera, namui mamasmera isuikwan moró israpelu kotantru. Morik wapenen maya nu ken isumtik waminchip, wachip inchipelu kotantru. Truipe kampasro kutri namuikan mai atrupikwan alá tamarop melotantru. Truii kan mayayanatuken lincha melapelupe, trupe namui wamwan tap waminchip, namui wamtoká tap isupelo wepampopelo kotantru.

Metrappe, taitaspa, mamaspa kusrenaninuk kotantru. Truipe puro nu kusremtik pasrotantro. Ka maikkopen kusreinuk komoto, truipe piainuk kutri kusremik kotantru. Piawá kusreipe puro tap kotantru. Treepe mananasro kutri kusrep amtrui mai, namuimetrap mai kotantru. Moi ureepe tru maiwan pellá, pek maiwan metratrawa puntrowape, namui taitaswanpa, namui shuramerampape wentopasra pontrotantro. Trek kutri, trupe chi watsikwankucha pinopunontrap pontrotantru. Truikwan, mayaelomisra alá tamartrainchimupene, wentosro yanto namui mai ketricu pinontrap lataik pasrotantro. Inchene, ¿namui wento ureepe chumai amtreerá?, nam kuaimpalasro. Trupe puro no isumik pasran. Incha trupe ikwan ñimui nachaku moró israp putrotruntrikai, chintrap. Trupe mayaelán, mayanken unkuwá, unkuwá

Abreviaturas

CCELA	Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes.
CL1	Castellano como lengua materna.
CL2	Castellano como segunda lengua
CORPES	Consejo Regional de Política Económica y Social.
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca.
ICETEX	Instituto Colombiano de Educación en el Exterior.
ILV	Instituto Lingüístico de Verano.
L1	Lengua primera
L2	Lengua segunda
L3:	Lengua tercera
MAICO	Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia.
MEN	Ministerio de Educación Nacional (Colombia)
ONGs	Organizaciones no gubernamentales.
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
PEG	Proyecto Etnoeducativo Guambiano.
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
P.V.G.	Plan de Vida del Pueblo Guambiano.
WL1	Lengua materna en namui wam.

CAPÍTULO I

Introducción

No es verdad que solo los hombres que han estudiado quince o veinte años, los que han aprendido a pensar, son los que tienen vocación, porque han subido del valle al monte. Pues yo nací y me crié en el monte, y del monte bajé hoy al valle a escribir la presente obra. Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer y que se crió y se educó debajo de ellas como se educan las aves para cantar, y se preparan los polluelos batiendo sus plumas para volar desafiando el infinito para mañana cruzarlo y con una extraordinaria inteligencia muestran entre sí el amoroso cariño para tornar el vuelo, el macho y la hembra, para hacer uso de la sabiduría que la misma Naturaleza... (Lame: 1987).

El presente trabajo de investigación fue realizado en el Resguardo Indígena de Guambía, en el Municipio de Silvia, Cauca, ubicado al suroccidente de Colombia. El actual Pueblo Guambiano perteneció a la antigua Confederación Pubenense, asentada en el Valle de Pubensa, a la llegada de los conquistadores, hoy denominado Popayán como capital del departamento.

De forma sintética, en el capítulo segundo se presentan los aspectos metodológicos en donde se explicitan, en primera instancia, el planteamiento del problema con las preguntas que la sustentan, y que a su vez consolidan los objetivos de la investigación. En este contexto emerge la justificación del problema donde se resalta la importancia del presente trabajo, tanto para la práctica de aula como para la Casa de Consejos y los *tatas*. Esto con el fin de repensar la práctica pedagógica de aula y su entorno, en el marco de la oralidad guambiana de los *mayores* y la escritura del castellano de las nuevas generaciones. Lo anterior, debido al paulatino rompimiento intergeneracional en lengua originaria y subsi-

guiente pérdida del pensamiento guambiano con el abandono progresivo de la lengua propia. En una segunda instancia, se define el tipo de investigación con su respectiva descripción metodológica, además, se presentan tanto los criterios de la selección de la muestra como el procedimiento empleado en la recolección de datos. Después de este ejercicio previo pasamos a aclarar sobre el procesamiento y el análisis de datos, cerrando el capítulo con las consideraciones éticas pertinentes.

En el capítulo tercero, desarrollamos la fundamentación teórica, también en dos unidades complementarias. En la primera parte, se hace algunas consideraciones sobre aspectos conceptuales e ideológicos en torno a la tradición oral y la escritura desde un punto de vista diacrónico, relacionándola con los avances del *namui wan*. Allí mismo se presenta algunas percepciones sobre la relación asimétrica o simétrica entre la oralidad y la escritura. En la segunda, se tiene una visión global entre diferentes autores teniendo como marco de referencia la tensión y distensión en el encuentro de dos mundos, el occidental y el mundo indígena, específicamente el mundo guambiano. El primero, portador de la escritura como elemento de poder de dominación y el segundo como dueños de la palabra sagrada esencializada en la oralidad, redondeando sincrónicamente con un trenzado entre la oralidad de los *mayores* y la escritura, en el nuevo contexto emancipatorio de los pueblos indígenas. Sin antes escuchar la voz de los actuales dueños de la palabra en algunos pueblos, donde se conserva todavía ese privilegio.

En el capítulo cuarto, se presentan los resultados del estudio, también, en dos unidades complementarias. La primera describe los resultados de la investigación, siguiendo el orden de observación en las cuatro unidades de análisis durante el trabajo de campo: el aula y su entorno, el *korosrai* ya (Casa de Consejos); el ámbito de los *tatas* (El Cabildo) y llegamos al punto¹, escuchando en voz de los *taitas* y las *mamas*, sus percepciones, con relación al problema motivo de estudio. En un segundo momento dedicado al análisis, se hace un trenzado de los hallazgos, mediante el cruce de cuatro categorías y ocho subcategorías, que permiten vislumbrar en forma evidente el uso del *namui wan* (oralidad) y la escritura del castellano en un proceso de tensión y distensión intergeneracional. Este hilo nos llevó a encontrar la subsiguiente distensión mediante una estrategia de trenzar la tradición oral de los *taitas* y la escritura del castellano, lo que finalmente permite reducir la brecha entre los *mayores* y las nuevas generaciones letradas.

1 En el pensamiento de los mayores significa el centro de un cuerpo o tema.

El capítulo quinto delimita el perfil del cuerpo del problema, acompañado de algunas recomendaciones factibles de observarlas en la praxis cotidiana, donde se vivencian estos eventos. A capítulo seguido se presenta una propuesta, para la praxis en el aula y su entorno, donde se sugiere una nueva forma de visionar el aula y su entorno, lo que contribuirá al avance del Programa de Etnoeducación en Guambía con el apoyo al 5° Proyecto Educativo Guambiano (PEG). Finalmente, se tiene un resumen integral en *namui wan* (nuestra voz), para mayor apreciación de parte de los lectores en la lengua materna del Pueblo Guambiano.

CAPÍTULO II

Aspectos metodológicos

Planteamiento del problema

Después de un largo caminar en armonía y equilibrio tenso consigo mismo y con la naturaleza, reproduciendo y recreando la palabra de los *mayores*² desde su cosmovisión; hoy el pueblo de Guambía vive en una dinámica de uso del *namui wan*³, y la escritura del castellano en un proceso de tensión y distensión intergeneracional. La tensión inicial se da con la irrupción de la escritura del castellano escolarizado en un mundo eminentemente de tradición oral, y la distensión se genera mediante los procesos de combinar la oralidad con la escritura, protagonizada por los mismos, en un nuevo contexto de disensos y consensos, con la mirada hacia dentro y hacia fuera.

Esta problemática es factible de evidenciar en los disensos y consensos cotidianos protagonizados entre los ágrafos y letrados guambianos, en cuanto al uso de la oralidad y la escritura. Los *mayores*, *taitas* orales portadores del *namui wan*, persisten en la preponderancia de la lengua propia, que garantiza estrategias de autogestión en un sistema autónomo, fundamentados en el poder de la palabra. En tanto que los *wentoeló*⁴ letrados en castellano, paulatinamente adoptan el uso de la escritura

2 Son los ancianos, ancianas y sabios, vivientes o muertos, que van adelante en la construcción del camino del Pueblo Guambianu. Generalmente denominados *taitas* y *mamas*, en la actualidad.

3 Nuestra voz, en lengua guambiana, usada en el ámbito de la palabra de los *mayores*.

4 Son las nuevas generaciones que vienen atrás ayudando al mejoramiento del camino, con el apoyo de los *taitas* y las *mamas*.

del castellano, en el ámbito familiar y sistema de planificación y gestión institucional en relación con el Estado.

Este choque entre los *mayores* y los *wentoeló*, en el caminar de los guambianos conlleva el riesgo de perder la sabiduría acumulada en la oralidad de los *mayores* por la progresiva pérdida de la comunicación intergeneracional en lengua originaria. Lo anterior, debido a la preponderancia de la escritura del castellano en el aula y su entorno, como otra fuerza institucional, que contribuye a la desestructuración de las prácticas culturales, entre ellas el uso de la lengua originaria. En esta frontera, se da la discusión entre la palabra viva de los *mayores* y la palabra escritura del castellano de las nuevas generaciones, que además afecta lo ético y lo moral porque rompe la estructura del valor de la palabra dada (oralidad), para dar paso al valor del documento (escritura en castellano) ratificado por una firma y sello, que para los *mayores* no tiene ningún sentido ni significado, pero que a regañadientes tienen que aceptar.

Esta complejidad, se puede explicitar con el estudio atento de la dinámica cotidiana en las siguientes cuatro subunidades críticas y típicas: *kusrem porokoi ya* (el aula y su entorno), *korosrai ya* (la casa de consejos), *namui tatas* (nuestro Cabildo)⁵ y *namui taitas* (nuestros mayores). Se denominan “críticas” porque son centros para recrear y reproducir individual y comunitariamente el uso de la oralidad y la escritura, en permanente interacción conflictiva. Son también “típicas”, porque cada una tiene una peculiaridad en su dinámica y sus actores de estas cuatro unidades cumplen un quehacer específico, que los diferencia sensiblemente entre sí.

En el *kusrem purukui ya* (el aula y su entorno), primera subunidad crítica y típica de observación, visualizaremos la persistencia de la alfabetización de los niños en castellano y su continuidad en toda la educación básica, media y superior. A partir de 1985 se trató de implementar el Programa de Etnoeducación⁶, como propuesta alternativa, frente al sistema educativo tradicional⁷ dentro de las comunidades indígenas. Sin embargo, pareciera que algunos docentes pretenden olvidar e ignorar dicha propuesta. A pesar de ello, hay esfuerzos significativos de algunos profesores guambianos en desarrollar el lenguaje y el pensamiento

5 Los *tatas* son los gobernadores, alcaldes, alguaciles y secretarios, que conforman el cuerpo del cabildo.

6 Es la propuesta educativa institucionalizada para los grupos étnicos, que se consolidó con la Ley 155 de 1994 y el Decreto 804 de 1995 en desarrollo de la Nueva Constitución Política de Colombia de 1991, a exigencia de las organizaciones indígenas del país.

7 Asimilacionista, castellanizante y cristianizante.

guambiano a través de la escritura en lengua originaria tanto en la básica como en la media, debido a la implementación del 5°. Planeamiento Guambiano-PEG (CI-CERG 1999). Aquí se presentan las tensiones iniciales para la niñez y la juventud en el uso del *namui wan* y la escritura del castellano entre ellos mismos, con el profesor y con los *taitas* y *mamas*.

Es conveniente recalcar que el segundo punto crítico, el *korosrai* ya⁸ (Casa de Consejos o Centro de Conciliación), fue instituida con la visión y misión del Plan de Vida del Pueblo Guambiano-PVG (CTCTPG 1994), para asumir la aplicación de la justicia interna en lengua propia conforme a los usos y costumbres. Ésta contribuyó a lograr la distensión intergeneracional con el uso de los consejos (oralidad) por los *mayores* y el uso de la escritura del castellano por un abogado guambiano y secretarías, denominado *panik* o “cerco escrito”, para armonizar y equilibrar las fuerzas conflictivas en el contexto familiar. En este espacio, la palabra de los *mayores* y la escritura apropiada por las nuevas generaciones, interactúan y crean un centro de antinomia proyectada a la distensión intergeneracional.

El cuerpo de los *tatas* (Cabildo), tercera subunidad de estudio, es otro espacio en donde se usa la oralidad de los *mayores* y la escritura del castellano. Allí, en primer lugar, emerge el uso de la palabra de los *mayores* en la cotidianeidad, especialmente en la comunicación y acción con la comunidad y en segundo término la escritura del castellano desempeña un papel hegemónico en su emancipación y solución de conflictos en el orden interno y externo, hecho que se condensó en la construcción en minga del PVG y desde esta matriz el PEG.

Finalmente, en el camino de los *taitas* y *mamas* (mayores) pervive el valor y uso de la tradición oral, que progresivamente fue acallada y marginada por la escuela como portadora de la hegemónica tradición escrita en castellano, debido al proceso de alfabetización y castellанизación sin metodologías apropiadas para un contexto multilingüe y multicultural, que agudizó el distanciamiento intergeneracional entre los *mayores* y las nuevas generaciones.

Estas cuatro subunidades de estudio, facilitan perfilar el uso del *namui wan* (oralidad) y la escritura del castellano entre los *wentoeló* y los *mayores* en un proceso de tensión y distensión intergeneracional y permiten en primera instancia, detectar el deterioro progresivo de la transmisión viva del *namui wan* de generación en generación y con ello la sabiduría del pensamiento guambiano a los *wentoeló*, con el agravante de perderse la reproducción de la sabiduría acumulada en la palabra de

8 Casa de los consejos fuertes.

los *mayores*, recreadas comunitaria e individualmente en *namui wan* con proyección al ser guambiano, antes de implementarse intensivamente la escritura del castellano en el aula, a partir de los 70s. En segunda instancia, permiten explicitar la distensión intergeneracional, generada en este proceso mediante la creación de un espacio de antinomia con el trenzado combinado de la oralidad y la escritura del castellano, en un acuerdo denominado “cerco escrito” por los *wentoeló*, como también documentos de mayor profundidad como el PVG y desde esta matriz el PEG.

Desde esta visión, la atención del estudio se concentra sobre el uso del *namui wan*, (oralidad) y la escritura del castellano en un proceso de tensión y distensión intergeneracional en el Resguardo Indígena de Guambía.

Presentación de las preguntas

Desde una experiencia personal y dos trabajos exploratorios previos de campo en Guambía, surgen cuatro preguntas generadoras que estructuran el tema de la investigación.

¿Cuándo, dónde y por qué se recurre a la oralidad y la escritura en estos ámbitos en la comunidad guambiana?

¿Hay tensión entre los *mayores* y los *wentoeló* en el uso del *namui wan* (oralidad) y la escritura del castellano?

¿Cuáles son las estrategias creadas colectivamente para la distensión mediante el uso de las dos partes, desde los disensos y consenso?

¿Es relevante el estudio y reflexión sobre esta problemática para el mejoramiento de la planificación y gestión de políticas lingüística y curriculares del PEG?

Las respuestas significativas a estos cuestionamientos surgirán de un esfuerzo en minga, porque los datos son registros sobre trabajos en *toluampá*⁹ (reunidos en círculo), y entrevista de actores y actoras comprometidos con el mejoramiento del camino y caminar como Pueblo Guambiano.

Objetivos de la investigación

Describir el uso del *namui wan* (oralidad) y la escritura del castellano en un proceso de tensión y distensión intergeneracional en cuatro contextos diferenciados: aula, Casa de Consejos, *tatas* y *mayores* en el

9 Es un término muy usado en las reuniones y asambleas generales para tomar decisiones comunitarias.

Resguardo Indígena de Guambía para contribuir al mejoramiento de la planificación y gestión del PVG y del PEG.

Analizar el entretejido interno y externo de los momentos, los contextos y las motivaciones en donde se usa el *namui wan* (oralidad) y la escritura del castellano.

Los resultados significativos de estos objetivos se obtendrán de un esfuerzo en *minga*¹⁰, porque los datos son registros sobre trabajos en toluampá y entrevista de actores y actoras comprometidos con el mejoramiento del camino y caminar como Pueblo Guambiano.

Justificación

Es necesario el presente trabajo para perfilar el uso del *namui wan* (oralidad) y la escritura del castellano en un proceso de tensión y distensión intergeneracional entre los *mayores* y los *wentoeló* en la transmisión del pensamiento en lengua propia, como un fenómeno que conlleva a la pérdida de la reproducción de la sabiduría acumulada en la palabra de los *taitas* y *mamas*, que sin la práctica de la escritura del castellano intensiva en el aula, era reproducida oral y creativamente en *namui wan* de generación en generación.

Con esta perspectiva, el estudio permitirá delimitar, por un lado, los espacios del uso del *namui wan* y, por otro, el de la escritura del castellano, reseñando su relevancia e irrelevancia en el mundo guambiano. Es importante destacar que el uso de la escritura diacrónicamente, se masificó en los últimos 30 años del siglo XX con la construcción de escuelas y colegios en el territorio de Guambía, al margen de una seria reflexión pedagógica comunitaria, generada desde los *taitas*, las *mamas* y los sabios.

En esta dirección, asumo que la preponderancia de la escritura del castellano en el aula contribuye a la ruptura de la comunicación intergeneracional en lengua originaria, especialmente entre los *mayores* y los niños-as, incrementando la tensión intergeneracional en la práctica de la oralidad guambiana vs. la escritura del castellano y haciendo que para las nuevas generaciones letradas en castellano el valor de la palabra de los *mayores* pierda el profundo significado. Esta situación reduce a los nuevos padres y madres, a una situación de no tener qué enseñarle a sus hijos. En este sentido, el documento busca abrir espacios

10 *Alik*, equivalente a *minga* en *namui wam* tiene connotación de ayuda recíproca entre todos, que los *tatas* y los *mayores* aluden con frecuencia, para trabajar mancomunadamente.

de reflexión pedagógica en torno al uso equilibrado y consciente del *namui wan* (nuestra voz), tradición oral, y la escritura del castellano (literalidad).

Además, esta problemática conlleva a que los actuales padres y madres de familia, pierdan credibilidad en sí mismos ante la pérdida del valor y significado de la palabra de los *mayores* y sustituyan ese vacío con la escuela, delegando a los profesores la responsabilidad de la formación y enseñanza del *namui wan* a sus hijos. De ahí, que tanto los padres de familia como sus hijos abandonen paulatinamente las pedagogías y socializaciones guambianas milenarias y adopten el castellano como primera lengua de socialización. Así, las nuevas generaciones dan la espalda a la práctica de la sabiduría condensada en los consejos¹¹ de los *mayores*.

Sin embargo, se cuenta con el 5° PEG, construido bajo la dirección del Cabildo y el Comité de Educación, actualmente en proceso de ajuste. Los resultados de este documento contribuirán a su mejoramiento, ampliando la reflexión pedagógica en torno al respeto y uso equilibrado de la oralidad de los *mayores* en *namui wan* vs. la escritura del castellano en el aula y su entorno. Asimismo, invita a la reflexión crítica sobre la misión y visión de la escuela, que en su larga historia, empeñada en la escritura del castellano, contribuyó a romper la comunicación intergeneracional, que garantizaba la unidad del pueblo guambiano y la transmisión de la sabiduría y avance del pensamiento en *namui wan* de generación en generación.

Fuera del aula, los padres de familia preocupados por el bajo rendimiento escolar quisieron contribuir al profesor, encargándose ellos de la enseñanza del castellano en el hogar como primera lengua, fenómeno que lleva a sustituir la lengua propia por una extranjera. Así, el aprendizaje de la escritura del castellano se torna en una barrera para la transmisión del *namui wan* y el pensamiento en la cocina (cf. Muelas 1993: 28-29). Como resultado, el niño no sabía muy bien el castellano, ni hablaba más correctamente el guambiano, un hecho que repercute en los procesos áulicos y en la continuidad del pensamiento del Pueblo Guambiano.

El estudio del ámbito del *korosrai* ya (casa de consejos), el de los *tatas* (cabildo) y los *taitas* y *mamas*, permitirá la visualización del estado actual del uso del *namui wan* y la escritura del castellano, en la cotidianidad comunitaria en proceso de tensión y distensión intergeneracional, hecho, que permite reseñar el prestigio o desprestigio del uso de la palabra de los *mayores* y resaltar la capacidad de los *tatas* y los *taitas* para

11 Es un sistema oralizado de orientación a los hijos para que vivan y se comporten como gente guambiana en todas partes, sin perderse del camino de los *taitas* y las *mamas*.

crear espacios de distensión -acuerdos- mediante el uso de la oralidad y la escritura. Para ello, los *tatas* y los *taitas* construyeron el *korosrai* ya en el proceso de mejorar el camino guambiano en minga, en el marco de la implementación del PVG, en donde trenzan la palabra de los *mayores* y la escritura del castellano, que contribuye a la distensión intergeneracional.

Así mismo, el resultado de la presente investigación y su análisis sobre el uso del *namui wan* y la escritura del castellano en un ambiente de tensión y distensión entre los *mayores* y los *wentoeló* y la subsecuente explicitación sobre la creación de espacios consensuados para el uso de las mismas, podría contribuir a reorientar el PVG, como documento de distensión orientado a la gestión de problemas y solución de conflictos internos y externos, en el contexto de la emancipación de los pueblos indígenas.

Metodología de la investigación

Tipo de investigación

La investigación es de tipo descriptivo, enmarcada en dos momentos: en el primero, se concentró la observación sobre los contextos, el cómo y temas referentes al uso de la oralidad guambiana y la escritura occidental en castellano. En un segundo momento, el centro de la atención gira en torno al análisis de las relaciones de la tensión y distensión intergeneracional dentro del uso de la oralidad guambiana y la escritura del castellano. Para ello se tomaron registros grabados sólo en *Namui wan*, exceptuando el caso de la unidad del aula y su entorno, en donde hay algunas grabaciones en castellano.

Descripción de la metodología

La metodología es de carácter cualitativo debido a que el tema es un complejo entretejido sociolingüístico con múltiples fuerzas internas y externas, que definen el uso del *namui wan* y la escritura del castellano, donde se presenta la tensión y distensión intergeneracional de larga data en la sociedad de Guambía, la cual se encuentra vigente.

Para el desarrollo de este proceso de investigación se identificaron cuatro subunidades de estudio en donde se observó y se registró en forma participante siguiendo esta secuencia: en primer lugar, el aula y su entorno, como espacio de los *wentoeló*, focalizando los grados 0, 1°, 2° y 11° en el área de lenguaje, en el Colegio Agropecuario Guambiano de Silvia, Cauca don-

de es relevante el uso de la escritura del castellano. Luego, se pasó al *korosrai ya*, Casa de Consejos y se observaron cuatro demandas, donde el uso del *namuiwan* es intensivo y se logran acuerdos, recurriendo a la oralidad y la escritura del castellano, para la solución de conflictos familiares e intrafamiliares. En tercera instancia se tomó contacto con los *tatas*, cuerpo del Cabildo, donde también usan el *namui wan* y la escritura del castellano. Finalmente se logró el encuentro afectivo con los *taitas* y las *mamas*, donde el uso del *namui wan* es preponderante y la escritura es desconocida.

Criterios de selección de la muestra

El aula y su entorno se tomó en cuenta porque es un espacio donde se fortalece y se desarrolla el uso de la escritura del castellano en las nuevas generaciones. En consecuencia, ofrece un ambiente eminentemente letrado. El segundo espacio, porque es un lugar donde el uso del *namui wan* es eminente en forma de consejos y la escritura del castellano desempeña la función de concretar acuerdos escritos en la figura de “cerco escrito”. Por consiguiente, los consejos y la escritura son transformados en instrumentos para armonizar y ejercer justicia entre las familias guambianas.

La unidad del cuerpo de los *tatas* ofrece momentos y espacios específicos donde es posible observar y registrar los consensos y disensos entre la oralidad y la escritura para la gestión de problemas y solución de conflictos en el orden local, regional y nacional, e incluso internacional. También es un sitio en donde se evalúa el buen hablar de la palabra de los *mayores* y el buen uso de la escritura.

La cuarta unidad fue seleccionada porque corresponde a un espacio donde es fuerte el mantenimiento del uso de la memoria oral de los *mayores* y se puede escuchar la voz de los mismos en relación con las nuevas generaciones.

La recolección de datos se logró mediante la grabación de dichos eventos y con entrevistas semi-estructuradas y abiertas, encuestas, fichas de identificación y observación participante con apoyo de una grabadora, cuaderno de notas y cámara fotográfica.

La muestra en la primera unidad de observación la conforman los alumnos de los grados 0, 1°, 2° y 11° con sus respectivos profesores y profesoras del Colegio Agropecuario Guambiano de Silvia-Cauca. Los docentes de los grados 0, 1° y la profesora de la enseñanza del *namui wan* son guambianos.

En la segunda unidad se observó cuatro demandas realizadas en el Centro de Conciliación o Casa de Consejos en Santiago, con múltiples actores y de todas las generaciones, los cuales están integrados especial-

mente por tres consejeros, un abogado, dos secretarías, los *tatas*, que son permanentes, los demandantes y demandados momentáneos.

En la tercera unidad se observó en forma participante un evento con *tatas* cabildantes del período dos mil, un vicegobernador, el alcalde mayor con sus siete alcaldes zonales, acompañados por sus alguaciles y secretarios.

En la cuarta unidad de observación se logró una pequeña minga de cuatro *taitas* y una mama. Además conté con la colaboración de un secretario general del cabildo del período 1999.

Para el procedimiento de recolección de datos, después de los contactos y resocialización del proyecto definitivo con las autoridades locales, entré al terreno siguiendo el mismo orden.

Para llegar a los grados 0, 1°, 2° y 11° en el Colegio Agropecuario Guambiano en Silvia-Cauca, el encuentro fue mediatizado por una previa coordinación con el comité de educación y la dirección del plantel educativo, además de charlas previas con los docentes del área de lenguaje fuera del aula, con el fin de concertar los momentos para aplicar los instrumentos destinados a tal fin. Hubo algunas dificultades para lograr el momento de observación y registro en el grado 11°, por la realización de actividades imprevistas.

Ana Delia Tunubalá es la orientadora del grado 0 y Samuel Almendra del grado 1° de la básica y la profesora Bárbara Muelas implementa la escritura y la lectura en Nam trik¹², desde el 2° hasta el grado 11° en la educación media, quienes colaboraron con gran interés. Los estudiantes de los primeros grados llegan hablando castellano a la escuela, algunos son monolingües en castellano, otros entienden el *nam trik* pero no lo hablan. Por ejemplo en el grupo de Ana Delia había dos hablantes de guambiano, lo cual creaba un ambiente desfavorable para la comunicación en nam trik y dificultaba el manejo de las dos lenguas fluidamente por la profesora durante la clase.

En las cuatro demandas llevadas a cabo en el Centro de Conciliación en la vereda de Santiago, después de unos encuentros y diálogos con el Vicegobernador del Cabildo Tata Lorenzo Almendra y el Alcalde Mayor Tata Segundo Tombé, accedí a dicho centro y logré acompañar a cuatro demandas. La primera fue muy afortunada porque fue procesada con la participación de Tata Floro Tunubalá, Gobernador del Cabildo, no todas las veces un gobernador está presidiendo una demanda. El problema giraba en torno a una redistribución de tierra por herencia y tres demandas sobre problemas estrictamente intrafamiliares.

12 Término usado en el aula y su entorno para referirse a la lengua propia.

En esta minga, algunos hablamos mal y otros bien, dijo un demandante, para referirse a la forma conjunta como se gestionan los problemas y se resuelven los conflictos a través de la palabra. Los conflictos fueron resueltos por los consejeros y la redacción de un documento escrito, donde sintetizaba los acuerdos llamado *panik*¹³. En este documento marcan todas sus firmas como señal de haber llegado a un acuerdo o consenso, no sin antes hacer las aclaraciones respectivas en forma muy detallada oralmente. Los que no sabían firmar dejaban marcadas sus huellas digitales. El incumplimiento de los acuerdos firmados se sanciona con una multa que va desde los miles hasta los millones de pesos Colombianos, según la gravedad del asunto. Si los litigantes perduran en “atizar” el problema se pasa a la aplicación de la justicia según usos y costumbres. Aquí es relevante la presencia de tres *taitas* consejeros que manejan el poder de la palabra en la solución de conflictos.

Los *tatas* son Floro Tunubalá, Gobernador, Lorenzo Almendra, Vicegobernador, Segundo Tombé, Alcaldes Mayor de la zona de la Campana, Felipe Morales, Alcaldes de la zona del Pueblito, Lorenzo Tunubalá, Alcaldes de Mishambe, Mario Calambás, Alcaldes de la zona del Cacique, y demás Alcaldes de las otras zonas como Malvaza, Guambía Nueva, El Tranal, El Chimán y el Trébol con sus respectivos alguaciles y secretarías y secretarios. La palabra de los *tatas* fue escuchada en la evaluación de la erradicación de la amapola en el Resguardo de Guambía, pues las dos últimas semanas del trabajo de campo coincidieron con la fumigación aérea de los páramos del Resguardo con glifosato para erradicar la amapola¹⁴. El Cabildo decidió paralizar todas las actividades, tanto educativas como las del cabildo, para convocar a una gran minga y concentrar un esfuerzo mancomunado para sensibilizar a todos los comunarios sobre las funestas consecuencias del veneno mortal tanto para la biodiversidad como para los guambianos, con el objeto de lograr la erradicación voluntaria de la amapola en forma definitiva.

En el ámbito de los *taitas* el acceso no fue complicado porque ellos están siempre dispuestos a “regalar la palabra”, sobre todo si es en bien de la comunidad. El contacto es mediatizado por una visita a la casa de cada uno de ellos para programar la entrevista si no fuere posible en la ocasión. *Taita* Felipe vive en otro municipio porque tuvo que migrar de la vereda de Guambía Nueva por falta de tierra. Con muchos esfuerzos

13 Significa cerco escrito para respetar la palabra comprometida en el pacto entre las partes.

14 Planta herbácea de clima frío de cuyo látex se extrae la heroína, su cultivo trajo graves impactos socioculturales y socio económicos en la comunidad.

y sacrificios compró una pequeña finca en un sector campesino y convive pacíficamente con ellos, como es sobador lo ocupan frecuentemente en caso de fracturas. *Taita* Lorenzo Almendra es otro mayor que no vive permanentemente en el Resguardo de Guambía y vive en una finquita en otro municipio. Sin embargo, los dos están retornando constantemente a la comunidad para visitar a su familiares y están al tanto de los acontecimientos en la comunidad. Mama Elena Velasco y *taita* Esteban Ulluné son residentes en el Resguardo. *Taita* Esteban fue alguacil en 1950 en el siglo pasado y Mama Elena estuvo de consejera en el Centro de Conciliación en 1997. Para escuchar su palabra, tuve que buscarlos en los días de mercado en la capital del Municipio de Piendamó y hacer una pequeña minga con ellos un día sábado. El mercado es un espacio en donde después de hacer las compras, invierten un tiempo para conversar y comunicarse con los vecinos.

En la primera unidad de observación, el aula y su entorno se recogieron 14 horas de grabación, entre los cuales hay algunos cassettes grabados en castellano. En la segunda unidad de observación el Centro de Justicia existen 11 cassettes; en la tercera, el cuerpo de los *tatas* 4 cassettes; y en la cuarta, la de los *taitas* 4 cassettes. Las grabaciones de la segunda, tercera y cuarta unidad están en *namui wan*, porque el uso de la lengua guambiana es predominante en estos contextos.

El procesamiento de los datos recolectados

Los datos obtenidos fueron procesados siguiendo las siguientes fases:

Inicialmente la transcripción de las grabaciones obtenidas en las cuatro unidades de análisis, explicadas en el acápite anterior. Cabe anotar la gran dificultad que tuve para la transcripción porque estaban en lengua materna, pero gracias a la alfabetización en lengua originaria promovida por el PROEIB Andes dentro del Programa de la Maestría y la asesoría del Profesor Jesús Hurtado para dejar unas bases suficientes para la escritura y la lectura en mi lengua materna, logré sortear la dificultad.

Enseguida se identificaron las ideas fuerza cargada en las transcripciones, las entrevistas y las encuestas. Así, en el aula y su entorno se recopilieron 200 datos entre palabras, temas y hechos. En la segunda unidad de observación se registraron 340 datos entre palabras, temas y hechos. Entre los *tatas* 258 y en los *taitas* 279 para un gran total de 1.068 elementos entre palabras, temas y hechos.

Luego de identificar y seleccionar las ideas fuerza de interés relacionadas con las preguntas del tema de investigación, resultaron 233 datos.

Estos fueron codificados de acuerdo a la unidad de observación de donde provenía el dato, acompañado por un número que definía el orden de registro del dato junto a la primera letra del nombre, apellido o cargo del actor.

Con base en la anterior actividad, inicié la explicación y la correlación de los patrones y los códigos en orden lógico y coherente. Esto me permitió establecer cuatro categorías y ocho subcategorías de análisis, para estructurar el cuerpo de la segunda parte del capítulo 4, en concordancia con las preguntas y los objetivos del tema de investigación, permitiendo la interpretación que orientó para la elaboración del capítulo 5 sobre conclusiones y recomendaciones, y del capítulo 6 que plantea una propuesta. Así, se tejieron los datos descritos, aclarando el problema motivo de estudio. En el capítulo donde se describen y se analizan los datos, los testimonios están en *namui wan* tal cual fueron registrados en su contexto, seguido de una traducción en castellano, realizado en forma personal como hablante y escribiente de la lengua guambiana. El desarrollo de todo lo anterior estuvo orientado por los presupuestos, presentados en el *Cuadro 1*:

Consideraciones éticas

El trabajo estuvo bajo el principio guambiano del latá, latá, que significa la relación de igual a igual o en forma compartida, la cual se inicia con un saludo y un ponerse a contar nuestras pequeñas historias, como por ejemplo ¿En dónde andas y qué está haciendo, ahora? Recuerdo que en un momento de profunda discusión en una demanda un *taita* me dijo en voz baja: ¿Cho oñko yana pinappe? (¿Por dónde anduviste después de haberte acabado por tanto tiempo? -traducción literal-), siendo ésta una forma de entrar en contacto sin interferencias ni bajo relaciones asimétricas.

De esta manera, se alcanza el punto donde se compagina con el espacio del otro para entrar, sin afectar a la persona ni el entorno familiar, institucional o grupal al interior del resguardo. La observación del principio latá, latá, invita a un trabajo en minga (más que cooperativo), en esta forma el producto del trabajo no será sólo mío, sino como resultante de la voluntad de acción conjunta para el beneficio común.

Cuadro 1
Análisis propuesto y resultados esperados

Patrones esperados	Categorías	Datos crudos
Mantenimiento de la oralidad en los mayores y validez de la misma.	Habla de los taitas Consejos	Atención de los oyentes. Actitud de los jóvenes. Comentario de los oyentes
Fortalecimiento y uso de la escritura en los letrados	Nivel de uso de la escritura en los letrados	Quiénes lo usan. Cuándo y dónde lo usan y para qué
Resolución de problemas internos a través de la palabra y escritura estrategias de consenso	Validez de la palabra de los mayores en la solución de conflictos y el papel de la escritura	Acuerdos Consensos Credibilidad en la escritura en la firmas y sellos
Resolución de problemas internos y externos a través de la escritura por los <i>taitas</i>	Validez de la escritura	Documentos escritos desde la palabra y el pensamiento acumulado en la memoria de los <i>taitas</i>
Tensión entre la oralidad y la escritura	Distensión en la Interacción en el uso de la oralidad y la escritura	Acuerdos Consensos
Tiempos y espacios específicos de explicitación de la tensión y distensión entre la oralidad y la escritura	Actores en contextos definidos de negociación. Opinión de los taitas a cerca de los letrados, opinión de los jóvenes a cerca de los taitas	¿Quiénes?, ¿Cómo?, ¿Dónde? ¿En qué consiste la distensión? ¿Y para qué?

Elaboración propia, 2000

CAPÍTULO III

Fundamentación teórica

Antecedentes

En el Resguardo Indígena de Guambía no existe ningún trabajo referente al uso del *namui wam* y la escritura del castellano en un proceso de tensión y distensión intergeneracional, entre los *mayores* y los *wentoeló*. Esto se debe a que el interés de las instituciones investigativas en su mayor aproximación al problema abordan, por un lado, la descripción lingüística para consolidar alfabetos, aspectos semánticos y gramaticales (cf. Vásquez de Ruíz 1988), para escribir temas exógenos como el Nuevo Testamento (s/a 1998); y por otro, escribir en castellano algunos mitos, leyendas-cuentos del pensamiento tradicional (cf. Vasco et. al. 1994). Esto constituye, sin proponérselo, por una parte, en una acción deshumanizante del *namui wam*, porque con el traspaso a la visualización escrita del castellano pierde la tonalidad de la voz, los sentimientos, los gestos, los contextos, los significados vitales y la ritualidad para la vivencia cotidiana, los que luego son llevados al aula como oralidad secundaria, ya sea en *namui wam* o castellano y corren el riesgo de ser folclorizados, sufriendo un proceso de transformación de la información como el referido por Castro (1996); y por otra, significa que estos trabajos lingüísticos, antropológicos y educativos, permitieron abrir una ventana al occidente para resaltar el valor tecnológico y científico del pensamiento del Pueblo Guambiano, pero no se dispone de trabajos escritos en la direccionalidad anotada inicialmente, como es la percepción sobre el uso del *namui wam* y la escritura del castellano en un proceso de tensión y distensión intergeneracional entre los *mayores* y los *wentoeló* con una visión más hacia dentro, que hacia fuera.

La oralidad

En cuanto a la oralidad, por ejemplo, Adolfo Colombres, llama la atención sobre un elemento esencial de la oralidad en los siguientes términos:

La voz es una cosa en el espacio, una presencia física. Posee un timbre, un tono, una amplitud, una altura, un registro. Es decir, un conjunto de elementos que cada cultura asigna un valor simbólico determinado. Así, la voz del soprano vino en occidente a simbolizar la feminidad, y la del tenor la masculinidad (Colombres 1997: 24).

El autor percibe la voz como un ente real, con existencia y dinámica propias, delimitada por unas características específicas de identificación autónoma, que las diferentes culturas potenciaron desde un valor semiótico con su marca de identidad cultural. Por lo tanto, podemos inferir sin temor a confundirnos que las culturas orales recurrieron a la voz con fundamentada razón, para hacer significativos constructos mentales, que permitieron el avance del pensamiento sin acudir a la escritura, como el caso del pueblo guambiano. De ahí que *namui wam* signifique “nuestra voz”, por ser diferente a la de otros pueblos indígenas y permitió el avance del pensamiento en forma autónoma, pero susceptible de ser mejorado en forma individual y comunitaria, de generación en generación.

En términos más concretos se llega a recoger esa voz en la palabra, con mayor aproximación al ser humano pensante, social, comunicativo, creativo y crítico, que el autor coloca en boca de los dioses en forma figurada en un primer momento, para asignarle un valor relevante y trascendental como expresa el siguiente fragmento:

En un principio, se sabe, era el verbo, es decir la palabra que ilumina la sombra, brotando como un manantial inteligente. En la gran nada primordial irrumpe la palabra en la boca de los dioses. En el Popol Vuh que no había nada dotado de existencia, que tuviera en pie: sólo el mar y el cielo en toda su extensión, ambos vacíos y en reposo, y que entonces llegó la palabra: Tepeu y Gucumatz hablaron en la oscuridad. O sea la palabra no esperó que el hombre existiera, pues sin ella ¿cómo se hubiera creado al mundo y al mismo hombre que lo habita? Es el viento de la palabra, con su tuno imperativo, el que engendra el universo (Colombres 1997: 23).

En este sentido, la palabra es relevante por ser la unidad primera con poder y fuerza creadora, y trascendental por ser perenne en el tiempo. Así, los imperios, las culturas han desaparecido bajo el peso del tiempo, en tanto que la palabra sigue re-simbolizando y re-significando en la voz de los pueblos indígenas. Así, los *taitas*, las *mamas* y los sabios del pueblo de

Guambía, perpetúan la palabra de los *mayores* y la única manera de hacerlo es trasmitirla de generación en generación, de ello son muy cuidadosos. En este sentido un taita o una mama y el sabio, siempre usan el *namui wam* como lengua vehicular de sus pensamientos y sentimientos en todos los contextos, de tal manera que ellos constituyen el símbolo de la lealtad lingüística. Por lo tanto, sienten una profunda preocupación al ver el distanciamiento de los *wentoeló*, dando la espalda a la palabra de los *mayores* y que progresivamente asumen el uso del castellano en la cocina.

El mismo autor profundiza sobre el valor y poder de la palabra engendradora en la mente humana en donde se gesta y potencia con vitalidad vigorosa, en forma creativa, como lo expresa el siguiente texto:

Es que la aventura humana no se funda en la escritura, sino en la palabra, aliento que contiene la humedad y el calor, o sea, la esencia misma de la vida. No se puede reducirla a un mero instrumento de comunicación, ya que sobre todo es expresión, fuerza, forma. Forma que no ha de entenderse como un esquema fosilizado, como una sujeción a reglas fijas, sino como ritmo puro recreado sin cesar desde una energía que le es propia, y que se moviliza por la pasión de develar lo oculto, de nombrar lo desconocido y alcanzar la significación específica de cada momento. Todo es palabra en el universo, todo en él habla. La palabra es esencialmente poder, un poder nombrador, creador, fecundante, que pone en movimiento las fuerzas que permanecen estáticas en las cosas (Colombres 1997: 25).

Colombres, inicialmente, sugiere que, al estudiar la oralidad y en ella la palabra de una cultura o su interacción entre dos personas, se debe tener en cuenta que lo que se estudia no es un cadáver para diseccionarlo y de allí formular reglas fijas de su comportamiento; sino que el reto está en enfrentarla desde su verdadera dimensión, como un fenómeno dinámico de la esencia misma de la vida. Entonces, estamos frente a un ente vivo y autónomo con una dinámica específica, que en cada momento sufre y se recrea con el aliento del ser humano, incluso para poner en movimiento los objetos inmóviles con el poder de su fuerza motora. Al final, exalta el poder de la palabra. De esto, son muy concientes los *tatas*, autoridad de Guambía. Ellos gestionan y solucionan los conflictos, concentrados en el poder de la palabra, como gobernador, alcaldes o alguacil con autoridad simbolizado en una chonta¹⁵. Esa autoridad es otorgada por todo el pueblo, que les permite hacer uso del poder de la palabra sobre toda la comunidad. Es entonces cuando ellos se apoderan de la palabra de los *mayores* para hacer justicia.

15 Es una vara, que cada miembro del cuerpo del cabildo recibe el primero de enero de parte del cabildo saliente, en una ceremonia especial como símbolo de poder y autoridad.

En esta direccionalidad, vemos cómo los pueblos indígenas tienen en gran estima la oralidad y en ella la palabra sagrada y creadora de los ancianos y los sabios de su comunidad, en torno a sus relatos cimentados en la ética, que el mismo autor presenta en su tratado:

También en la cosmovisión de los pueblos americanos el valor de la palabra se acerca a lo sagrado, en la medida en que da nombre y sentido a las cosas. Se le ve como un fluido mágico, cargado de mana y sabiduría. Hablar de la palabra es referirse a la voz de los ancianos, de los sabios, a un relato que cohesiona a la sociedad al fortalecer sus pilares éticos. Los aztecas fueron conscientes del valor de la palabra, a la que representaban en sus códices con una voluta de humo, la que además de denotar el discurso sagrado de un personaje le daba el carácter de un objeto desplegado en un espacio visual (Colombres 1997: 35).

Cuando llegaron los europeos e invadieron los territorios indígenas a sangre y fuego mediatizados por la cruz, su lenguaje se quedó corto para nombrar todo lo visto y lo oído. Por no decir que todo estaba nombrado, pues todo ya tenía nombre: lo que había sobre la superficie de la pacha mama, lo que existía en el seno de la misma y lo que contenía el manto azul que la cubría. Estas palabras circulaban en las cosmogonías de cada pueblo indígena tapizando la maravillosa diversidad de lenguas y culturas. Lo complejo del asunto para los occidentales era que cada pueblo le daba un nombre diferente al mismo objeto con diferente simbología. Por ejemplo, los nasas nombra la frente con la palabra *nxafxkoet*, que significa “ojo de la piedra” y sus vecinos, los guambianos, nominamos como *kappaló*, que significa “tambor de los ojos” para referirnos al mismo objeto.

Colombres ratifica lo dicho haciendo un parangón con las lenguas de la llamada “civilización” occidental, paradigmas del desarrollo científico y tecnológico del modernismo:

Muy pocas lenguas en el mundo han legado a la biología más nombres de plantas y animales que la guaraní, hasta el punto de que se afirma que sería la tercera en tal sentido, luego del griego y el latín. Eso vendría a corroborar, si falta hace, el gran énfasis que esta cultura ha puesto en la palabra y su función nombradora, y también su gran amor a la naturaleza (Colombres 1997: 37).

Desde esta perspectiva, la oralidad indígena se reactualiza presentando un caudal científico y tecnológico sin precedentes en la historia, en la medida en que la oralidad primaria de los pueblos indígenas es ecológica, que el autor define como “amor a la naturaleza” y traduce las

leyes sobre el manejo sostenible de sus territorios y las leyes que regulan la relación hombre-naturaleza y las mismas relaciones éticas entre sí, en torno a la madre tierra. Así, por ejemplo, el sabio guambiano puede traer el aguacero en época de mucha sequía o traer el verano (sequía) en época de mucha lluvia, cuyo exceso afecta los animales, los cultivos y al mismo ser humano. Esto significa que el sabio tiene el poder de armonizar o desarmonizar las leyes de la naturaleza con elementos de la misma; porque interpreta en sus venas las huella-mensajes del universo y puede entrar en contacto dialógico con el mismo, como se verá más adelante.

En otro caso, la situación es tal que, por ejemplo: si a los pueblos amazónicos le destruyen la selva, como lo están haciendo irresponsablemente algunos países, los aniquilarán y con ellos su sabiduría fundamentada en la práctica medicinal con plantas y palabras sagradas. En estos términos, el mundo occidental estará socavando su propia existencia en aras de la desorbitada acumulación capitalista.

Es significativo anotar cómo los quechuas y aimaras cuyos descendientes viven actualmente, realizaron avances significativos en torno a la oralidad, aunque interferidos después por el colonialismo español.

También los quechuas representan a la palabra como una cosa en el espacio. Guamán Poma dibuja con una voluta el rezo católico de ciertos personajes, lo que resulta extraño para la iconografía occidental de la época. “Viracocha crea con sólo decir”, leemos en un himno religioso. Y otro himno refiriéndose a un Inca moribundo, expresa: “Ya no tiene / Palabra, / Ya se acaba / su aliento”. Como vemos, la pérdida de la palabra es asimilada a la muerte (Colombres 1997: 37).

El respeto a la oralidad y con ella a la palabra es tan profundo que la asimilan a la existencia misma del ser y del mismo pueblo. La palabra es el aliento o vida de la persona. Por esta razón, tanto un pueblo indígena como el comunitario, que pierde la palabra ancestral, pareciera que estuviera muerto, porque ya no respiran su aliento vital.

El *namui wam*, tiene también connotación de respirar (vida) cuando se dice: ¿latrú isrá?: ¿ya habló? También, de muerte, para referirse a alguien que está en agonía se dice: wam pinik tson: está sin palabra. De esta manera los pueblos indígenas relacionaron la palabra con la muerte y con la vida, para asignarle un valor trascendental y luchar por su continuidad.

Los dueños de la palabra

Es maravilloso saber que a principios del tercer milenio algunos pueblos indígenas todavía seamos los dueños de la palabra, como es el

caso del Pueblo Tule, entre otros, que habitan entre Panamá y Colombia. Ellos se auto-identifican como tules y no como kunas. Los dueños de la palabra son los depositarios del avance más elaborado del lenguaje de un pueblo. Son las bibliotecas vivas de la memoria oral, como tales, ellos tienen la respuesta a la vida espiritual de los comunarios y abren y perfecciona el camino por donde su pueblo avanza. Es difícil determinar si ellos se apoderan de la palabra o la palabra se apodera de su ser, pero lo cierto es que ellos tienen que hacer esfuerzos sobrehumanos y someterse a ayunos rigurosos y a ritos de purificación por tiempos prolongados, para transformarse en el símbolo de la lealtad cultural paradigmática de las nuevas generaciones. Cada pueblo le asigna un nombre especial, que engendra respeto y gran prestigio:

Entre los kunas de Panamá, se llama saila el sabio de la aldea, que es la voz guía espiritual y guardián de las tradiciones, a las que memoriza con rigor y trasmite a sus discípulos, los que también deberán aprenderlas de memoria en un largo período que puede extenderse a diez años. En esta cultura, a diferencia de la guaraní, el dueño de la palabra no es quien Desarrolla un lenguaje propio, sino quien registra con fidelidad un discurso casi invariable, que no admite improvisación alguna. El ámbito de su palabra es el onmaked nega, una de las chozas más grandes de la comunidad, donde se reúne el pueblo. Al saila principal, dueño de la palabra, asiste un saila secundario, que se limita a decir “así es”, o sea a confirmar sumisamente la palabra ya dada. El público no interviene: escucha en el mayor de los silencios (Colombres 1997: 65).

Otros pueblos que lucharon tenazmente y persistieron en el mantenimiento de sus prácticas culturales todavía gozan del honor de escuchar a los dueños de la palabra. En el pueblo guambiano se denominan *taitas*, *mamas*, sabios y en especial el *wachipik*, consejero. Sin embargo, desde la presencia de la escuela administrada por la iglesia¹⁶, bajo el sistema de internado en los territorios indígenas (ONIC s/f: 11-12), para capturar a la población infantil y sumergirlos en el pozo de la castellanización para la escritura y la cristianización, estos dueños de la palabra perdieron valor frente a las nuevas generaciones indígenas letradas quienes asimilaron el concepto occidental que el mismo Colombres muy bien sintetiza:

16 A finales de 1886 se acuerda un Concordato entre el Estado y la Iglesia Católica donde se entrega la administración de la educación de las comunidades indígenas a los misioneros.

La entusiasta aceptación por occidente de las ventajas de la escritura impidió, hasta épocas recientes, comprender la magnitud de sus limitaciones, y produjo una devaluación apresurada y acrítica de la oralidad, cuyas sutilezas técnicas recién están siendo estudiadas en toda su complejidad. Pero el vehículo fundamental de la cultura no es la escritura, sino la lengua. Ella, de por sí, ha sido capaz de permitir la transmisión cultural durante siglos y milenios. De las tres mil lenguas que hoy existen, nos dice Walter Ong, sólo 78 poseen una literatura escrita (Colombres 1997: 69).

A pesar de los esfuerzos de “civilizar” a los indios, reduciéndolos a la asimilación homogeneizante, muchos pueblos persisten en vivir en la diferencia, respetando lo diferente, y se están fortaleciendo con el marco de los últimos avances científicos, ideológicos y políticos en torno a las lenguas indígenas. Esto reaviva el interés y el entusiasmo sobre el uso de la tradición oral en nuestro caso el *namui wam*, de tal manera que los sabios, los *taitas* y las *mamas* y en general los sabios dueños de la palabra de los pueblos originarios, emergen como depositarios de ese saber con poder, en el marco de la emancipación de los mismos.

La tradición oral

Según Paredes, “la tradición oral es una de las formas básicas del lenguaje humano, cuya razón de ser se manifiesta en una doble articulación fonética y fonológica del habla de un determinado idioma. Se conserva de generación en generación a través del registro de la memoria colectiva y se concreta en sus diferentes manifestaciones, como son: mitos, proverbios, poesías, cantos y en la misma comunicación de cada día” (Paredes 1993:1). En nuestro caso y para los fines de este estudio, esto implica que la tradición oral sea expresada en el *namui wam* es la forma básica de comunicación y supervivencia cultural como pueblo, esto implica que la tradición oral, expresada en el *namui wam* y transmitida de generación en generación por los *mayores*. Esta forma básica de comunicación del Pueblo Guambiano garantizó la supervivencia de las prácticas culturales, como se dijo, en especial del mantenimiento de la lengua propia, que en la actualidad se pone en riesgo por la preponderancia del uso de la escritura del castellano en el aula siendo suficiente razón, para que los *taitas*, las *mamas* y los sabios se esmeren tanto para la transmisión de generacional del pensamiento de los *mayores*, quiénes cubrieron el territorio de historias guambianas y de historias sagradas. Tanto es así que, para los *wentoeló*, los cerros, las montañas, las lagunas y los ríos hablan de la memoria colectiva depositada en ellas por nuestros *mayores*.

Aquí es relevante el sentido social que posee la oralidad. No se puede entender su dinámica sin percibir su aliento vital y su relación intergeneracional en un contexto de creación comunitaria en torno a la naturaleza.

Lo mismo, “La tradición oral es el producto de percepciones y conceptos que la razón humana elabora con la participación de los estímulos vocales, gracias a ellos aprende a captar el mundo que lo circunda; penetrando al interior de su propio ser, para seleccionar, diferenciar y clasificar a los seres y fenómenos de la naturaleza, conformando su cosmovisión, misma que se expresa y comunica a través de la voz humana” (*Ibíd.*). En este contexto, el Pueblo Guambiano es consciente que la madre tierra no le pertenece, sino que él es parte integral de ella. Entonces, como dije atrás, nuestros *mayores* tomaron el conocimiento interpretando los mensajes del entorno natural y los regresan a la misma en forma de historias humanas y sagradas consolidadas en el *namui wam*, para que los *wentoeló* vuelvan a retomarlas y recrearlas en torno a la cosmovisión de nuestros *mayores*.

Así como la oralidad es la fuerza intergeneracional colectiva, según la apreciación anterior, también tiene la propiedad de potenciar la razón en forma personal, transformando sus estructuras mentales, para su perfeccionamiento y disposición para el conocimiento de sí mismo y las leyes del universo donde está inmerso.

A continuación, en una forma sencilla presento un cuadro donde se puede visualizar las principales características de la tradición oral.

Cuadro 2
Características de la tradición oral

Características	Elementos primarios de la cultura
Constructora de la memoria colectiva. Mnemotécnica	Religión, arte, astronomía, economía, ética. Relaciones intra e interétnicas
Sincrónica	Manejo del tiempo. Relación constante entre el presente y el pasado.
Histórica	Relatos y testimonios.
Conectiva intergeneracional	Comunicación directa y personal de mensajes. Desde la niñez hasta la vejez en contexto comunitario.
Acumuladora de experiencias y conocimientos recíprocos	Proceso permanente de socialización creativa y autónoma entre ancianos, adultos y niños.
Vitalidad constante y vivificadora	La oralidad no envejece. El poder de la palabra genera acción y vida. Móvil, ágil, espontáneo y responde a situaciones nuevas y las necesidades simbólicas que estas van planteando.
Credibilidad y validez	En pueblos de cultura oral.
Universal y colectiva	Todos los pueblos del mundo practican sin elitismos.
Ritual	Crea distintos estados emocionales por la gestualidad, movimientos, vocalizaciones, expresión corporal y uso de espacios. Crea imágenes mentales propios.

(Fuente: Paredes 1993: 1-28)

Además la oralidad se puede clasificar en cuatro esferas teniendo en cuenta su relación con la escritura y los últimos avances tecnológicos con los medios masivos de comunicación. El cuadro que sigue refleja esta relación.

Cuadro 3
Esferas de la oralidad

Nominación	Descripción
Oralidad prístina, pura o primaria.	Sin interferencias de la escritura, predominan el gesto y la tonalidad de la voz.
Oralidad espuria	La oralidad coexiste con la escritura. Aquí la influencia de la escritura es negativa cuando afecta a la coherencia del relato debilitándolo en el plano simbólico y es positiva cuando contribuye a su resemantización para enriquecer el universo simbólico conforme a la cosmovisión e intereses de cada pueblo indígena.
Segunda oralidad	Es la que se genera en textos adquiridos por aculturación.
Nueva oralidad	Es la que se genera por medios audiovisuales y deja de lado la escritura. Sus contenidos pueden girar en torno a la oralidad primaria, como la secundaria, o la creación actual de grupos populares. "Lo interesante de esta nueva oralidad es que releva la palabra articulada de padecer el tránsito a la escritura, y le permite alcanzar una difusión mayor que la que podría depararle el más exitoso de los libros", circunstancia que llevó a hablar de una oralidad post-alfabética, tras el vaticinado hundimiento de la Galaxia Gutenberg.

(Fuente: Colombres 1997: 76-77)

El panorama anterior nos lleva a pensar que existe una estructura mental formada por la práctica oral primaria en forma natural sin interferencia de la escritura. Las mentes no-escolarizadas han desarrollado este proceso teniendo como fundamento la praxis social y no la escritura, por lo tanto tiene un gran valor en las culturas orales. En este sentido, en Guambía, hay un desencanto de los *taitas* y las *mamas* por los letrados en las universidades, ya que parecen ajenos a la solución de los problemas comunitarios en minga y en la praxis sociopolítica. Quienes han llegado a representar en altos niveles en el contexto político nacional, han sido los menos letrados. Pareciera que los letrados quedaran rezagados frente al movimiento indígena.

La escritura

Según Ong, la escritura es una tecnología que estructuró la mente de la humanidad, para activar el intelecto del hombre moderno. "La

escritura en el sentido estricto de la palabra, es la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno, representa un adelanto muy tardío en la historia del hombre” (1994: 86). Sin embargo, los *mayores* del Pueblo Guambiano, como habían moldeado la actividad intelectual gravitando en el *namui wam*, no le dieron importancia a esta tecnología porque su tecnología estaba basada en la oralidad. Así, persistieron en esa práctica y siempre fueron renuentes frente a la intromisión de la nueva tecnología, que la veían como una amenaza para su sistema tradicional. Para los *mayores*, el *namui wam* había sido creado comunitariamente en función de la audición y no en función de la visión. Visibilizar la voz en un sistema de códigos era inaudito. En consecuencia, lo primero que se le enseña a un niño es aprender a escuchar, cuando es atravesado por el *namui wam* en su primera infancia. Esto no significa que nuestros sabios no tengan otra manera de hacer lecturas sobre el universo e interpretar sus mensajes, después de complicadas elaboraciones mentales durante muchos años de observación de la misma. A pesar de todo, la escritura irrumpió en el Pueblo Guambiano y desestructuró el pensamiento de los *mayores*, anidándose en la mente de los *wentoeló*.

Es indiscutible que en el mundo occidental la escritura juega un papel definitivo en el avance tecnológico y científico como se afirma en el siguiente fragmento:

La irrupción decisiva y única en los nuevos mundos del saber no se logró dentro de la conciencia humana al inventarse la simple marca semiótica, sino al concebirse un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaciona a partir del texto. Esto es lo que hoy en día llamamos “escritura” en su acepción más estricta (Ong 1994: 87).

Nos indica su valor real representado en la superación de la simple huella o marca semiótica y constituye un sistema codificado visible y transferible en un texto para ser interpretado por otro lector.

En cuanto a su relación con la oralidad, este mismo autor considera que la escritura, no constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento. Las muescas en las varas otras aides memoire conducen hacia la escritura, pero no reestructuran el mundo vital humano como lo hace la verdadera escritura (*Ibíd.*)

Según Ong, el estatus de la escritura es indiscutible frente a la oralidad por el hecho de haber llevado a la visibilidad la palabra intan-

gible e invisible de la oralidad, pero no desestructura el cuerpo y fuerza de la voz, visto desde el pensamiento guambiano¹⁷.

En forma muy sintética, veamos el proceso histórico de esa escritura que estructuró el mundo vital humano según Ong, que relativamente es muy joven para arrogarse tantos méritos, si tenemos en cuenta que el *homo sapiens* tiene una antigüedad de 60 millones de años.

Cuadro 4
Síntesis histórica de la escritura

Fecha	Lugar y pueblo	Técnica y material utilizado
3.500 AC	Baja Mesopotamia	Pictografías sobre tabletas de arcilla
3.100 AC	Egipto, egipcios	Mezcla de signos figurativos y abstractos. Con 4.500 jeroglíficos grabados en piedra.
	China, chinos	Ideogramas ¹⁸ grabados en recipientes de bronce, huesos y bambú. Con 40 mil a 80 mil caracteres
2.700-2.300 AC	Sumeria, sumerios	Signos cuneiformes inscritos en tabletas de arcilla. Lectura de izquierda a derecha. Esta técnica fue asimilada por los acadios, babilonios y asirios
2.000 AC	Creta, cretenses	Sistema de escritura pictográfica en sellos y tabletas de arcilla.
500 AC	Hititas	Escritura jeroglífica.
1.500 AC	Fenicios	Primer alfabeto fonético sin vocales.
800 AC	Grecia Griegos	Adaptaron vocales al alfabeto fenicio y los sonidos son Decompuestos en letras. Inventaron la consonante pura.
500 AC		Democratización de la escritura griega.
500-700 DC	Europa	El alfabeto griego es suplantado por el alfabeto latino. El latín es una lengua dominada por la escritura. Da origen a las lenguas romances que persisten hasta hoy.
1.200 DC		La escritura gótica signo de lo verídico e irreducible. Prestigio del manuscrito, que congela el pensamiento
1.440 DC	Guttenberg	Invención de la tipografía o impresión con caracteres móviles. La imprenta congeló la oralidad

Fuente: Colombres 1997: 115,139

No podemos soslayar los avances tecnológicos alcanzados por los pueblos originarios de América, como se verá en el siguiente cuadro que resume el proceso desarrollado al respecto, en esta región.

17 En *namui wam* hay dos expresiones: *wam latrayaik*, traspasado por la voz, cuando el niño empieza a hablar. Pero cuando aprende a escribir, tan solo le dicen, *kilka ashipik*, mirador de papel.

18 Un concepto no expresado directamente por un dibujo, sino establecido por un código.

Cuadro 5
Historia diacrónica de la escritura en América prehispánica

Fecha	Lugar y pueblo	Técnica y material utilizado
1.400 AC	Centroamérica	Escritura náhuatl con numerales, logogramas, determinadores fonéticos y semánticos. Pictogramas, que representan ideas, sonidos, conjuntos de sonidos.
50 DC	Mayas	Sistema de escritura maya con 350 símbolos principales, los que podían combinarse con tantos otros signos secundarios, produciendo una otra serie de signos. Láminas de papel de ámate, piel de venado. Biombos de pequeñas proporciones por cubiertas de madera. Mediante líneas y colores se registraba en ellos los mitos, los acontecimientos históricos, astronomía, censos y tributos.
	Sudamérica: Colombia y Ecuador	Sellos cilíndricos y planos.
	Perú y Bolivia	Quipus quechuas: nudos y cordeles con colores de precisión para fines administrativos e historia de los incas. Razones prácticas. Chinu aymara, las quellcas o quillca de Perú y Bolivia.

Fuente: Colombres 1997: 115-118.

Colombres condensa las etapas del complejo proceso de la estructuración y consolidación de la escritura como fuerza motora y formadora del intelecto escolarizado en los siguientes términos:

Este recorrido nos permite señalar tres tipos de escrituras. Primero la sintética, que es la notación por imágenes de ideas o frases, que representaban cosas concretas (hombre, sol, montaña), acciones (comer, ir, combatir), y también abstracciones (juventud, norte, heroísmo). Luego la analítica, que Decum pone la frase de sus elementos, que son las palabras; a este tipo pertenecen las escrituras sumeria, egipcia y china. Finalmente, la escritura fonética, en la que el signo deja la palabra para pasar a representar el sonido. La misma puede ser silábica o alfabética, ésta última se construye a partir de la distinción entre vocales y consonantes (Colombres 1997: 118).

Se puede afirmar que la escritura tuvo como efecto deshumanizar la voz, desterritorializar las imágenes y someter a cirugía la palabra para capturar en ella los complejos laberintos de la voz contenida en la oralidad invisible, intangible y volátil.

Es impresionante el impacto de la escritura sobre el intelecto escolarizado que el mismo Ong afirma:

Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar cómo lo hace, no sólo cuando esta ocupado en escribir, sino incluso normal-

mente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana (Ong 1994: 81)

Su fuerza gravita en la dependencia que ella produce al sector escolarizado, de tal manera que si se quitase la escritura los letrados quedarán sin pensamiento, y su cerebro vacante.

Relación entre la oralidad y la escritura

Veamos la percepción que algunos autores tienen sobre la relación simétrica o asimétrica entre estos dos fenómenos de la inteligencia humana. Por un lado, Ong plantea que:

Por contraste con el habla natural, oral, la escritura es completamente artificial. No hay manera de escribir “naturalmente”. El habla oral es del todo natural para los seres humanos en el sentido de que, en toda cultura el que no esté fisiológica o psicológicamente afectado, aprende a hablar. El habla crea la vida consciente pero asciende hasta la conciencia desde profundidad de inconscientes, aunque desde luego con la cooperación voluntaria e involuntaria de la sociedad. Las reglas gramaticales se hallan en el inconsciente, en el sentido de que es posible saber cómo aplicarlos e incluso cómo establecer otras nuevas, aunque no se puede explicar qué son (Ong 1994: 84).

Es una expresión que condensa la complejidad de la oralidad traducida en habla, planteamiento que al cotejar con lo sostenido por él mismo, cuando afirmaba que la escritura no era un apéndice del habla, vuelve a equilibrar las partes. Aquí, el texto permite ver que la escritura puede estar supeditada a la oralidad y ser utilizada como instrumento para el avance de la palabra, porque no puede escapar del mecanicismo artificioso, en tanto que la oralidad se desenvuelve en forma natural.

Por otro lado, Colombres resalta las grandes potencialidades de las partes, si se logra un consenso:

Al parecer ambas formas de comunicación lingüística no han podido aún coexistir en una situación de igualdad, desarrollando ambas a plenitud de sus recursos y enriqueciéndose mutuamente. Siempre el sistema de la escritura tiende a dominar el de la oralidad, inhibiendo sus recursos, a pesar de que la enorme mayoría de las culturas son orales (Colombres 1997: 70).

Esta perspectiva de Colombres, sobre la posibilidad de potenciar la oralidad y la escritura en igualdad de condiciones, ya los *taitas* y los *tatas* del pueblo Guambiano la habían puesto en práctica en 1994 con la construcción del PVG como documento de orientación para mejorar el camino guambiano, puesto que el Plan de Vida potencia la oralidad de los mayores mediante la escritura del castellano, para la gestión y solución de conflictos internos y externos, en el marco de la emancipación de los pueblos indígenas, contexto donde se trata de trenzar la oralidad con la escritura en igualdad de condiciones para un beneficio común.

El mismo autor advierte sobre la debilidad de la oralidad, en una convivencia en relación asimétrica con la escritura.

La falta de escritura dificulta la comparación de versiones con el objeto de establecer la verdad histórica, y a menudo ni siquiera crea la necesidad de comparar. La oralidad, por eso, carece casi de puentes con la conciencia analítica y se abre a la vía simbólica, a la vivencia profunda de los hechos. El reducido poder de análisis de los sistemas orales los toma hartamente vulnerables a las infiltraciones, tanto espontáneas como planificadas, que produce el proceso aculturativo; es decir, a lo que llamamos aculturación literaria. Al no ser percibido, el elemento modificador se introduce en la transmisión oral, quebrando a menudo la coherencia del sistema simbólico, el que en el momento menos pensado puede ponerse al servicio de la dominación (Colombres 1997: 82).

En general, se ve que algunos autores tratan la oralidad y la escritura como unidades independientes o plantean el fenómeno como dos fuerzas en contradicción o muy autónomas entre sí y otros las perciben como similares, en ese caso se ve la oralidad como una simple deformación de la perfección de la escritura en tanto que otros vislumbran un complejo y fascinante mundo el universo de la oralidad.

La tensión inicial entre la oralidad (voz viva) de los pueblos indígenas orales, especialmente el poder de la palabra manejada por nuestros sabios, y la escritura occidental, se inició con la llegada de los europeos a América:

En las selvas del ka'aguasú, un guaraní-mbva, el sabio Pablo Vera, le confiaba a otro sabio, León Cadogan, el atajo de la sabiduría: "Para aprender esas cosas, deberán permanecer un año con migo en la selva... dejarás de leer, pues la sabiduría de los papeles te impedirá comprender la sabiduría que nosotros recibimos, que viene de los de arriba (Meliá 1995:107).

La sabiduría occidental consignada por un ser humano a través de la escritura no tiene mayor trascendencia para el sabio guaraní, en tanto

que la lectura de la naturaleza y del cosmos tiene un verdadero significado y para su adquisición debe eximirse de las lecturas escritas en un papel para el pueblo guaraní de la época. La contradicción es radical.

Ya algunos pueblos como las mayas, los aztecas y los incas tenían avances en cuanto a guardar la memoria histórica no en la memoria vital, sino en signos y símbolos, mediante los cuales se podía materializar la palabra o perpetuarla, que fue cortado abruptamente en su proceso histórico, aquí el sabio guaraní-*mbyá*, nos reta al abandono de la lectura de la sabiduría sobre el papel, que impide la comprensión de la sabiduría propia engendrada en la selva, un hecho que todavía está vigente en algunos pueblos indígenas de Colombia, cuando expresan:

Los Tule, hijos de la Luna y de la Tierra, guardamos la memoria de todo lo que pasó desde el día en que fuimos creados. Durante muchos años hemos repetido esta larga historia, que contiene los nombres de todas las cosas, para que ninguno de nuestros hijos la olvidara. Sé que ahora ha llegado el tiempo de sentarnos junto a todos los hombres para contarles lo que dice nuestra sabiduría y lo que vemos en nuestros sueños (Saila Manlkewtkitkinia del pueblo Tule en el Golfo de Urabá 1996)¹⁹.

Otro dueño de la palabra expresa desde el oriente colombiano:

... yo me crié en mi medio, y mientras fui creciendo mi familia me contó las historias de los antepasados de hace mucho tiempo. Por eso yo así mismo estoy contando. Esas historias son por tradición, vienen así. Muy certeramente no se sabe bien, pero son propias de nosotros, son las historias de nosotros. Las queremos y las defendemos. Así como Ud. su medio y sus costumbres los quiere y los defiende, así como Ud. defiende sus historias para impedir que jueguen con ellas y las pisoteen, porque no quiere que nadie las tome como juguete, porque es propio suyo y lo respeta, porque hace valer sus propias costumbres y sus propias historias, así mismo nosotros hacemos valer nuestras propias costumbres, porque son propias de nosotros, son de nosotros. Porque nosotros nos criamos con esa mentalidad y esa creencia. Mis padres se criaron con esas historias y viven con esa mentalidad (Hernando Sánchez, narrador sikuni de Wayanábo Medio Vichada colombiano 1991)²⁰

19 Tomado de "La historia de los Abuelos". Textos del Pueblo Tule Panamá-Colombia OIA (Asociación de Cabildos Indígenas de Antioquia.) 1996.

20 Tomado de *Entre Cantos y Llantos*, tradición oral Sikuni (Comp. F. Queixalos 1991.)

Por otro lado, el Occidente tiene en gran estima la palabra escrita para la memoria de su pueblo, por ejemplo en el siglo XVI se decía:

La cosa que más conserva y sostiene las obras de natura en la memoria de los mortales, son las historias y libros que se hallan escritas; y aquellas por más verdaderas y auténticas se estiman, que por vista de ojos el comedido entendimiento del hombre que por el mundo ha andado se ocupó en escribir, y dijo lo que pudo ver y entendió de semejantes materia (Fernández de Oviedo, en Castillo 1995: 3).

La preponderancia de la memoria histórica occidental radica en las historias escritas en los libros que es una posición radical, porque desconoce el valor de la historia oral condensada en la memoria colectiva de los pueblos ágrafos como es el caso de los mayores del pueblo.

En el proceso de la implantación de la escritura, en el contexto histórico americano y el subsiguiente desarrollo de la cultura occidental a costa y detrimento de las riquezas culturales y materiales originarias, desempeñó un papel hegemónico, con un alto significado de poder de dominación sobre los pueblos indígenas.

Es cierto que se puede aprender una lengua sin salir del círculo de la oralidad, pero para quien está acostumbrado al uso de la escritura, ésta se convierte en un recurso muy efectivo para la memorización y repetición de textos, aunque éstos no sean más que palabras. Este recurso metodológico ha sido generalmente incorporado al aprendizaje de las lenguas, de tal modo que casi nadie aprende una lengua indígena, cuando ésta es segunda lengua, si no es a través del medio escrito (Meliá 1999: 24).

Lo anterior permite inferir que la intromisión e imposición de la escritura en lengua extranjera, en una cultura eminentemente oral, afecta su funcionalidad, porque los miembros que adquieren la habilidad de escribir, pueden perder la oralidad tradicional y adoptar la lengua mediatizadora del aprendizaje de la escritura con el inconveniente de tener que utilizar la escritura para un proceso de re-aprendizaje de su lengua propia, por la pérdida o desprestigio de las estrategias propias de la enseñanza de sus lenguas originarias.

En otra perspectiva, Ong hace notar un enfoque en donde la oralidad se asimila a la articulación verbal escrita, promovida por algunos especialistas, que solamente se concentran en los textos. Pero hago notar que muchos especialistas identifican la tensión entre la práctica de la oralidad y la escritura:

La concentración de los especialistas en los textos tuvo consecuencias ideológicas. Con la atención enfocada en los textos, con frecuencia prosiguieron a suponer, a menudo sin reflexión alguna, que la articulación verbal oral era en esencia idéntica a la expresión verbal escrita con la que normalmente trabajaban, y que las formas artísticas orales en el fondo sólo eran textos, salvo en el hecho de que no estaban sentadas por escrito. Se extendió la impresión de que, aparte del discurso (gobernado por reglas retóricas escritas), las formas artísticas orales eran fundamentalmente desdeñadas e indignas de examen serio (Ong 1982: 19).

Tal situación justificó y consolidó el desprestigio y desdén de la oralidad de los pueblos indígenas, justificando el prestigio de las lenguas con escritura, dando lugar a un contexto donde se caldea una alta tensión en la práctica de la oralidad tradicional de los pueblos orales y la escritura occidental, que en definitiva construye un puente ambivalente entre la riqueza del mundo multilingüe y la pobreza lingüística del mundo monolingüe. Debido a lo anotado anteriormente es que los padres y madres indígenas letrados en castellano pueden excluir a sus hijos de la enseñanza de la lengua materna y convertirlos en hispano hablantes monolingües.

Cardona hace observaciones sobre el tratamiento superficial de la escritura por estudiosos del lenguaje y comunicación, en estos términos:

Escribir, después de un primer período de aprendizaje, se convierte en un hábito psicofísico irreflexivo, como hablar o andar en bicicleta. Una vez pasado el estadio de la adquisición, en el cual somos todavía conscientes del acto, del roce de la pluma sobre el papel, escribimos como hablamos o como gesticulamos. Si esto es la escritura para cualquiera, no se puede decir que los estudiosos del lenguaje o de la comunicación en general hayan dedicado mucha más atención al fenómeno. Mientras resulta fácil indicar libros buenos y óptimos, pequeños o grandes, que introduzcan al análisis o simplemente al conocimiento del lenguaje, es difícil citar un texto que dé las nociones esenciales sobre la escritura. Faltan obras especiales y en el tratamiento del lenguaje en general se dedica al tema a lo sumo un capítulo, pero las más de las veces sólo unos pocos renglones (Cardona 1981:19).

La percepción de Cardona nos lleva a reflexionar sobre la atención unidireccional de los especialistas hacia la escritura, que incrementa la tensión entre la práctica de la oralidad y escritura.

De estas percepciones tradicionales inferimos que el problema abordado no es nada nuevo, pero que tampoco se puede soslayar su impor-

tancia. Por el contrario, en los últimos tiempos, la tensión y distensión intergeneracional en la práctica de la oralidad de los ancianos y la práctica de la escritura por los jóvenes pertenecientes a culturas orales se reaviva en función de la emancipación de los pueblos indígenas.

En el caso del pueblo guambiano, la tensión como contradicción entre la oralidad y la escritura estuvo vigente hasta mediados del siglo XX. Entonces los mayores o *taitas* rechazaban de plano la escuela occidental, en donde se enseñaba la escritura en castellano, etiquetándolas de centros de pernicia, robo y engaño; del mismo modo rechazaban la presencia de las iglesias. Todo esto significaba que nuestros mayores y sabios, tenían otros sistemas de lectura para vivenciar la realidad del mundo y la cosmovisión guambiana, que contrastaba esencialmente con el sistema occidental. Landaburu a propósito del tema nos dice:

Vimos que las culturas ágrafas poseen, por un lado el mundo de la oralidad, mundo donde se dan los desarrollos mentales más complejos del ser humano y, por otro lado, el mundo asociado a las huellas-mensaje, mundo anterior a la escritura de ciudad, en el cual tratan de resolver el problema de comunicación a distancia. La relación de estas culturas con su entorno será interpretada a través de estas dos relaciones comunicativas principales. Específicamente los fenómenos notables de la naturaleza, localizados fuera de su cuerpo o dentro de él, son interpretados como mensajes: los fenómenos no duraderos como palabras, y los fenómenos duraderos, como huellas - mensaje. ¿Quién emite esos mensajes? Las respuestas, dependiendo de la cultura son muy variadas: los dioses, los dueños, los espíritus, los muertos, etc. el punto crucial es que el mundo habla y se deja interpretar (Landaburu 1999: 24).

En estos términos, Landaburu hace una descripción de la interacción entre la inteligencia, el sentir en las venas en el profundo inconsciente y el interpretar las huella-mensaje del mundo y sus energías por nuestros sabios. Este conocimiento está orientado a lograr la armonía y equilibrio del hombre consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza.

Empero, el pueblo guambiano no quedó en el estadio de la tensión contradictoria entre la oralidad y la escritura sino que a través del documento del PVG, trata de superar la vieja contradicción y llega a un plano donde se puede conjugar estas dos dimensiones en aras de la distensión consensuada y orientada a la emancipación del pueblo guambiano. A lo cual el mismo Landaburu apunta:

Lo que sí es seguro es que, por un lado, no podemos mantener los viejos conceptos de relación entre lo escrito y lo oral, pero, por otro lado la necesidad de reflexión histórica y antropológica es más urgente que nunca.

Un punto importantísimo es que la escritura ha perdido el monopolio de la transmisión diferida de la información y del conocimiento, de manera que la persona analfabeta va a poder tener una participación comunicativa que la sociedad le negaba hasta hace poco. El acceso a los saberes de las tradiciones orales ya no pasa necesariamente por la escritura. Con los medios modernos, de comunicación diferida se pueden dar sin la cirugía de la descontextualización; sin la aceptación del símbolo ajeno ni el sometimiento a una casta de letrados que exigían al iletrado, campesino o indígena, la aceptación de la escritura. La mediación del escribano se oculta. Sería un error decir que se desvanece, pues el control de la tecnología supone la alfabetización, pero, para las poblaciones marginadas, se ha abierto nuevos espacios de acción y de interacción social que nos obligan a cuestionar la prioridad pedagógica que se le daba a la escritura hasta ahora (1999: 48).

Por ejemplo, en Guambía, entre los letrados y los orales manejan una buena información y cuando los letrados reservan información escrita, la comunidad utiliza mecanismos especiales para que éstos den esa información, a través de la palabra, como lo hacen en las asambleas generales; y los sabios manejan otro tipo de información, que fluye en el ámbito familiar y personal, exento de la escritura.

Es un interesante contexto al cual hemos llegado a fin de siglo, en donde todo se reactualiza para generar nuevos procesos y la oralidad parece tan poderosa y más antigua que la escritura urbana.

En Colombia, las autoridades propias cuando iniciaron las luchas sobre recuperación de los resguardos y la ampliación de los mismos para consolidar los territorios ancestrales y lanzarse a la participación política, el arma que utilizaron fue el poder de la palabra, concentrada en la oralidad de nuestros mayores, trenzada con la escritura. Al respecto el dirigente nasa Luis Enrique Piñacué manifiesta:

Del olvido surgimos para gritar nuevas esperanzas, de las redes de la violencia surgimos para transmitir un sentido de paz, de la orfandad y de la incógnita nacimos para gritar identidad... Desde el primero de nuestros ancestros, el Concejo Regional Indígena del Cauca ha recogido el legado histórico y vital de las luchas de resistencia india, concretando un programa de lucha con base en la esperanza, la paz y la identidad como el paso a la libertad, a la vida. Recuperación de las tierras de resguardos. Ampliar los resguardos. Fortalecer los cabildos. No pagar terraje. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y existir su justa aplicación. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas. Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua. Impulsar las organizaciones económicas comunitarias. Aquí estamos enarbolando nuestra voz (DGAIM 1997: 31-32.)

Estas reivindicaciones han sido logradas en parte, porque de alguna manera han superado la tensión intergeneracional entre la oralidad de los mayores y la escritura, porque las organizaciones indígenas han logrado trenzar la tradición oral de los mayores y la escritura del castellano; para generar un ambiente emancipatorio en minga. En el párrafo anterior vemos la importancia de la oralidad, que el líder indígena resalta y lo resaltado está escrito.

Esta apreciación diacrónica y sincrónica de la formación y estructuración de la oralidad y la escritura en la historia de la humanidad nos permite inferir sobre cuatro aspectos significativos:

- Primero. La oralidad tiene una identidad histórica milenaria comparable a la aparición del *homo sapiens* aproximadamente unos 60 millones de años.
- Segundo. La historia de la escritura es joven porque surge 3.500 DC.
- Tercero. La oralidad tiene sus propias características que la diferencian de la escritura y al entrar en contacto produce tensiones y distensiones en el orden individual, comunitaria e intercomunitaria.
- Cuarto. Hoy, todavía existen pueblos eminentemente orales que se debaten en conflicto intergeneracional por la injerencia de la escritura en las nuevas generaciones, como el caso del Pueblo Guambiano en el marco de la preponderancia de la escritura.

CAPÍTULO IV

Presentación de los resultados

En este capítulo abordaré en primer lugar la descripción de los resultados del estudio y en una segunda fase el análisis de los mismos, con una presentación inicial del contexto donde se focalizó la realización de la presente investigación.

La descripción gira en torno a cuatro categorías y ocho subcategorías, que conforman el velo del cuerpo temático motivo de estudio en el siguiente ordenamiento: la primera categoría versa sobre las actividad del aula y su entorno; la segunda sobre los actos y hechos vivenciados en el *korosrai ya*, casa de los consejos; la tercera describe la acción de los *tatas* en el Cabildo; y la última circunscribe la palabra y percepción de los *taitas* no-letrados con relación a los *wentoeló*, nuevas generaciones letradas.

En la segunda fase del presente capítulo se hace el análisis respectivo con un entretejido de cuatro categorías y ocho subcategorías, las cuales permitirán evidenciar la estructura del problema y establecer sus relaciones internas.

Contexto de la investigación

Los guambianos somos conscientes que no estamos aislados, que hacemos parte de la sociedad nacional, que tenemos relaciones con el entorno, con un departamento, con un municipio; con otras comunidades indígenas que, como nosotros, atraviesan por muchos problemas. De ahí la importancia de mirar el contexto en el que estamos situados (CTCTPG 1994:1).

Los guambianos somos uno de los 81 pueblos²¹ indígenas colombianos (cf. Sánchez 1996: 54), que tienen dominio de 58 lenguas correspondiente a 13 familias lingüísticas y 10 lenguas independientes en las cuales se ubica el guambiano. Los indígenas colombianos estamos diseminados tanto por las fronteras con Panamá, Ecuador, Perú, Brasil y Venezuela, como al interior del país: en los llanos orientales, la Amazonía, la costa del Mar Caribe, la costa del Pacífico, los páramos, las laderas, valles de la Región Andina y hace presencia viva en 30 departamentos y un distrito. Los departamentos están organizados administrativamente bajo el sistema Consejo Regional de Política Económica y Social-CORPES (cf. *infra* Cuadro 6 Población indígena colombiana²²).

El departamento del Cauca ubicado al sur occidente de Colombia, es considerado como uno de los departamentos con alto índice de atraso²³, a pesar de las grandes potencialidades naturales y humanas y tener salida al Océano Pacífico (cf. CTCTPG 1994: 1).

Otra característica relevante de este departamento es su diversidad étnica. Su población está compuesta por indígenas, negros, mestizos y blancos. Es el departamento con mayor presencia indígena en Colombia, conformado por los guambianos, paeces, totoroos, cocunocos, guanacas, emberas (costa Pacífica), yanaconas e ingas.

El Municipio de Silvia, región en la que se desarrolló el estudio, se encuentra al centro oriente del departamento del Cauca en las laderas occidentales de la Cordillera Central. Silvia ocupa el tercer lugar entre los municipios con mayor población indígena en Colombia y la población predominante la constituyen los *nam misak* (guambianos) y los *nasa* (paeces). Es significativo señalar el uso del *namui wam* (guambiano), el *nasa yuwe* (páez) como lenguas ancestrales y el castellano como lengua franca entre el guambiano, el nasa y el mestizo campesino y urbano.

21 Los movimientos indígenas de Colombia se autodeterminan como pueblos, aunque el Estado los define como Grupos étnicos para su reconocimiento y fines administrativos, a partir de 1991 en la Nueva Constitución Política de Colombia.

22 Información facilitada por el profesional Néstor Jiménez, funcionario del MEN de Colombia

23 Bajos ingresos per cápita, analfabetismo y ausencia de industria pesada.

Cuadro 6
Población indígena colombiana

Región	Departamentos	Población (*)	Grupos étnicos
CORPES costa atlántica	Atlántico	449	Tubará, Wayuu
	Cesar	17.135	Arhuaco, Wiwa, Kogui, Yukpa, Kankoomo.
	Córdoba	24.012	Zenú, Emberá Katío.
	La Guajira	150.189	Wayúu, Kogui, Wiwa, Arhuaco.
	Magdalena	6.470	Arhuaco, Wiwa, Kogui, Chimila.
	Sucre	11.115	Zenú.
CORPES occidente	Antioquia	14.903	Embera Katío, Emberá Chamí, Tule, Zenú.
	Caldas	34.573	Emberá Chamí.
	Cauca	131.149	Páez, GUAMBIANO, Cocunuco, Totoró, Eperara Yanacona, Inga, Guanaca.
	Chocó	36.173	Emberá Dovida, Emberá Katío, Wounaan, Tule.
	Quindío	99	Emberá Chamí, Yanacona.
	Risaralda	7.821	Emberá Chamí.
	Nariño	69.694	Pastos, Awa, Eperara, Inga.
	Valle del Cauca	7.490	Emberá Chamí, Eperara, Páez, Wounaan.
CORPES centro oriente	Boyacá	4.885	U'wa
	Cundinamarca	1.895	Muisca
	Huila	1.068	Paéz, Guambiano, Dujos, Coyaima-Natagaima.
	Norte de Santander	4.036	Barí, U'wa.
	Santafé de Bogotá	1.300	Inga, Otavaleño.
	Santander	419	U'wa, Inga, Kamentza.
	Tolima	22.450	Coyaima-Natagaima, Páez.
CORPES orinoquia	Arauca	3.137	U'wa, Sikuani, Betoye, Cuiba, Chiricoa, Hitno.
	Casanare	4.508	U'wa, Amorua, Cuiba, Masiguare, Sáliba, Sikuani, Tsiripu.
	Guainía	12.774	Curripaco, Piapoco, Puinave, Sikuani.
	Guaviare	4.415	Piratapuyo, Guayabero, Mako, Piaroa, Sikuani, Tucano, Carijona, Curripaco, Puinave.
	Meta	7.056	Sikuani, Páez, Achagua, Guayabero, Piapoco, Wanano.
	Vaupés	20.044	Cubeo, Barasana, Bará, Cabiayari, Carapana, Curripaco, Deano, Wanano, Macuna, Mako, Piratapuyo, Pisamira, Siriano, Taiwano, Tariano, Tatuyo, Tucano, Tuyuca, Yurutí.
	Vichada	17.932	Sikuani, Puinave, Piaroa, Curripaco, Piapoco, Sáliba.
CORPES amazonia	Amazonas	18.984	Uitoto, Andoke, Bora, Cocama, Barasana, Cabiayari, Carijona, Cubeo, Inga, Letuama, Macuna, Matapi, Miraña, Muinane, Nunoya, Ocaina, Tanimuka, Tariano, Tikunas, Yucuna, Yagua, Yauna, Yuri.
	Caquetá	6.315	Koreguaje, Uitoto, Embera Katío, Inga, Páez, Macaguaje, Andoque, Coyaima- Natagaima.
	Putumayo	23.323	Inga, Kamentza, Awa, Páez, Kofán, Emberá Chamí, Siona, Uitoto, Muinane, Koreguaje.
TOTALES	30 + 1 Distrito	701.860	80 pueblos indígenas.

(*) Fuente: Dirección Nacional de Planeación, 1997

El Resguardo Indígena de Guambía

Breve reseña histórica

Los primeros españoles que llegaron al Cauca en el año 1535 estaban bajo el mando de Pedro de Añasco y Juan de Ampudia, enviados

Desde Quito por Sebastián de Belalcázar, quien irrumpió en 1536, según el cronista Antonio de Herrera (*cf.* Trochez *et. al.* 1992: 13). La Confederación Pubenense con sede en Popayán fue sometida después de una lucha desigual, por el nuevo tipo de armamento utilizado para la guerra, y algunas comunidades se replegaron hacia la cordillera, para continuar con una lucha de heroica resistencia durante más de cuatro siglos.

En esta época, Pedro de Añasco capturó a Piguanza, hijo de la cacica Gaitana, en las escaramuzas por Tierradentro y lo quemó vivo en su presencia para causar pánico en la población indígena. La cacica Gaitana, como venganza, levantó al pueblo Nasa y declaró la guerra a los españoles, en la cual capturó a Pedro de Añasco y le aplicó el empalamiento como pena capital, demostrando así que los españoles no eran invencibles²⁴. Desde los primeros momentos de la conquista hasta hoy los guambianos y los nasas han desempeñado un papel protagónico sin doblegarse ni ante el señorío colonial, ni ante sus descendientes y herederos criollos del sistema republicano.

En 1970 nació el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC (CRIC 1990: 1-4) como la primera organización indígena conformada por el pueblo guambiano y el pueblo Nasa, para buscar y seguir los caminos trazados por la heroína Gaitana y los héroes Juan Tama (s. XIX)²⁵ y Manoel Quintín Lame (principios del s. XX). La meta común era luchar de forma organizada contra los terratenientes del Cauca y reivindicar los ancestrales derechos como pueblos diferentes, ante el gobierno y sociedad nacional, bajo el lema organización, unidad, tierra y cultura (*cf.* CRIC 1990: 3).

En las siguientes tres décadas surgen organizaciones de cobertura nacional como la Organización Indígena de Colombia (ONIC), el Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia (MAICO) y otras de orden nacional y regional. En este contexto, en 1980 el Cabildo del pueblo guambiano entra a la política de la recuperación de sus territorios usurpados y a la ampliación del resguardo desde el pensamiento de los *taitas* (*cf.* Pachón 1996: 306). También se participa en la Constituyente en 1991,

24 Memoria oral de la escuela. La maestra escribía en el tablero y nosotros copiábamos para memorizarlo.

25 Cacique Juan Tama, personaje mítico y real para el Pueblo Páez. La tradición oral cuenta que en la laguna que lleva su nombre, dejó una estatua llamada *Pickwe Thü* (la montaña del hombre) como representación de él. Esta laguna es un lugar sagrado para este pueblo y el cabildo sube cada año a refrescar las varas hasta en la actualidad (*cf.* CRIC 1996: 9).

con *Taita* Lorenzo Muelas en la elaboración de la Nueva Carta Magna de Colombia, donde se reconocen algunos derechos indígenas, también se tiene un primer senador en la persona del *taita* Floro Tunubalá. Y en 1998, por primera vez en la historia, *Taita* Álvaro Morales Tombé toma posesión de la alcaldía del Municipio de Silvia.

¿Quiénes somos?

Existen tres versiones sobre nuestra historia. De las dos primeras reproducidas por los historiadores occidentales, la más insólita popularizada por los historiadores del Cauca afirma que los guambianos fuimos traídos del Perú por los conquistadores (cf. CTCTPG 1994: 13). Basados en ella nos trataron de invasores cuando iniciamos la recuperación de los territorios usurpados y otra menos radical, afirmaba que pertenecíamos a la familia chibcha, la cual fue consignada en los textos escolares y transmitida a los estudiantes guambianos.

Para eliminar estas incongruencias el Cabildo del pueblo guambiano contrató a la arqueóloga Martha Urdaneta que, en colaboración con dos guambianos, Cruz Trochez Tunubalá y Miguel Flor Camayo, realizaron una investigación arqueológica en el antiguo territorio guambiano (cf. Trochez *et. al.* 1992). Los resultados lograron la ubicación cronológica del verdadero origen del pueblo de Guambía. En los sitios excavados se obtuvo restos de origen guambiano Desde el s. II a. de C. hasta el s. XVII d. de C. (cf. Trochez *et. al.* 1992: 33). Por ello, el Cabildo del pueblo guambiano y los *taitas* consiguieron el objetivo de buscar sus raíces, esto fue enriquecido con la tradición oral de nuestros mayores. Escuchemos un fragmento de la historia oral de *taita* Avelino Dagua:

Ahora los historiadores blancos afirman diciéndonos que las huellas de los antiguos que quedan en nuestro territorio no pertenecen al “Pisha”. Con esa simple hipótesis quieren arrebatarlos a nuestros antepasados, cortando nuestra raíz, separándolo del tronco y así sustentar su mentira de que no somos de aquí. Eso no es cierto. Los pishau son nuestra misma gente, nacieron de la propia naturaleza, del agua, para formar a los humanos. Ellos vinieron del “pishi misak”, que los crío con sus alimentos propios. Por eso nosotros somos de aquí, de esta raíz. Somos piurek, somos del agua, de esa sangre que huele en los derrumbes. Somos nativos, legítimos del Pishimisak, de esa sangre. No somos originarios de otro mundo (cf. Hurtado: 1996: XIX).

Sumado a esto, una investigación de archivos históricos, contribuyó a la estructuración histórica para recuperar y registrar nuestra

historia a la manera guambiana. Hoy los niños y las niñas en las escuelas y colegios guambianos tienen la posibilidad de conocer la historia propia.

Aspectos geográficos y características de la población

El Resguardo Indígena de Guambía está ubicado al nororiente del municipio de Silvia en el flanco occidental de la cordillera central y al oriente del departamento del Cauca, cubre un área de 18.426 hectáreas y con altitudes de 2500 a 3800 metros sobre el nivel del mar y su temperatura oscila entre 5° C y 14° C (*cf.* CTCTPG 1994: 23).

Debido a las discusiones sobre los censos de la población indígena en Colombia y en vista de la importancia de un censo real, el Cabildo con otras instituciones locales realiza un censo-estudio en 1990. El cuadro 7 nos muestra que es una población joven, piramidalmente invertida, que va en ascenso el número de miembros, y la equidad sexual entre hombres y mujeres es proporcional con una ligera ventaja numérica para las mujeres. La unidad familiar paternal está fundamentada

Cuadro 7
Población del Resguardo de Guambía por sexo y edad

Edad	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
0-1	83	1.8	92	1.7	185	1.8
1-4	617	11.9	614	11.6	1.231	11.7
5-9	672	12.9	748	14.2	1.420	13.6
10-14	725	13.9	707	13.4	1.433	13.7
15-19	590	11.3	624	11.8	1.214	11.6
20-24	522	10.0	483	9.2	1.004	9.6
25-29	376	7.2	422	8.0	798	7.6
30-34	294	5.6	314	6.0	608	5.8
35-39	299	5.7	322	6.1	621	5.9
40-44	242	4.7	244	4.6	487	4.6
45-49	222	4.3	201	3.8	423	4.0
50-54	150	2.9	140	2.7	291	2.8
55-59	147	2.8	119	2.3	266	2.5
60-64	111	2.1	108	2.1	220	2.1
65-69	53	1.0	44	0.8	97	0.9
70-74	46	0.9	36	0.7	82	0.8
75-79	29	0.6	31	0.6	60	0.6
80-más	18	0.3	23	0.4	41	0.4
Total	5.208		5.271		10.479	100%

Fuente: Censo – Estudio del Resguardo de Guambía, Cabildo – CENCOA, 1990. (CTCYPG 1994: 50.

en la monogamia. Los territorios del Resguardo Colonial no son suficientes y en la actualidad se han constituido otros resguardos en otros municipios. La ampliación del resguardo tocó otros departamentos vecinos, como el Huila, limítrofe al oriente del Cauca. Los taitas dicen que se está recuperando el área territorial cultural conforme a la cosmovisión guambiana y a la historia oral de los mayores, heredadas de los caciques.

*Namui wam*²⁶

En el siguiente cuadro se visualiza la vitalidad de nuestra lengua, aunque tenemos algunos problemas de interferencia del castellano, que el comité lingüístico guambiano ha venido tratando con mucho cuidado desde las escuelas. Sin embargo, se observa una restricción del *namui wam* en las fronteras del resguardo, y lugares en los cuales los niños son ya hablantes natos del castellano.

Cuadro 8
Uso de la palabra hablada y escrita en *namui wam* y castellano

Unidades administrativas	Habla, lee y escribe el <i>namui wam</i>			Habla, lee y escribe el castellano		
Zona de Alcaldes	Habla	Lee	Escribe	Habla	Lee	Escribe
La Campana	1646	595	432	1480	1084	1041
El Cacique	2425	531	452	2116	1233	1273
El Pueblito	1292	546	476	1196	788	774
Guembía Nueva	1590	380	325	1413	910	910
El Tranal	967	221	112	897	678	674
El Chimán	521	173	163	480	320	320
Mishambe	863	275	233	751	464	453
Total	9304	2721	2189	8333	5457	5445

Fuente: Plan de Vida del Pueblo Guambiano, Censo estudio, 1990, citado por CTCTPG 1994: 87.

El cuadro expuesto nos revela también que el número de escritores y lectores en castellano es superior al de lectores y escritores en *namui wam*. En cuanto a la oralidad la mayoría habla el *namui wam* y el castellano.

En este momento se está llevando a cabo un proyecto conjunto entre el Cabildo y la Universidad del Cauca, para producir materiales de lecto-

26 Nuestra voz en el lenguaje de los *tatas*, *taitas* y *mamas*, para referirse a la lengua propia.

escritura en WL1 y CL2²⁷. Un diagnóstico sobre el uso de lenguas, en la escuela con los docentes del Resguardo de Guambía, permitió detectar que el docente no tiene claro el concepto del desarrollo de la lengua materna ni tampoco el de aprendizaje de una segunda y tercera lengua, como el castellano o el inglés. El proyecto tiene una duración de 2 a 3 años.

El 25 de junio hubo un taller en la escuela de Piendamó Arriba en el cual participé (cf. Vásquez de Ruíz *et. al.* 2000: 10) con los siguientes actores: Beatriz Vásquez de Ruíz –no Indígena– y Manoel Molina –guambiano– docentes de la Universidad del Cauca, Jesús Hurtado del Comité de Educación y las madres de familia de la escuela, para sondear el uso y aprendizaje del *namui wam* y el castellano, rescatándose la siguiente información:

Cuadro 9
Funciones del *namui wam* y el castellano

Lengua castellana – (<i>pulo wam</i>)	Lengua guambiana – (<i>namui wam</i>)
Oír – escuchar (pueblo – casa)	<i>Murup (yau usra)</i>
Hablar (padres)	<i>Waminchip (yao tuwai – usrí, muska)</i>
Leer y escribir (escuela – mejorarlo)	<i>Kilka aship (kosrenaniyao)</i>
	<i>Porop (kosunanopik - truyu tuwai)</i>

Frente al cuadro reflexionaron colectivamente las madres sobre las funciones del habla, tanto del *namui wam* como del castellano, y concluyeron que el uso correcto de una u otra lengua dependía la calidad del uso de las lenguas por los hijos. La forma estándar de las lenguas no sólo permitía hablar sino desarrollar el pensamiento creativo y crítico del niño.

Luego se pasó a una votación sobre la enseñanza de las lenguas en el hogar de las diez madres participantes, con el siguiente resultado: siete madres enseñan a sus hijos el *namui wam* como WL1 y 3 enseñan en el hogar el castellano como CL1. Finalmente concluyeron que el *namui wam* debe ser aprendido en el hogar y que era función del profesor enseñar el castellano en la escuela y enseñarlo bien.

En cuanto a la escritura de la lengua guambiana, es necesario señalar que el primer alfabeto para la escritura del *namui wam* fue desarrollo por los lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para traducir el Nuevo Testamento en lengua propia. Esto ocurrió en la década de los setenta. Desde allí algunos evangélicos escriben y leen en *namui wam*, sobre temas y cantos religiosos. Posteriormente llegaron lingüistas del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA) y desarrollaron otra propuesta de alfabeto guambiano, que es adoptado en

27 WL1 = lengua guambiana y CL2 = castellano.

algunas escuelas de la comunidad para la enseñanza de la escritura y lectura en lengua propia. Se trata de maestros guambianos “que han tenido alguna capacitación por parte de los lingüistas formados por el CCELA” (Hurtado, 1996:28).

Esto significa que el alfabeto guambiano no está unificado, a pesar de que el Cabildo, el Comité de Educación de Guambía y los profesores han realizado varios intentos de unificación. En lo que a mí concierne, me baso en la escritura en *namui wam* propuesta por el profesor Jesús A Hurtado, con base en la propuesta del CCELA (comunicación personal durante las sesiones de lengua indígena en el PROEIB Andes).

A continuación, transcribo los cuadros de fonemas vocálicos y consonánticos del *namui wam*, a partir de Hurtado 1996, así como el repertorio alfabético de esta lengua, utilizado en la tesis.

Cuadro 10
Fonemas vocálicos del guambiano

Punto	Anterior	Central	Posterior
Modo Alta	I,		U,
Media	E,	,	
Baja		A, Ä	

Cuadro 11
Fonemas consonánticos del guambiano

Punto	Labial	alveolar	alveopalatal	retrofleja	Palatal	Velar
Modo						
Oclusiva I	p			t, tr		k
Oclusiva II		t, ts	tʃ, ch			
Fricativa		s	ʃ			
Aproximante	w				j, yi	
Nasal	m	n	ɲ			
Lateral		l				
Vibrante		r				

Fonemas y grafemas usados en el texto:

/a/ a, /p/ p, /ts/ tr, /k/ k, /t/ t, /e/ e, / / o, /ts/ ts, /tʃ/ ch, /s/ s, / / sr, /ʃ/ sh, /w/ w, /u/ u, /j/ y, /i/ i, /m/ m, /n/ n, /ɲ/ ñ, /l/ l, / / ll, /r/ r.

Descripción de los resultados del estudio

Con la categoría: “donde se ayuda a aprender”, inicio la descripción de las actividades del aula en los grados: 0, 1°, 2° y 11° con la particularidad que sólo en el grado segundo inician la enseñanza de la escritura y

lectura en *namui wam*, con una profesora especial de lengua y lingüista de profesión. Además presentaré algunas opiniones de los docentes, estudiantes y padres de familia en torno al contexto del uso del *namui wam* y la escritura del castellano.

En la segunda categoría: “el *korosrai ya*” casa de los consejos duros, se evidenciará la primacía del uso del *namui wam* y la utilización de escritura del castellano en la gestión de problemas y solución de conflictos, que conlleva a una distensión intergeneracional con la recuperación de los consejos e historia de los *mayores*.

En la tercera, “*namui tatamera*”, nuestro Cabildo, se observará la adaptación del *namui wam* a temas complejos de actualidad, y el perfeccionamiento del uso del mismo por los *tatas*, en torno a la recuperación de la palabra de los mayores. Allí aprenden a hablar y pensar bien en *namui wam*, utilizan la escritura en castellano.

En la última, “los *taitas* y las *mamas*”, gente mayor del pueblo guambiano, se evidencia el uso exclusivo del *namui wam* y el desconocimiento de la escritura del castellano como el distanciamiento intergeneracional en *namui wam* y con ello la pérdida de la transmisión de los conocimientos propios de generación en generación.

***Kusrem purukuinuk*²⁸: El aula y su entorno**

En el pensamiento guambiano, el hacer gira en torno a la ayuda mutua, por eso la escuela se nombra como *kusrem purukuinuk*, donde se ayuda a aprender.

Historia oral sobre el plantel

En la década de los 60s empieza a funcionar el Internado Escolar Indígena de Silvia, Cauca como resultado del Programa de Núcleos Escolares Rurales Nacionales, ejecutado por el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de atender el sector campesino.

En 1973 fui nombrado por el ministerio como profesor bilingüe en *namui wam*-castellano en ese plantel, para orientar el grado primero y me retiré del mismo en 1993, por otros requerimientos del Cabildo en coordinación con el Ministerio de Educación. Por lo tanto la contextualización del plantel que se escribe a continuación es producto de esa experiencia.

El sistema de Internados Núcleos Escolares Nacionales a pesar de ser un programa educativo con un alto presupuesto para cubrir los aspectos

28 Donde se ayuda al aprendizaje.

administrativos, técnico-pedagógicos y de contar con un equipo técnico de campo, especializado en salud, agropecuaria, ebanistería e hilados y tejidos para atender a la población adulta, los guambianos nunca se interesaron en este programa. Por esta razón, el internado era sólo de campesinos y campesinas que venían de otros municipios vecinos. Ellos eran orientados por un personal docente seleccionado en las diferentes normales del país. Muchos de estos docentes venían del centro del país. Estos funcionarios, tanto administrativos como docentes, no tenían ninguna formación para trabajar en contextos multilingües y multiculturales como era la realidad indígena colombiana, en especial la del pueblo guambiano. Esta incompetencia profesional permitió que los pocos estudiantes guambianos de este plantel fueran excluidos, marginados y discriminados académicamente. Por entonces, la mayoría de los niños eran monolingües en *namui wam*.

Los técnicos del ministerio se demoraron 12 años para percatarse de este fenómeno e interesarse por las causas de la mortalidad académica de los estudiantes guambianos y el desinterés de los guambianos por el flamante centro escolar. Por su parte los profesores, en sus informes anuales al ministerio, lo justificaban aduciendo la ignorancia de los padres de familia y la incapacidad mental de los estudiantes guambianos para los quehaceres académicos.

Esta preocupación de los técnicos del ministerio llevó a que en 1973 se incorporara guambianos-as a la planta docente para apoyar los grados primero y segundo. El efecto inmediato fue un ingreso alto de estudiantes guambianos, hasta sobrepasar el límite del plantel calculado aproximadamente en 350 cupos. Esta medida mejoró la cobertura pero no la calidad, porque el docente guambiano tampoco estaba preparado para un desempeño exitoso en contextos multilingües y multiculturales, y se limitaron a dar en *namui wam* los contenidos de los programas del ministerio, sin ningún apoyo pedagógico de la dirección académica del plantel. Los directivos también pensaban que la función del profesor bilingüe era traducir los contenidos emanados del ministerio, para varciarlos a estudiantes y padres de familia.

En la década de los 70s del s. XX se dio un movimiento en torno al plantel, no en lo pedagógico sino en el aspecto social, protagonizado por los *tatas*, *taitas*, padres de familia y dirigentes en coordinación con un sector solidario no guambiano. El movimiento fue encaminado a la recuperación de la autoridad del cabildo, y posteriormente, a la ampliación de los territorios guambianos convertidos en haciendas y desde allí recuperarlo todo. El objetivo se logró el 20 de julio de 1980, luego de un gran encuentro de autoridades indígenas llevado a cabo en el Internado Escolar Indígena de Silvia en el mismo año. Los docentes mestizos no

tenían una idea clara de lo que pasaba, puesto que el internado era una burbuja flotante fuera de contexto.

En 1985 se implementa el Programa Nacional de Etnoeducación a partir de una crítica dura al sistema educativo vigente, que agrietaba profundamente el mantenimiento de las prácticas culturales ancestrales, el uso del *namui wam* y el avance del pensamiento guambiano. El esfuerzo se inició desde una escuela seccional hasta tocar el Internado Escolar. El nuevo programa tuvo resistencias porque el proyecto hacía énfasis en la enseñanza de la lecto escritura en *namui wam*, en el respeto y rescate de las prácticas culturales originarias, que hasta el momento eran vistas como cosas de indios por los docentes y administradores de la educación. A esto se suman los padres de familia, que no veían con buenos ojos la enseñanza del *namui wam* en la escuela.

En 1999 el cabildo y el comité de educación hacen un esfuerzo para sacar adelante el 5° Planeamiento Guambiano²⁹, donde tratan pedagógicamente el complejo trabajo del docente en un ambiente bilingüe e intercultural. Hasta ese momento los profesores habían sorteado el problema simplemente “rajando” al estudiante o promocionado estudiantes con baja calidad académica. Actualmente el plantel se denomina Colegio Agropecuario Guambiano, un nombre desconocido, que según un profesor antiguo no sabe desde cuándo viene ese nombre ni se sabe quién lo puso (Víctor Agrono). El establecimiento cubre la educación básica y la media con orientación vocacional agropecuaria, cuenta con una planta de personal profesional especializada para las diferentes áreas de estudio, conformada por siete guambianos-as y 12 profesores no indígenas. Los siete docentes guambianos son bilingües en *namui wam* - castellano y la profesora mestiza de idiomas lo es en castellano-inglés.

En el Aula

a. En el grado cero

Cuando entré al aula del grado cero la profesora me dijo que tenía dificultades para comunicarse en *nam trik* con los niños porque la mayoría llegaba a la escuela hablando castellano. De los quince estudiantes, tan sólo tenía un niño y una niña que hablaban en lengua propia y a esto se sumaba una niña mestiza. Esto contrasta con la realidad de 1973, cuando fui nombrado profesor de esa institución. En esa fecha todos los es-

29 Es el resultado de la implementación del Programa Nacional de Etnoeducación para grupos étnicos.

tudiantes del primer grado eran hablantes del *nam trik* y las niñas y los niños usaban el vestido propio, hoy lo usan pocos.

Como podemos ver en los cuatro extractos siguientes, tomados de una sola clase, la profesora intenta iniciar el uso del *nam trik*, pero los niños siempre le responden en castellano. Es interesante observar que los dos hablantes de esta lengua no intervienen en el desarrollo de la clase, por la preponderancia del castellano en el aula. Las secuencias me permitieron observar que la profesora finalmente termina usando el castellano, a pesar de sus esfuerzos en traer el uso del *nam trik* al aula. Sin embargo, se deduce que algunos estudiantes entienden el *nam trik*, porque comentan y responden a las orientaciones que la profesora da en *nam trik* y realizan los ejercicios correspondientes, aunque hablando en castellano.

Segmentos de clase de grado 0 (Colegio Agropecuario Guambiano)

Fecha: 29-05-00

Tiempo: 13:35 a 14:35

Tema: Práctica de la numeración oralidad-escrita del 1 al 12

Segmento 1

Est1: Aquí tiene borrador. Ve Iván.

Prof: *Ik wan poramik, na waminchip wawa kalo porinashi dos kontrapikwan. Doce iu doce martrik. Tru latai tuwai ¿morkú?*

Est2: ¿El quince no hay que hacer? Hay diez.

Prof: ¿Diez? Cuento bien. A ver.

Est3: Dos, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once

Prof: Eso

Como se puede apreciar, en este primer extracto, la secuencia de aparición de las lenguas es la siguiente a: castellano, b. *nam trik*, c. castellano, d. castellano, e. castellano y f. castellano. Nótese que la única que hace uso del *nam trik* es la profesora. Hacia el final de segmento, no le queda a la profesora otro camino que hablar en castellano.

Segmento 2

Est3: (Tose.) Silencio. ¿Cuántas florecitas?

Prof: Entonces ahora cuentan los pollitos. ¿Cuántos pollitos hay? Vamos contando los pollitos. Después vamos contando los números que acaban de contar, que ahí esta escrito. Eso.

Est4: Uno, dos, cuatro, cinco, siete. Aquí hay seis.

Prof: *Humm, jemmm. Más nam trik waminchipelo amtrumuitre.*

Obs: Humm, uuu.

Prof: Pakato, kan Anselmo taik, kan Jhon, Jairo, Armando taik ke namtrikto waminchipik kon.

Est5: Y ¿Dora?

Prof: *Ah, Dora kucha, ah Dora.*

En este segmento, tomado de esta misma clase, los niños dibujan flores y pollitos para representar los números; en el desarrollo del segmento los niños hablan y escriben.

Como se puede apreciar, la clase se desarrolla en castellano, salvo cuando la profesora se dirige al observador. A partir de ese momento, habla en *nam trik*. Resulta, sin embargo, interesante anotar una nueva evidencia del conocimiento del guambiano que tienen los estudiantes. Así, el estudiante 5 interviene en la conversación entre la profesora y el observador para corregir la información dada y señalar que hay una estudiante más que sabe *nam trik*: Dora.

Segmento 3

En este segmento, toda la interacción se da en castellano y algunos estudiantes pueden incluso dar explicaciones en esta lengua.

Est4: Profe. Hay nueve. Prof: Cuenten bien. Est5: Aquí yo lo conté porque hay nueve, ah sí nueve.

Segmento 4

En el segmento presentado a continuación, los niños reciben orientaciones para escribir en línea recta. Esta vez la profesora vuelve a iniciar el segmento en *nam trik*. Como en el caso anterior, la profesora se ve forzada a hacer uso del castellano, dado que ningún estudiante le responde en la lengua propia.

Prof: <i>lu o pinaachitu portrainche. Er ikwan, i palachikwan wepimochiiti portrainchi, ipalachikwan, ipalachikwan, iu kucha. Pinap pormoto. lu na kalo porop raitre. Ya doce kotre ash iu o ia. ¿Mariima manto porke?</i> Est1: Todos. Profe. Profesora, Aquí hay diez. Prof: Eso hay diez. Est2: No sabe contar diez. (Da un golpe en la mesa).
--

De aquí se infiere que el *nam trik* no se usa en la enseñanza en el aula y el castellano es la lengua vehicular entre la profesora y los estudiantes como entre los mismos estudiantes.

b. En el aula del primer grado

El profesor me comentó muy preocupado por la dificultad encontrada para desempeñarse eficientemente en ese grupo. Sin embargo, en

sus esfuerzos tenía el aula distribuida en dos espacios). El primer espacio representaba el modelo tradicional, por lo cual todos los niños estaban organizados uno detrás del otro con la mirada al tablero y el profesor al frente como personaje central. El segundo espacio es como la recuperación de la organización de los niños alrededor del fogón en la antigua cocina guambiana. Allí los estudiantes se encuentran frente a frente con posibilidad de diálogo y el profesor sale del contexto. A continuación presento un corte del registro del proceso.

Segmento 5: secuencia de una grabación en el segundo grado

Est4: (Hablan)
 Prof: A ver, *katokan*.
 Est5: *Pe profe. Ik, ik ah.*
 Obs. *Ka waroké.*
 Est2. *Ka warer.*
 Obs. *lampe tap kotre. Ka putrai pos, trato lincha wantrainceh ñimún.*
 Prof: A ver, *mam ampa.*
 Est3: *Nai kan, nai par, kan.*
 Prof: *Kan, kan.*
 Est1: *Kan, kan, par, ik pe naipesi.*
 Obs: *Jee, jee, jee.*
 Est2: *Kan pa urek.*
 Prof: *Au. (Palmadas)*
 Es3: *Par, pa.*
 Prof: A ver. *muntsai.*
 Est4: *Siete, seis, siete, ocho, nueve, uno naimpe once kon, mire el mio.*
 Prof: *Au, a ver, a ver, muipesi, Au. A ver, a ver, au pontramisrá, namtrik waminchimeeló. Moimpesi. A ver, a ver, muipesi. Au, a ver, a ver pontramisrá, namtrik aminchimeeló, uste a ver: Martha polpasra, Martha polpasr.*
 Est5: *Pi, pi*
 Prof: *Katokan.*
 Est6: *Mu*
 Est7. *Pol (risa)*
 Est8. *Coles.*

El *namui wam* está en cursiva, para resaltar el entretreído en el uso simultáneo de dos lenguas.

La secuencia de las unidades de habla muestra otra característica en el 1°. Esta consiste en la mezcla del castellano con el *nam trik* y el *nam trik* con el castellano. El profesor inicia en castellano y finaliza en *nam trik*. En su habla, se observa la primacía del castellano. Los estudiantes, en cambio, invierten el orden usando el *nam trik* en la primera palabra de la frase. En ellos, se observa mayor presencia del *nam trik*. Este sistema se va intercalando en el desarrollo de toda la clase.

Entonces tenemos: Con inicio en castellano y final en *nam trik*. Con inicio y final en castellano, con inicio en *nam trik* y final en *nam trik*. Sólo *nam trik* y solo castellano.

c. En el aula del segundo grado

Otra profesora me invitó a observar una de sus clases para el aprendizaje y desarrollo del *nam trik* en el grado segundo. Para algunos estudiantes guambianos el *nam trik* es una segunda lengua.

Ya en este grado el uso de la lengua propia en el aula es notable, aunque con muchas interferencias del castellano, lo que sugiere que del grado cero al segundo quienes llegan como hispanohablantes pueden a estas alturas usar su lengua materna en el aula. Esto se evidencia en la secuencia siguiente, registrada durante mi observación en una clase en la cual la profesora motiva a que los alumnos canten en la lengua local.

Segmento 6: secuencia de una clase de *nam trik* del segundo grado

En esta secuencia podemos ver cómo la profesora, a pesar de orientar una clase para el aprendizaje del *nam trik*, inicia la intervención en castellano y llega incluso a un nivel alto del uso del castellano entonando una canción en la lengua hegemónica del aula, aunque cabe señalar el carácter del texto en cuestión: una canción. Luego pasa a un segundo momento con la entonación del canto en *nam trik* para continuar su clase. Pero, cabe señalar que hasta llegar al canto en *nam trik*, la profesora induce a los estudiantes para que determinen la canción que ella quiere que canten. Esto lo hace a través de un diálogo con los estudiantes que está mediado por el *nam trik*, y en el cual el castellano aparece una sola vez para referirse al oso (*wik*). Después, la profesora continúa dialogando con los estudiantes, hasta llegar a otro tema relacionado con el tema central el cuento motivo de estudio, el *sruló* (armadillo).

Prof: No se entiende.

Est1: No se entiende.

Est2: Azul.

Prof: (Profesora da señales para que comiencen a cantar.) Uno, dos y tres. A ver.

Est3: (Cantan en coro). Florece la aurora en bello cielo.

Prof: (La profesora motiva a los alumnos para que canten otra canción en *nam trik*.) *Moimpe kan namtrik cantakon*. A ver, ¿*chiwan cantantrap*? Nu *trika*, a ver, humm. *Chiwan kantantrap nam trika*? A ver.

Est4: *Nam trika*, guambiano.
 Prof: A ver, *nam trik cantantrap*. A ver, *trupe* a ver, *werachikwan chishi*. *Trupe*, a ver. *Kan*, *pa*, *pon*, a ver.
 Est5: *Pulo werachik*. *Trupa tap pulo werachik*. Hablan entre ellos.
 Prof. Bueno, *pontramisrai*. A ver, *nam trik wamintik chi waminichip putraik ku?* ¿*Chiwan?*
 Est6: *Cuentunnnn*.
 Prof: *Chi cuentun, kuinkoppe?*
 Est2: (En coro) El oso.
 Prof: El oso *waminchimuatope*, *mui kope?* *Chi cuentun wamintik kuiko?*
 Est5: *Srulowan*.
 Prof. ¿*Isuita srulowan?*
 Est7: (En coro) Uuuu.

En cada unidad de habla tanto los estudiantes como la profesora mezclan el castellano con el *nam trik*, ya sea recurriendo a préstamos (como en, cuento, canto, cantar), a palabras en castellano (guambiano, en vez de *nam trik*) o utilizando recursos discursivos de esta lengua, como en “a ver”. Aunque, cabe señalar que éste recurso es muy utilizado en el discurso pedagógico, como muletilla, para elicitación de información.

Sin embargo, como podemos apreciar en el extracto siguiente, con el avance de la clase se mejora el uso del *nam trik* y se finaliza hablando sólo en guambiano. Nótese que se trata de un diálogo en torno a una narración tradicional, conocida en la comunidad guambiana.

Segmento 7: continuación de la clase en *nam trik* del segundo grado

En esta misma clase, pude observar el esfuerzo que hace la profesora para mejorar el uso del *nam trik* en el aula y eliminar los préstamos como efectivamente lo logra en torno a un cuento tradicional

Prof: *Er chi wamera pontra morimo wamera uiu. Kampasro*.
 Est1: *Matrakopento*.
 Est3: (Varios al mismo tiempo). *Sraikatrop*
 Prof: *Sran katrop, sroik kucha, polpasrup iu, usr*.
 Est4: Illi
 Prof: *Usrmik chipene*
 Est5: *Maya eeló*.
 Prof: *Kusrennop*.
 Est6: *Kusrep*
 P: *Pasromó katokane?*
 Est7: *Posru*.

En el último segmento la profesora invita a los estudiantes a identificar palabras desconocidas contenidas en el cuento. Son palabras antiguas que en la actualidad ya no se usan en la cotidianeidad como *kampasro* (muy antiguo), *metraspro* (bien adelante). Frente a esto un estudiante

hace el siguiente comentario: *Waminchipelope chap kuiantre* (Todos los que hablaban se habrán muerto).

Segmento 8: mayor elaboración lingüística en *nam trik*

- | | |
|-------|---|
| Prof: | <i>Katokán topotaku pasrapik. Polpasrimpalato, iu pasrotre topotaku. Srape korosrop. Kampasro kucha pasrotré. Chu pasrotash kon israp. Pisha.</i> |
| Pro: | <i>Yam pontrotre topotaku.</i> |
| Es: | (Leen en voz baja) |
| Prof: | <i>Au oste chischiwán.</i> |
| Es: | (Murmullo). <i>Srompalasro portiitru</i> |
| Prof: | <i>Iu srompalasro waminchimik kon. Kampasro.</i> |
| | Ay, no! |
| Prof: | <i>Kampasro.</i> |
| | <i>Masrakopen.</i> |
| | <i>Masrakopen metrapsro. Kampasro chippe metrapsro nam mukakop urasro, ianá puraiak wan wamintre ianto, nam ashipeló misrene ianto srolupe waminchimiitu misrintre, sruló waminchip, illimera waminchipik kopik kuaintre.</i> |
| E. | <i>Waminchipelope chap kuiantre.</i> |
| | <i>Trupe unkwá, unkwá ñimken.</i> |

También es interesante ver aquí, que al final rompen con el intercambio de palabras sueltas entre el profesor y el estudiante para construir oraciones completas.

d. Con los docentes de las clases observadas

La profesora del grado cero presenta en forma sintética cinco dificultades en el uso del *namui wam* cuando desarrolla el proceso enseñanza y aprendizaje. La primera está relacionada con la diversidad de dominio lingüístico en sus alumnos. Del total de quince estudiantes, ella tiene dos estudiantes monolingües en *nam trik*, doce estudiantes Guambianos que no hablan *nam trik* pero algunos lo entienden y una estudiante mestiza. En esa situación, la profesora observa que inevitablemente se mezclan el castellano y el *nam trik* en el aula; también observa una pérdida gradual de esta lengua. No obstante señala que “los que no son guambianos tratan de aprender la lengua guambiana”, frente al hecho que “cuando alguno siendo guambiano no puede hablar su lengua ni la entiende”.

Las opiniones de esta maestra son coincidentes con las de sus demás colegas, sobre todo, en lo que atañe a la dificultad para saber en qué lengua enseñar, dada la diversidad de situaciones que es posible encontrar en una misma aula. Desde niños monolingües en *nam trik* hasta niños monolingües en castellano.

Respecto de la escritura, ésta no se practica mucho en el grado cero, pues se trata de niños que están empezando con su escolaridad. Pese a ello, la maestra señala que sus alumnos escriben ya los números y algunas palabras sencillas.

Por su parte, la profesora de *nam trik* se refiere a algunas situaciones problemáticas, tomando como ejemplo el caso de un niño mestizo cuya primera lengua es el castellano y participa en su clase. A través del siguiente extracto, ella compara la situación por la que le tocó atravesar cuando era estudiante, hablaba *nam trik* y la clase se desarrollaba sólo en castellano.

... Las dos cosas se tiene que aprender... La parte oral y la parte escrita, porque si no sabe la oralidad pues, he, he, la parte escrita desarrolla, desarrolla la capacidad del niño mestizo, solamente la parte escrita. No entiende la parte oral. Así lo pronuncie, así lo diga pero el no sabe. No entiende que que quiere decir ese cuento. Por ejemplo, entonces para él es una dificultad pero yo le decía a ese niño que así nosotros aprendimos el español de esa manera. Sabíamos leer, sabíamos de todo pero no entendíamos lo que decíamos, pero ahí está (Po93-2B: 17).

e. Con los estudiantes del último grado

Como se ha señalado, a los estudiantes del grado 11 se les aplicó una encuesta grupal. Los estudiantes se organizaron en cinco grupos. Ellos tenían la posibilidad de completar la encuesta o en *nam trik* o en castellano. El grupo 1 y 2 desarrollaron la encuesta en *nam trik* y los grupos 3, 4 y 5 lo hicieron en castellano.

Los cinco grupos coincidieron en cuanto a la importancia de los consejos en *nam trik* en el hogar para vida y la práctica. Algunos también hicieron referencia a la importancia que sus maestros y maestras prestaban a estos consejos, en el contexto de la escuela. No obstante, ningún grupo respondió si cuando fueran grandes, darían este tipo de consejos a sus hijos. A través de las respuestas, pudimos también corroborar que estos consejos son dados de forma oral.

Fuera del aula

Todos los padres y madres de familia están preocupados por la situación de Guambía, que se encuentra en un momento crítico y por ende afecta el entorno familiar y con ello el ambiente de sus hijos. Los *taitas* tienen claridad sobre la problemática interna relacionada con la desestructuración de las normas de convivencia y prácticas culturales

ancestrales. *Taita Segundo*, por ejemplo, que ya no tiene hijos sino nietos en el colegio y es un invitado especial se refirió al hecho que hasta las mujeres dan la espalda a los mayores:

De todas maneras nam, kan como, jefe de una comunidad pilatoken pontrapele kuinawape, morene chiyutokucha pure nu, wento criticai namontrape, marik kualom, lunes kualum na ampokato wamapyuma, 28 añusyu kato, 1972wai, taita, yo hijos potreshi, taita Isigro Almentá kan piró pirisaiwan, kato lee trupe kan kuaipalasro yanto tsusik kusrup, ishumpur misakmera katoyuk urekmera, yanto trupe, katoyuk segregación marinapikken kaimapen na tru aminchip mekaua, chinchá kopen tru segrekainapelo, prestapen trupe kan piti, tajun trantrap inchen, namun pontramneto kato, nomui mosrken pailap pontram lliraua ampik. Mu ñim wentaukutri kuñiantrai komoto (*Segundo Tunubalá. Po168Pf: 41*).

(Fuí llamado a cooperar en la solución de una redistribución de tierras donde se levantaron huesos de hace 28 años. A pesar de tener mi categoría de exgobernador, jefe de una comunidad, las comunarias no se dejaron apoyar desde atrás y se retiraron dejándome plantado.)

En este contexto, *taita Henry Tunubalá* plantea que no se debe poner cerco a los jóvenes en su aprendizaje de lenguas extranjeras, porque a Guambía llegan visitantes de otras nacionalidades.

Mui chipлата, trupe katokán peemai katokán wammerra kusremikma, puro tap kontrapi kon. Muima, tru muima yeekotremisra pasrutre tru, i Yastauwan Suiza de América taikwan, kan centro turístico kuikan, chi miak kopen amtruikan tru waminchimeeló, trupe kan, kan , kan purukup patrentraima chi wam kopen kosrima, troiwan, puro tap waminchip pasruntrap koika kato, un murup kato le un purokochipke. Inchen pos uima nopalan, pos chiyo kopen trupe uilanesi trupe chi kan panik pasramtik komon, masken kusreitanti kon urekwane trunun (*Po147Pf: 34*).

(Es bueno aprender otras lenguas, porque Silvia es un centro turístico donde llegan como pueden, sin hablar nada y sería muy bueno que hubiera guambianos que los ayudaran y los escucharan en sus lenguas y a la vez pasaran mucha información).

Sin embargo, recalca que en nuestros hijos hay que sembrar primero lo nuestro: el *namuiwan*: “Pero lo que es *namuiwan*, *alaanara katokánwan* untaarawa trupe *namuiwan*, trupe *namuiwan wentopasrep pasramipe*, trupe *namuiwan metrik ellkuap*, tru wentau trupe *mayankucha kusremiklatai*” (*Taita Henri Tunubalá. Po148Pf: 34*). (No podemos aflojar lo nuestro y amar otra lengua. Debemos sembrar primero nuestra lengua y después aprender las otras.)

Otra preocupación de los padres de familia es haber entregado toda la responsabilidad de la educación de sus hijos a los profesores y encontrarse sin cómo saber hacia dónde ir. Dirigiéndose a los profesores y a los padres de familia, reflexiona en estos términos:

Trupe, tratos nam urek muskalo ñimunto kepusrik, ñimunto muniraik pontran. truyu trupe chinchaken mai martrap kaima pentrap lataintinatan. Nim maya tapchikucha, maya nu kucha chikepen isua, kan unu muskai lataituwai ñimpe tratuspe kishiaken puraampintre? Pero urek muskalope trupe trenkatik tru yau kucha trekwai kusrenanmupene, trupe chinchaken mai metratrantrap kaima pontrutre trupe, incha trupe ñimui palato komuai, urek moskalai, mayor parte urek moskalai pala pasrotre. Uentau ñim trunun kuñap, kusra ponsramik truikon (Po174Pf: 43).

(Entonces los padres de familia les tiramos a Uds. nuestros hijos y esperamos todo de Uds. Allí es en donde nos encontramos sin cómo hacer un camino. La responsabilidad está sobre los padres de familia y los profesores tienen que ayudar a llevar esa responsabilidad desde atrás.)

Un padre de familia joven toca una forma guambiana de orientación para la vida y el valor de la palabra, que en estos momentos está maltratada.

Ikyu katokán murik pasroshi na morik wampepe, kasi marik kan quince años katik, namun trenchipelu komo: el que valu humm. Palabratukato palepelokercha. Namui wamtu puro tapik koncha, troik yanto namui pinimpasran, pinik sólo tru nam korosroptaikwan. Moi korosramik wamintamikpe kuchimpe pesrotik ken kon pos. Yanto latre caso marmulan korosramikpe chiwan korosrentrap. Icha trupe korosrop, kan kilkachik marop, trupe nope firmap, firmap, mukantrai. Yanto trupe como testigo lataik notuwai testigo pasruntrape nui llamada de atenciónwan. Na ñiun mawa owaminchip kelacha urikpe, hace de cuenta que no paso nada. (Juan F. Almendra).

(Hace 15 años nos decían que nuestra palabra valía y que nosotros valíamos por nuestra palabra, porque nuestra voz era lo mejor, hoy eso se acabó. En cuanto a los consejos es ya aburridor hablar de ellos si tenemos en cuenta a los que no escuchan. Yo puedo aconsejar todo el día y el aconsejado hace de cuenta que no pasó nada.)

Un padre de familia entrevistado acerca de los consejos, sentado junto al fogón dijo:

Mui o yampe nampe alegap putrappe, tru yanto showan trupe escuela amtrai lotsopa amtrai, elekawam nepupik koppe. Katokuchi notrurappe, alekainap melomentrai. Ikwanma ke putrappe nama ormupe (Po193Pf: 46)

(En la actualidad aconsejamos a nuestros hijos que se vayan temprano a la escuela.)

Korosrai ya. Procesos de justicia interna en la casa de los consejos

En la operativización de la estrategia reestructuración del Cabildo; el Programa de Justicia Interna tiene una planta física readecuada en una casa de las antiguas haciendas recuperadas, donde funciona el *korosrai ya*, casa de consejos inicialmente asesorado por el abogado Asdrúbal Plaza no indígena, y en la actualidad asesorado por el abogado guambiano Ernesto Hurtado Calambás y nueve colaboradores entre hombres y mujeres guambianos. Anexos a esta sede está el lugar del cepo y la fuetada, para delitos graves y una cárcel ambulante para los sancionados, que generalmente son hombres. Ellos hacen trabajos comunitarios para beneficio del cabildo durante el día y pernoctan en sus hogares con la familia.

Respecto de la lengua utilizada para escribir las quejas en las demandas, la secretaria planteó las dificultades encontradas: “Escribimos en castellano pero cuando hacemos la lectura, ellos dicen: nosotros no hemos dicho eso”, pues todas las demandas se hacen oralmente y en lengua originaria.

Los alcaldes zonales tienen plena autonomía para ejercer justicia interna con la participación de toda la comunidad. En estas ocasiones la comunicación se da en *namui wam*. Cuando el problema es muy grave interviene el gobernador con el cabildo en pleno y ancianos de la comunidad y exgobernadores del Cabildo, teniendo también como lengua principal de comunicación a la originaria.

El *korosrai ya* es una casa especial en donde ahora se dan los consejos que anteriormente se daban en la cocina, lugar predilecto para la socialización guambiana. En este caso, los consejos ya no son para los niños sino para los adultos en situaciones de conflicto intra e interfamiliar. Sin embargo, las familias llevan niños y niñas a estos procesos, quienes participan en silencio como testigos, acompañando a sus padres durante todo el proceso.

Este centro nace con la implementación del Plan de Vida del Pueblo Guambiano en 1997 y está ubicado en la recuperación de la hacienda de ganadería brava las Mercedes, hoy Santiago. Aquí se inició la recuperación de los territorios en los límites del antiguo resguardo de Guambía.

Este centro de justicia consta de una oficina para el abogado y las secretarías en donde tienen computadores y una fotocopidora. Otro espacio no muy amplio para los consejeros, los tatas y los deman-

dantes o los acusados. En otro espacio anexo se encuentra el “castaño” (caballo), así le llaman al cepo, junto al área de la “jueteada”. Son los espacios en donde se lleva al ajusticiado cuando la falta es muy grave, como última instancia después de sobrepasar el límite de los consejos.

En los eventos de administración de justicia propia

En estos eventos se recrea el *namui wam*, por consiguiente, los comunarios y los consejeros tratan de hablar la lengua propia en la forma más pura y convincente posible, en especial los tatas que contribuyen a la gestión de los problemas y la solución de los conflictos familiares.

En un caso observado de demanda sobre redistribución de tierras, entre los miembros de una misma familia pude corroborar la preeminencia de la lengua guambiana. Sin embargo, se observa el uso de préstamos pero ya guambianizados (apropiados). En el siguiente extracto, los préstamos aparecen en cursiva.

Mentamisren ñi trenchip pasrapik kuikon, na *cuenta* toka na murup oñipikur na. En el caso o iek kan *problema* pupene pus hasta el fondo ampamtik kopene amtraitampa isuipe. Kan nampe kan *demanda* chip putrappe kan palayiito, ka na purap martrap taitu komoto, trupe umpu sroliú kutri, amtraptaik sroliú kutri ampamik kuitamai. Yamai isup pasrope iu piró porapwanto komoto (Suk14Aa).

(Hay que llegar hasta el fondo del problema y llegar también a nuestras raíces para tratar un problema familiar.)

Dada la preeminencia de la lengua guambiana, obviamente también se observa el predominio de la oralidad sobre la escritura. Sin embargo, se encontró, como se verá más adelante, que se concibe la escritura como un *panik*, un cerco escrito, cuyo fin es el de consolidar los acuerdos y retornar a la armonía familiar.

En este contexto marcado por la oralidad, se observa que al dar consejos se reduce la brecha entre los *taitas* no letrados y los *wentoeló* letrados, al valorar la lucha de los *taitas* como paradigmas para las nuevas generaciones. También se buscan las raíces propias para llegar a un buen acuerdo. Así en el juicio comentado, el abuelo fallecido ya hace muchos años entra en escena a través del recuerdo de su nieto, el demandado. Su padre está sentado, aparentemente impasible y en profundo silencio. “Truima na trupe na srotu kutri waminchap, tru nai waelú kuapikwan, wacha uno kopip kontan kan ihsuai nusrkanintik.

Kan ishu nusrkai kua, kan wacha uno kua. Tru nai papaseñor kuapikpe tru luchapik, luchapn mekauá, iusro” (Suk17Aa). (Recuerda a su abuelo como un gran luchador por las tierras y un trabajador incansable.)

También se observa la relación entre los saberes propios y todo aquello que se adquiere fuera, cuando el demandado toca el punto de los que tienen algún grado de estudio o han ejercido algún tipo de liderazgo en la comunidad:

Na kan o ia isua waminchimui katipe iu namune, namune con el tiempo chin trap trupe namune ñim pailomisra, ñim mantaapelo, ñim maiá misakewan ashipeló, ñim poltican mai kui i kumunidaui chi atrupik kui asipeloche namun, namune puro materiantrap inchip pontran ñim kusrepelutu, ñim kosrupelutu. Puro materiau namune calleiu ortrap asan (Suk36Aa).

(Si yo no pienso y hablo así, ustedes que mandan y conocen toda la gente, cómo es la política en la comunidad, las cosas que van a venir, Uds. que saben en algún tiempo nos pueden dejar en la calle.)

Intervención del demandado: demanda sobre redistribución de tierras

En este juicio, el demandado por un espacio de 15 minutos habla sobre la redistribución de tierras de los abuelos. Sus contrarios, junto con los tatas y los consejeros escuchan con gran atención, sin interrumpir o interpelar, hasta que el hablante termine. Este último estará atento a intervenir más adelante, cuando la situación así lo amerite.

El demandado hace un recuento de la responsabilidad de los padres y sobre todo de los padres pensantes en la suerte de los hijos: Mi padre como pensante adquirió tierras en vez de venderlas o sino en donde iríamos a reclamar (glosa de un extracto en *nam trik*). Luego, se presenta como un hijo que ayuda a su padre, para conseguir comunitariamente la alimentación y otras necesidades, así como su padre y su abuelo lo hicieron en su época.

Toca los derechos de su padre y los suyos sustentados en unas adjudicaciones sobre los terrenos, motivo del conflicto interfamiliar: “Trupe uilope piró penilo koshi. Marik iu taita Antonio tap eshkaik koppe, trupe iu adjudicación wanken na nika, nai papa perá puik koppe iu. Iu pera pua, ilo koncha adjudicaciones, uilu, uilu trupe peniilu solo koncha iu eshkaik”. (Suk20Aa). (Entonces, las tierras han sido compradas, Ayer taita Antonio informó bien. Entonces aquí las adjudicaciones fueron mostradas y las anduve cargando. Todo fue comprado)

También manifiesta haber presentado el problema en el centro de justicia. “Iu Centroiope nai nuchaló, kutoke amtrua trupe truii pasroshi iu” (Suk21Aa). (Aquí en el Centro, mis hermanas llegaron y aquí lo colocaron.)

Pasa a considerar la contraparte y reseña las ventajas que ellos tienen como asalariados y sus debilidades como trabajador de pala o sea labrador de la tierra como única posibilidad de trabajo. Resalta su situación como perteneciente al cuerpo del cabildo y cita las palabras del tata gobernador con relación al compromiso y responsabilidad de los tatas:

Políticamente na iu aship moi kusreptu mekape. Srena trumar quizás tata Flororma trenchipik kope, muimpe, sholl tsiichitu srúa melancha pero srona trumarpe trek lutowai, comunidawan aship comuneros kontrikaicha trenchipik kope, nama tretuwai isuinapik kope muinkatippe (Kok25Aa: 5).

(Estoy viendo la política y apenas soy un aprendiz quizá mañana como nos dice tata Floro, puedo ver por la comunidad.)

Continúa señalando que está muy contento porque en el *Korosrai ya* ve cómo hablan, cómo piensan, por qué piensan para hablar y qué piensan y hablan de las familias. Cierra reconociendo el poder que da tener la vara del cabildante.

Pero marik tsik sruá pasrain katippe. Nan kucha puro nuik lataik mororatan. Nan kucha trek toai moruratan. Inchauwai nanma iuma chicken korik komuipasrope. Nama o iek pasraikutre o churaskucha nane korikomontraape na uninuk kutrimpe nane chikucha korik komontraape (Suk29Aa).

(Desde ayer que tengo la vara de cabildante me siento grande y en ningún momento por donde ande siento miedo.)

A pesar del problema, que afronta se siente bien al haber llegado a este punto para hablar lo que tenía que hablar en compañía con la gente guambiana: los *nam misak*, nuestra gente.

Finaliza su intervención con una invitación a luchar por los territorios junto a los tatas para toda nuestra gente y continuar el camino de la lucha, por sus hijos y los de su familia.

Nakucha urek tokaik nai nuchalokucha urek tukar. Trui kutrimpe trupe nam tatamera, moima linchap melaitre. Nimma tatamerape, misakwai isuá, luchantrap ampamikma pasraintre, luchap ampamiipa. Piró palailope trusromai ampantik kuintre. Nam o ia pasropen pera ampen tren katik komupen nama iek pasraianape nama pus sol día pumne katik (Suk40Aa: 40).

(También tengo niños y mis hermanas tienen niños, por eso venimos luchando. Los que tienen necesidad de tierras pueden ir a luchar. Si me llevan a la lucha estoy hasta el sol del día.)

Por su parte, el gobernador al intervenir en el proceso recomienda aprender a usar bien la palabra y “a no utilizarla para atizar la candela”: “wamintam kusrekuncha, wamintam kusrewa nakwan trarwan ketsarato pasrmu kuncha. Iu kapiltuiloipe tamaramikwan isum purukutrai cha. Muporap kuikwan trui wan” (Suk44Tf). (Aprendamos a hablar, sin dejar solamente atizar a la candela, aquí el Cabildo pide que ayuden a pensar para arreglar por donde era.)

Uno de los demandantes, en su intervención incluye un comentario sobre el uso de la lengua: “Iupe nampe aliawa chiné, chiné incha, misaape misak kuitamap kalo waminchip kato sul waminchip inchipelu kui inchen kato chi komik kontru, mumai kopen siua iu tata chip lata, kapchak netselo, kape trikwan lusra pontrupashtu” (Suk54tm: 8). (Aquí en minga, como gente, hablan bien y hablan mal, pero no se recurre a la violencia, porque pensamos para hablar.)

Se refiere al respeto que se debe guardar con los mayores y develan las tensiones existentes en los siguientes términos: “Kan triкто chintrap, nampe kolleelupe nam misak asiilo kercha, kape misaapa llirapelo koppe,

namuiwento urek kape wento nunelu, wento ureemera nam itupu-netramamontre. Namune tiempo toewai jusgatron" (Suk55tm). (No nos dejaremos pisotear de los jóvenes, de los hermanos menores o de los yernos que vienen atrás por el hecho de ser viejos o ser conocidos por la comunidad.)

También enfatiza la ética, que debe observar el cabildo en sus acciones.

Nampe, nama nainama kalo maropra kalo marmupra chintinto. Nama trencha pasramisropik kuikon troorasma, inchipa na iu kalo inchiuñene, problema kopene dios mio, nam aotoridatuwian aotoridaiu kutri towai marope pentramikpe, kalo puntrap tik koshi (Suk58tm).

(Nosotros como autoridad no debemos actuar desde la autoridad en nuestro beneficio porque es incorrecto.)

Después de refutar todas las posiciones de la contraparte y después de agradecer por algunos derechos otorgados, el demandante invita a recordar el *latá*, *latá* y finaliza haciendo un reclamo por los derechos de las mujeres.

Trupe unkua unkuá. Truik wane nampe chikakon chikakonchipto utá pontre. Lata ashkun, namuikollik kuapiima kolichaku katik llikuto cebolla iana nepatrua, pana nika nepatrua, pimará srosroppe maiaeelan srotrop, trek maropik kui, trunun isukun pus, tru ishumpurmera kucha tru derecho pa komo? Truto chintrap isuntrap (Suk62tm: 9).

(Muchas gracias por todo lo que hemos recibido pero miremos todo por igual ¿Las mujeres no tienen derechos?)

El panik³⁰

En el caso comentado, después de un conflicto con posiciones radicales aparentemente imposibles de solucionar llegan a un acuerdo escrito gracias a la ayuda del tata gobernador, los tatas alcaldes y los consejeros en torno al principio guambiano *latá*, *latá*, justicia plena. Uno de los demandantes coloca el punto final del conflicto y el reinicio de la armonía familiar en torno al cerco escrito redactado por los tatas que respetarán las partes.

Incheno pero mui o yampe i situación pupene pus moi chipkuntrik yanto pus panik kuentai nom mara tratrene, nam error cometemowai, nom error

30 El "cerco escrito".

cometemowei pontrai kutrimpe pus, mui katima pus mu chi alekiaptoken waremeelepe pus, tretuaimpe amuñip isup, misak uwarap mu ni muik chikopen fracasos pui fracasos pumui, neship amporap iporap llirap pontrainkucha, mokuchape maiwane katontrapikpe komuintre. Inchen trukutri namorene pus o iamaito sulwan kotromisrinkutrimpe, pus num yantope reconsiderap cuenta kape trupe consideraciones, mu trupe untaraik kutrinkop komoto, trupe pus simplemente kan participación amtroikuwantu ka trotupe, ka wamincha morup putraikwan iu pus, ñim lata isuinkutrimpe, soltowain koncha maiaken unkuá, unkuá chintrap isua (Suk129Tma).

(Si ante esta situación, ellos nos han construido un cerco, no cometeremos errores ni nosotros ni ellos. En esta forma viviremos como guambianos, ayudándonos mutuamente cuando nos lleguen los fracasos y nadie nos atajará el camino. Después de la reconsideración y por haber pensado de igual a igual les doy las gracias.)

El tata gobernador se dirige a las partes para “decirles dos palabritas”:

Srape nape trenchintrainche trupe ñimon io paicha tro namuikillameran chap maramne katik unokotra chintrainche. Pero srape alik, taita Domingon lata, familiar, taita Misaelmeran nomtu potrupen nomoi familia kashi pero nam testigos, cabilton. Triko trentainok purinok kucha tur kotrumisrtrai (Suk130Tf: 19)

(Por último yo digo a todos hasta los testigos, que lo dicho en la boca quede claro también en lo escrito.)

El tata gobernador finaliza con un consejo profundo sobre el significado que tiene la vida y vivencia como que nos identifica como guambianos y les recuerda la práctica del *latá*, *latá* y andar como una sola raíz y los invita acercarse a firmar el papel ante lo cual todos agradecen.

Truikwan tuka eshkaowa pasrtrainche deberkotancha, katope iawelukucha trekwan kucha kachip puntruntrap komocha. Nosalok noraniilukercha tromai chip potrutancha. Trek komoto tro nam koaiamik isupene melampoiantrap trupe mas kontroncha melampoiantrap. Troipe na murene, muimirá na waminchipwaik troik koipe nam misakmera kertaik, misaamera kokontaik, tro ampukutri i kutri yaole porokoyamik. Truikwantu eshkawa pasraptrap isua, nai purappe trochiktu. Muilane kalokontrappe, muilane papkontrape pero kalo koi tap koi kan deber kotancha, trochiitu kan deber kotancha y deber tata uno lata, shora lata noraniilukope asamik koshi pos, purokop wamap misakwan. I koleelu koi, como kopenador kepelu koimaitu. Ñoi tro primasmeran lee nonelan, troilan kucha pos chikopen kopen, lincha aship pontramikkoshi. Chinchakucha namurene tro pos melampoia komik komoshi. Na srape trenchintrainche. Mumai kopen ñim torpe chinch kopen pomutu amtroiantre iaio (Suk132Tf).

(Lo que nos identifica la guambianidad y ser guambiano es un deber para todos, para los alguaciles, para las mamás, para los que han sido gobernadores o no lo sean. Acompañarse y velar entre los primos, no tienen porque estar golpeándose.)

Namui tatamera³¹

El Cabildo del pueblo guambiano políticamente acciona hacia dentro y hacia fuera para la implementación de las políticas internas consistentes en construir la unidad interna, velar por la equidad y justicia.

Para la administración el territorio guambiano está dividido en ocho zonas de alcaldes. Existe una asamblea de ancianos de apoyo para la solución de problemas de significativa gravedad. Cada alcalde tiene autonomía para resolver todos los problemas de su zona. Hacia fuera, el gobernador y el vicegobernador con sus secretarios generales, centran la atención a instancias administrativas municipales, departamentales, nacionales e internacionales, ONGs, embajadas y organizaciones indígenas de orden nacional e internacional. En el orden interno es preponderante la oralidad en *namui wam* y hacia fuera es preponderante el uso del castellano y su escritura.

Datos recopilados en la actividad de los tatas en la cotidianeidad

Efectivamente, en los últimos quince días de mi permanencia en el trabajo de campo en territorio guambiano, el Cabildo paralizó todas las actividades normales para llevar a cabo el plan de la erradicación definitiva de la amapola en forma voluntaria. Presento un corte de ese proceso.

La evaluación es orientada por el Vicegobernador, alcaldes, alguaciles, secretarios y consejeros de las nueve zonas.

Cada alcalde de zona en donde se cultiva la amapola, expuso en forma resumida, sobre las aclaraciones, conclusiones y las propuestas recogidas en la zona correspondiente con relación a la erradicación voluntaria de la amapola. Todo el evento se desarrolló en forma oral y en *namui wam*. A manera de intermedio los *tatas* utilizaron un video alusivo a los impactos mortales de la fumigación química sobre productos alimenticios como las manzanas de Chile, las uvas de Estados Unidos y los bananos de Colombia. Esta presentación fue comentada en *namui wam* por el tata vicegobernador apoyado por una profesora, que también lo hizo en lengua propia.

31 Nuestro Cabildo, conforma la máxima autoridad del Pueblo Guambiano.

a. *Disertación de un tata con categoría de alcaldes mayor dentro del Cabildo*

Sobre aclaraciones:

A continuación presento la parte esencial que en forma oral sintetizó el alcalde mayor, durante la evaluación del proceso de la erradicación de cultivos ilícitos, en el Resguardo de Guambía.

A ver, trupe polpasrtrap wa, vereda la Campana taik trupe kato resumiwa, trupe chikopen wamintiilan trupe kato puntuales trupe. A ver, trupe, marik miércoles kualom polpasrik kuintre trupe, reonomera zonales, trupe especialmente nape Campanpe, mayeelan trupe karonkaroik koipe trupe pun zona, pun vereDepa. Campana, Ñimpe, Piendamó Arriba trupe, troi misakchik trupe linchippe, trupe 380 trek wepatantro trupe, trek linchipe. inchape troi trupe, yanto waminchip muntik kon trupe parte tro, marik 25 de julioio, junio fumigaikwan. Chi efectostu marop pontraik truikwan, trupe chikopen no turmarik koiken troi (Tu44SA).

(Un resumen puntual de la reunión en la Campana, Ñimpe y Piendamó arriba con 380 comunarios y aclaramos lo suficiente sobre los impactos y efectos de la fumigación del 25 de junio.)

En el extracto podemos observar que los *tatas* se esfuerzan en hablar y pensar bien el *namui wam*. Sin embargo, también hacen préstamos del castellano y los guambianizan. Se ha identificado con letra cursiva estos préstamos. En un párrafo de siete renglones presta y guambianiza un total de 18 palabras. Se trata de un tata bachiller, que está por primera vez prestando su servicio de alcaldes mayor en el cuerpo del Cabildo. Es evidente el impacto de una fuerte castellanización, producto del proceso educativo.

En el siguiente extracto, el mismo *tata* presenta las causas de la tensión generada entre los *tatas* y los comunarios cultivadores de amapola, por mala información.

Truikwan trupe turmará, trupe troi turmaren trupe, trupe, trupe capildon chikopen como, culpable cabildo koncha trupe, oste wamintantro misaamerape. Trupe chikopen convenios marilu, bueno, cabildos problema, an otilu kapildo problema, catu marik fumigai cabildo fumigaik, bueno tro treenchip koa, lutsu las diez de la maña polpasrik, las diez de la noche trupe, pasik koipe tronchip alukawaruwa (Tut45SA).

(Los comunarios dicen que el causante del problema es el cabildo por hacer convenios, por recibir recursos y lo de la fumigación. La reunión empezó a las diez de la mañana y terminó a las diez de la noche.)

También se observa el uso de conectores en castellano, entre ellos *como, bueno* que el *tata* usa para tejer oraciones en *namui wam*.

Continúa explicando cómo a través del diálogo, preguntas y respuestas en *namui wam* aclararon todos los malos entendidos por los cuales los comunarios se habían distanciado de la autoridad de los *tatas*.

Trupe, alugawarupentu trupe chi kan pailapyau komoppe, trupe moma melampoia mutantro. Nappe puro turmarop, tur marop nom pailan turmarop, trupe nama trupe kan enfoque maroppe trupe, ketriko y problemape tro kao cuentape tro chi mo capldo, ni siquiera gobernador del Cauca, ipe tro problema pasrppe tro problema mundial koncha trupe, mui u ya chikopen u iek pasrupen, casi chikopen negociaciones marop koppe, trupe presidente Patranapa y Estados Unidos Presidentepa, trupe troilu acuerdo marop koncha mo capildokomo, capildo komo (Tut46SA). (No hubo violencia. Todo lo que iban preguntando lo íbamos aclarando. El problema no lo había generado el cabildo ni el gobernador del Cauca sobre la amapola. El problema era mundial y la fumigación se debía a los acuerdos firmados por el Presidente Pastrana y el presidente de los Estados Unidos.)

El tata, a pesar de hacer préstamos y guambianizar palabras del castellano, hace un esfuerzo por desarrollar la explicación de un problema complejo en *namui wam*. Hace adecuaciones y logra hacer un discurso inteligible.

Troilu trupe acuerdosmara fumikap koncha. Fumigantrap amtrupe treeko anmera, casi trupe Estados Unidos senado, 976 millones de dólares, trek aprobaik trupe trek apropaik trupe ketriko trupe en guerra. Trupe trek apropaik pasrancha trupe nampa truikwantuwai, turmaroppe. O sea trupe fumigamikwaimpa, elicopterowaimpa casi un cinco un siete por ciento inversión socialwai, trupe treetu, trupe truikwan como nam (Tut47SA).

(Vienen a fumigar porque el senado de Estados Unidos aprobó un presupuesto por 976 millones de dólares para la guerra, para adquisición de helicópteros y la fumigación. Sólo el cinco o un siete por ciento está destinado para la inversión social.)

A continuación, el tata manifiesta cómo a través del uso de la palabra logró distensionar internamente y orientó la voluntad de la comunidad hacia el reconocimiento de su propio error.

Capildoi kutrimpe trupe, u como deber namuifunción trek kuintre, como parte chikopen poraintrapelan trupe eshkap, trupe trek tuwain koncha nama no turmaren, trupe yanto mawa lincha waruwa trupe nom kucha yanto trupe, turmarop mentapio, yanto casi las seis de la tarde recunocep

wepamtantro trupe nom tuwai. Ipe mo Capildo, mo ni siquiera io, Yastao karopik, ni io Gobernador del Cauca (Tut48SA).

(Aclaramos que era una función y un deber del Cabildo informar lo que pasa y lo que va a pasar. De tanto aclararles como a las seis de la tarde, ellos mismos salieron reconociendo que ni el cabildo, ni el alcaldes de Silvia, ni el gobernador del Cauca eran culpables con la fumigación.)

Esto permite llegar a una conclusión clara y única en minga, como soporte de la distensión

Ipe, ketriko wampik kutri atri pasrancha yanto. parte como narco traficope wampik kutri, trupe muntuwai kan treelu, conclusionesmera, tro trek tranop kotantro. tranopkoa trupe yanto, trupe chikopen trupe nomtuwai, no recunoceik koipe tro (Tut49SA).

(Como conclusión, la comunidad reconoció que todo el problema venía de afuera causado por el narcotráfico.)

Sobre conclusiones:

En un segundo momento pasa a detallar las graves consecuencias e impactos sociales acarreados por el cultivo y comercialización de la amapola, que los mismos implicados en los cultivos ilícitos acuñaron para iniciar el proceso de la erradicación voluntaria de la amapola.

Problema social, kao kutrintu ketriko, wampia trupe, ketriko Destruintrap pasrancha. Chikopen trupe puro no nampe, troik kutrintu kan, tro fumigaciones efectospe trupe koantrumer, koantumera atrapikwan trupe truiquan, ketriko rekunocep, yanto tro, narukutrintu causas meran trupe waminchip mentutantro: como el caso trupe alcoholismo chikopen yanto, trupe fiestasmera, yanto trone morik, chikopen trupe fiestas marop pasrancha trupe veredas, yanto trupe juegos de billares, trupe yanto namuimisako trupe matsureelu, koleeluio, yanto enfermedaDe venereas, violencia intra familiar, trupe yanto kan Detrocción social trupe casi wampia poi pasrancha. cambio de valores, namuikostumbres maik tuka warapelu koi trupe troik ketriko, u patsap srancha. Hasta trupe orechiko kutri, trupe urek kan visión trek kalwa pasrancha shochik kutri. inchape trupe eso si trupe namoi, dignidad, namuihonradez ketriko trupe Deaparecein pasrancha trupe (Tut50SA).

(Consecuencias de la amapola: Destrucción social, cambio de valores, se está acabando todo lo que tenía Guambía. Enfermedades venéreas y alcoholismo una visión desde los niños. Fiestas cada ocho días, juegos de billares, La violencia intrafamiliar. Ha llegado la destrucción social a Guambía. Todo esto fue discutido.)

Después del acercamiento entre los *tatas* y los 380 comunarios, el tata Segundo Tombé llega a que los mismos implicados lleguen a identi-

ficar las antecedentes de la implantación del cultivo de la amapola y allí encuentra las causas de la resistencia de los comunarios para su erradicación. Pero al mismo tiempo, éstos presentan unas solicitudes de tanta magnitud que el *tata* no puede comprometerse, empeñando su palabra.

Tro 380 lencha pasrai nok. trupe kan puro no solicitud presentappe, pos trupe, capilto trupe u imai martraicha chikopen. Trupe chikopen treeio trupe chitukopen turtu analizatantro troio. Tro problema pasrapikwan trupe eshkappe chintimpa kaoio kepampikwan, inchape trupe namun, como propuesta mara morales tranope, chintimpa koi kepampikwan bueno piró kapen troma puro sul kotantro, piró kapen trupe cho koalamik kapen, piróchik yanto, chi ie wai, cebollawai, cultivos tradicionalesmeera yanto ketriko mismopen, yanto trokutri, kepampik koncha. trupe trek kutri trupe treeio tro, kekattrawarupen yanto muípe puro no srul iatik pasrancha pero trupe momai kopen, formas mara trupe kapildo, Dekitam purukupene nomkucha porokontapcha. Trupe tremai eshkappe (Tut51SA).

(Entraron a los cultivos ilícitos por falta de tierras y la falta de rendimiento de los cultivos tradicionales. Hicieron muchas solicitudes para que el Cabildo los ayude. Aunque la amapola ha echado muchas raíces, si el Cabildo nos propone erradicarla y nos ayudan, nosotros ayudaremos.)

Ante la inminencia de que el cabildo asumiera el compromiso de satisfacer las demandas de los comunarios en forma inmediata, fue muy enfático.

Katokán trupe u iampe chi mon compromiso marop komoik kowa, chikucha trupe anmerape, chi mo institucionespa wamintk kawai, mui elaborap kercha propuestas merane. Trupe trek kopen trupe anchiípe tro, transferenciastu pop pasrancha (Tut52SA).

(De parte del Cabildo no hay proyectos inmediatos, ni diálogos con ninguna institución para responder con plata a la erradicación. El Cabildo sólo cuenta con la platica de las transferencias. Sin embargo, se están elaborando algunas propuestas en el momento.)

Sobre propuestas para la distensión:

Finalmente pone sobre la mesa de la palabra todas las propuestas de los comunarios de la Campana para erradicar manual y voluntariamente la amapola, con el fin de frenar la fumigación aérea, que el gobierno había autorizado.

Propuestasmera trenchitantro trupe kaowan pinishippe trupe chinchakopen tro, proyectos alternativos, proyectos productivos meran, trupe tremai

ashkoncha. Katokane trupe chinch kopén y kaowan pinisha, kaowan pinisha trupe, chikopen trupe como ancheelu conseguippe, en el caso créditosmera trupe chinch kopén, trupe trantrai, parte kapildo trupe tremai, trupe trek propuestas kotantro tro, cretitos trannopio trupe kato eshkap kotantro, kato trupe intereseswan trupe muntra no komoto trupe, nechitu ashatu trupe interes trancha. Tut54SA.

(Propuestas para erradicar la amapola: ver los proyectos alternativos, los proyectos productivos, créditos con intereses bajos, el mercadeo y mejoramiento de precios a los productos tradicionales.)

Los comunarios también solicitan apoyo sobre educación como otro proyecto alternativo para Guambía en los siguientes términos:

Katokán trupe troi tuwai, trupe propuestasmera trupe nomon, koawan trupe pinichipen, trenchippe, kawan pinichipen trupe, muilupe trupe primeron ken nepartrap kaimapelu koncha, chikopen trupe troi tro pagaramik pensión o kape kualom chikopen mamik nepomik koncha trupe truiquan ascheicha trupe u imaip chippe parte educacióniope. A nivel primaria trupe aship, trupe muilupe a nivel secundaria kucha, trupe kato troi nepoa aship, kato a nivel universitario, trupe treetuwai trupe programas ashcheicha, trupe trek eshkawa pasruppe (Tut55SA).

(Solicitan que el Cabildo vea y apoye a sus hijos con programas de educación primaria, secundaria y universitaria.)

La solicitud abarca desde el nivel básico hasta el universitario para sus hijos, lo cual significa, que la educación escolarizada es otra salida fuerte y con muchas perspectivas para salir del conflicto.

Aquí finaliza el *tata* mostrando el logro alcanzado por medio del uso del *namui wam*, para llegar a un acuerdo con la comunidad de la Campana para erradicar la amapola en forma voluntaria.

Inchape u pontosmera ketriko chap eshkaoa, propuestasmera trana pasrape yanto tro namun mor potrapptu yanto nomtuwai yanto tro zonaio, nomtuwai tro erradicacion voluntarian martrapcha nomtuwai acuerdos poppe. Erradicación voluntarian nomtuwai martrapcha. Incha trupe trooras, cabildope marik kualomwai pasrik koipe erradicación voluntariane, marik kolumwai pasra trupe capitope, trupe presencia tu pasruntraicha trupe carop, korontronrikaicha, erradicación. Cabildope trupe como presencia, martraptuwai amtrontron taik koipe trupe nomtuwai. Intiipe trupe trek definikoi koipe tro miercoles kualom. U yatu koshi (Tut56SA).

(Después de mostrar esos puntos y darnos las propuestas llegaron a un acuerdo de hacer la erradicación voluntaria y que el cabildo hiciera acto de presencia durante la erradicación.)

El compromiso no está respaldado por ningún documento escrito, teniendo la magnitud del problema y la seriedad del convenio entre el *tata* y los comuneros.

Palabras de cierre por el tata vicegobernador

Al finalizar las ponencias de cada uno de los alcaldes siguiendo este mismo esquema, el vicegobernador se dirigió a los que persisten en el cultivo de la amapola en los siguientes términos:

Chikucha murmopene, tro *a ver* nama katokucha waminchip pasrupe, nama como tro cabildope muilu yanto kosrenanopelu kucha chi koallip polpasriilupe, nama *como* cabildope u ieiotu llirap trupe chikucha marmuntrap chi pasrutantro u ia isup pontrai natantro. Inchaowai chi maramik kucha katanthro u iek no *problema* kopen, misak del *viaje* kotrumopene, inchen metrap punsrailu kucha misak wentaukutri purukup pentrepenwai chikopen maramtik kopen nam trupe chinchip puntruntrap. Namuntu namuntu punsrupene chinchip puntruntrap. U iamai isup kucha koinatanthro. Inchen nape chinchiptukucha haber, katokucha trupe amtraptaipe pos waminchip, katokucha amtrapcha (Tut214TV).

(No quieren escuchar, yo como cabildo todavía sigo hablando, nosotros como cabildo estaremos dando vueltas en esto y no haremos otra cosa porque el problema es muy grande. Los que estamos adelante hacemos algo cuando los de atrás nos ayudan pero si nos dejan solos, solos ¿qué podemos hacer? Eso también lo estamos pensando. Pero yo de cualquier manera, he dicho que vamos hablando, que todavía caminemos.)

Con su intervención el vicegobernador enfatiza el valor de la palabra, diciendo que aunque no quieran escuchar, como autoridad seguirá hablando y en el camino continuará con la palabra. Se refiere a los comunarios que se resisten a erradicar el cultivo ilícito, a pesar de escuchar las terribles consecuencias de su práctica y los impactos de la fumigación aérea con glifosato para su erradicación forzosa.

En cuanto al buen uso del *namui wam*, en el fragmento se observa que el vicegobernador un profesional universitario de mayor edad, en ocho renglones, tan sólo hace cinco préstamos al castellano: *a ver*, *cabildope*, *del viaje*, *problema* y *como* en relación con el tata alcaldes más joven, que en la intervención inicial hizo 18 préstamos en siete renglones. Es una evidencia de que en el Cabildo, los *tatas* sí mejoran notablemente el uso del *namui wam* y los lleva a un acercamiento hacia los *taitas* dueños de la palabra.

También imparte algunas recomendaciones a los profesores que han estado acompañando en la minga en los siguientes términos.

Martespe chinchá kopen sutueelupa linchai. Treencha kepam pik koik komo kan listado chik purorutracha. Tro nai escuela ioma mam kosrenanopelu koi, lincha melain koi, alinok kucha mam lincha melai, muilu ammoi...tsumisra taik koi kopene tsumusra chinchip koi, mui trenchitanro, mui posrkoapipe, mayeelan posrkontroncha, nam tap koppe trupe mayaeelan tap kontroncha trupe u iamai isowa ampamik koshi pos (Tut253LV).

(El martes nos deben acompañarnos todos. De entrada habíamos dicho que nos pasaran un listado de los profesores que estuvieron en las mingas y los que no fueron. Controlar todo desde aquí nos es muy difícil. Como habíamos dicho que el trabajo lo íbamos a hacer entre todos entonces vamos con el pensamiento de que si me duele nos duela a todos y si me siento bien sentimos bien todos, con este pensamiento debemos caminar.)

Finaliza la reunión en minga, convocando a otra minga para la siguiente semana en donde están incluidos los profesores de todo el Resguardo de Guambía. También invita a comprometerse con mucha seriedad, a todos los acompañantes en la evaluación de la erradicación voluntaria de la amapola como una primera fase para continuar el camino de la erradicación definitiva, por medio del uso del poder de la palabra, y el sentimiento de acompañamiento permanente en forma comunitaria.

Los taitas y las mamás

Este es un sector silencioso pero que en su memoria deposita una gran información del camino del pueblo guambiano. Así, por ejemplo, taita Lorenzo Almendra cuenta un sueño que recuerda toda la vida, lo mismo taita Felipe Calambás Cuchillo. A continuación presento pequeños fragmentos del sentir y “visionar” de los taitas inicialmente con taita Lorenzo Almendra con 60 años y luego a taita Felipe Calambás de 67 años.

En referencia a la escuela taita Lorenzo cuenta lo que sigue:

Nape *escola* wamik koipe. Ciertowaimpe pos *escola* intrainchip mukapen, metrap kelleelupe pos, ya namik teelukope pos ya putupural pasraarupelu koipe *escola* intrainchen. Rie. Pukonp intraintancha, trokutri trupe nape imik kopik koipe” (Cot2LA).

(No estuve en la escuela. Ciertamente cuando quería ir a la escuela, como los antiguos eran bravos me correteó por toda la casa para fuetearme, y

después de una amplia sonrisa, agrega, por que decían que quería ir a la escuela por pereza y por eso no fui a la escuela.)

En este extracto inicial, el *taita* nombra la escuela sin guambianizarla y la pronuncia cambiando la (o) por la (u.) Curiosamente, los taitas de esa época crearon nuevos términos para nombrar los elementos exógenos. Por ejemplo: *wará* para la vaca, *werá* para el perro. Sin embargo, se desprecuparon por nombrar la escuela desde la oralidad guambiana.

En cuanto a la formación guambiana recuerda:

Metrap trek komik kiope, napa casipe motsam kusreppe a la edad de 30 años nape trek motsan kosreik kiope. Inchen kan kollichik nan noranik kopi kiope. Nai kochi osri Julia, troi puro mamikik kopik kiope, trupe pinatu bailu kopen, koayap kopelukopik kiope. Na aship pasrupen tap kusrep pasru kucha, ke aniken atron tsukolapik kiope kalowan, ligero yaosre tsontra amucha. Inchen trek pos tap educación tranep kollichik kopik kioke (Cot5LA).

(Adelante no era así como hoy. Aprendí a tomar a la edad de 30 años. Cuando era niño fui a mirar un baile al lado de la casa donde querían pelear, llegó mi tía Julia y me pellizcó la oreja hasta sangrar, preguntándome que si estaba aprendiendo algo bueno y para que estuviera en casa. Recibí una buena educación de la mayora.)

El taita mantiene bien clara la estructura del pensamiento guambiano en su oralidad. Inicia con la palabra *metrapsro*, los que van bien adelante, para referirse a los *taitas* y *mamas* que lo precedieron. Esto evidencia que, en el pensamiento guambiano, el pasado va adelante y el futuro viene atrás con los *wentoeló* nuevas generaciones.

Continúa, “nam kucha namuiurekwan treetuai waminchip melupen, chi tratrospe murmop lataik kopentu kucha, chi maik kopen komoto ka amuñipelukon.” (Cot6LA). (Nosotros tratamos de educar a los hijos de esa misma manera pero parece que no oyen, pero ahí parece que andan bien.)

Lo que manifestó el taita es un momento coyuntural de ruptura intergeneracional ya que los *wentoeló*, hijos no quieren escuchar su palabra la lejanía o distanciamiento con la expresión: “parece que andan bien”.

Taita Felipe cuenta que el castellano lo enseñaban las monjas en la escuela de las Delicias y complementa “Inchen iko kutri, trupe kaichiitu kan mai latawai sulneplu kopen, potorsha teelu kopen, pos uimai atrupasrua trupe trio kutri, trupe yanto pos pulo trik kosrenanik pe her-

manan ken koreemelupe” (Cost86FC). (Y desde allí hay caminos como derechos y como torcidos. Porque después de que se le enseñó el castellano ya no creen ni en las hermanas³².)

El taita Felipe es sensible y consciente sobre los impactos de la escolarización y castellanización de las nuevas generaciones. Cómo, desde la escuela surgen nuevos caminos ambiguos diferentes al camino guambiano.

Pero como no fue a la escuela, Taita Felipe cuenta cómo aprendió el castellano en su época:

Siete añostik seguido, mana troalum ken wamu ip mekaptu, ipmekaptu, ipmukaptu, ipmekaptu, kosrei kopik koiken. Penap io ashipik koi yanto anwan aship koentamaramik, nape kan koenta maramikwan io lapiz mota potrpelan de una tre taípe, tro tuwai, tro tuwai wesropelu kon. Negocio oñatu kosrei kopik koipe (Cost63FC).

(Cuando tenía siete años viajaba todos los domingos al mercado hasta que aprendí hablar el castellano y viendo comprar y vender, aprendí hacer cuentas, la cuenta que yo hacía siempre salió igual a la cuenta que hacían los que cargaban lápiz.)

Agrega en cuanto al uso del castellano en el hogar, “Inchape pos nai yao nai osri kopchikpe pulo trik waminchimik kopen, nai mama kucha, pulotrik waminchimik ke ka ilusrkoptu waminchipik. Namuno kan piapiyik ken pulotrik wamá kosrenanik komoiken (Cost64FC). (En mi casa la difunta madre no hablaba la lengua del blanco y mi esposa hablaba muy enredado. A nosotros nos educaron sin llamarnos ni una vececita en lengua del blanco.)

Nos lleva a inferir que 76 años adelante en términos guambianos, el uso del castellano era restringido en la cocina y el *namui wam* era la lengua estándar. También la relación familiar e interfamiliar era estrecha y tanto la palabra como la autoridad de las *taitas* era vigente.

El taita y los sueños

Luego pasan a contar sus sueños. Taita Lorenzo viaja al otro mundo en busca de su madre, que la recuerda siempre y algunos de los pasajes del sueño le han sido útiles en la vida práctica.

El taita tiene un sueño en el cual advierte la importancia del dominio de la escritura.

32 Se refiere a las hermanas misioneras de la Madre Laura, Lauritas.

Tro chaasrumpe tia Estebana koapik katap tintipe, tampal koari petsaik incha u ya yapik koppe chi koitu ñi u ya ashchipen, kakentu kilka ashmiipe. iiko non llanamoinok kutrintu u ketape purormeelu kon tan, ni chiintin kucha purormeluukoncha. Troio no llenantrap kaima tre mekarcha, pero tro tap llanoipe pimaie puro trompe itru pimaik kon, ke pimai mentawan, nokucha atrupen nope poraintrap kaimarcha. Inchen nape painaie, nai mamitachipe, ioansru wa cho wermap isua napa yanto atorchá. Inchene trenchitan nano, ñio mamitape puro tap wancha, u palasru wapik kontancha, Noma u ya yana atroa mukapentu noma y letran llenamoinok kutrintu trosru puomeelu koncha. Nano trenchitan, mama Julia, mama Juliana Taita Siiro, ñio mamitano tun pera koncha, nope trek wamura korchá, puro tap potrancha, pero u palasru. Ñune u ketape si purormuntroncha, chinchap atroko chitan, nan. Inchen nape nape poi si o no tu ka atorchá. Pero kaima pasrainatancha tro bolton nika (Cot10LA)

(En la planada encontré a la difunta tía Estebana. Ella tenía el sombrero típico. Mostró una lista larga y como no sabía leer no pude ver qué era. Estaba allí por no saber llenar la lista y por esa razón no le daban paso. Estábamos a orillas de un río que olía muy feo. Entonces me dijo: su mamá está muy bien y vive allá arriba. Tía Estebana por no poder llenar esas letras había permanecido tanto tiempo sin poder pasar a la parte alta, donde vivían taita Siiro con tía Julia, tía Julina y mamá.)

El taita, deseoso de ir a la escuela atraído por la novedad y que no le fue permitido por sus padres, parece que lleva en su profundo inconsciente el deseo de aprender la escritura porque en su sueño ve la importancia de la escritura y las dificultades que pasa la tía Estebana por no tener dominio de la escritura.

Taita Felipe cuenta otro sueño a través del cual perfeccionó su saber de sobador³³ actualmente lo practica y con ello ha hecho muchos favores.

Tallappe trupe, na cuneta marep tsopene maio, Mendez chaasrenkoa trose marop earupen piappe, oste kan cuneta marop aship puntrupene, uste, kan carro poraipen kan iasre kan, isua kuintre u Miguel Sampoí u miko camión, motsikik u ya peña tsiopene, iwan poraipik komo, ichen tro misak koa itu yancha wamap mentupen, carrope punosru ia pasramisra pasrapik kon. Incheno trupe kan pek misaape. Nano tro kiasruntu kotrako tuwain piamutu, tro iem piappe, nano pek misakpe kan ampomai imai, kontsu otráp, kontru otráp kato, posrok chitu parikchik mo lantikwan tallamutu, kato ligero tallapik kon u iechik oapik kon u ya. Inchen nape u iek aship pasrapik kor, chap tallapene mai

33 Quienes ejercen la técnica de la traumatología en la comunidad, sin estudios occidentales.

tupetak patramisrup, kato puno ipik kon, ichen carro kucha iptinchiipik kon (Cost66FCFC: 11).

(Para aprender a tallar tuve un sueño cuando estuve haciendo cunetas en la plana de Méndez. Estaba mirando cuando el camión de Miguel Sambo le pasó por aquí (hace una señal sobre su cuerpo) del cuerpo de un borracho que estaba caído. El camión se detuvo más adelante. Cuando la gente empezó a llamar para que atendieran al lastimado apareció un páez (nasa) bien peluqueado y empezó a tallar. Primero soplabla con el humo del cigarrillo por todas partes y volvía a soplar, luego lo tallaba rápido, rápido y yo miraba. Cuando terminó de tallar el lastimado salió caminando casi sin pisar el piso y también el camión siguió.)

Complementando lo siguiente:

Mejor dicho machik. Inchenchi chi machik koinken ash mik kor. Trek kutri nape yanto kormu tallapik koi. Inchen kai tampal iptsope kotraime nape kaimapik koin kompala. Incheen de una kotra ipik kon, pero mai tuputak kutri. Treencha kosreipe (Cost67FC: 11).

(Mejor dicho el tallador del sueño era un páez, pero no pude saber quién era. Desde la interpretación del sueño puedo tallar sin miedo. Si el lastimado no se hubiera levantado no sería un sobador, pero como se levantó desde la mitad del camino. Así fue como aprendí.)

Estos fragmentos son evidencias de las pedagogías propias fundamentadas en el *namui wam* y los sueños para aprendizajes originales y desarrollo del conocimiento.

El *taita* también piensa sobre el ritual de la limpieza, que hoy nadie lo piensa.

Tro chismar moik. Chismartrap isomeelukutri. Metrappe, ciertope pos, chillikp misruppe nai osrin koapima chap tsatuppe, trupe ke kan chomai kopen yamik koncha, pos chap chapkon chistu, pita chistu tsara, yan papu ewchipelano chap peruken inchip koi. Na treek nepoa ashi pik koi (Cot93FC: 14).

(Entonces no hacen la limpieza. No piensan en hacer la limpieza. Mi madre por ejemplo después de la menstruación después de lavar la ropa y bañarse bien, llamaba a los *Papu wechipelu*³⁴. Eso alcancé a ver.)

El taita y la mama con relación a las nuevas generaciones

En referencia al distanciamiento de los *taitas* y las nuevas generaciones taita Esteban Ulluné comenta, “Wampesi wachip solo. Namuiasik

34 Sabios especializados en hacer la limpieza o purificación de las energías.

wachen mui iama, troik kopik puro kotru minti pasran pos. Trupe yanto aotoridawan respetamop, trupe nada tu marop, kato iao muskalan treetuwai marop, uima puro no tap komik pasran” (Cot207EU: 37). (La voz estará aconsejando, pero eso está dañado, ya no respetan a la autoridad y en la casa hacen lo mismo con los papás.)

Esa situación lo lleva al recuerdo de su juventud:

Metrap³⁵ nam urek kopene mo kan kapiltone nai muskawan ken puro otsupasrupelu kon. Maiaelu respetaomera kopik ker. Inchen moimpe trek pasromómun. Ke nadatu marop, ka kapilto ka monchitu konmaptu ashipeló kon pos. Más kochi u ia bachiller potrapeluken pos ashene trek marik ashipik koipe na. Kan kilka ashmik ken puro respetaipik konpos (Cot208EU: 37).

(Adelante, cuando nosotros éramos jóvenes nos agachabamos ante nuestro Cabildo más que ante nuestros padres. Éramos respetados por todos, pero ahora no está así. Vuelven nada al Cabildo y piensan que sólo es el nombre y los actuales bachilleres no debían de hacer eso. Los que no leemos respetamos más el Cabildo.)

Es evidente la ruptura intergeneracional entre los *wentoeló* letrados y los *taitas* no-letrados.

Taita Esteban continúa en su preocupación:

Ttrek pasran. Kan estudiante komoik ken kan polikwan lata, nam misak lata respetap siquiera kan mamoi kollik koapelu wamintikwan pesannamu trupe, kan saludototuken tapik saladap, amunamikwan pos pesannamik kon. Inchen moimpe trek komoto pos, pos stro bachiller putrappe kolik wachaoane wamapken komo poraampupelukon. Juu, Juu, Pantalón kewape pos yanto kan nam misak atrupe mejor ke kantaruwansru porampupelukún. Juu, juu, jjuu. Inchene uima kato kambia pasran (Cot209EU: 37).

(Así está, los que no somos estudiantes respetamos de igual a igual a los blancos y a nuestra gente, seguimos sin olvidar el pensamiento de los mayores muertos, por lo menos damos un buen saludo. Cuando están de bachilleres a los pobres viejos ni siquiera nos saludan (se ríe). Ahora cuando vienen con pantalones pasan por el otro lado de la calle, (vuelve y se ríe) Así esta cambiando.)

Mama Elena Velasco, también ve cambios entre las niñas.

35 Los *taitas* siempre utilizan *metrap* para significar el pasado remoto.

Umm. Ya losik chikucha pos. Inchen u ia moimpe ya isik koimikwan ke pos, trooaras tro tre waminchen wai isik penap muntik koipe isik kokarontrap waio. Inchenma kan osr inchipelu srosralmera, isik katrai tranik, utsumai warunna katropelukoipe tro tampal tratra. trek choras kosrentrapko srosralmera trek, isik komikwan (Cot233EV: 44).

(Ahora lo de hilar lana. En Santiago empezamos hablar sobre enseñar a hilar lana. Entonces ¿Qué pasó? Las muchachas se acostaban boca abajo para cardar la lana. Así, cuando van a aprender a hilar lana.)

Las niñas letradas también van abandonado los conocimientos propios y el uso del *namui wam* a medida que escalan en grados y niveles de estudio en los establecimientos oficiales.

Taita Lorenzo, frente a la compleja situación entre ellos y las nuevas generaciones guambianas, sostiene: “ni maia kan gobernador kollikchikwan kertron, waninchai, mui misaape kan kilka ashmik wano burlake maropelu koipe, chi isua waminchip pasra cha, chi kilka ashmiipe. yeek inorante koncha, uyeek burlap pontrapelukon” (Cost431a: 7). (Pueden nombrar de gobernador al más mayor para que les hable, pero la gente de ahora se burlan de los que no saben leer, diciendo ¿qué esta hablando? Si no sabe mirar un papel.)

Entonces observamos que los *wentoeló* letrados tanto jóvenes como señoritas, al lograr un avance en los conocimientos occidentales en castellano, desdeñan la sabiduría de los *taitas* y las *mamas*, que generalmente se da en *namui wam*. Luego el camino está abierto para que el *namui wam* entre en desprestigio al no vehicular conocimientos “relevantes” para los *wentoeló* como el castellano, lengua estándar en el aula.

Análisis de los resultados del estudio

Presento el análisis de los resultados, donde se discutirán los hallazgos relevantes y las relaciones interactuantes del problema estudiado. Para ello se trabajó con cuatro categorías y ocho subcategorías, para ver el uso del *namui wam* y la escritura en un contexto de tensión y distensión intergeneracional en la transmisión viva del *namui wam* (oralidad).

La primera categoría, el “Uso del *namui wam* y el castellano”, y la segunda “La escritura del *nam trik* y castellano”, responden a la primera pregunta de la investigación: ¿Dónde, cómo aprenden y por qué se recurre a la oralidad y la escritura en la comunidad guambiana?

Las dos últimas categorías sobre, “Tensión” y “Distensión” responden a las preguntas secuenciadas: ¿Hay tensión entre los *taitas* no-letrados y los *wentoeló* letrados en el uso del *namui wam*, la oralidad y la escritura en castellano? Si hay ¿cuáles son las estrategias creadas en minga para los consensos desde los disensos?

Uso del *namui wam* y el castellano

Anteriormente, vimos que la mayoría de los comunarios-as guambianos-as eran bilingües en el nivel oral en *namui wam* y castellano y que también eran escribientes en castellano y en menor grado en *namui wam*. Este nuevo contexto no permitía tratar el uso del *namui wam* y el castellano en forma separada, porque las dos lenguas coexisten con mayor predominio de la primera en el centro y con mayor uso de la segunda en la periferia del resguardo. Además, muchos padres de familia del centro del resguardo enseñan el castellano como lengua materna a sus hijos y responsabilizan de la enseñanza y aprendizaje del *namui wam* en la escuela. Esta situación deja en una posición crítica a la lengua propia y crea las condiciones para una ruptura intergeneracional con graves impactos en las prácticas culturales del Pueblo de Guambía, especialmente en la transmisión intergeneracional de la sabiduría propia de los *taitas* y *mamas*, a través de la oralidad tradicional.

Los hablantes dónde y cómo aprenden el namui wam y el castellano

a. En el aula

Como hemos visto, los hablantes en el aula son los niños y niñas, que están en permanente interacción sociolingüística con el profesor y sus compañeros de clase. El grado cero está conformado por 15 estudiantes, que oscilan de los cuatro a cinco años de edad. De los cuales, sólo hablan *namui wam* dos y los restantes llegaron a la escuela con CL1 como primera lengua. Esta realidad permite inferir que los padres de familia del grado cero están socializando a sus hijos en castellano y hablando esta lengua como L1 en sus hogares en una relación de 15 a 2 con el *namui wam*. Además, muy pocos padres de familia conservan el sistema propio de socialización de los hijos en lengua materna, lo cual es una evidencia indiscutible y preocupante sobre el problema de la ruptura comunicativa intergeneracional entre los *taitas*, hablantes de guambiano, y los *wentoeló*, hoy hablantes de castellano.

Desde esta situación, el aula se torna en un contexto castellano hablante. Por consiguiente, aunque el docente sea bilingüe y hable fluidamente el *nam trik*, no puede utilizar la lengua propia en la práctica docente, porque la mayoría es castellano hablante y por lo tanto se le facilita comunicarse mejor en castellano en tanto que los pocos hablantes del *namui wam* quedan relegados a un segundo plano porque no tienen la oportunidad de hacer una sola intervención en lengua propia en el proceso de la clase, como se presentó en la descripción del aula y su entorno.

Este contexto áulico permite aprender el castellano a los hablantes del *nam trik*, pero no de la mejor manera, porque los niños irán interiorizando y construyendo un concepto negativo sobre su lengua materna al ver que la profesora cotidianamente no la usa en el aula. Esta situación los obligará a optar irremediablemente por el uso del castellano como lengua oficial del aula. Esta decisión prematura concebida en la mente del niño anidará en el profundo inconsciente y el uso creativo del *nam trik* será sustituido por la práctica del castellano, en aquellos niños-as que aún hablan esta lengua. Entonces, las preguntas sobre el mundo guambiano que lo rodea tendrán que hacerse en una lengua extranjera o a lo mejor no hacerlas en ninguna. El niño inmerso en este proceso, al finalizar su estudio escolarizado, se verá imposibilitado de comunicarse en *namui wam*, con sus padres y sus abuelos. En el peor de los casos, sentirá vergüenza de hablar su lengua materna en cualquier contexto.

Aquí puede estar la punta del hilo que nos lleva a explicarnos por qué los padres de familia prefieren enseñar en la cocina el castellano como lengua materna a sus hijos, cuando los cabildos, las organizaciones indígenas y hasta el mismo Estado nacional exigen que el uso de la lengua vernácula sea oficial en sus territorios.

En el aula del grado primero, el cambio en el uso de las lenguas es notable. Hay mayor número de respuestas en lengua propia, lo cual significa que progresivamente el *nam trik* ha ido calando en el uso del castellano en el aula. Sin embargo, el conocimiento de los números lo hacen en castellano uno, dos, tres, etc. a pesar de que existe la forma tradicional de expresarlos, por ejemplo *kan*, *pa*, *pen*, etc. Esto no significa que se esté mejorando la calidad del uso de la lengua vernácula, ni la del castellano en el contexto escolarizado, porque lo que se ha logrado es producir un ámbito diglósico que favorece a la lengua hegemónica.

Este proceso permite detectar cambio de lengua e interferencia lingüística tanto en el habla del profesor como en la de los alumnos. Muchas veces, las unidades de habla se inician en castellano y terminan en

namui wam y cierran la secuencia en castellano. Esto puede darse también en el 2º en el uso del castellano en el aula, con estudiantes hablantes del castellano como lengua materna. Tal situación no ayudará mucho en el mejoramiento y desarrollo del uso del castellano; ni contribuirá al avance del *namui wam*, como lengua materna.

A partir del segundo grado, los estudiantes inician el aprendizaje y estudio del *namui wam* con el apoyo de una profesora guambiana especializada en el área, que lleva el proceso hasta el grado 11 del colegio, como se pudo observar en el *segmento 6*.

En el fragmento citado, el cambio de lenguas se mantiene pero con la novedad de que la unidad de habla se inicia en *nam trik*; o sea, que la lengua propia pasa a ocupar el primer plano en la comunicación dentro del aula.

El apoyo por una especialista en el desarrollo y aprendizaje del *namui wam* en el aula es muy significativo, porque permite incrementar el perfeccionamiento de esta lengua, y de alguna manera reduce la mezcla de lenguas generada entre la práctica simultánea de la originaria y el castellano dentro del aula, como al final se evidenció que tanto la profesora como los estudiantes cierran con un evento comunicativo sin mezcla, ejemplo mostrado en el *segmento 7*. Este proceso constituye un momento ideal, al cual se debería llegar en el avance y perfeccionamiento de una lengua materna y la enseñanza de una L2 o L3 como segunda lengua o lenguas extranjeras. Se ha llegado a un ambiente facilitador para el perfeccionamiento tanto de la lengua materna como la segunda lengua sin riesgos de desplazamiento de la primera por la segunda o viceversa, lo cual contribuye al mejoramiento del uso eficiente de las lenguas en el aula en contextos multilingües pluriculturales.

Pero en el Colegio Agropecuario Guambiano el problema persiste, porque es una sola profesora que se encuentra en este empeño y a medida que el estudiante avanza a grados y niveles superiores se va diluyendo los mínimos logros alcanzados. Esto es resultado de la falta de continuidad de los docentes de las otras áreas fundamentales, que no van a tener en cuenta el problema sociolingüístico dentro del aula en este contexto multilingüe. Ellos generalmente pueden ver la lengua indígena como obstáculo para la enseñanza-aprendizaje, actitud que en nada contribuirá en la revitalización y perfeccionamiento del *namui wam* y desarrollo del pensamiento guambiano en relación con el pensamiento de los *taitas*.

En una familia que vive en los límites del antiguo resguardo, se enseña el castellano como primera lengua a los hijos, pero al entrar

en el Colegio Agropecuario Guambiano aprende en la lengua propia. Esto se debe a que al Colegio Agropecuario Guambiano concurren estudiantes del centro del resguardo como Piendamó Arriba, la Campana, el Pueblito etc. quienes dominan el *namui wam* y en las horas de recreo, actividades de aula y extra-aula implantan la comunicación en *namui wam*, reforzando el aprendizaje de la lengua propia llevada a cabo en aula. A pesar de este refuerzo permanente, algunos profesores no-guambianos con más de 20 años de práctica docente en este medio no saben hablar la lengua local, muestra fehaciente del soslayo consiente o inconsciente sobre la práctica de la oralidad en *namui wam*.

c. Fuera del aula

Es ingenuo pensar que las madres y padres de familia y todas las familias que enseñan el castellano como primera lengua, pasen sin resistencia a la enseñanza del *namui wam* en el hogar y que la enseñanza del castellano sea función de la escuela. Cabe recordar que en 1985 los padres de familia y los profesores de esa época no veían con buenos ojos el Programa de Etnoeducación, debido a la exigencia de la enseñanza de la lecto-escritura en *namui wam*. Ellos sostenían que la enseñanza del *namui wam* era exclusiva de los padres de familia en el hogar y que era función de la escuela la enseñanza del castellano.

Los *taitas* tienen sus propias versiones sobre el aprendizaje de las lenguas y cuentan cómo aprendieron el *namui wam* y el castellano, como relata *taita* Felipe:

Negocio oñatu kosrei kopik koipe. Inchape pos nai yao nai osri kopchikpe pulo trik waminchimik kopen, nai mama kucha, pulotrik waminchimik ke ka ilusrkoptu waminchipik. Namuno kan piajiyik ken pulotrik wamá kosrenanik komoiken (Cot64FC: 10).

(Aprendí andando en negocios. Entonces mi madrecita muerta no hablaba el castellano. Mi compañera tampoco hablaba castellano, apenas hablaba enredado. A nosotros nos enseñaron sin llamarnos ni una vececita en la lengua del blanco)

Estas diferencias de contextos de aprendizaje del *namui wam* y el castellano entre los *taitas* y los *wentoeló* evidencian el profundo significado de la tensión y ruptura intergeneracional en la práctica de la oralidad (*namui wam*) y la castellanización para la escritura en el aula. Estos hechos también explican por qué había tanta resistencia de los *taitas* de más adelante para escolarizar a sus hijos y la justificación de “la jeu-

teada”³⁶, cuando mostraban tendencias a ir la escuela. Ellos vislumbraban los impactos de la alfabetización escolarizada en castellano. Esa era la puerta de penetración del pensamiento occidental, borrando o ensombreciendo el camino guambiano tan cuidadosamente construido por tantos siglos y preveían que su palabra sabia no anidaría más en la mente de las nuevas generaciones escolarizadas. Ellos como ven lo que va adelante, fácilmente pueden ver lo que viene atrás.

En el momento, el *namui wam* y el castellano son hablados tanto por los niños como por los taitas en el Resguardo Indígena de Guambía. El uso del *namui wam* y el castellano es generalizado tanto en niños, adultos como ancianos, sin discriminar niveles de bilingüismo. Como muestra el Cuadro 8 de una población total de 10.479 dentro del Resguardo de Guambía, hablan el *namui wam* 9.304 y el castellano 8.333 personas de la población global. Este panorama refleja, por un lado, el éxito de la castellanización con apoyo de los padres y, por otro lado, la progresiva ruptura intergeneracional en la transmisión del *namui wam*.

Dónde hablan y para qué usan el namui wam y el castellano

Antes de generalizarse la escolarización en el Resguardo de Guambía había sitios bien definidos en donde recreábamos el *namui wam*. La cocina, alrededor del fogón era el primer lugar de socialización en *namui wam*, especialmente en las primeras horas de la mañana y de la noche. Allí aprendí mi lengua y escuché los consejos tanto de mis padres, como de mis abuelos. Algunos consejos los tengo marcados de por vida, como la honradez, el respeto a lo ajeno, madrugar para el trabajo, no ser perezoso y comportarse como guambiano en cualquier lugar. Otro espacio de transmisión oral era el camino de la casa al punto del trabajo y durante el día en la práctica de las diferentes labores agrícolas, ya sea en minga familiar o minga comunitaria. Otro espacio muy importante era donde se llevaba a cabo los rituales de limpieza. También era significativo el uso del lenguaje especializado por los padrinos en los consejos a sus ahijados después del matrimonio. Fuera de la familia, en el ámbito comunitario el uso del *namui wam* se daba en el espacio del cabildo en la solución de conflictos interfamiliares. En todos estos contextos la lengua estándar era el *namui wam*.

36 Interferencia lingüística en la que el fonema / f / es pronunciado como [x] <j>: fueateada > jueteada.

a. *Uso del namui wam en el hogar centro del resguardo y el castellano en el aula*

En la actualidad en algunas familias del centro del resguardo conservan algunos espacios de uso tradicional para los consejos, como lo manifiestan los estudiantes del grado once en la presente entrevista.

- | | |
|-------|---|
| Preg. | ¿Por qué son importantes los consejos en la cocina? |
| R/. | Los consejos en la cocina son fundamentales porque de la cocina nos educan para que un hombre sea hecho y derecho |
| Preg. | ¿Has recibido algún consejo por escrito? |
| R/. | Ninguno. |
| Preg. | ¿Has escuchado consejos en otros lugares? ¿Cómo? |
| R/. | Si hemos escuchado consejos en algunos momentos, más que todo en reuniones por medio de los taitas. |
| | Jorge Enrique Calambás y Fabio Nelson Morales (Po115JF-11: 27- 28). |

Luego es evidente que, por un lado, algunas familias del centro del resguardo persisten en la socialización en *namui wam*, a través de los consejos en la actualidad y, por otro, el castellano cumple con su función de desarrollar la literacidad entre los estudiantes en el aula en castellano.

b. *Uso intensivo del castellano en la periferie del resguardo*

Sin embargo, en el momento, el uso del castellano invade muchos espacios. Llegó hasta la cocina en algunas familias, porque sus hijos son monolingües en castellano. Al respecto, el vicegobernador, comenta sobre los resultados de la investigación, llevada a cabo en coordinación con la Universidad del Cauca, para detectar el uso del *namui wam* en el Resguardo y mejorar su enseñanza.

Yanto trupe linderosru warapelupe, yanto poliitu waminchip warutantro, namuiresgurado yanto trupe, linderosru warapelupe trupe yanto poliitu, yanto Tranal trupe polik solo waminchipelo kotantro trupe namui wampe ketriko pinap lata inchen, iown funtacionwan kucha trupe yanto mas pulo triiktu solo inchen namuiCofrewansru, Agua Bonitawansru trupe yanto pulo trik teelu solo warutantro tro putukatan, kochi mas mor waminchip pasrappe trupe tuputaa lataio trupe katokochi mas misak pasrapio. Putukatansru warapelupe, yanto pulotriitele trupe troilan. treelusru kutri investikap kotantro. Chinchá kopen trupe namui wamwan tap kosrenantrap. Lorenzo Almendra (Cot278TLV: 54).

(Los que viven en los linderos del resguardo sólo hablan castellano, solo blanco. En el Tranal sólo hablan blanco, me parece que el *namui wam* se

viene acabando todo, lo mismo por Fundación, el Cofre y Agua Bonita todos alrededor tienen la boca del blanco (castellano). Están hablando el *namui wam* fuerte los del centro del resguardo donde hay mayor concentración. Desde allá se está investigando para enseñar bien el *namui wam*.)

Según los resultados de la investigación, en el corazón del resguardo el *namui wam* es fuerte. Sin embargo, en la periferie los niños son monolingües en castellano. Esto preocupa permanente al Cabildo de Guambía y están buscando estrategias para fortalecer las fronteras lingüísticas.

c. Uso del namui wam en forma intensiva para consejos en el korosrai ya

El uso intensivo, desde el pensamiento profundo de los *taitas*, sólo se produce en el Cabildo con los *tatas* y los consejeros en el *korosrai ya*, Casa de Consejos. Según el exsecretario general del Cabildo en 1999 “Más waminchiipe cabildoio trek kopik kuintre, mas waminchippe trupe trupe korusrainok kotantro, korusrainoik, watsinok, pinorinok, chismarinok troi mas no kunasp pasrutantro” (Gerado Tunubalá Tut22GT: 5). (Así es, donde más hablan es en el Cabildo: en los *korusrainok* –consejos–, en el *pinorinok* –jueteada– y en el *chismarinok* –limpieza–, es en donde más se mueve)

El *namui wam* que condensa la sabiduría acumulada de los *taitas* salió de la cotidianidad comunitaria y sólo se usa en forma de minga para aconsejar, para el proceso de la “jueteada” y para la limpieza. En el mismo espacio, Gerardo desde su experiencia manifiesta que en la cotidianidad del cabildo hay una competencia y reconocimiento de la práctica oral en *namui wam*.

Wamtukato tro pip paluwan turtu srowa puntrutantro. y tro turtu srowa pontrainoik, tro namui wamwan mas koalliptainok katokán capildoio trek pasrapik kontro trek, pasrapik kontro tro mui mas turwamintashchap, mui mas tap isupik kotashchap, mui mas tro no isup, uilan ashipeló kontro tro como cabildo, troi na asinokpe ke kan competencia lataik pasrutantro, kalowaminchiene ñipe kalo wamintamtamik, sulwaminchine trupe ñipe sul waminchip koinkoncha trupe kan reconocimiento maropelukontro pos nam trikmái. Gerardo Tunubalá (Tut23GT: 5).

(El *namui wam* lo tienen bien claro, en lo que podríamos decir en donde más se trabaja el *namui wam* en el cabildo esta así: ven quién habla más claro, quién piensa mejor, quién piensa más profundo, eso es lo que ven o tienen en el cabildo. Para mí, hay como una competencia, si habla mal se le dice Ud. habló mal, si habla bien se le dice Ud. ha sabido hablar bien y le hacen un reconocimiento en *namui wam*.)

Lo anterior evidencia que, en el Centro de Justicia o Casa de Consejos, la lengua oficial es el *namui wam* y ocupa todos los espacios del proceso: para la puesta de la demanda a los consejeros o a los *tatas*, en solución del conflicto en minga, donde los demandantes y los demandados despliegan los argumentos y contra argumentos con mucho sentimiento y dicen todo lo que tienen que decir frente a los consejeros y los *tatas*. Los procesos se cierran con la palabra de los *tatas* y los consejeros para gestionar el problema y solucionar el conflicto en función del retorno a la armonía y equilibrio intra e interfamiliar lo cual conlleva un acercamiento a los *taitas* por medio del uso del poder de la palabra.

d. Temas oralizados en el korosrai ya

En el *korosrai ya*, los temas son diferentes a los del aula y su entorno. Rescato algunos como el recuento de la historia del abuelo por un actor del proceso. “Troima na trupe na srutu kutri waminchap, tro nai waelo koapikwan, wacha unokopip kontan kan ihsoai nosrkanintik. Kan isho nosrkai koa, kan wacha uno koa. Tro nai papaseñor koapikpe tro luchapik, luchapn mekaoá, iosru” (Suk17Aa). (Él, voy a empezar a hablar Desde el principio, él, mi difunto abuelo dicen que fue un niño pobre, hijo de una madre soltera. Siendo un hijo de madre soltera y un niño pobre, mi papaseñor fue un luchador y estuvo luchando por acá.)

Así inicia a contar la historia del abuelo. Es un contexto donde se recrea la historia familiar aunque la familia esté en conflicto y la historia contada en minga es para todos.

La reciprocidad entre padres e hijos es otro tema interesante en el *korosrai ya*. “Nama nai papwan porikoinapik koppe pos, chi nai alimentación uskawantrap o kape nai keetino tapik pena traintrai, nama porokoin napik koppe. Trokutrimpe trek lochawa, trokutrimpe, awelopa nai papa misra peniilan” (Suk19Aa). (Yo ayudo a mí padre, para que me dé la alimentación o para que me compre un buen calzado, por eso se ayuda. Mi papá hizo lo mismo con mi abuelo para comprar las tierras.)

Son innumerables los temas formativos que se despliegan en esta escuela comunitaria propia.

e. Uso del namui wam en el Cabildo por los tatas para gestionar problemas y solucionar conflictos

Los *tatas* manejan oralmente temas que van desde el contexto familiar hasta complejos temas de la problemática internacional como es el

dearrollo del Plan Colombia para el control de la cocaína y la heroína en el marco del narcotráfico mundial como lo expresado en su disertación por el alcalde mayor del Cabildo.

f. Uso del namui wam por los taitas para transmitir sabiduría y conocimiento a través de los sueños

El tema resaltado por los *taitas* son sus sueños, que los continúan recreando siempre y cuando haya alguien quien los escuche. Toda la narración del sueño va acompañada de gestos, mímica y tonalidad de la voz, que dan vida a cada palabra, a cada acción y cada hecho vivido en el sueño.

Troiope kan misha tsik, kan sruptik kon, peero no mishatsik kolik kon, troiope kato trosrumpe librope u iek koipe. u iek kon libro. Truikwan trupa u yeenchip mekaptu trupe yanto korasan palapuno, kato srape palasru wetrap tintan. Kato nape chi eshkai komopentu, Uds. es el hijo de Antonia Tompe chitan. Inchen nape si señor soy hijo de Antonia Tompe. Inchen na trenchipene, trenchitan oste... Sekimu (- Cot25LA: 5)

(Eso era una mesa de una sola pata, pero era una mesa inmensa. Allá el libro era así (con sus manos limita las grandes dimensiones del libro), así era. Ese libro lo abre hacia arriba Después de hacer un gran esfuerzo. A lo último en la parte alta lo encontró. Sin haberle yo dado ninguna información, es el hijo de Antonia Tombé, me dijo. Entonces yo, sí señor, soy hijo de Antonia Tombé, entonces cuando yo dije eso, me dice:...)

Es un largo sueño donde el *taita* viaja al otro mundo en busca de su madre muerta, lo impresionante y terrible del sueño es que los controladores del paso al otro mundo son también castellano hablantes y manejan la escritura en sus libros de control. Pero el libro guarda la direccionalidad guambiana de abajo hacia arriba o de derecha hacia la izquierda.

La escritura en *namui wam* y en castellano

No hay una sola forma de escribir nuestra lengua, lo cual es otra dificultad y los *tatas* están solicitando a los profesores una propuesta de unificación del alfabeto para escribir en *namui wam*:

Namuiprurinok kucha kantu komotantro. Inchen manto poramikwan trupe, pakatoko, punkatoko u yamai chikosrun poropelu kotantro. Kan a ver tro purá, pura eshkailu kantu pasromóantro truikwankucha, namuikosrenanopelan waminchip kope, chinchá kopen kantu markoncha (Lorenzo Almendra).

(Nuestro escrito tampoco es uno solo. Entonces la manera de escribir, lo están haciendo de dos, hasta de tres formas. La escritura, eso tampoco está unificado. Estamos hablando con los docentes para que busquen la manera de hacerlo uno solo.)

Desde 1985 se ventiló el problema de la unificación del sistema alfabético para la escritura del *namui wam*. Por lo visto, en quince años continúan las resistencias de los escribientes para llegar a un acuerdo de unificación de criterios básicos y definir el alfabeto guambiano.

Los escribientes en namui wam y el castellano

Los escribientes en lengua propia y el castellano están predominantemente en el contexto escolarizado, representados en los profesores y alumnos guambianos, aunque, eventualmente, algunos comunarios hacen uso de la escritura en *namui wam* y castellano.

a. Profesores y estudiantes escribientes del namui wam y el castellano

En el aula los escribientes son los profesores y los estudiantes con la particularidad de que aprenden a escribir primero en castellano. Tenemos el siguiente caso en el grado primero básico.

Prof. La escritura. Saben escribir en castellano. Profe.. Qué escribieron. Est.1. Agua. Est.2. Ya. Est.3. Ya está escrito (Po45S-1)
--

Al tener un grupo de estudiantes donde la mayoría es castellano hablante el docente opta por enseñar la escritura en esa lengua. Prima la lógica de las mayorías y los pocos hablantes de lengua local no tienen otra opción que someterse.

Después pasan al aprendizaje de la escritura en *namui wam*. A continuación tenemos el caso del inicio de la escritura en el grado segundo básico.

Ñim murup potruntrikai, a ver. Morik potrumoawai kusremointrap kon. Kape trupe na io pura sroatrkwai, moimpe na io lentrap, pero morik putrai. Nam kosrentrappe tap morik potruwa kusremik kon. Morik potrumowape ñim kotremuntron, kaimantron kape. Nilutú potrupen waminchap, kape a ver. Chi wamera puntrupene paitrontrik kato, chi murimu awmera puntrupen, a ver. (Po80B-2).

(Uds. escuchen, a ver. Por no estar escuchando no han aprendido. Ahora voy a leer lo que traigo escrito, pero escuchen. Para aprender tienen que estar escuchando bien. Si están escuchando Uds. aprenderán o no pueden. Cuando estén en silencio hablaré, entonces a ver. Si hay palabras no escuchadas me preguntan.)

La profesora en la entrevista manifestó, que es más productivo enseñar la escritura con base en una sola lengua para evitar confusiones al niño. Ya sea en guambiano o en castellano. Por lo tanto se inclina por la iniciación de la literalidad en una sola lengua porque la enseñanza simultánea de la escritura y lectura en dos lenguas puede confundir al estudiante. Pero es evidente que no han intentado enseñar la literalidad en la lengua propia. En estas circunstancias los estudiantes aprenden a escribir el guambiano como segunda lengua. No obstante, en la Ley General de Educación 1994 y en el decreto 804 de 1995 se normatiza la enseñanza de la lecto-escritura a los estudiantes indígenas en lengua originaria, porque esta lengua es declarada oficial, constitucionalmente en sus territorios.

En el Colegio Agropecuario Guambiano, siempre se ha iniciado la alfabetización en castellano, aunque alguno de los estudiantes sea monolingüe en *namui wam*, apoyados en la metodología de palabras normales, frases sueltas y descomposición en sílabas de las palabras normales.

Otro hallazgo en el aula es el detrimento de la capacidad de expresión oral del estudiante. Antes de su ingreso al aula, el niño-a es un fluir de la palabra, enriquecida con un sinnúmero de preguntas avasalladoras para el adulto. Pero con el proceso de la lecto-escritura con palabras normales y el silabeo, se reduce la capacidad oral como podemos evidenciar en las transcripciones. Tanto el profesor como los estudiantes tratan de comunicarse a través de palabras, sin construir frases u oraciones completas. Esto afecta sensiblemente el desarrollo de la capacidad oral del niño.

Est.	<i>Pi.</i>
Prof.	<i>Pipe chikó?</i>
Est.1	Agua.
Est.2	Agua.
Prof.	Eso.
Est.3	<i>Posr.</i>
Prof.	Siga siga (Po24S-1)

Esto significa que el aprendizaje de la escritura aminora el avance de la oralidad propia en el estudiante. Esto dista mucho de la visión

integral de los *taitas* y las *mamas*, que hablan sobre el cosmos, la vida, las relaciones del ser guambiano con todo lo que nos rodea, especialmente con la naturaleza y la vida espiritual en torno a ella. Desde esta perspectiva, el aula contribuye indudablemente a incrementar el grado de tensión y ruptura intergeneracional entre los *taitas*, *mamas* y los *wentoeló*.

Al respecto el vicegobernador, actual gobernador de Guambía, hace la siguiente reflexión:

Inchen troi kotantro yanto, uuu nama isup kolli misaamerapa waminchip wartro. Tro wamitu, wamiotu purorup amtroi, y chi namuikopelan, metrappe trupe chi purik kapik kuintre tro namui wamintikwan namui wamwan. trupe purik kapen. Kolli misaape wamiotu, wam iotu eshkap amtroik kuintre. Inchen metrasruelepe maiko kopik kointu, kollimisaamera torio no posrupelu kotantro. chorastukucha waminchip potrapelu maya kollinpalasruntu kucha urekwan waminchapelu. Inchen muiisruuuuu, yanto muisru ashene trupe, namuitorkucha tre porokomop lataintantro, tri chikopen wamintiilan posraamunamik (Cot250LT).

(Yo estuve hablando con los *taitas* que piensan. Los *taitas* venían pasando a través de la palabra todo lo nuestro. Adelante, no había nada escrito en *namui wam*, ni sobre lo que debíamos hablar. Los *taitas* venían transmitiendo todo en *namui wam*. No sé cómo pero ellos guardan una gran información en su cabeza para los niños y los jóvenes y estaban hablando en todo momento. Entonces cuando veo hoy, parece que nuestra cabeza no nos ayuda para guardar la palabra hablada de nuestros mayores.)

Aquí está expresado el alto coste que debemos pagar por el aprendizaje de la escritura del castellano. En otro contexto, al referirse al valor de la palabra agrega:

Pos u ya murinok ketriko misak waminchipiotu troi koshi. Mui yande trupe koenta peni lataik pasroschi, waminchipiope trupe, mai waminshi misaamerape, maik waminshi wamio, mai wamintik pero yanto mui chip kontrik tra lutoio popene mokucha trantrumutre pos, mokucha trantrumutre (Tut165LV:34).

(Pues lo escuchado hasta aquí es lo hablado por nuestra gente. Ahora ya hemos caído en la cuenta. En el hablar hablan muy bonito, hablan muy bonito, hablan muy bonito, pero cuando llegan al trabajo nadie sostiene lo dicho y nadie hace el esfuerzo, nadie hace el esfuerzo por cumplir.)

Es evidente que junto a la restricción del *namui wam* se desarrolla una pérdida del valor de la palabra dada entre los hablantes. No cumplen la palabra dada a pesar de haberse comprometido con palabras muy significativas, muy convincentes a cumplir. El valor de la palabra

fraguada por nuestros *taitas* no tiene el mismo valor en boca de las nuevas generaciones.

b. Escribientes en namui wam y el castellano

Los escribientes del *namui wam* y del castellano son la población estudiantil y los profesores guambianos en torno al aula. Al hacerles una encuesta a los estudiantes del grado 11 respondieron haciendo uso de la escritura en *namui wam* y castellano. Aunque de cinco grupos sólo dos lo hicieron en lengua propia, demostraron tanta habilidad en el manejo de la escritura como los otros. Sin embargo, se puede inferir que tanto hombres como mujeres tienden a utilizar más la escritura en castellano en la cotidianidad. Tal efecto hace que fuera del aula no usen la escritura en *namui wam* y prefieran la escritura del castellano cuando requieren el uso de la misma en la comunidad. Así, los *tatas*, los secretarios y secretarías del Cabillo como los alguaciles, descartan la escritura en *namui wam* en su vida práctica.

c. Escribientes en castellano

A estos escribientes se suman el abogado, los consejeros y secretarías del *korosrai ya*, junto a los *tatas* y todos los secretarios del Cabillo, con la particularidad que ellos sólo escriben en castellano. Aquí se da la contradicción más profunda. En el *korosrai ya*, junto a los *tatas* se recrea profundamente el *namui wam*, pero se practica la escritura en castellano. Estos escritos servirán de muy poco para los *wentoeló*, cuando con el paso del tiempo, ellos, algún día quisieran reconstruir la historia real del Pueblo Guambiano en torno a la escritura en *namui wam*.

Al respecto, en la unidad de los *tatas* hay conciencia del problema porque Lorenzo Almendra vicegobernador, reflexiona sobre el problema en estos términos.

U iamai kotantro incha tro pos wampa puriipa chinchaken norukontrap kai kotantro, na isoinope kantu kotantro, na chi isoi na chi purik. Y chi purikwane, trupe nai chi kosreik, noeru noure warape pos trupe, morkotantro, tro noru noru latipe, nai lataik kuintre, pulo trikke tap ashentu trupe namtrik puri warupeno, nama pos ¿chi kointame? Inchene kusrepio kucha trek kusremik kotantro. (Cot278TLV: 54).

(Lo siento así, entonces el *wam* y la escritura no se pueden separar de ninguna manera, en mi pensamiento es uno solo. Lo que yo pienso lo que yo escribo. Entonces si lo que yo aprendo está como separado uno del otro,

eso es muy duro. Se asemeja al caso mío, leo bien el castellano pero encuentro el *nam trik* escrito ¿Qué puedo hacer? Entonces en el aprendizaje es lo mismo.)

En el fragmento, partiendo de su experiencia de vida enfatiza la necesidad de no separar la práctica oral de la escritura o viceversa. Por ejemplo él sabe leer bien el castellano, pero no puede leer en *namui wam* o en otras palabras, sabe hablar bien el *namui wam* pero no puede escribirlo, experiencia que lo lleva a lanzar la siguiente proposición:

Namunma metrama civilizap taintre, pulo trik waminchip, pulo trik porop trupe treepe trupe katokochi mas kusrepik kontaik, namtrikwan kucha trek tuwain kotantro trupe, namuitriwan turkantu kosrup, turkantu waminchip, trukantu leep, tur kantu porop intinok kutrimpe trupe mor puntruntap kotantro chooras ken pinontrap kaik (Cot279TLV).

(Adelante nos decían civilizarnos al hacernos hablar en castellano, al escribir en castellano y entonces nos decían que sabíamos más. En *nam trik* me parece lo mismo, aprender bien claro nuestra lengua, hablarlo bien claro, leerlo bien claro, escribirlo bien claro, así estaremos plantados fuertemente y nunca se acabará.)

Esas serían las condiciones para el avance y mantenimiento de la lengua materna en el Resguardo de Guambía, según el pensamiento del *tata*.

En la unidad de los *taitas* también hay algunos escribientes, que de alguna manera sobrepasaron la radicalidad de los *taitas* de más adelante. Por ejemplo, taita Segundo Tunubalá, quien fue gobernador del cabildo en 1980 cuando el Pueblo Guambiano inició la recuperación de los territorios ancestrales, recuerda:

Palapalatukucha, primer demandante, segundo, contraparte tro atroa demantapen, puro apuntes iaikkoa kan pulio atroikoi kape patruyu atroikoi, tiempo nepopen nai compañerosmerapa, de acuerdo misrá trupe chi kualom nam misak apunten sruá mekamik koipe. Nom trupe chintash shene, trupe tro traship lutsrumpe pek waminchi oepampik wepam pepelukoi mumaitukucha, inchaoai, namuno kan juez wamikppe puro no isoá compromiso marikwan cumplintrappe, puro no isoá aship porayamikwan trunun, sano i juicio wamikwan troi puro importante kuikan (Po171TST: 42).

(Aunque sea por encima, llevaba apuntes cuando llegaban el primer demandante, el segundo demandante y la contraparte. Al llegar el día en un término de un mes o dos semanas tenía los apuntes. Porque en el alegato salen hablando de otra manera. Entonces nosotros para estar de juez, he-

mos hecho un compromiso después de pensar mucho y pasamos pensando muy profundo y para ello estar en sano juicio es muy importante.)

El taita llevaba sus notas en castellano porque en esa época se desconocía el alfabeto guambiano. Aunque hubiera sido alfabetizado en lengua propia posiblemente habría llevado los apuntes en castellano como lo están haciendo los tatas en la actualidad. Sin embargo, hay que considerar, que el uso de la escritura del castellano tiene una larga historia en Guambía y la del *namui wam* es reciente.

¿Para qué aprenden a escribir?

En el aula del grado segundo, el *namui wam* se escribe para recrear cuentos y canciones guambianas y en ellos reconocer términos antiguos usados por los *taitas* y las *mamas*. Por ejemplo en el fragmento del cuento del armadillo, visto en el *segmento 8*, se rescatan palabras usadas antiguamente, hoy desconocidas por los estudiantes.

El extracto nos lleva a inferir que la escritura y la lectura de temas propios facilitan al estudiante un mínimo acercamiento al pensamiento de los *taitas* y las *mamas* en el aula.

En el caso de la escritura del castellano adquirida en el aula, básicamente es para desarrollar las áreas fundamentales del pensum académico oficial, como son matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales etc. Sin embargo, en algunos casos se emplea el *namui wam* como apoyo en la enseñanza de estas áreas, especialmente en los grados inferiores.

En la unidad del *korosrai ya* solamente usan la escritura en castellano para elaborar documentos jurídicos en apertura y cierre de casos, en el ejercicio de la justicia interna. Por ejemplo, el Tata gobernador para cerrar un alegato dice:

Troio, kato trenchintrap, nam io waminchip putraikwane nam kotuke peramik kotre. Namuikato Albertotuwai ashipik kuintre, casomera firmankaroppe ampukutri ikutri, ampukutri firmankaroi natantro. Sutueelampa sutuelampa. Mukutrin kopen konishipik wane pagarangaromik tuwain kotantro chintamik kaik. Mukutrinkopen kunoshipkwane (Suk276Tf: 42).

(Aquí, vuelvo a decir, todo lo que estuvimos hablando aquí nosotros todo lo vamos a escribir. Nuestro Alberto debe conocer, hago firmar a los familiares de un lado y del otro lado. A todos, a todos. El que remueva de alguna de las partes tendrá que pagar. No hay nada que hacer. El que remueva de algún lado.)

En otro espacio el tata da lectura al documento redactado en forma de *panik* (cerco) y lo explica en lengua propia para su estricto cumplimiento como en el caso registrado a continuación.

Sexto. El incumplimiento o sea pintrupa, tro murmuntrap pontramisrup kualompe u iek pon chintrap. El incumplimiento de alguno de los numerales anteriores. Na io lep ampiilan. Por parte de la familia de taita Antonio Velasco, Narcisa Morales viuda de Velasco y los hijos respectivos que aparecen en las firmas, serán acreedores de una caución. Por un valor de quinientos mil pesos, que serán depositados en el centro de justicia de Santiago. Además tendrán sanciones drásticas de acuerdo a nuestros usos y costumbres (Suk155Tf: 23).

Después de elaborado el documento en castellano, el *tata* gobernador explica punto por punto en *namui wam*, frente a las demandantes, la contraparte, los tatas, los consejeros y acompañantes, para que estén bien claros sobre lo que van a firmar y comprometerse en aras de la armonía familiar y comunitaria.

Finalmente un consejero del *korosrai ya* reseña cual es la función de la escritura.

Mui oio yao potramisra waminchikai pos, moimpe kilka koinkutrimpe yanto, chikopen pek wamintamipe wamintamik kotre, inchen yanto trek caso koenta wanintamiipe trikwán losrí kotrumisrtre moimpe. Abiga (Suk238Cj: 35)

(Con el documento quedan con la boca amarrada.)

En la unidad de los *tatas*, aunque los alcaldes, alguaciles y secretarios son jóvenes y algunos son hasta profesores, tampoco escriben sus apuntes en *namui wam*. Lo hacen en castellano, pero la exposición siempre la hacen en lengua propia. Esto nos explica el maritaje de la oralidad guambiana y la escritura del castellano en la mente de los tatas, causando un permanente bloqueo, que de alguna manera dificulta el perfeccionamiento o buen dominio de las dos lenguas.

En la unidad de los tatas se escribe especialmente documentos relacionados con la administración local, departamental, nacional e internacional, por lo cual todos los escritos están en castellano. Entre estos documentos tenemos los programas y proyectos para el desarrollo del plan de vida del pueblo guambiano. “Inchen tro treeio, trewan kucha pos, petu marop ampamik tro an katanthro. An kaatanthro, tro proyentospe puriarupentu tro maramik an kaatanthro.” (Cot267TLV: 52). (Entonces es así no podemos hacer rápido. No hay plata, esos proyectos están escritos pero no hay plata.)

El contexto letrado abre más y más la brecha entre el pensamiento de los *taitas*; y es la razón por la cual los *taitas* no-letrados son excluidos del cuerpo de la autoridad propia y quedan reducidos a la invisibilidad y al olvido, a pesar de que el Plan de Vida fue inspirado en el pensamiento de los mismos.

En estos términos, por un lado, las instituciones estatales van rompiendo la estructura primigenia de los *taitas* y las nuevas generaciones fácilmente toman el rumbo letrado castellanizado hasta llegar a afirmar “nampe juntantuwai wamintik koiken. Kan justificap purá sroa pasraik komoape, kan mákunasio pura sroa pasraik komoape natuwai. PVC meranesi moncha tompasrik kon na. Tripe patro ka waraikon. Fiscal de la Junta Comunal” (Suk302FJC: 46). (Nosotros hablamos entre la junta. No hay una justificación escrita. Yo mismo no tenía escrito en una máquina. La junta sin un papel escrito y sin ninguna firma es sólo palabra.)

Pero, por otro lado, la comunidad se apropia de la escritura del castellano para beneficio propio en materia de posesión de territorios o para la elaboración de documentos emancipatorios en el contexto de la lucha indígena. Por ejemplo, con un documento llamado adjudicación, demuestran la propiedad de las parcelas:

Trupe uipe puro penilu koshi. Marik io taita Antño tap eshkaik koppe, trupe io adjudicación wanken na nika, nai papa perá poik koppe io. Io pera poa, ilu koncha adjudicaciones, uilu, uilu trupe penilu solo koncha io eshkaik. Pero nampe taita Floronesi waminchimoï koinken nampe centroio tu namtu wamincha, trek pasrutre (Suk20Aa: 4).

(Entonces aquí todo es comprado. Ayer taita Antonio informó bien. Entonces la adjudicación que yo cargo, con mi papá lo traje aquí, aquí está la adjudicación.)

Los *taitas* cargaban las escrituras del resguardo y las adjudicaciones de todas sus parcelas sin saber escribir ni leer y sabían perfectamente su contenido y los límites, incluso sabían todos los límites del Resguardo Colonial de Guambía y la territorialidad desde su cosmovisión. Con frecuente el Cabildo hacía correría de verificación limítrofe.

Tensión

Los *tatas* denominan este momento *melampop amtroik*, “choques en el caminar”, que se presenta como una fuerza negativa cotidiana y necesaria con múltiples relaciones complejas entre ellos mismos y con la na-

turaleza. Los *taitas* de muy adelante se apoyaban en el *pishimaropik*³⁷ y *papu wechipik*³⁸ para la limpieza y control de esa fuerza negativas. Ellos mediante prácticas rituales garantizaban la armonía y equilibrio del individuo, la familia y en general de la comunidad con la naturaleza. “Itu komo trek kutrintre minti pasran pos. Inchaowai kan metrap latawai papu misrá tuken korepelu koimpe. Kan misaape kan mediachik koremelu kon.” (Cot127FC: 20). (Pues es por eso que está dañado. Entonces si creyeran como antes, pero ahora no creen ni cuando están con la menstruación. La gente no cree ni una medicita.)

Para el *taita* las causas de los choques y el mal estado de la comunidad, se generan, por un lado, debido a la falta de limpieza de las personas y de las familias, pero los *wentoeló* no creen en la limpieza. Para el *taita*, el pueblo Guambiano está hundido en la basura espiritual, así como la sociedad occidental está inmersa en la basura industrial. Y por otro lado, los *wentoeló* por saber escribir y leer en castellano entran sin dificultad por el camino del consumismo y con la adquisición de todo tipo de artefactos que la tecnología occidental ha inventado. Entre ellos entró la TV y el Betamax con imágenes de violencia y pornografía; imágenes con otras estructuras de pensamiento diferentes a las construidas por los *taitas*, que las nuevas generaciones asimilan con mucha facilidad por falta de una orientación adecuada frente a la avalancha de artefactos tecnológicos.

¿Cómo y por qué se chocan?

De los múltiples problemas y conflictos, que parecen reinar en la comunidad, analizaré tan sólo los choques de los *taitas* con los *wentoeló*, que conlleva a la ruptura intergeneracional en la práctica del *namui wam* (oralidad) y la escritura del castellano.

Un joven padre de familia manifiesta esta ruptura intergeneracional desde su experiencia personal y la de su hija en los siguientes términos:

En cambio pero tro kekotu awealakucha trupe no trikwan waminchippe waminchentu trupe mas namtrikwan wamincha trupe unope kemuruppe kemeran pos, tro muruppe murupik kon, turtu murupik kon pa wamwan.

37 El refrigerador, sabio que equilibra las fuerzas o energías positivas y negativas, para la armonía.

38 Sabio que limpia la suciedad o contaminación del cuerpo y lo purifica, para mantener el equilibrio.

Pero wamintamio trupe pulowantuka polpasrik koa trupe mui ya trupe oste tre waminchikomintan nam trikwan (Tut8GT: 3)

(En cambio, pero al mismo tiempo la abuela, entonces aunque hable la lengua grande –castellano–, habla más el *nam trik* y la niña coger coge, entonces oír oye un par de voces. Pero en el hablar como fue iniciada, con la voz de los blancos, entonces ahora no quiere hablar nuestra lengua) A pesar del apoyo en *namui wam* de la abuela, la niña optó por el uso del castellano y abandona la práctica del *namui wam*.)

En el caso de que la abuela sea monolingüe en *namui wam*, o a pesar de ser bilingüe habla más la lengua propia, se perderá la comunicación con las nietas y los nietos y con ellos la transmisión de los consejos y la sabiduría de la palabra de las mayores en *namui wam*. Este es un caso de padres jóvenes, que pasaron por un contexto intenso de escritura castellanizada en el aula y enseñan el castellano a sus hijos como primera lengua.

En estas tensiones desde la unidad de los *taitas* encontré esta observación “Nam kucha namuiurekwan treetuai waminchip melupen, chi tratrope murmop lataik kopentu kucha, chi maik kopen komoto ka amuñipelukon” (Cot6LA: 2). (Nosotros estamos hablándoles a nuestros hijos de la misma manera, pero a ratos parece que no nos escuchan, pero ahí parece que andan bien.)

Los *taitas* son consecuentes en la transmisión de la palabra de los mayores de más adelante, pero los *wentoeló* no los escuchan, y en su voz se escucha la lejanía de las nuevas generaciones.

Hay tensiones fuertes que un *taita* manifiesta así “Nampe kolleelupe nam misak asiilu kercha, kape misaapa lliapelu koppe, namuiwento urek kape wento nonelu, nam ituponetramamuntr. Namune tiempo tuewai jugatron, tiemp tuwai sruna tromar, srena tromar” (Suk55tm: 8). (Nosotros los viejos por decir que somos conocidos por los familiares o porque andamos con la gente, no vamos a dejarnos pisotear por los *wentoeló*, ya sean hijos o hermanos. A nosotros nos juzgará el tiempo de aquí a mañana.)

Estas tensiones son vivenciadas en la cotidianidad. A pesar de los esfuerzos de los *taitas* y de los *tatas* en reconstruir caminos de acercamiento, la brecha es progresiva.

Al respecto, el exsecretario general del Cabildo 1999 confirma que hay estudiantes que pisan a los mayores.

Chi isamka wamapken wamumueelu, kape kaichik kaichik kusreppe trupe, trupe nape mentra kosrercha, trupe ituponamai pos, ituponan mai. Troiope na asinokpe, trupe kan, kan korusramiktu palutantro pos. Mui

orewan korosrophe, trupe inclusive kosrenanopelan, urekwan escuelasio mayaelan, korosrop porampamik kotantro. Trek komomik trupe kan problema kotantro trek pasraik, trunun como estrategias lamikpe troik kotantro. Mayaeelan trupe socializap chipelu kontro capildoipe (Cut35GT: 8).

(No podemos mentir, ni siquiera saludan, si aprenden un poquito, dicen que aprendieron más de la cuenta, entonces pisotean, pisotean. Entonces para mí esta fallando en la enseñanza a los niños de ahora, inclusive a los profesores y los estudiantes de la escuela tienen que pasar aprendiendo. Por no ser así está el problema. A eso hay que buscar una estrategia, socializar a todos como dicen en el Cabildo.)

Esto me lleva a pensar que el dominio del conocimiento occidental a través de la escritura del castellano les permite a los *wentoeló* pisotear la palabra de los taitas. Por su parte los *taitas* no son muy optimistas sobre el comportamiento de los *wenteeló* con relación a los *tatas*, cuando afirman que “Inchen mui, no kalo pasran namuicapilton, mejor dicho nomoi muskalan murmeelu kointron. wentaope namuikapilto, como segundo padre kuikan, pos ikwan yanto respetamu pasran” (Cot37LA: 6). (Entonces ahora, hay un gran mal contra nuestro cabildo, mejor dicho no han de escuchar a sus padres. Atrás, nuestro cabildo es el segundo padre, pues eso es lo que ya no están respetando.) Según el *taita* los *wentoeló* letrados así como no escuchan a sus padres tampoco lo respetan al cabildo, autoridad máxima de la comunidad, considerado por ellos como el segundo padre.

Los ojos de otro *taita* ven los cambios que inciden en la ruptura intergeneracional de la siguiente manera:

Moimpeee, puro lastimaik pasran, mui yampe nam urek kope, muskaoane maloken aschamameelu kopik koipe, mui oreepe trupe, kan welowanma triko, triko luta nom kanap, puro lastimak pasran. Yanto murmop vaganciawa, isho urek chikucha. Muiampe trekpasran. Metrappe trek komikon pos. Metrappe, ishumporpe u ya kan urek koa ampen cho mo ishumpurkucha pos, ya mapenmerawane isik kop putraik kan, isik kop kan las nueve katik, isik kope lotumerá marop. Inchne mukelupe, matsureelupe, namma las nueve katik trupe koari tsukol lapelu koppe, a las nueve katik pela tukato pos. Yanto fiesta lotaape pos kipken kimu maropelu koipe, metrappe poro tapal korí petsapelu (Cot196EU: 35).

([Con un profundo suspiro]. Ahora, da mucha lástima, cuando nosotros éramos niños nuestros padres ni siquiera nos permitían mirarlos a la cara. Los niños de ahora hasta al abuelo le contestan de igual a igual, por eso da lástima. Con la vagancia ya no escuchan. Lo mismo las niñas. Ahora está así. Pues adelante no era así. Adelante cuando éramos jóvenes salíamos y

no véamos mujeres en ninguna parte. Porque en las tardes estaban hilando hasta las nueve de la noche, iniciando trabajos. Entonces los hombres pellizcábamos haciendo sombreros hasta las nueve de la noche solamente con vela. Cuando se aproximaban las fiestas ni siquiera dormíamos porque todos usaban sombrero tradicional.)

Los estudiantes de ahora con luz eléctrica, pasan en vela aprendiendo a escribir en castellano para asimilar los conocimientos occidentales, que los hará sentirse superiores a los *taitas*.

Hay una conciencia negativa de los no-letrados hacia los que de alguna manera han tenido nivel de estudios secundarios o universitarios.

Na kan u ia isua waminchimoi katipe io namune, namune con el tiempo chin trap trupe namune ñim pailumisrea, ñim mantaapelu, ñim maiá misakewam ashipeló, ñim polítican mai koi i komonidaio chi atropik koi asipelupe namun, namune puro materiantrap inchip pontran ñim kosrupelutu, ñim kosrupelutu. Puro materiao namuno calleio urtrap asan. Nane tren kutri puro no tap komop lataintik koiken na io pasraink katipe, inchawai ioma pos tap isoín katippe (Suk36Aa).

(Si yo no pienso y hablo así, a nosotros, a nosotros con el tiempo Uds. dos, que conocen a toda la gente, que ven cómo es la política y lo que entra a la comunidad Uds. Nos quieren³⁹ materiar mucho, Uds. que saben, los que saben diferencia entre los que saben y no saben. Nos quieren materiar y mandarnos a la calle, eso es lo que más me molesta, mientras estoy aquí y pensemos bien.)

Es una nueva frontera entre los semiletrados y los letrados que en nada contribuye para la armonización de los mismos en un contexto de tensión y distensión intergeneracional en la práctica de la oralidad y la escritura del castellano.

En esta misma línea se ve el siguiente pasaje, en el cual un *taita* manifiesta recelos para firmar una acuerdo escrito por los letrados. “Capos u ia aclaración, aclaración traniiktuwai tap kon ichene, kan mui mui ikwan firmaocha firmankarapen, inchippa kilka ashmik koape. Hasta chi purikwane ashmu firmaptinchon” (Suk240TA: 36). (Así pues con una aclaración, con una aclaración dada es bueno, entonces cuando dicen firme esto, el que no sabe leer firmará sin leer lo escrito.)

Las aclaraciones del texto escrito en castellano, los *tatas* tienen que hacer en *namui wam*. Después de muchas aclaraciones de parte de los *taitas* se atreven a firmar el compromiso.

39 Trato con indiferencia y desprecio.

Algunos padres de familia son conscientes del problema, cuando piensan que no tienen nada que enseñar a sus hijos y creen que la escuela es la única responsable de la enseñanza. Al respecto manifiestan.

Trupe, tratos nam urek muskalo ñimunto keposrik, ñimunto moniraik pontran. truyu trupe chinchaken mai martrap kaima pentrap lataintinatan. Nim maya tapchikucha, maya no kucha chikepen isua, kan uno muskai lataituwai ñimpe tratospe koshiken poraamintre? Pero urek muskalope trupe trenkatik tro yao kucha trekwai kosrenanmopene, trupe chinchaken mai metratrantrap kaima pontrotre trupe, incha trupe ñimui palatu komoai, urek moskalai, mayor parte urek moskalai pala pasrutre. Oentao ñim trunun koñap, kosra punsramik truikon (Po174Pf: 43).

(Entonces los padres de familia les tiramos a Uds. nuestros hijos y esperamos todo de Uds. Allí es en donde nos encontramos sin cómo hacer un camino. La responsabilidad está sobre los padres de familia y los profesores tienen que ayudar a llevar esa responsabilidad desde atrás)

La preocupación del padre de familia es haber entregado toda la responsabilidad de la educación de sus hijos a los profesores y encontrarse sin cómo hacer un camino. Es una reflexión dirigida a los profesores y a los padres de familia. Es fácil de advertir que muchos padres y muchas madres sienten un vacío al haber abandonado el camino guambiano, el camino trazado por los *taitas* y las *mamas*, que van más adelante. Ellos han abandonado el camino de la guambianidad por seguir otros caminos ofrecidos por el occidente, que entraron por el camino de la escolarización.

Otro padre afirma rotundamente sobre la muerte de los consejos en la cocina:

Y tro uste mui profesor paitantro, nachakó korusrai chi kakon. Korusraik chikapen. Nachaakó wamintikwan nai muskaloma trupe, muruwaminchip nanma wamintiima pos, wainapik kopen, u como kan problema más moriipe ishok urekwain kon. (cot177JC: 32).

(Lo que pregunta el profesor ahora, no hay nada de consejos en la cocina. Se acabaron los consejos. Mis padres estaban hablando sobre las cosas que se hablan en la cocina y los escuchaba, pero el problema más fuerte es para las niñas.)

Muchos padres y muchas madres escucharon los consejos en su tiempo, pero en la actualidad no los dicen, no los transmiten a las nuevas generaciones, seguramente piensan que los hijos letrados no los necesitan o ya las hijas e hijos letrados no lo quieren escuchar.

Con el dominio de la escritura y el castellano los *wentoeló* dejan de escuchar los consejos de los *taitas* y de las *mamas*, al respecto un *taita* manifiesta que: “Inchen iko kutri, trupe kaichiitu kan mai latawai sulneplu kopen, potorsha teelu kopen, pos uimai atrupasrua trupe troio kutri, trupe yanto pos pulo trik kosrenanik pe hermanan ken koreemelupe” (Cot86FC: 13). (Entonces desde aquí, aparece un camino recto, otro medio torcido. Pues está viniendo así y desde allí, después de que se le enseñó el castellano ya no creen ni en las hermanas⁴⁰)

El *taita* que no estuvo en la escuela ve que desde la escuela nacen otros caminos unos rectos y otros torcidos, pero el aprendizaje de la escritura y el castellano hace que los *wentoeló* ya no crean ni en las mismas hermanas misioneras, quienes impartieron su enseñanza.

No puedo dejar de mencionar que hay otros elementos que intervienen en la ruptura intergeneracional como es el caso del temprano manejo de dinero provenientes de los cultivos ilícitos con el cultivo de la amapola.

Yanto urek kucha trupe ligerotu, ligerotu, pilapchik kompa, konpa srulamurup mentappe, yanto waokutrin yandtu muskai manchintrai kai kotantro, yanto anchik, posrakoinok kutrimpee, trentre trek kopik anpe, tap isomik owane, keerupa an posrape mayaelai palawan itulolup, pinoponap, tsaluwam pasramtik lataik, tro asrpe tek mururaintre. Incentu trenchen, trek an kutrinkucha treewan pasrutantro oreemera kucha pasrutantro, yanto oreemera kucha murmoilu korusrailan, namuijustician ken murtrapelu komo puntrutantro (Cot160TLV: 51).

(También los jóvenes empiezan a coger suficiente plata. Entonces ya el papá no le puede decir nada, Después de que tenga plata. Como así es la plata, pueden pasar por encima de todos, insultarlos porque su cuerpo lo siente así, cuando no piensa bien. Así me parece que está pasando con los jóvenes que por la plata no escuchan los consejos. Ni estan dispuestos a escuchar la justicia propia.)

La plata captada a temprana edad les permite pisotear a los padres incluso al mismo cabildo porque no van a respetar ni la justicia propia.

Finalmente traigo las últimas palabras de un *taita*, para evidenciar la fuerte tensión que genera la ruptura intergeneracional, en el presente extracto: “Ni maia kan gobernador kollikchikwan kertron, waninchai, mui misaape kan kilka ashmik wano burlake maropelu koipe, chi isua waminchip pasra cha, chi kilka ashmiipe. yeek inorante koncha, uyeek burlap pontrapelukon” (cost43la). (Pueden nombrar de gobernador al

40 En la década de los treinta del s. XX llegaron a Guambía, las religiosas Hermanas Lauritas.

más viejito para que hable. La gente de ahora se burla de quien no sabe escribir, diciendo qué esta pensando y hablando si no sabe mirar un papel. Ese es un ignorante, dicen. Así están burlándose.)

Pareciera que esta ruptura intergeneracional no tiene una salida negociada porque los *taitas* están decididos a llevarse sus conocimientos a la tumba y pasar al silencio y al olvido. A su vez los *wentoeló* parecen sentirse bien con los conocimientos occidentales y progresivamente abandonan el camino construido por los *taitas* y las *mamas*, que van adelante. Ellos entran a engrosar el mundo consumidor occidental con el alma vacía de no tener nada que enseñarles a sus hijos, dejándolos en la miseria espiritual y material porque los *wentoeló* letrados tampoco amarán la madre tierra como la amaron nuestros *taitas*, a través de la palabra.

Sin embargo, los *tatas* letrados y los *taitas* ágrafos han hecho grandes esfuerzos para construir un nuevo camino alternativo en forma negociada, en donde se trenza la tradición oral y la nueva tecnología escrita como expondré más adelante. Esto debido a que el campo letrado se ha generalizado en todo el resguardo y el cabildo decidió participar políticamente bajo el principio del *latá*, *latá* con los centros de poder tanto regional como nacional.

Los “atizadores”

Otro hallazgo interesante en el campo de las tensiones es la existencia de unos “atizadores” que generan y apoyan oralmente para la agudización de los conflictos.

U yek kon. Inchen trupe nano kato chikopen inchene mui; kan atizapik kucha wantru. U iek kotre. Inchen nai nosrkalope muikucha ishumpur kailukon, nomtu eelukon. Tro nan mentra molestapikpe treinta años ik ken kon. Inchene kano 27 años ik kon (Suk4m: 2).

(Eso es así. Entonces cuando me hacen algo, ahora, hay uno que está atizando. Eso es así. Entonces mis hijos no tienen mujeres, son solos. El que más me molesta tiene treinta años y el otro ya tiene veintisiete años.)

La existencia de un tercero en el conflicto familiar que “atiza” el problema, podría compararse con un asesor letrado o mediador en el ámbito occidental, quien juega un papel fundamental en la gestión del problema y la solución del conflicto de las partes.

El tata gobernador da un consejo haciendo esta referencia:

Wamintam kosrekoncha, wamintam kosrewa nakwan trarwan ketsaratu pasrmo koncha. Io kapiltoilupe tamaramikwan isom porokotrai cha.

Moperap koikwan troik wan. Como autoridad, como cabildo. Turmarinkaroikwan como autoridad. Nama mui mira trentainatantro: piró ashchapelu pun uelu kotancha (Suk44Tf: 7)

(Aprendamos a hablar, aprendamos a hablar no dejemos solamente atizado el fogón. Los del cabildo ayúdenme a pensar cómo acomodar por donde era, como autoridad, como cabildo. Hay que aclarar como autoridad. Yo hace rato dije lo siguiente: los que van a ver la tierra son tres.)

El *tata* llama la atención a los cabildantes para que no utilicen la palabra para atizar el fuego sino que con el pensamiento ayuden en minga a mejorar el camino para subsanar el conflicto. Así, continúa aclarando en referencia a la acción de atizar, para llegar a una solución acordada entre las partes.

“Troio mure, namere tro nam misaknok, nape treelu koipe ampukutri i kutri ketsariáwa, ketsariáwa, io chikepen pontrapelan tropisha, troouru más mor melampoa. Trek marop tre inchipelukoipe nampe. Iekwan nampe ishekam. Namuimalao putrainkatiipe trespetangaromik koipe. Namuimalao, namuitasko melain katipe. Io namuitasko io namuimalao putrainok katik (Suk53Tf: 8)

(Allí es en donde escucho, siento que en nuestra familia, nosotros somos así, nos atizamos de un lado para el otro, después de perder todo lo que había aquí, nos chocamos lo más fuerte que podamos. Nosotros hacemos eso. Con eso a veces jugamos pero siempre y cuando estén frente a nosotros tenemos que hacer respetar, después que estén en nuestras manos y frente a nosotros.)

Los *tatas* todavía tienen poder y autoridad sobre los atizadores, por lo cual las familias guambianas acuden a ellos para que contribuyan con sus consejos en la gestión de sus problemas y la solución de los conflictos.

Distensión

Desde el pensamiento de los *taitas* y las *mamas*, la distensión está relacionada con la limpieza, la purificación de las energías nocivas al cuerpo, a la familia, a la comunidad y a la naturaleza.

Inchen tro namune kan kai maroptuptaik kopen, metrapp misaape asr pinorup, tro olesrrnmeran koenta umpo kai maropchip, chako kato chiilik ko porampik wan, koenta maropelukon. Chilliko porampikwan koenta maropelukon tro cho kopen umpo kai maropik. Chilliko chokopen poramik. Chokopen tsariisru, ishumpor misaape chinchatukucha koallip misaape pos,

muilupe chillik misrailano pera ammpopen, muilupe choan kopen lllirapelu kopene, muilupe nemurinamopene, muilepe kollateelane nemorikka. Inchene u iamai waminchip warapelu kuikopene. (Cot90FC: 14).

(Entonces, si a nosotros nos hacen un mal, los de adelante limpiaban el cuerpo. Se tenía en cuenta al *olesrno* mal del fondo de la tierra, también tenían en cuenta los pantanos de las planadas. Porque en el fondo del pantano estaba el que hacía el mal. Los sitios en donde se lavaba la ropa. Las mujeres trabajadoras cuando estaban impuras no se las llevaban a los lugares del trabajo. Algunos que andan por cualquier parte no los coge y otros que son débiles los coge, así vivían hablando.)

Con la escolarización y castellanización de los *wentoeló*, todas estas enseñanzas sobre el manejo de la tensión-distensión se quedaron en el olvido, porque el saber occidental impartido en el aula ignora absolutamente este tipo de conocimiento en la relación de la persona humana con su entorno natural, a la manera guambiana

En esta direccionalidad, el pueblo guambiano todavía tiene la fortuna de contar con los *pishimaropelu*, *papu wechipelu*, *tatas* y *taitas* que están dispuestos a ayudar arreglar el camino guambiano y para hacerlo un *taita* recomienda a las nuevos padres de familia “Pero lo que es *namuiwan*, alaarana katokánwan ontaarawa trupe *namuiwan*, trupe *namoiwan* wentopasrep pasramipe, trupe *namoiwan* metrik ellkoap, trowentao trupe mayankucha kocsremiklatai” (Po148TH: 34). (Pero lo que es lo nuestro, no debemos aflojar para querer lo ajeno, Entonces lo nuestro, no debemos estar dando la espalda a lo nuestro. Entonces cultivemos primero lo nuestro y detrás podemos aprender todo lo que podamos.) Es una orientación en forma clara para reorientar el camino guambiano.

Los consejos en namui wam y el panik (“cerco”) con la escritura en castellano

Los *tatas* como autoridades contribuyen permanentemente al mejoramiento del camino guambiano a través de los consejos, como lo hacían los de antes y los comunarios recurren a ellos cuando los conflictos se tornan muy complejos

Tro, tro iawanma tro oste penamik io noventa y ochowai, cabildo. Nam iatu koayam lamuntrap nam tiempo tranik koipe, truiquanma capildope pilamorik pilamorik atopik kopen. Troima trupe natuwai trupe proponei koipe, yaope pomkai patrai koipe, paschiitik koipe nape, nanma iaokutrimpe werup sroikon. Manakatik melampoia woramipe. Manoel Antonioma trenchitre (Suk49tm: 7).

(La compra de esa casa fue en 1998 por el cabildo. Nosotros para no buscar pleito en casa dimos tiempo para que arreglara el cabildo, porque el cabildo viene año tras año. Eso lo propuse yo mismo. A la casa no se podía llegar, yo soy un poco de mal genio, a mí, casi me sacan de la casa. Hasta cuándo nos estamos chocándonos como dice Manuel Antonio.)

El comunario confía la solución del conflicto familiar por el cabildo para evitar pleitos familiares. El problema es tan profundo que es imposible solucionarlo sin la intervención de los *tatas* y los consejos con sus consejeros.

Pero los *taitas* insisten en recuperación del rito de la limpieza por los *pishimaropelu* y los *papu wechipelu*

Tro chismar moik. Chismartrap isomeelukutri. Metrappe, ciertope pos, chillikp misruppe nai osrin koapima chap tsaruppe, trupe ke kan chomai kopen yamik koncha, pos chap chapkon chistu, pita chistu tsara, yan papu ewchipelano chap peruken inchip koi. Na treek nepoa ashi pik koi (Cot93FC: 14).

(Por no hacer la limpieza. Porque no piensan en hacer la limpieza. Ciertamente los de adelante, como mi madrecita muerta cuando se empantanaba⁴¹ lavaba bien limpio como para ir alguna parte, dejaba todo limpio y después llamaba al *papu wechipik* para la limpieza. Eso yo lo alcancé a ver.)

Quizá ésta sea la mejor manera de llegar a una distensión, retomando el camino indicado por los *taitas*. Pero la acción de la escolarización occidental y la castellanización es tan arraigada en los *wentoeló*, que parece ser tan sólo una utopía reconstruir ese camino. Por ser una utopía sería el camino más indicado para controlar la ruptura intergeneracional en el pueblo guambiano.

Sin embargo, los *tatas* en minga con los *taitas* tomaron la decisión de recuperar los consejos en el *korosrai ya* para lograr la distensión intergeneracional. Los cuales se dan en *namui wam* (oralidad). Es un camino práctico para iniciar la distensión intergeneracional.

Murmunchiptu, trek kutri trupe mas no yao purortantro tro korosrai ya o tai noik. Korosrai ya o taik nok, trupe tro paiyapio, ampurap ipurap paiyapio trupe koenta kotramtik kotantro tro chikotaik como nam como muskalo trupe trupe tro korusrai kalo koi kalo komoikwan ashship pontramik (Tut12GT: 4).

41 Es una figura para referirse a la mujer en menstruación.

(Con el pretexto de que no escuchan los *wenteeló*, pasaron los consejos a la casa grande, llamada *korusray yao* (casa de consejos) En la casa de consejos en el interrogatorio, donde se preguntan del uno al otro. Allí como padres de familia pueden darnos cuenta, qué es lo bueno y qué es lo no bueno, eso podemos ver.)

Luego, el *korosrai ya* pasa a constituirse en la escuela grande para todos los padres de familia, que pueden ir a escuchar, ver y reaprender los consejos de los *taitas*, que ya no se enseñan en la cocina, lo cual es altamente positivo para la distensión intergeneracional. Rescato un extracto muy significativo, que contribuye con este propósito.

Truikwan tuka eshkaowa pasrtrainche deberkotancha. Katope iawelukucha trekwan kucha kachip puntruntrap komocha. Muskalo noraniilukercha tromai chip potrutancha. Trek komoto tro nam koaiamik isupene melampoiantrap trupe mas kontroncha melampoiantrap. Troipe na murene, muimirá na waminchipwaik troik koipe nam misakmera kertaik, misaamera kokontaik, tro ampukutri i kutri yaole porokoyamik. Truikwantu eshkawa pasraptrap isua, nai purappe trochiktu. Muilane kalokontrappe, muilane tapkontrape pero kalo koi tap koi kan deber kotancha, trochiitu kan deber kotancha y deber tata uno lata, shora lata noraniilukope asamik koshi pos, purokop wamap misakwan. Trotu tainawa (Suk132Tf: 19).

(Eso les voy a informar que es un deber. Los de la casa no pueden decir que no. Los hijos criados los escucho, que lo están diciendo del mismo modo. Si no pensamos así y pensamos en pelear más nos chocaremos. Ya lo había dicho antes para decir que somos guambianos, que seremos guambianos es ayudarnos unos a otros en el hogar, eso les quiero recordarles de mi parte. Para unos les será un mal y para otros les será un bien, pero ya sea mal o sea bien es un deber tanto para los jóvenes como para las abuelas. Si fueron criados hay que ver por todos, ayudando y llamando a la gente.)

Lo que identifica la guambianidad y el ser guambiano es la mutua ayuda, el trabajo en minga convocando a toda la gente. Contrariamente, en el aula no se estimula la comunitariedad y la solidaridad sino el individualismo, que rompe con las enseñanzas de los *taitas* y de los *tatas*.

Los consejos apuntan siempre a la unidad familiar. Por ejemplo: un consejero tomando la unidad de la familia circunscrita al fogón advierte con mucha seguridad sobre la solución definitiva o persistencia del conflicto

Trek kopen io trupe ñimtuwai turmaramtik kontraoshi. Trupe trek martrap kopene martrap, masken termatrap kopene trupe trek lincha waramtik

kopene trupe, kan nachak tukopene kanpalatu misrup kanpalatu misrup, na murene trek kom murkoshi trek komoikatiipe, na muren trek komtik koshi, tre komoi katipe, na muren ñimpe katokucha ñimon problema pasruntraoshi. Mokutrintukucha (Suk170Cj: 26)

(Si es así Uds. mismos tienen que aclarar aquí. Si vamos a aclarar entonces vivamos juntos, si es una sola cocina entonces vivamos juntos, en una sola unidad. Lo que yo siento es eso, si no se logra hacer eso el problema persistirá de ambas partes)

Vivir unidos como de una sola casa o sino el problema persistirá. La unidad familiar es una marca de los taitas para la armonización del hogar y resolver eventuales conflictos interfamiliares.

Algunos consejos contribuyen a la distensión de los conflictos, pero otros son escuchados pero no puestos en práctica en la cotidianeidad, como en el siguiente caso:

Uikwan na trupa trupa wamintik koipe Santiago. Nama manakucha, no misako, na manakucha orewan no trika waminchimik korch. Trekenteicha urekwan. Urekwan no trikwan wamintipe pos, inchene pos yanto kosrentrap ampuppe eskoelaio kosrentrentraampupelukoncha. Pulo trikwane. Inchene murmoipe truikwanesi murrmoipe misak na maya, pilaurupa wamimintik kotre (Cot240EV).

(Uno de los consejos era el de que en la cocina no les hablaran en castellano si no en *nam trik*, que el castellano los niños lo aprendían en la escuela. Entonces no escucharon. Eso si no lo escucharon cuando les hable a toda la gente, les hable todo el año.)

El impacto de la escolarización y castellanización en las familias de Guambía es muy fuerte. Según la *mama*, los *wentoeló* no están dispuestos a escuchar este tipo de consejos para lograr un acercamiento intergeneracional en la comunicación en *namui wam*.

Sin embargo, finaliza diciendo:

Nomon pura tranakan, nomon purik kilka purorik pesipe pos. Wachipik por lo menos ñi puri lataik pos. wachipik, kilka pitis hojasio pos tre manojaicha. tre amunaicha, treepe, treepe, treepesi murtraape nom leá. Manakopen agradecephen agradecentrappe mui murtrapik pe. Jaeee (Cot247EV: 47)

(Tal vez dándoles por escrito, a ellos con un papel escrito, escrito sí. Hablado y escrito pues. Hablado y escrito en pedazos de papel, que se manejen así, que anden así, así, así pueden ellos oír después de la lectura. Algún día hasta pueden agradecer, algunos que todavía pueden escuchar.)

La *mama* tiene esperanza de que los *wentoeló* escuchen los consejos después de leer un pedazo de papel escrito.

Ni los *taitas* ni las *mamas* se rinden ante la indiferencia a los consejos de los mayores y mayoresas. Ellos siempre están prestos para buscar caminos que eviten la ruptura intergeneracional definitiva y que se pierda con ello la sabiduría de la palabra mayor.

Sobre este contexto el exsecretario general del cabildo comenta, “Trupe katokochi tro korusraikwan srowa pontrapelupe trupe katokochi trupe io umpomai mai marop koalip wam troiwan ashipelópe trupe turutu srowa puntrutantro” (Tut10GT: 3). (Los que tienen más los consejos son los que trabajan haciendo el camino hacia adentro, los que ven la palabra lo tienen bien claro).

Trabajando con ellos en minga es factible lograr la distensión entre los *taitas* y los *wentoeló*, que con mucha dificultad los *mayores* continúan construyendo o manteniendo el camino hacia dentro en tanto que el aula construye el camino hacia fuera.

En consecuencia la sabiduría de los *taitas* y de los *tatas* se enfrenta al desafío y construyen el *panik* “cerco escrito” para desafiar la preponderancia de la escritura. Después de una minga de discusión para gestionar un problema y solucionar un conflicto, que dura un día o dos días según la gravedad, al final hacen un cerco escrito de pocas páginas en castellano. Este documento es firmado por las partes y el que no sabe escribir o firmar deja su huella digital. Algunos *taitas* firman después de dar muchos rodeos de desconfianza frente al papel, arguyendo que el no letrado puede poner la firma donde le digan.

Incheno pero mui u yampe i situación popene pos mui chipkontrik yanto pos panik koentai nom mara tratrene, nam error cometemuwai, nom error cometemowei pontrai kutrimpe pos, mui katima pos mo chi alekiaptuken waremeelepe pos, tretuaimpe amuñip isup, misak owarap mo ni muik chikopen fracasos poi fracasos pomoi, neship ampurap ipurap llirap pontrainkucha, mokuchape maiwane katontrapikpe komointro (Suk129Tma: 194).

(Entonces, pero como es ahora y llega esta situación, pues como ahora decimos, nos han construido semejante a un *panik* (cerco), para que no que ni ellos ni nosotros cometamos errores. Pues hasta ahora no habíamos vivido discutiendo, pensemos en continuar andar lo mismo, vivamos como guambianos aunque nos lleguen los fracasos o no nos lleguen, asomándonos para un lado y otro caminemos que nadie nos va atajar el camino.)

Es el significado del *panik* (cerco escrito) que respetarán las partes como producto de la oralidad y la escritura. La oralidad *namui wam* no se ha doblegado simplemente utiliza su contraparte, la escritura para su afianzamiento en un contexto tenso para su distensión. El cerco escrito

condensa los acuerdos, que los comunarios deben observar permanentemente y no removerlos en forma unilateral.

Los acuerdos

La distensión tiene la puntada final en los acuerdos en donde las partes construyen un acuerdo en minga y se comprometen mutuamente a vivir en armonía y equilibrio como guambianos, conforme al camino trazado por los *taitas* y mejorarlo de alguna manera.

Alargamon uikwan, Kaichi isru kon chintrainche, nape iamai chipe. Ñim kan familiatu porokatra, ñim kan propuesta martrapos, parpa moperap isoikwan, anwan lata pirówan lata, ñim tolontsona Kan acuerdo martreipos haber mupurap salida paikotash chap. U ian katipe ka demantatu kotre (Suk78Tf: 14).

(No alarguemos más esto les voy a pedir que descansen un poquito, yo digo de esta manera. Uds. ayúdenme como una sola familia, Uds. háganme una propuesta, lo que han pensado las partes, tanto la plata como los terrenos. Uds. reúnanse y hacen un acuerdo para ver por donde le damos la salida. Hasta aquí apenas es una demanda.)

Como familia presenta un acuerdo en minga para sellar del conflicto en forma negociada comunalmente. Estos acuerdos elaborados en minga garantizan la solidez y duración de los acuerdos.

Las partes en conflicto se comprometen a respetar viviendo en armonía como familia sin agredir física ni verbalmente, dando ejemplo a los hijos y a la comunidad, partiendo de la reflexión hecha por el cabildo, el Centro de Justicia y las partes en conflicto, de no volver a remover el acuerdo.

Pintrukutri trupe i puraiakwan mokutrinkucha konishimuntrapcha. Trupe como yaoelu, koik kope yaoelu lincha amuñintrapcha. Ni trik trao tsaluwamunowai, poña mara kotrup. Trenchipik kotre, agredir trii traoa, agredir físicamente kape chikopen marmokoncha trenchipik kotre. Trek compromiso kotre tro ñim pintrupa. Katoik lentrap haber. Ambas partes se comprometen a respetar mutuamente. Mayeelan kan ejemplo trantrain chipik kotre. Pinishimuntrapcha. (Suk148Tf: 22).

(De ambas partes no remover lo que aquí pasó. Como somos de la familia, acompañarnos como familiares. Sin agresión física ni verbal, eso dice. Es un compromiso de un lado y del otro. Voy a volver a leer, a ver. Ambas partes se comprometen a respetar mutuamente. Dice que deben dar un ejemplo para todos, para que no se acabe.)

Es la lectura que el Tata Gobernador hace del “cerco” escrito en castellano con su respectiva explicación y recomendaciones en *namui wam* (oralidad). Es una obra de arte que los tatas deben construir con la base del *namui wam* y la escritura del castellano, combinándolas de tal forma que constituyan una unidad sincrónica e inteligible para todos.

Otra característica de los acuerdos *mingados* es el no pisoteo de los derechos del otro conforme al principio guambiano del *latá, latá*⁴².

Taituka isoik nok, mai poinok kotrumisrikwan pura waruppe trupe nam inchipa, namuiwento nochalu kop praintre nampe, lenochalu, namuinichalu namuinonek Alberto, noi derechos ituponap komoia, man kolleelu koa nai kasokwaia noi derechos kontrapikwan, nam kelleeru kerchiptu kertranp chintrap pontrao komoto, según usos y costumbres oto, tro lata, lata taik mayaelu taik, ashchap taik lincha puntruntrap taikwan, truiquan turkantu kotrumar kotrumartrontrik chintrap. Katokane, namune manpe mui yankatik trentu komota, namuiyampope u iek pasrusre, mui nam io kenamarop potrupe, io paluonchip potrupe namuiyaampo. Misael Aranda (Suk252TM: 37)

(Desde el pensamiento con la palabra, si dejamos escrito los acuerdos es porque somos hermanos de antes, hermanos de ahora, nuestro hermano Alberto, no estamos pisando sus derechos por ser ancianos o por decir que somos ancianos no estamos pisando sus derechos. Los acuerdos escritos no pisan los derechos porque están conforme a nuestros usos y costumbres del dicho *latá-latá*, del dicho para todos, de los dichos de estar juntos. Quiero que eso me lo dejen bien claro.)

Es una recomendación de una de las partes, que retoma el pensamiento de los *taitas* para darle peso al documento escrito en castellano. Es el nuevo telar y la nueva manta que lleva la distensión en donde se entreteje la oralidad en *namui wam* y la escritura en castellano.

El tata gobernador llega más al fondo y quiere darle vida a la escritura del castellano como tiene vida el *namui wam* y su deseo profundo es construir un papel que habla a los *wentoeló* en los siguientes términos.

Trek pasruntrap kotantro mui kilkameran io kutri ñim tap acuerdo poa tap kilkameran mara warippe, chooraskopen katokanelu konishintrap popen, iima kotre marik pila otik io usik tsotre. U ia chip putraipe puriilupe io waruntraape. Tro puriilan lentraape troorassru, no alekiawa u ia tampmai poik koncha. Tamai poikoncha, taita Domingo, tro yao sobrinos, trek kilkape waminship, trek kilkawane mokoi konishintrapko. Ñimtuwain kotantro

42 De igual a igual, sin discriminación ni ventajas.

namun tamara ketamik. Ñim tamara ketumopene chiwan tamara paseiasamu namuitamrik yawan. (Suk279Tf: 42).

(Así va quedar los papeles hechos aquí después de llegar a un buen acuerdo entre Uds. Cuando, algún día otros lleguen a removerlos, por ejemplo este papel recibido hace un año aquí está vivo, así mismos los papeles escritos quedarán: que llegaron a buen camino, taita Domingo con los sobrinos de la casa. Este papel hablador, un papel así nadie lo removerá. Uds. Son los que nos van a regalar el acuerdo. Si Uds. si no nos hacen ese regalo, qué arreglos haremos los que tenemos que acomodar la casa)

Llegar en minga a un buen acuerdo y dejar bien hecho los papeles, los papeles toman vida y hablarán cuando los *wentoeló* así lo requieran.

Así como se logran acuerdos entre personas o entre familias, a los *tatas* les toca *mingar* para lograr acuerdos comunitarios como en el siguiente caso.

Inchape u pontosmera ketriko chap eshkaoa, propuestasmera trana pasrape yanto tro namun mor potrapptu yanto nomtuwai yanto tro zonaio, nomtuwai tro erradicacion voluntarian martrapcha nomtuwai acuerdos poppe. Erradicación voluntarian nomtuwai martrapcha. Incha trupe trooras, cabildope marik kualomwai pasrik koipe erradicación voluntariane, marik kolumwai pasra trupe capiltope, trupe presencia tu pasruntraicha trupe carop, korontrontrikaicha, erradicación (Tut56SA: 14)

(Después de informar todos estos puntos y dadas las propuestas y estar duros con nosotros, los de la zona, ellos mismos llegaron a un acuerdo para hacer la erradicación voluntaria de la amapola, ellos mismos llegaron a ese acuerdo. Dijeron que el cabildo sólo hiciera presencia y convocaran a una minga para la erradicación.)

Efectivamente, aunque con algunas dificultades con varias mingas, están logrando la erradicación voluntaria de los cultivos ilícitos, para evitar los impactos mortales de la aplicación del Plan Colombia. En este caso, todo lo están haciendo oralmente sin recurrir al documento escrito. De pronto con el apoyo de un documento escrito se llegaría más a fondo, al *mantru*⁴³ como lo manifestaba una *mama* para liberar a los cultivadores y comerciantes de los cultivos ilícitos en forma definitiva.

El pueblo guambiano, en la cotidianeidad, está buscando la forma de construir un camino letrado en minga, donde el *purik*⁴⁴, lo escrito, entre en la trama para la reconstrucción del nuevo camino. Solamente

43 El hígado. Las *mamas* y los *taitas* para referirse a los sentimientos más profundos, hablan de llegarles a tocar el hígado en vez del corazón.

44 Literalmente trenzado.

es factible con un trabajo en minga entre los *taitas* no-letrados y los *wentoeló* letrados bajo el principio del *latá, latá*. Ya tienen una experiencia muy significativa con la construcción del Plan de Vida, en donde se trenzó el pensamiento de los *taitas* y las necesidades del pueblo guambiano.

CAPÍTULO V

Conclusiones y recomendaciones

En el análisis de los resultados obtenidos, es evidente la presencia dinámica de cuatro escuelas autónomas con caracterizaciones típicas, en donde los miembros del Pueblo Guambiano interiorizan y trenzan conocimientos para la vida comunitaria. Sin embargo, ellos caminan chocándose unos con otros, donde emergen espacios para el disenso y consenso y se definen acuerdos escritos concertados en minga.

En este contexto, la dinámica en el aula y su entorno demuestra que la escuela oficial, en su integralidad, no está contribuyendo en forma significativa a la continuidad del camino hacia dentro construido por los *taitas* y *mamas* no-letrados. Por lo tanto, ese camino se borra progresivamente de la mente y visión de los *wentoeló* letrados, debido a la preponderancia de la escritura del castellano y a los aprendizajes de conocimientos occidentales. Esto conlleva al menosprecio de la sabiduría condensada en el *namui wam* de los *taitas* y *mamas* no-letrados, los *metrapsreeló*⁴⁵. Como tal, la escuela oficial es un facilitador de la ruptura intergeneracional entre la práctica del *namui wam* por los *taitas* y *mamas*.

Por consiguiente, como ya se dijo, la castellanización para la escritura llevó a los nuevos padres y madres de familia del grado cero del Colegio Agropecuario Guambiano a socializar en castellano a sus hijos y excluirlos del dominio del *namui wam* en la cocina, hecho que promueve el monolingüismo en castellano. Por consiguiente, los estudiantes guambianos monolingües en castellano crean un contexto áulico castellano hablante, en detrimento del *namui wam* declarada lengua

45 Son todos los *taitas*, *mamas* y sabios vivos o muertos que van bien adelante en un tiempo infinito.

oficial⁴⁶ en el Resguardo Indígena de Guambía. A pesar de ello, los estudiantes monolingües en castellano aprenden el *namui wam* en el aula y su entorno; con el apoyo de una especialista en esa área⁴⁷ y con el refuerzo de los estudiantes del centro del resguardo, con un dominio fuerte de la lengua propia, que usan en el aula y su entorno, aunque con muchas interferencias o préstamos del castellano.

Esta situación no garantiza el dominio exitoso de las dos lenguas, ni permite un acercamiento de los *wentoeló* letrados con los *taitas* y *mamas* no-letrados. En consecuencia, el estudiante no habla muy bien el *namui wam*, por interferencia o préstamos del castellano, ni logran un dominio efectivo del castellano por interferencia de estructuras gramaticales del *namui wam*, heredadas de sus padres. De esta manera, difícilmente se puede apoyar, por un lado, al avance estructural del pensamiento propio, desde el *namui wam* en el aula con miras a limar la ruptura intergeneracional, y por otro, son pobres los logros académicos a través de un castellano mal hablado. También se evidencia el corte de la fluidez de la palabra en los estudiantes, con la enseñanza de la escritura centrada en las “palabras normales” de los textos escolares y el correspondiente silabeo, porque esta metodología difiere esencialmente de la metodología desarrollada en la adquisición de la primera lengua, porque la mamá y el papá no enseñan la lengua por palabras normales descompuestas en sílabas.

Para subsanar esta problemática, es necesario hacer una minga convocada por los *tatas*, los *taitas* *mamas* y los sabios, para que conjuntamente los profesores, los padres de familia y los estudiantes generen una política dinámica, conciente y sólida de autoreconocimiento. El pueblo guambiano tiene unas prácticas culturales sobre bases científicas y tecnológicas tan válidas como las del occidente cuyas fuentes vivas están en la palabra de los *tatas*, los *taitas*, las *mamas* y los *pishimaropelu* (sabios de la comunidad), que garantizaron la supervivencia autónoma por tantos siglos. Estos conocimientos nacidos de las raíces de los *metrasreelo*, convienen estudiar y analizar en *namui wam*. Esta dinámica alimentará y circulará por todos los grados y niveles de estudio, incluso en la universidad,

46 Por la nueva Constitución Política de Colombia de 1991, Ley 115 (Ley General de Educación de 1994) y el decreto 804 de 1995 a instancias de las organizaciones indígenas de Colombia.

47 El Proyecto Etnoeducativo Guambiano (PEG), contempla en uno de sus estrategias la revitalización del *namui wam* y la recuperación de la música, las danzas, hilado y tejido, conforme al Plan de Vida del Pueblo Guambiano (PVG.)

con preponderancia en la oralidad de los *taitas* y *mamas*. Por ejemplo, se tienen unidades significativas de conocimiento propio, como el manejo sostenible del territorio, el manejo de la salud espiritual y corporal, la relación del ser guambiano con el entorno y con el cosmos, la justicia propia, las socializaciones y pedagogías propias como la enseñanza del *namui wam* en la cocina, la etnomatemática y la etnohistoria guambiana, por enumerar algunas. Todos estos conocimientos se estudiarán y se vivenciarán en *namui wam*. Tan sólo, de esta manera se podrá recuperar el estatus del *namu iwam* con relación al castellano usado por los profesores, para la trasmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos del occidente. De esta manera, las prácticas de aula contribuirían al logro de la distensión intergeneracional generada por la misma.

Este *alik* (minga) conlleva mucha responsabilidad y conciencia de la comunidad educativa jalonada por los directivos y los profesores actores del proceso. Por ejemplo, si queremos avanzar en algunas unidades duales⁴⁸ del conocimiento guambiano anteriormente mencionadas, es imprescindible la investigación-acción en *namui wam* no sólo para optar títulos sino para avanzar y perfeccionar los conocimientos del pueblo guambiano y generar propuestas alternativas de conocimientos genuinos como aporte a la sociedad no guambiana. De esta manera, estaríamos contribuyendo a la idea universal que los pueblos indígenas todavía tenemos mucha riqueza y mucho poder de avanzar por un camino propio. Los productos de estas investigaciones, serán escritos en *namui wam* y todos los profesores guambianos quedan *aliilu* (mingados) para hacer investigaciones en *namui wam* desde el aula y su entorno. Con esto, no estamos excluyendo a los profesores no indígenas de los diferentes grados y niveles educativos quienes podrían participar en la minga con una clara conciencia de que están inmersos en una gran veta sociocultural, sociopolítica, socioeconómica y socioeducativa del pueblo guambiano con historia y conocimientos propios, hasta el momento invisibilizados por la relación asimétrica entre el *namui wam* y el castellano en el aula.

La segunda unidad de observación, el *korosrai ya*, representa la escuela comunitaria propia, nacida antes en el fogón⁴⁹. Este es un espacio

48 En la estructura del pensamiento guambiano siempre está la pareja: el macho y la hembra.

49 En el diseño arquitectónico tradicional el *naachak* (plan de la candela) cocina propia, era el espacio más amplio de la vivienda guambiana y en su centro estaba el fogón. Con el “mejoramiento” llegado de afuera fue reemplazado por la hornilla occidental pegada a la pared, que no permitía reunirse la familia en *pototul*, círculo.

donde se recrean creativamente los consejos y el pensamiento de los *taitas* y las *mamas*. En sí, es un avance muy significativo en las estrategias de distensión entre los *taitas*, *mamas* no-letrados y los *wentoeló* letrados. Por lo tanto, allí están tratando de trenzar el *namui wam* (oralidad) con la escritura en castellano. Para esto, el *porik*⁵⁰ es utilizado como un *panik*, “cerco escrito” de distensión. Cabe anotar que es una de las estrategias inspiradas en el Plan de Vida del Pueblo Guambiano. Sin embargo, este pequeño o corto *panik* no es construido con la escritura en *namui wam*, para cerrar más la brecha entre los *taitas*, *mamas* no-letrados y los *wentoeló* letrados. Allí no se toma en cuenta que en el aula se está enseñando a escribir y a leer a los *wentoeló* en *namui wam*, situación que no permite practicar la escritura en lengua propia en la cotidianeidad, porque lo preponderante es el fortalecimiento y revitalización de la oralidad profunda de los *mesrapsreelo* en *minga*.

La tercera unidad de observación, la de los *tatas*, que conforman la autoridad máxima del pueblo guambiano, es otra escuela móvil⁵¹ propia. Allí se trenzan conocimientos en *alik* (minga). Por lo tanto, es otro de los espacios propios de formación más avanzada, donde se trabaja sin salario, ni horario, ni días festivos mucho menos vacaciones. Todo gira en bien de la comunidad y con la comunidad. Muchos *extatas* así lo consideran; hasta los universitarios guambianos, recelosos del conocimiento de los *taitas*, que han tenido la fortuna de pasar por el cuerpo del cabildo, así lo catalogan. Allí se aprende a hablar bien el *namui wam*, a pensar bien en *namui wam* y especialmente a respetar y a ser practicantes de los principios dejados por los *metrapsreelo*, según reflexiones de un exsecretario general del cabildo. El aprendizaje más significativo es lograr la adquisición de la palabra viva y profunda de los mayores, para dárselos a los *wentoeló* o a los mismos *taitas* y *mamas* cuando la situación así lo amerita, como pude testificar. A pesar de ello, no manejan la escritura en lengua propia. Pero es factible que el *tata* lleve sus apuntes en lengua materna, especialmente los secretarios o secretarias y los alguaciles. Por su parte, la escritura en castellano tiene otro espacio relacionado con los documentos institucionales del orden municipal, departamental, nacional e internacional.

En definitiva, lo más importante y lo más significativo no es la preocupación por la escritura, sino la concentración de su atención en la

50 Escrito: viene de *por*, que significa trenza. Luego *porik* es trenzado

51 Está presente en las nueve zonas de alcalde del Resguardo Colonial en el ámbito interno, y áreas de ampliación en otros Municipios y Departamentos como el Huila por el oriente en el orden externo como también hace representación frente al estado Colombiano y extranjero.

interiorización y al dominio de la palabra mayor de los *metrapsreelo*. Así, los *wentoeló* letrados, alguaciles, cogerán bien claro el pensamiento en la oralidad de los *taitas* y también dominarán los principios de los *metrapsreelo* desde la estructura de su pensamiento y los interiorizarán vivencialmente sin la interferencia de la escritura en castellano. Es bien sabido que la escritura corta la memoria oral y “ya uno, no guarda nada en la cabeza y no tiene qué decir, como los *taitas* a los *wentoeló*”, según lo expresado por el tata vicegobernador en la entrevista. “En cambio, los *taitas* tienen mucha información guardada en la cabeza, que venían transmitiendo de generación en generación”, hasta que llegó la interferencia escolar y tras ella la avalancha de elementos desestructuradores de las prácticas culturales propias, en especial, de la transmisión oral tradicional.

La escuela de los *taitas* y *mamas* es la que va adelante. Sin embargo, en ellos existe un profundo pesimismo acerca del distanciamiento de los *wentoeló* letrados. Al compararse cuando ellos eran *wentoeló* con los letrados de ahora, ven una brecha muy grande. Ellos dicen que los *wentoeló* se burlan cuando un *taita* no-letrado está hablando. Dicen: ¿por qué habla si no sabe leer? La tensión es tan fuerte que, según ellos, los *wentoeló* van por otro camino, por un camino diferente al que ellos contribuyeron a construir para el mantenimiento de la guambianidad. Otro *taita* dice que los *wentoeló* letrados “se volvieron ignorantes”, porque no respetan ni a los *tatas* como segundo padre del pueblo guambiano. Sin embargo, esta escuela tiene luz propia para iluminar a los *wentoeló* desde la estructura del pensamiento guambiano. Gracias a esa estructura los *wentoeló* siempre vamos atrás de los *metrapsreelo*. El mantenimiento de esta estructura fundamental del pensamiento guambiano, que los *taitas* conservaron por tantos siglos para guardar la memoria histórica sin hacer uso de la escritura, permitirá seguirlos y reconstruir en minga el camino guambiano.

Otro aspecto trascendental por el cual están preocupados los *taitas* es la limpieza de nuestro ser y nuestra familia por los *papuwechipelu* (los que barren la impureza espiritual) para reafirmarnos en el camino guambiano conforme a la enseñanza de los *metrapsreelo*. Para los *taitas* y las *mamas* esta práctica ritual contribuirá significativamente a la distensión intergeneracional y al mejoramiento de la convivencia comunitaria en la guambianidad.

Lo anterior evidencia dos caminos bien definidos: El primero construido hacia dentro por los *taitas* y *mamas*, donde se siembra la sabiduría con los consejos de los *metrapsreelo*. Es el camino de la autosuficiencia y autonomía, donde encontramos todas las prácticas culturales guambianas transmitidas en *namui wam*, que satisfacían las necesidades funda-

mentales del pueblo guambiano por más de cuatro siglos, a pesar del avasallamiento, opresión y depajo colonial y republicano en forma ensañada y sistemática. No es un camino fácil, es un camino de lucha permanente en donde se forma y se forja el ser guambiano. El *pek may* (otro camino) es el occidental. En este camino ajeno se va cambiando aspectos tan elementales como: las formas alimenticias, el diseño arquitectónico de la vivienda, el estilo del vestido propio, las formas de relacionarnos con la familia y con la naturaleza, el modo de ver y abstraer el cosmos, el estilo de comunicarnos con los seres humanos y con los dioses, la forma de vivir diferente al occidente, hasta la manera de morir e irnos al *kansrú*⁵² por nuestra propia cuenta. Es el camino en donde se corre el riesgo de perder lo propio y caer en una dependencia mezquina.

Para enfrentar esta situación, los *wentoeló* letrados en coordinación con los *tatas*, *taitas* y *mamas*, no-letrados, trenzan acuerdos escritos como el *panik*, en la cotidianidad. En este sentido, ellos ya tienen experiencias significativas con la construcción del Plan de Vida del Pueblo Guambiano y, desde allí, el Proyecto Etnoeducativo Guambiano en *namui wam* y castellano, que de alguna manera sirven de orientación al Cabildo, a la comunidad y al cuerpo docente en el proceso de tensión-distensión entre los *metrapsreelo* y los *wentoeló*. Desde esta perspectiva, el Plan de Vida y el Proyecto Educativo Guambiano son un primer intento de los *wentoeló* letrados para trenzar la oralidad de los *taitas* y las *mamas* no-letrados con la escritura. En definitiva, los *tatas*, los *taitas*, las *mamas* y los sabios comunarios son la fuente viva para generar estos procesos que los *wentoeló* debemos tener muy en cuenta y estar bien claros que, sin el acompañamiento de su voz, toda palabra ya sea oral o escrita quedará vacía.

52 El mundo lejano, el otro mundo donde va el guambiano-a, después de ser despedido a las nueve noches después de muerto, por el *mutsik urupik* (despachador de espíritus).

CAPÍTULO VI

Propuesta

Tan sólo me permito hacer una propuesta para la escuela oficial, porque las otras tienen un proceso autónomo y su especificidad es tal, que sería muy aventurado lanzar alguna propuesta. En tal sentido veo conveniente estructurar los conocimientos propios por grados y niveles en *namui wam*. Para ello, los actores de las otras escuelas tienen mucho que aportar, para el mejoramiento y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas propias en el aula y su entorno. En este proceso, los docentes guambianos desempeñarán un trabajo semejante al de los *tatas* en el Cabildo, para cambiar estructuralmente el contexto áulico, retomando en serio el PVG y las experiencias del PEG. Esta vez, todo lo nuestro se llevará al aula en *namui wam*, tanto la oralidad como la escritura desde el grado cero hasta la universidad. Los profesores bilingües tendrán que aprender la palabra mayor, así como los *tatas* en el Cabildo, y la única manera de hacerlo es entrando en contacto directo con los *taitas*, las *mamas* y los sabios de la comunidad; porque estos conocimientos, los más avanzados, no están escritos. Están en la memoria oral de los mayores y en la naturaleza.

Implica un re-aprendizaje del profesor y la profesora para entrar conscientemente en el camino de los *metrapsreelu*. Entonces, el primer trabajo docente es lograr el domino oral de los *taitas*, las *mamas* y los sabios. En una segunda fase, vendría el intento de visualizar ese conocimiento a través de la técnica de la escritura pero en *namui wam*. Este mismo proceso sería aconsejable con la enseñanza de la literalidad en los estudiantes; es decir, todos nuestros conocimientos milenarios serían vivenciados en lengua originaria y posteriormente escritos en la misma.

En cuanto a la función del uso del castellano en el aula, continuaría su desempeño como siempre lo ha venido haciendo, es decir, en ser trans-

misora de los conocimientos de afuera, ya sean tecnológicos o científicos, que están programados en el plan educativo oficial. No hay que devanarse los sesos por ese lado, porque todo está hecho, tan sólo necesitamos saber leer comprensivamente y los textos académicos pululan en el mercado, lo cual es una ventaja porque nos ahorran energías, que podemos canalizarlas en organizar creativamente lo nuestro, para trenzarlo con lo útil de afuera. Pero sí debemos preocuparnos por el buen dominio del castellano que manejamos y mucho más por el del estudiante, lo mismo que el perfeccionamiento de su literalidad. Siguiendo la propuesta tendríamos que si alguno de los *wentoeló* entra a la facultad de medicina y logra formarse como un médico a la occidental; también recibiría la formación sobre los dominios del *pishimaropik*, sabio guambiano. Sin este conocimiento, quedará incompleto y sin posibilidades de interactuar creativamente con los conocimientos tecnológicos y científicos propios.

Entonces estamos frente a dos mundos, si se quiere radicalmente opuestos: el mundo *nam misak*, *guambiano*, donde consideramos a todos los pueblos indígenas, y el mundo *pulik*, occidental. Ambos, con una larga historia que no podemos desechar. El manejo de estos dos mundos en el aula no es muy sencillo, sin desequilibrar tanto la balanza, lo que implica aprender a trenzar bien, si queremos hacerlo con una gran visión y responsabilidad de lo que viene atrás, mirando hacia delante en el mundo *misak* o mirando hacia el futuro y olvidando el pasado en el mundo occidental. Esto exige un profundo cambio de actitud y voluntad política de cada uno de los actores educativos, que intervienen en este complejo proceso de ayudar a movernos bien en nuestro camino frente a mundos diferentes llenos de posibilidades, especialmente el nuestro.

Bibliografía

De referencia

Cabildo Indígena-Comité de Educacion del Resguardo de Guambia (CI-CERG)

1999 *Mantotto Kosrrep, Kusrem Purukop Ampamikwan Trattroma y Porik Kon. Wampia Misak Pirau, Lutomaito Manto Koroskop, Marop Ampamik; Misak Osik Warontrap (El quinto planeamiento educativo guambiano). Territorio Guambiano, Vereda de Santiago 1998-1999. Territorio guambiano: J. M. Tunubalá y J. A. Hurtado.*

Cabildo, Taitas y Comisión De Trabajo Del Pueblo Guambiano (CTCTPG)
1994 *Diagnóstico y Plan de Vida del Pueblo Guambiano. Territorio guambiano: Cabildo del Pueblo Guambiano.*

COLOMBRES, Adolfo

1997 *Celebración del lenguaje. Hacia una teoría intercultural de la literatura. Buenos Aires: Ediciones del Sol, S.R.L.*

Consejo Regional de Indígenas del Cauca (CRIC)

1990 *Historia del CRIC. Popayán: Programa de Capacitación.*

1987 *Programa de Educación Bilingüe. Nuestra experiencia educativa. Popayán: FONDO MEN-UNESCO.*

1996 *Pickwe Thä', Sat Juan Tama Yata' (El cerro Juan Tama, la casa del cacique Juan Tama). Popayán: Programa de Salud-CRIC.*

Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio

1997 *Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas. Santafé de Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho.*

FERNÁNDEZ DE OVIEDO, G.

1995 *Sumario de la natural historia de las Indias Santafé de Bogotá: Edición de Nicolás del Castillo Mathieu.*

HURTADO, Jesús Antonio

- 1996 *El nominal en guambiano. Monografía presentada como requisito para optar el título de Magíster en Etnolingüística*. Santa Fé de Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Antropología, Postgrado de etnolingüística.

LANDABURU, Jon

- 1998 "Oralidad y escritura en las SociedaDe Indígenas." En: *Sobre las huellas de la voz: Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. L. E. López e I. Jung (eds.). Madrid: Ediciones Morata, S. L. 39-82.

LEÓN, Sandra Cecilia

- 1996 *El ver del agua y de los sueños: Fuente de recreación estética del pensamiento mítico guambiano. Resguardo Indígena de Guambia (Silvia-Cauca)*. Santa Fé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

MELÍA, Bartomeu

- 1998 "Palabra vista, dicho que no se oye". En: *Sobre las huellas de la voz: Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. L. E. López e I. Jung (eds.). Madrid: Ediciones Morata, S. L. 23-38.

Ministerio de Educación Nacional (MEN)

- 1998 *Documento de empalme 1995-1998*. Santa Fé de Bogotá: Ministerio de Educación.

MONTES, María Emilia

- 1998 "El estudio de la tradición oral, la formación de maestros indígenas y elaboración de textos. Reflexiones a partir de caso kunas." En: *Lenguas aborígenes de Colombia. Memorias 4. Educación endógena frente a educación formal* M. Trillos (ed.). Santa Fé de Bogotá: Universidad de los AnDe - Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes. 277-292.

MUELAS, Bárbara

- 1993 *Relación tiempo-espacio en el pensamiento guambiano. Tesis de grado para optar el título de magíster en lingüística y español*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. Departamento del Idiomas.

ONG, Wálter

- 1999 *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Santa Fé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica (1ª edición en inglés 1982).

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC)

- s/f *Hacia una educación indígena multilingüe e intercultural comprometida con la vida*. Santa Fé de Bogotá D.C.: Ediciones TURDAKKE de la O.N.I.C.)

PACHÓN, Ximena

- 1996 "Los guambianos y ampliación de la frontera indígena." En: *Frontera y poblamiento: Estudios de historia y antropología de Colombia y Ecuador*. Ch. Caillavet (ed.), Santafé de Bogotá: Instituto Francés de Estudios Andinos IFEA, Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas SINCHI, Universidad de los Andes, Bogotá. 283-314.

PAREDES, Nancy

- 1993 "La tradición oral y perspectivas". *Yuyayninchi Revista del PIEB-CEE*. Año 1 No. 1. *Literatura oral en educación intercultural bilingüe*. La Paz: CEE-PEIB. 1-28.

RAIMONDO, Giorgio

- 1994 *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa editorial.

ROLDAN, Roque

- 1996 "Los derechos de los pueblos indígenas: el caso de Colombia". En: *Derechos de los pueblos indígenas en las Constituciones de América Latina. Bolivia - Brasil - Colombia - Ecuador - Guatemala - México - Nicaragua - Panamá - Paraguay - Perú - Venezuela*. (Memorias del Seminario Internacional de Expertos sobre Régimen Constitucional y Pueblos Indígenas en países de latinoamérica. Villa de Leyva, Colombia, julio 17-22 1996). E. Sánchez (ed.). Santa Fé de Bogotá: Disloque editores. 61-68.

s/a

- 1998 *El nuevo testamento en guambiano*. Borrador. Territorio guambiano: s/e.

TROCHEZ, Cruz; Flor, Miguel & Urdaneta, Martha

- 1992 *Mananasrik wam wetutraik kon (Cabildo del pueblo guambiano)*. Bogotá: Editorial Presencia - COLCULTURA.

VASCO, Luis G.; Dagua, Abelino & Aranda, Misael

- 1994 *Historia y tradición guambianas, 4. Srekollimisak: Historia del Señor Aguacero*. Santa Fé de Bogotá: Gente Nueva Editorial.

VÁSQUEZ DE RUIZ, Beatriz

- 1988 *Lenguas Aborígenes de Colombia. Descripciónes: 2. La Predicación en Guambiano*. Santa Fé de Bogotá: Conciencias, Universidad de los Andes, C.N.R.S. de Francia.

VÁSQUEZ DE RUIZ, Beatriz; Molina, Manoel Jesús; Tobar, María Elena & Hurtado, Jesús Antonio

- 2000 *El aprendizaje del español y del guambiano y su enseñanza en el resguardo de Guambia. Informe final*. Primera etapa. Popayán: Universidad del Cauca-Cabildo del Pueblo Guambiano.

De consulta

- AGREDA, Oscar & Marulanda, Luz Stella
1998 *Vida y pensamiento guambiano*. Territorio Guambiano: Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia.
- AIKMAN, Sheila
1995 "Territorio, educación indígena y preservación de la cultura: el caso de los arakmbut del sureste del Perú". En: *Perspectivas*, vol XXV. Nr. 4. 665-681.
- ANGARITA, Ciro
1996 "Colombia: Comunidades indígenas y Constitución de 1991". En: *Derechos de los pueblos indígenas en las Constituciones de América Latina*. Bolivia - Brasil - Colombia - Ecuador - Guatemala - México - Nicaragua - Panamá - Paraguay - Perú - Venezuela. (Memorias del Seminario Internacional de Expertos sobre Régimen Constitucional y Pueblos Indígenas en países de latinoamérica. Villa de Leyva, Colombia, julio 17-22 1996). E. Sánchez (ed.) Santa Fé de Bogotá: Disloque editores. 69-73.
- ARCOS, María T. & Heyck, Paulina
1997 *Manual de Herramientas para mediadores. Mediación escolar. Opciones para hacer las paces*. Santa Fé de Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho-Alcaldía Mayor de Santa Fé de Bogotá.
- BAKER, Colin
1997 "Restablecimiento y reversión de una lengua". En su *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A. 85-105.
- BOLAÑOS, Graciela
1999 *El proceso organizativo y cultural como contexto para potenciar propuestas de género y educación. Experiencia del Consejo Regional Indígena del Cauca*. Ponencia presentada al Seminario Internacional Género, etnicidad y educación en América Latina, Cochabamba, 23-27 agosto 1999. DSE-PROEIB Andes, GTZ-UNESCO/OREALC.
- BONILLA, Víctor Daniel
s/f *Aplicando la Constitución. El Ordenamiento Territorial que Buscan los Indígenas* 1993. Bogotá: Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia.
- Cabildo Indígena - Comité de Educación del Planeamiento Guambiano (CI-CEPG)
1988 *Muy Pila Kosrenamik. Tata Kollik Misak-Kosrenopeleipa. Cuarto Planeamiento Educativo Guambiano 1988-1989*. Territorio

- guambiano: Comité de Educación del Cabildo del Resguardo de Guambia.
- CARRASCO, Abad
1998 "Las lenguas indígenas en la educación básica". En: *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*. Memoria del Seminario de Educación Indígena, septiembre 21-24 1997. Oaxaca: IEEPO/Proyecto Editorial Huxyácac. 206-213.
- CHIRIF, Alberto
1991 "Capítulo 1. Conceptos generales". En: *El indígena y su territorio son uno sólo. Estrategias para la defensa de los pueblos y territorios indígenas en la Cuenca Amazónica*. Lima: OXFAM AMÉRICA. 19-30.
- DAGUA, Avelino; Aranda, Misael & Vasco, Luis Guillermo
1990 *Historia y Tradición Guambianas. Calendario Guambiano y Ciclo Agrícola*. Santa Fé de Bogotá: Comité de Historia Guambiano - Universidad Nacional de Colombia.
- DERUYTTERE, Anne
1997 *Pueblos indígenas y Desarrollo sostenible: El papel del Banco Interamericano de Desarrollo*. Foro de las Américas 8 de abril de 1997. Washington: BID.
- DIEZ, Ricardo
1990 *Prospectiva, reformas y planificación de la educación. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana.
- ENCISO, Patricia; Serrano, Javier & Nieto, Jairo
1996 *Serie Estudios 2. Evaluación de la Calidad de la Educación Indígena en Colombia. Etnia Eko*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional (MEN) - Cooperación Técnica Alemana (GTZ)
- IGUÍÑIZ, Manuel & Dueñas, Claudia
1998 *Dos miradas a la gestión de la escuela pública*. Lima: Tarea. Instituto Interamericano de Derechos Humanos
- 1993 *Los derechos de los pueblos indígenas*. Documento para discusión. s/l: IIDH-OEA.
- JORDÁN, José Antonio
s/f *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós.
- LITTLE, Angela
1995 "Para concluir: Cuestiones de cultura y educación". *Perspectivas*, vol XXV, Nr. 4. 873-879.
- LOCKHEED, Marlaine E. & Verspoor, Adriaan M.
s/f *El mejoramiento de la educación primaria en los países en Desarrollo: Examen de las opciones de política*. Proyecto de do-

cumento preparado para distribución limitada a los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Bangkok, 5 a 9 de marzo de 1999.

LÓPEZ, Luis Enrique

1996 "Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú". *Revista Andina*. Educación Bilingüe en los Andes. Año 14 N° 2 diciembre 1996. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

MENA, Patricia; Muñoz, Héctor & Ruiz, Arturo

1999 *Identidad, lengua y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad 201, Universidad Pedagógica Nacional. Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez", SIJEB. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca.

Ministerio de Educación Nacional (MEN)

1998 *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. Santa Fé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

1997 *Decreto 804 de 1995. Reglamentario del Título III, Capítulo 3ro. de la Ley 115: Educación para Grupos Étnicos*.

1996 *La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*.

1995 *Lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental. Documento de apoyo*. Serie documentos de trabajo. Santa Fé de Bogotá: PNOD-UNESCO Proyecto TSS-1 Colombia.

NIETO, Jairo; Enciso, Patricio & Serrano, Javier

1996 *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Etnia Wayuu*. Serie estudios 3. Santa Fé de Bogotá: MEN-GTZ.

PRICE, Rachel

s/f *Historia de los kokunokos*. Cauca: Asociación de Cabildos Genaro Sánchez.

s/a

1998 *Constitución Política de Colombia. Edición actualizada. Decretos 1765 y 1811 de 1997*. Santa Fé de Bogotá: s/e.

RAPPAPORT, Joanne

s/f *Escritura y convenciones literarias: los retos de la intelectualidad indígena*.

Ponencia presentada al II Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación, Popayán, junio de 2000. Universidad del Cauca.

REDALF-UNESCO-UNICEF

1994 *Curso regional REDALF, UNESCO y UNICEF sobre Educación Bilingüe Intercultural. "Estrategia de Desarrollo de la lengua materna e iniciación en la adquisición de la segunda lengua en la EBI". Informe final. Cuzco, 7-25 de noviembre de 1994.*

ROMAINE, Suzanne

1993 *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística.* Barcelona: Ariel. 259-267.

TOURAINE, Alain

1997 "¿Decadencia de la democracia?" En su *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes.* México: Fondo de Cultura Económica. 239-272.

VYGOTSKY, Lev

1995 "Pensamiento y palabra". En su *Pensamiento y lenguaje. Cognición y Desarrollo humano.* Barcelona: Paidós. 197-229.

YULE, Marcos

1996 *Nasa Ñus Yaht'n U'hun'i "Por los Senderos de la Memoria y el Sentimiento Paez". Nasa Yuwetw Twehn'i "Tradición oral Nasa (Paez). Santa Fé de Bogotá: Programa de Educación Bilingüe Intercultural, Proyecto Nasa Toribio.*

Anexos

Anexo 1

Ficha de la comunidad

Datos generales:

Nombre:

Departamento: _____ Municipio: _____

Resguardo: _____

Autoridad propia: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Territorio: _____

Población: _____

Historia (Antecedentes y memoria colectiva):

Formas de organización:

Plan de Vida del Pueblo Guambiano (PVG):

¿Cuándo se formuló? ¿Quiénes lo hicieron? ¿Qué participación tuvieron los mayores? ¿Participación de los jóvenes? ¿Intervino la escuela?

Instituciones:

Propias: _____

Políticas: _____

Culturales: _____

Bancarias: _____

Educativas: _____

Sociales: _____

Productivas: _____

Salubridad: _____

Recreativas: _____

Ecológicas: _____

Anexo 2

Ficha de la escuela

País: _____ Departamento: _____ Municipio: _____

Resguardo: _____ Autoridad Propia: _____ Fecha: _____

Datos generales:

Nombre de la escuela _____

Docentes: ¿Quiénes son? ¿Qué saben? ¿Qué lenguas hablan? ¿Dónde estudiaron? ¿A qué étnia pertenecen? _____

Ciclos y niveles _____

Alumnos: ¿Quiénes son? ¿Qué saben? ¿Qué lenguas hablan? ¿Dónde viven? ¿A qué étnia pertenecen? _____

Organización escolar y educativa:

Organización	Roles
Junta escolar	
Cabildo escolar	

Infraestructura

Estado de la escuela _____

Condiciones pedagógicas _____

Luz, espacio, ventilación _____

Croquis de la escuela _____

Servicio estudiantil _____

Anexo 3

Guía de entrevista grupal para el grado 1º

Finalidad: encuentro con los niños-as para obtener su visión sobre los momentos, los lugares y sobre los temas fundamentales en los cuales se puede evidenciar el uso del *namui wam*, en un proceso de a tensión y distensión intergeneracional.

Fecha: _____

Grado: _____

Percepción frente al tiempo

- ¿ Por qué, tus padres te aconsejan en la mañana?
- ¿ Por qué otros consejos te los dan en la atardecer?
- ¿Es mejor un consejo por escrito? ¿Porqué?
- ¿Te gusta escuchar los consejos de tu abuelo-a? ¿Porqué?

Opiniones frente a los lugares

- ¿Por qué son importantes los consejos en la cocina?
- ¿Has recibido algún consejo por escrito?
- ¿Has escuchado consejos en una fiesta o reunión? ¿Cómo?
- ¿ Recuerdas de otro lugar diferente a las anteriores en donde se dan consejos? Y
- ¿De qué manera, en forma oral o por escrito?

Visión sobre los asuntos fundamentales de los consejos

- ¿ Sobre qué asuntos te aconseja en la mañana y para qué?
- ¿ Sobre qué asuntos te aconseja en la tarde y para qué?
- ¿ Sobre qué asuntos te aconseja por escrito y para qué?
- ¿ Hay otros consejos importantes para la familia y la comunidad, éstos se dan en forma oral o por escrito?

Expectativas frente a la práctica de la oralidad y la escritura en el hogar y en la comunidad

- ¿Escuchas con atención y pones en práctica los consejos de los mayores?
- ¿Tu padre y tu madre te aconsejan? ¿Cómo, en forma oral o por escrito? ¿Te servirán para tu vida?
- ¿En la escuela, los profesores tienen en cuenta los consejos, que escuchas de los mayores? ¿Escriben estos consejos?
- Cuando seas mayor, ¿Darías consejos en forma oral o por escrito?

Anexo 4

Guía de entrevista grupal para el grado 11°

Finalidad: encuentro con los jóvenes para obtener su visión sobre los momentos, los lugares y sobre los temas fundamentales en los cuales se puede evidenciar el uso del *namui wam* y la escritura, en un proceso de tensión y distensión intergeneracional.

Datos informativos:

Fecha: _____

Grado: _____

Percepción frente al tiempo

¿Cuándo y cómo aprendió a leer?

¿En qué momento hace práctica de la escritura?

¿Tiene alguna hora especial para la práctica de la escritura y de la oralidad?

¿Crees que es bueno o malo escribir en la mañana, en la tarde o en la noche?

Opiniones frente a los lugares

¿En dónde aprendió a escribir y leer?

¿Tiene algún sitio predilecto para escribir o escribes en cualquier lugar?

¿Has escrito algunos consejos de los mayores en la escuela?

¿De dónde te han escrito? Y si no, ¿Porqué crees que no te escriben?

Visión sobre los temas fundamentales

¿ Sobre qué asuntos escribes y lees? ¿ Para qué?

¿Ha sido útil el aprendizaje de la escritura y lectura? ¿Por qué?

¿Los asuntos fundamentales para la tu familia deberían estar escritos o mantenerse en la forma oral? ¿Por qué?

¿Cuáles son los asuntos fundamentales de la comunidad? Deberían conservarse por escrito o conservarlas en forma tradicional?

Expectativas frente a la práctica de la escritura en el hogar y en la comunidad

¿Practicar la escritura y la lectura con alegría?

¿Tu padre o tu madre te ayuda en la práctica de la escritura y lectura?

¿En la escuela, pones en práctica algunos consejos de los mayores?

¿Para qué te servirá en la vida, aprender a escribir, leer y la oralidad de tus mayores?

Anexo 5

Guía de entrevista individual para los consejeros y tata alcaldes del Centro de Justicia

Finalidad: encuentro con los consejeros y un alcalde del cabildo, para obtener su visión sobre los momentos, los lugares y sobre los temas fundamentales en los cuales se puede evidenciar el uso del *namui wam* y la escritura en un proceso de tensión y distensión intergeneracional.

Percepción frente al tiempo

- ¿ Cuándo y cómo aprendió a aconsejar, lo mismo que a escribir y a leer?
- ¿En que momento hace práctica de la palabra y la escritura?
- ¿Tiene alguna hora especial para aconsejar y otra para la lectura y la escritura?
- ¿Crees que es mejor aconsejar o escribir en la mañana, en la tarde o en la noche?
- ¿Por qué?

Opiniones frente al espacio

- ¿El *korosrai ya*, Centro de Conciliación es un sitio predilecto para la práctica del *namui wam* y de la escritura? ¿Por qué?
- ¿El centro de Conciliación te permite practicar mucho la escritura? ¿Por qué?
- ¿De dónde recibes la documentación escrita? ¿Qué tipo de documentos?
- ¿ Adónde y a quiénes tiene que enviar correspondencia escritas sobre esos documentos?

Visión sobre los temas generadores de la oralidad y la escritura

- ¿Cuál es el contenido básico de un consejo y los documentos?
- ¿Comprende con facilidad la escritura documental?
- ¿Se puede dar un consejo por escrito? ¿Por qué?
- ¿Los asuntos significativos para la comunidad deberían estar en *namui wam* o escritos en castellano? ¿Por qué?

Expectativas frente a la práctica del *namui wam* y la escritura en el hogar y en la comunidad

- 1¿Ha mejorado la práctica del *namui wam* y la escritura en el Centro de Conciliación?
- ¿En algún momento la escritura sustituirá la práctica de los consejos en *namui wam*? ¿Por qué?
- ¿Es mejor dar el consejo por escrito o en *namui wam*?
- ¿Los conflictos familiares se reducirían con la intensificación de los consejos ¿Por qué? o con el incremento del de la práctica de la escritura para la solución de los mismos? ¿Por qué?

Anexo 6

Guía de entrevista individual para los letrados

Finalidad: contactar con los letrados de la comunidad para obtener su visión sobre los momentos, los lugares y sobre los temas fundamentales en los cuales se usa el *namui wam* y la escritura, en un proceso de tensión y distensión intergeneracional.

Municipio: _____ Resguardo: _____

Autoridad: _____ Fecha: _____

Percepción frente al tiempo

¿Cuándo y cómo aprendió a leer? ¿Tiene alguna relación con el aprendizaje de la oralidad? ¿Especialmente el de los consejos?

¿En que momento hace práctica de la escritura? ¿Tiene alguna relación con la práctica de los consejos?

¿Tiene alguna hora especial para la escritura y la lectura? ¿Es semejante o existe alguna diferencia esencial con la oralidad?

¿Crees que es bueno o malo escribir en la mañana, en la tarde o en la noche?

¿Tiene algún nexo con la enseñanza de los consejos?

Opiniones frente a los lugares

¿En dónde aprendió a escribir y leer? Tiene alguna relación con el aprendizaje de la oralidad? ¿Especialmente el de los consejos?

¿Tiene algún sitio predilecto para escribir o escribes en cualquier lugar? ¿Tiene algún nexo con la enseñanza de los consejos?

¿Escribes algunos consejos para tus amigos distantes? ¿Cuáles?

¿Recuerda haber leído algún consejo?

Visión sobre los temas fundamentales.

¿ Sobre qué asuntos escribes y lees? ¿ Para qué?

¿Ha sido útil el aprendizaje de la escritura y lectura? ¿Por qué?

¿Los asuntos fundamentales para la tu familia deberían estar escritos o mejor conservados en la manera tradicional?

¿Los asuntos fundamentales para la comunidad deberían estar escritos? En caso contrario ¿Corre el riesgo de perderse?

Expectativas frente a la escritura y la oralidad en el hogar y en la comunidad

¿Hoy, los niños-as y los jóvenes escuchan y ponen en práctica los consejos? ¿Tendrá más impacto dárseles en forma escrita?

¿Los padres y madres de familia están apoyando la práctica de escritura y lectura a sus hijos? O ¿Practican más la oralidad?

¿En la escuela, los profesores facilitan en forma correcta la práctica de la escritura y la oralidad?

¿El Cabildo fomenta la práctica de la escritura y la oralidad en la comunidad?

Anexo 7

Guía de entrevista en minga con los mayores

Finalidad: encuentro con los *taitas* y las *mamas* y sabio de la comunidad para obtener su visión sobre los momentos, los lugares y sobre los temas fundamentales en los cuales se usa el *namui wam*, en un proceso de tensión y distensión intergeneracional, en el contexto de la práctica de la oralidad heredada de los mayores y su percepción de la escritura occidental.

Fecha:_____

Percepción frente al tiempo

- ¿Por qué algunos consejos se dan en la mañana y otros se dan al atardecer? ¿La escritura ha interferido de alguna manera para ello?
- ¿Los estudiantes letrados escuchan sus consejos?
- ¿Hay otro momento para dar consejos? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Si supiera leer y escribir en que momento los daría?

Opiniones frente a los lugares

- ¿Porqué son importantes los consejos en la cocina?
- ¿Se pueden dar consejos caminando?
- ¿Se puede dar consejos en una fiesta o reunión?
- ¿ Hay otros lugares más importantes para dar consejos?

Visión sobre los asuntos fundamentales de los consejos

- ¿ Sobre qué asuntos se aconseja en la mañana y para qué?
- ¿ Sobre qué asuntos se aconseja en la tarde y para qué?
- ¿ Sobre qué asuntos se aconseja en la noche y para qué?
- ¿ Hay otros asuntos importantes para la familia y la comunidad, que se pueden darse por escritos?

Expectativas frente a la práctica de la oralidad en el hogar y en la comunidad

- ¿Hoy, los niños-as y los jóvenes escuchan y ponen en práctica los consejos de los mayores?
- ¿Los padres y madres de familia están aconsejando a sus hijos?
- ¿En la escuela, los profesores tendrán en cuenta los consejos de los mayores?
- ¿Qué puede ocurrir si los consejos se dieran por escrito?
- ¿El Cabildo retoma el consejo de los mayores para la comunidad?
- ¿Cómo es el comportamiento de los *wentoeló* letrados frente a la palabra de los mayores?

Anexo 8

Ficha de indentificación de los entrevistados

País:_____Departamento:_____Municipio:_____

Resguardo:_____Autoridad Propia:_____Fecha:_____

Datos generales:

Nombre completo_____

Edad_____Residencia actual _____

Años de escolarización_____Título _____

Años de servicio a la comunidad_____cargo _____

Título_____

Oralidad y escritura

L1_____

L2_____

L3_____

Destreza	Entiende	Habla	Escribe	Lee

Anexo 9

Guía de observación sobre los procesos del uso del *namui wam* y la escritura occidental en el aula

a. Registro de actividades en el aula

Fecha: _____ Maestro _____ Lenguaje _____ Grado _____

Secuencia	Actividad	Materiales	Estrategias	Qué hacen los alumnos

b. Organización del aula y los estudiantes en la misma

Forma	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
En círculo					
En grupos					
Frente al pizarrón					

c. Deplazamiento del profesor en el aula

Espacio	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Se Deplaza práctica oral					
Se Deplaza práctica escritura					
Permanece frente al tablero					

d. Acción de los alumnos

Momentos	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Iniciativa					
Incitado					
Forzado					
De niñas					
De niños					
De los que hablan +					
De los que hablan -					

e. Formas de tensión

Momentos	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Todos los alumnos contra el maestro					
El maestro contra el grupo y el alumno					
Consensos Alumnos-maestro Alumno-a vs alumno-a					

Oralidad = 0. Escritura = E. Tensión = / Consenso = < >

f. Uso de la oralidad y la escritura en el aula

Interacción	Maestro	Alumnos
Maestro – alumnos		
Entre alumnos		
Alumnos – maestro		

g. Uso de la oralidad y la escritura fuera del aula

Interacción	Maestro	Alumnos
Maestro – alumnos		
Entre alumnos		

A = exclusivamente la oralidad

B = exclusivamente la escritura

C = Los dos pero predomina la oralidad

D = Los dos pero predomina la escritura

Anexo 12

Guía de entrevista al docente sobre la práctica del *namui wam* y la escritura occidental en el aula

Finalidad: encuentro con los docentes para obtener su visión sobre los momentos, los lugares y sobre los temas fundamentales en los cuales se puede evidenciar el uso del *namui wam* en un proceso de tensión y distensión intergeneracional.

Datos informativos:

Nombre de la institución:

Grado: Docente responsable:

Tipo de unidad didáctica: _____ Proyecto pedagógico _____

Unidades de aprendizaje _____ Módulo de aprendizaje. _____

Fecha: _____ Hora: _____

¿Cuál es el título del tema de la sesión de aprendizaje?

¿Cuál ha sido su objetivo general y el específico?

¿Qué dificultad cree Ud. que ha tenido para desarrollar la sesión? ¿Por qué?

¿Qué partes de la sesión cree Ud. que ha sido exitoso? ¿Por qué?

¿Qué estrategias metodológicas ha empleado para la sesión de aprendizaje? ¿Por qué?

¿Qué actividades ha empleado para la sesión? ¿Por qué?

¿Ha tenido en cuenta el desarrollo de la capacidad oral del niño en *namui wam*?
Por qué?

¿Solo ha tenido en cuenta el desarrollo de la capacidad de la escritura en el niño? ¿Por qué?

¿Cree que el desarrollo de la capacidad oral del estudiante contribuye a su formación y al rendimiento académico? ¿Por qué?

¿El estudiante tiene conflictos en la práctica de la oralidad guambiana y la escritura occidental? ¿Cuáles son los indicios más relevantes?

¿Es más fácil comunicarte en *namui wan* o en castellano con los niños?

¿En qué lengua inician las prácticas de la escritura?

Fragmento de entrevista abierta

La investigación de Agustín Almendra, educador guambiano de Colombia, analiza las tensiones que se generan entre jóvenes y mayores en comunidades guambianas, a raíz de la introducción de la escritura alfabética en la vida cotidiana. Tal incorporación en el caso específico estudiado no se reduce a la introducción a la comunidad de una institución ajena como la escuela, sino que también es producto de la adopción de mecanismos e instrumentos de planificación que el momento actual requiere, como son los proyectos, incluidos los comunitarios.

La investigación se sitúa en el marco de lo que en Colombia se conoce como el *plan de vida*, el *proyecto de vida* y el *proyecto educativo comunitario* instrumentos imaginados por las organizaciones indígenas como respuesta a los proyectos de desarrollo local y a los proyectos educativos de centro hoy en boga en todos los sistemas educativos continentales. Este libro constituye, en tiempos de interculturalidad, un aporte valioso para la discusión sobre la relación entre oralidad y escritura tanto en el contexto escolar, como en el comunitario general.



Cooperación técnica alemana

