

La enseñanza del español como segunda lengua en los emberá-chamí y nasa, una propuesta lingüística y pedagógica¹

Fernando Romero Loaiza

Profesor Auxiliar Área Investigación en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira

Olga Lucía Bedoya

Profesora asistente
Facultad de Ciencias de la Educación y Etnoeducación. Universidad Tecnológica de Pereira

Introducción

El trabajo presenta el marco conceptual, las problemáticas lingüísticas y pedagógicas analizadas en la enseñanza del español como segunda lengua en

¹ Este material se presentó al Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes, CCELA. La actual versión se ha ampliado y modificado en algunos párrafos para ser presentado al Seminario Taller sobre etnoeducación y lingüística organizado por la Universidad de Antioquia, 30 y 31 de octubre de 1996.



maestros bilingües chamí y paez. El análisis se apoya en experiencias de capacitación llevada a cabo con maestros bilingües chamí y evaluaciones didácticas de implementación de la enseñanza del español en escuelas bilingües del Cauca. La estrategia pedagógica propuesta, de carácter narratorio, se sustenta en el enfoque textual y sociolingüístico.

El acceso por parte de los indígenas a unos nuevos códigos, pero por sobre todo, el tránsito de la oralidad a la escritura de una segunda lengua y en la actualidad la materna, crea rupturas de orden político al interior de la comunidad, pues "en las sociedades sin escritura existen especialistas de la memoria, los hombres-memoria custodios de los códigos reales, historiadores de corte tradicionalista de quienes Balandier dice que son la memoria de la sociedad" y que son al mismo tiempo los depositarios de la historia "objetiva" y de la "historia ideológica".

Las problemáticas conexas a la enseñanza de la lectura y escritura, de una segunda lengua presentan problemáticas que abarcan el orden político, cultural, lingüístico y pedagógico. La oralidad en las lenguas indígenas tiene un profundo carácter vivencial y contextual. Los indígenas le dan mayor relevancia a lo que se hace o se vive, es decir, si las acciones se están iniciando, si se están alejando de su origen, están en la mitad de su desenvolvimiento, están finalizando o finalizaron (Bedoya y Zuluaga, 1986: 48). Esto se conoce en la lingüística con el nombre de *aspecto*. Esta concepción en los emberá-chamí entra en conflicto cuando se trata de enseñar los tiempos verbales de la lengua española.

Ahora bien, desde la óptica del análisis textual, la oralidad se puede caracterizar por una sintaxis de carácter predicativo, por conjunciones de carácter acumulativo o por una permanente referencialidad del discurso. El paso a una textualidad basada en la escritura, de carácter descontextualizado, una cohesión apoyada en la gramática morfológica, oraciones complejas de carácter subordinado, hacen que en el aprendizaje de la escritura del español, se presente el conflicto entre los dos procesos (Romero, 1996: 51).

La apropiación de la escritura

Las investigaciones realizadas en materia de comunicación oral y escrita en la comunidad indígena nasa (Paez) permiten analizar las relaciones entre la oralidad y los medios escriturales empleados. En una cultura predominantemente oral como esta, los petroglifos, dibujos geométricos y esquematizados de los chumbes y mochilas, proveen las primeras experiencias de la actividad gráfica que sensibilizan al escribiente a la escritura alfabética.

El dibujo representativo y simbólico de carácter ideográfico al ser vehiculados en la expresión oral, fortalecen los vínculos entre este medio y los sistemas gráficos. Es sabido por etnógrafos, lingüistas y pedagogos, que es posible interesar al niño indígena en la representación gráfica a través del dibujo, de las actividades cotidianas, de cuentos o narraciones de carácter mítico. En esta

práctica, los cuentos, los diálogos se van reorganizando mediante el discurso oral. Al analizar los dibujos de los niños nasa, se observa que la relación entre oralidad y actividad icónica es diversa, de índole secuencial o simultánea.

Los dibujos iniciales de carácter representativo, se organizan según un discurso enumerativo, en los cuales los objetos existen como elementos aislados. En un segundo momento, la actividad del dibujo se realiza articulada a una narración de carácter descriptivo secuencial. En esta, los objetos existen relacionados entre sí gracias a un discurso que les articula. En un tercer momento, hay una primacía del discurso oral sobre lo gráfico, el niño integra objetos, enuncia otros que no existen en el dibujo y realiza interpretaciones e hipótesis que dan cuenta de lo que sucederá. Dice un niño al preguntarle por sus dibujos "El niño está ordeñando la vaca. Y ¿qué hace luego? Se va para la casa." "El caballo está pensando comer maduro" (Romero y Ramos, 1990).

Estas relaciones entre oralidad y actividad gráfica que hemos señalado, es igualmente identificable en la apropiación de la escritura alfabética en comunidades urbanas y suburbanas. A partir de los estudios de Ferreiro (1986), se ha puesto de manifiesto en el empleo de grafías (garabatos, números) la incidencia de los componentes orales y el papel del sujeto en la construcción del código escrito. El empleo de estos medios (grafías) se realiza en función de hipótesis de carácter fonemático. Por ejemplo, con la hipótesis silábica el niño describe la palabra empleando un garabato para cada sílaba. En la hipótesis alfabética, el niño emplea un *garabato* (grafía) para cada letra de la palabra.

Esta diferenciación fonemática que la autora encontró en niños con escolarización, igualmente se presenta en los nasa. Cuando a niños de siete años se les solicita que escriban palabras del castellano y el nasa yuwe con grafías, por ejemplo, caballo, pescado, gallina, ratón, encontramos que este dispositivo fonemático y los procesos de contraste, le permiten al niño establecer concordancias y hallar regularidades entre la letra y un fonema. Inicialmente escribe palabras como flauta (voov), gato (fuod), casa (vacau), gallina (asupa), empleando letras indistintamente. Posteriormente estableciendo correspondencias entre una letra y el fonema, aunque en estas hay omisiones y cambios de letras. Por ejemplo: sol (sol), árbol (acbol), vaca (vaco), cabra (cabre), (Romero et al., 1990).

Desde la perspectiva de Ferreiro y sus seguidores, se plantea que entre estas grafías y la escritura alfabética hay continuidad, en cuanto que los dispositivos fonemáticos señalados anteriormente se proyectan en la escrituración. Sin embargo, frente a esta tesis Quintero (1994) encontró que el niño conceptualiza el lenguaje escrito como un subsistema lingüístico "conciencia fonológica y el principio alfabético" con su propia especificidad, y no como la mera codificación gráfica del sistema de significantes sonoros del lenguaje oral (1994: 29). La reflexión sobre el sistema fonológico del lenguaje oral implica una reestructuración de lo oral y por tanto no se trata de un problema de acceso a unidades fonológicas menores a la palabra oral.

En relación a lo anterior, podemos argüir que las tecnologías de aprendizaje global fonético o silábico, y aun las de apropiación espontánea, enfatizan en mayor o menor grado tanto en los componentes fonéticos, orales como en la continuidad de los distintos sistemas gráficos. Respecto a lo último, se hipotetiza que entre el gesto, el dibujo, los ideogramas, grafías y la escritura alfabética hay una línea de continuidad. A este respecto, Vygotski ha argumentado explícitamente la continuidad entre dibujos, ideogramas y escritura. Ferreiro a su vez, ha interpretado la relación entre el dibujo y el significado por parte del niño como un progreso en la comprensión de la escritura.

No obstante, como señala Tolchinsky (1993), la escritura no es un objeto de sustitución fonética u oral, sino un objeto simbólico que posibilita la reproducción. Es decir, un objeto de conocimiento, no solo un objeto instrumental cuyo fin es la reafirmación de la palabra hablada. Un objeto que se separa de la palabra para construir su propia realidad de manera autónoma.²

La escritura oral

La reafirmación de lo oral en las comunidades indígenas, de una escritura elaborada en función de lo hablado, la hemos denominado escritura oral. En efecto, la escritura puede tener una gran diversidad de gradientes que van desde una escritura que busca reproducir lo oral. Como dice Cassany (1994: 49), una escritura para ser dicha como si no fuera escritura. Una escritura para ser dicha, hasta una escritura para ser leída como si fuera escrito, y una escritura descontextualizada de carácter autónomo.

La escritura oral sea esta "primaria o secundaria",³ es un discurso con una gran carga descriptiva contextual, una evidente presencia del hablante, frases inacabadas, secuencialidad en las oraciones, uso reiterado de la conjunción acumulativas (y), onomatopeyas, una sintaxis simple. En esta el escritor debe adecuarse a las características del código oral y utilizar recursos típicos de este.

En cuanto a las características textuales, la escritura oral tiende a marcar la procedencia dialectal, a expresar con énfasis los propósitos subjetivos del escribiente, una alta frecuencia de digresiones, cambios de tema, datos inconclusos, redundancia, una estructura de texto abierta o incompleta, una gramática que incorpora los usos espontáneos y un empleo de referencia temporales o situacionales que contextualizan el discurso.

2 La escritura en cuanto signo, es una unidad de dos caras: por una parte el significado, el sentido, por otra parte el significante que describe. Así tenemos que las sílabas no son expresiones de signos, sino únicamente una parte de estos. (Romero, 1996: 32).

3 Ong, llama oralidad "primaria", a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o la impresión. La oralidad "secundaria" depende de medios electrónicos y funcionalmente se articula a la escritura (1994: 20).

La contextualización o "indicatividad" presupone una relevancia de lo que se hace o se vive, de la secuencialidad de las acciones. Esta característica propia de la oralidad y las lenguas indígenas, generalmente entra en conflicto con los requerimientos formales de la escritura del español. En los emberá-chamí, según Bedoya y Zuluaga (1995: 48), uno de los elementos de la contextualización requerida la cumplen las marcas de *aspecto*. Cuando se habla en emberá-chamí es necesario decir la cantidad de lunas exactas en que ocurrirá una situación. En cambio, en el español, se puede decir "él volverá". Esta expresión del español, creará en el hablante chamí una gran incertidumbre, por lo cual el enunciado debe contener el momento del proceso en el cual se producirá el retorno. Porque los chamí sólo distinguen el tiempo *pasado/no pasado*, o sea, si sucedió la situación o se está dando. En este último caso se necesita explicitar si la acción está iniciando, empezó a desarrollarse, está en un momento determinado, está finalizando o finalizó, siendo el *aspecto* una categoría central para contextualizar los acontecimientos. Por eso se encuentran varias marcas aspectuales en esta lengua, como por ejemplo:

/pa-/ "aspecto perfecto", "fue a Ituango"

/pasi-/ "aspecto habitual pasado individual"

"usted suele ir al pueblo"

/bü-/ "aspecto durativo contemporáneo singular"

"yo quiero bañarme"

/tuanü-/ "aspecto durativo contemporáneo colectivo"

"los hombres están trabajando"

Entre otras marcas.

En tanto que sólo se encuentran dos marcas del tiempo, la de pasado /-si/ y no pasado /-i/.

Esta problemática de tiempo/aspecto existente en la lengua ~ep~era, se vuelve difícil de manejar cuando se enseña el tiempo verbal en español a esta comunidad, porque tanto gramatical como semánticamente son distintos en ambas lenguas. Este es uno de los aspectos que constituyen un escollo para la enseñanza del español como segunda lengua, especialmente cuando el asesor no tiene claridad al respecto.

Desde la perspectiva de una escritura oral, se ha enfatizado en la pedagogía de las narraciones y los cuentos.⁴ Por ejemplo con profesores bilingües en el Cauca se ha apelado al recurso de imaginarse que se es un animal: "Si yo fuera..." como una estrategia escritural. La narración y en especial el mito, en una cultura oral hace posible reunir un conjunto amplio de conocimientos, en situaciones relevantes que se someten a la repetición y permiten la transmisión.

Por ejemplo entre los ~ep~era encontramos marcas discursivas que al narrar se repiten constantemente. En una narración, sobre el tsamo nebürüa,

4 Los textos más comunes de cuentos son leyendas o situaciones cotidianas.

el cuento del pavón, al terminar cada párrafo repiten la palabra pida; de 30 párrafos 20 veces se dijo pida. Esta marca indica que lo dicho no es propiedad del locutor, sino de un antepasado conocido por todos y que tiene autoridad en la comunidad.

En la comunidad nasa la pertenencia a un antepasado o un tiempo lejano se señala en cada cuento cuando se dice: "En tiempos de los antepasados. Antiguamente".

Por eso en el discurso es muy importante identificar los personajes y las funciones que cada uno cumple, porque lo narrado fue real y es real; realidad que no se circunscribe sólo a lo empírico sino que abarca también lo imaginario; no hay discursos abstractos, sin identificación de personajes, tiempo o aspecto.

Esta contextualización (deixis) se mantiene a pesar de que un acto de habla pueda olvidarse o desaparecer, mientras se mantenga la acción lingüística global (trama), lo cual hace que perdure el significado del texto narrativo. Al contrario, si desaparece el contexto semántico que lo articula, en una narración las oraciones pueden cambiar (Romero, 1996: 52). Esta característica que hace posible la autogeneración de la narración, es lo que Goody y Watt (citado por Ong., 1994: 52) ha llamado "ratificación semántica directa", es decir, que una narración se mantiene por las situaciones reales en las cuales se utiliza la palabra aquí y ahora. "Las palabras sólo adquieren sus significados de su siempre presente ambiente real" (Ong, 1994: 52).

El empleo que se hace de la narración como una pedagogía de la escritura, sugiere en quienes lo implementan, la búsqueda de un estado de compromiso total y por tanto de identificación emocional con la sustancia de aquello que el lector o el oyente debe retener. El público es invitado a vivir el relato. Al leerse este, el sonido se apoya en gestos, es decir, en el movimiento del cuerpo que incita a la participación. En esta perspectiva, Domínguez y Farfán (1993) enfatizan en una escritura apoyada en los actos comunicativos, en los actos de habla en razón de que estos hacen posible una estructuración de la identidad. El nombre propio según los autores, el cuerpo, como primer yo, es el principal recodificador de mensajes y sensaciones. Un transmisor de saberes culturales.

De lo dicho anteriormente podemos deducir que la escritura oral en comunidades indígenas propugna por el fortalecimiento de referentes endógenos y de identidad cultural. En términos pedagógicos, podemos decir que la narración permite elaborar los modos de pensar, permite enfrentar adecuadamente la naturaleza y establecer el significado de la experiencia cultural. Ayuda a crear expectativas acerca de cómo es el mundo, sus vocabularios, su sintaxis, su gente, sus lugares. Como señala Elizondo (1995), el trabajo pedagógico con la narración, no está sometido a la presión perturbadora de separación entre lo real y lo que se hace creer. Las pautas narrativas no son estructuras argumentales abstractas, sino contenidos específicos en torno a valores, papeles y relaciones de una cultura.

Escritura descontextualizada o analítica

En la escritura descontextualizada, el *sujeto empírico* responsable de la enunciación, se neutraliza o desaparece para dar paso al *locutor*, personaje ficticio a quien el enunciado atribuye la responsabilidad de su enunciación (Ducrot, 1988: 18). Esta ruptura permite dar la palabra a personajes ajenos a nosotros produciendo en el escribiente un extrañamiento del producto. Este discurso, en términos textuales, se caracteriza por un uso acentuado de componentes gramaticales, puntuación, sinónimos, conjunciones subordinativas, incorporación de la gramática morfológica a partir del uso adecuado de verbos, un empleo de oraciones complejas subordinativas, relativas y de oposición. Tendencia estilística a la desaparición de repeticiones, escaso uso de onomatopeyas.

Al analizar los requerimientos sintácticos que implicaría un trabajo textual con los recursos de la narración y la descripción, tenemos que los perfiles sintácticos presentan diferencias en niños en donde el español es la primera lengua. En el texto narrativo, las construcciones verbales se realizan con verbos de evento (salí, encontré, llegó), los verbos de palabra se presentan con menor frecuencia. En cambio, en las descripciones, los verbos son de tipo estático de índole copulativa, los cuales sólo admiten nominales de primer orden permitiendo sólo construcciones estáticas. (Tolchinsky, 1993: 85). Generalmente en la narración los verbos están en pasado, admitiendo verbos en futuro y presente; las descripciones generalmente en presente o un único tiempo verbal.

Se deduce de lo anterior, que la descripción es un recurso que dificulta tanto el manejo de tiempos verbales como la flexibilidad estilística. Dado su énfasis situacionalista por la descripción de objetos a partir de la adjetivación, dificulta o hace imposible la descontextualización propia de la *escritura analítica*.⁵

En la práctica pedagógica con maestros bilingües, se ha planteado producir una ruptura de la descripción estática a partir de preguntas que orienten la reflexión, y diluyan las cualidades de los objetos (*adjetivación*) para enfatizar en su uso y las acciones que se realizan con estos, en un movimiento cinematográfico. Estas preguntas pueden ser:

- ¿Cómo es el río? (lento, impetuoso, ancho, profundo, tortuoso).
- ¿Cómo son sus aguas? (limpias, arcillosas, turbias, transparentes).
- ¿En verano cómo es el río...?⁶

Al integrarse la descripción activa en la narración o el cuento, el punto de vista se desplaza de los objetos del entorno a las acciones, a los procesos internos del texto. Este desplazamiento tiene incidencias tanto textuales como

5 *Escritura analítica* es aquella que da preferencia al uso de conceptos (categorías), la relación entre objetos y las relaciones de relaciones. Por autores como Vygostki, el pensamiento científico sólo se vehicula a través de una escritura descontextualizada. (Romero, 1996: 60).

6 Forinetín y Justo (1972) *Primeras redacciones para niños*. Editorial De Vecchi. Barcelona. p. 78.

psicológicas, por ejemplo Gavrilova (citado por Liublińskaia, 1971: 231) encontró que las descripciones que enfatizan en el objeto (color, tamaño, tamaño de la cabeza de un tigre) tienen una percepción estereotipada del objeto el cual no se enriquece por el niño, ni presentándole una imagen de este. En cambio, cuando se describe su modo de vida, cómo ataca las presas, la fuerza de la fiera, los niños aportaban más ideas sobre la fiera y cuando esta se le presentaba en una imagen identificaban más detalles.

La ruptura se agiliza aún más, cuando en el relato o el cuento, surge el *locutor* bajo la forma de un narrador que es diferente al hablante empírico. Técnicamente se facilita este proceso cuando el aprendiz, trabaja en sus cuentos empleando distintas personas, en especial la tercera y el narrador omnisciente.⁷

Estos permiten que los personajes se separen del sujeto empírico, y a su vez, le permite a este poner distancia entre su subjetividad y el producto escritural.

El resultado es una escritura en la cual a diferencia de escrituras orales de niños indígenas,⁸ hay poco empleo de sustantivos y adjetivos, alto empleo de adverbios y proposiciones. Una escritura que se ha elaborado con base a las relaciones entre palabras y estructuras gramaticales.

Referencias bibliográficas

- Bedoya, Olga Lucía, Zuluaga Gómez, Víctor. 1996. "El discurso oral y escrito entre los emberá-chamí", en *Revista de Ciencias* No. 8, mayo. Universidad Tecnológica de Pereira, p. 45-51.
- Cassany, Daniel. 1994. "Describir el escribir". Ediciones Paidós. Barcelona. p.194
- Domínguez Blanco, María Elvia, Farfán Martínez, Mabel. 1993. "Modelo constructivo de acción participante para el aprendizaje de la lengua escrita" Santafé de Bogotá. D.C. p.14.
- Ducrot, Oswald. 1988. "Polifonía y argumentación". Universidad del Valle. Cali. P. 190.
- Ferreiro, Emilia, Teberosky, Ana. 1986. "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". 3-ed. Siglo XXI editores. México. P. 367.
- Formeín J. Ibañez. 1972. "Primeras redacciones para niños". Editorial de Vecchi. Barcelona, p. 190.
- Helizondo Huerta, Aurora. 1995. "La narrativa en la educación básica". En: *Investigación en la escuela*, No. 25. Sevilla, p. 43-48.
- Ong J., Walter. 1994. "Oralidad y escritura". Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá. p. 190.

7 Se elaboran diversas versiones de un cuento con diversas personas y tiempos verbales, de tal manera que el paso de la primera persona a la tercera, del pasado al futuro, le permite al maestro Bilingüe, analizar la dinámica textual de la escritura analítica en español.

8 Al comparar narraciones en español de niños alsarios con narraciones de Cortázar, los primeros emplean en mayor porcentaje los sustantivos. (Romero, 1996: 81).

- Quintero S., Graciela. 1994. "El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético", en *Lectura y Vida*. No. 4. Argentina, p. 28-38.
- Liublińskaia, A. A. 1971. "Desarrollo psíquico del niño". Grijalbo. México, p. 613.
- Romero Loaiza, Fernando; Ramos; Abelardo y otros. 1989. "Investigación sobre el desarrollo psicosocial del niño paez: 1986-1989". CRIC. Popayán. P. 135.
- Romero Loaiza, Fernando; Ramos, Abelardo y otros. 1990. "Actividad gráfica y simbolización". En *Glotta*. Vol. 5. mayo. Bogotá, p. 4-11.
- Romero Loaiza, Fernando. 1996. "Superficies y relieves". Instituto Risaraldense de la Cultura. Pereira. P. 110.
- Tolchinsky Ladsman, Liliana. 1993. "Aprendizaje del lenguaje escrito". *Anthropos*. Barcelona. P. 341.