

Estudios koreguajes



Artesanía koreguaje

Carlos Dupont Moreno
Investigador - Etnolingüista

Cali - Enero de 2021

Permitida la reproducción total o parcial
por cualquier medio, citando la fuente.

Inicios de la experiencia investigativa

Adquirimos nuestros primeros conocimientos sobre lenguas amerindias en el Seminario de la lengua huitoto-murui, dirigido por el profesor Carlos Patiño Rosselli con la colaboración del indígena Jitoma Safiama. El Seminario tuvo lugar a comienzos de los años setenta (70) y se ofreció en particular a profesores adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Las diferencias estructurales entre esta lengua nativa y las lenguas indoeuropeas que conocíamos nos despertaron el interés por el estudio de las lenguas indígenas existentes en Colombia; sólo tenidas en cuenta, hasta la época, por etnólogos y lingüistas extranjeros o por misioneros católicos y evangélicos, con fines de adoctrinamiento religioso.

Con la finalidad de dar comienzo a estas investigaciones, contactamos a Edmundo Herrera, exalumno de la Carrera de Filología e Idiomas en la Universidad Nacional, para la época profesor del Instituto Universitario Surcolombiano de Florencia (Caquetá). En vías de concretar algunas actividades investigativas preliminares, viajamos a Florencia en julio de 1975 para informarnos sobre las posibilidades de iniciar trabajos con alguna de las lenguas de la región. En efecto, el profesor Herrera tenía conocimiento acerca de una etnia amazónica poco contactada, con excepción de una orden de misioneros italianos: los koreguajes. En su compañía, tomamos una canoa en Venecia, puerto cercano a Florencia, y descendimos por el río Orteguaza, afluente del río Caquetá, hasta el asentamiento koreguaje de San Luis, situado en proximidades de la base aérea militar de Tres Esquinas.

Para llegar al sitio final de destino, tuvimos que descender de la canoa en un barranco a la orilla del río y caminar un corto trayecto por una trocha angosta, en medio de una espesa vegetación. Ya en el poblado, deshabitado a primera vista, empezamos a observar rostros tras las hendiduras de las paredes en bahareque de las malocas. Al parecer, nuestra presencia era extraña e inesperada en esta comunidad. Nos dirigimos a una vivienda deshabitada, la escuela, y allí dejamos nuestros equipajes y provisiones. Al poco tiempo, vimos como fueron apareciendo algu-

nos indígenas realizando varias actividades: niños jugando en una planada cercana a una pequeña laguna de aguas oscuras; mujeres lavando ropa y otras rallando yuca para la elaboración de las grandes tortas de casabe colocadas sobre los techos de palma de las malocas; una anciana estaba atareada tensando y entretrejiendo fibras de palma de cumare sostenidas desde la punta de uno de los dedos de sus pies hasta sus manos. La ausencia de hombres en el poblado era notoria.

Después de algunos días de observar, y también de ser observados, tuvimos la oportunidad de hacer un primer contacto con la gente, muy ocasionalmente. Se jugaba un partido de fútbol en la planada con la participación de niños y mujeres jóvenes, en medio de un aguacero torrencial. Los participantes en el juego no se incomodaron cuando ingresamos a él sin su consentimiento, pero tardamos un buen tiempo en ser tenidos en cuenta. Sentimos un gesto momentáneo de aceptación al lanzarnos el balón. Luego de transcurridos varios días sin que ocurriera nada especial, recibimos la visita de un indígena quien se presentó como Agustín Bolaños, el músico de la comunidad. Agustín, nuestro anfitrión de ahí en adelante, nos llevó a conocer los alrededores del poblado en donde estaban ubicadas las chagras o terrenos de cultivo y un pequeño sembrado de matas de coca; planta de uso tradicional, cuyas hojas se mezclaban con ceniza de palma de cumare para la elaboración del mambe en las comunidades amazónicas.

Nuestra estadía se prolongó por algunos días y así nos pudimos enterar de otras prácticas productivas comunitarias, básicas para la supervivencia de las cuatro o cinco familias, o linajes, asentadas en San Luis: la recolección de frutos silvestres y de huevos de tortugas charapas en el verano; la pesca con arpón y atarraya; la elaboración de arcos y flechas en madera de chonta para la cacería, etc. En este primer contacto con los koreguajes, pudimos conocer someramente algunos rasgos étnicos generales: hábitos, usos, costumbres, elementos de la vida material, etc. La expresión cultural de mayor relevancia para nosotros, lingüistas, lo constituyó el hecho de escucharlos interactuar en todo momento en su lengua vernácula, lo cual nos motivó aún más a emprender estos estudios.

La influencia religiosa en las comunidades indígenas

Un año después, tuvimos de nuevo la oportunidad de regresar al Caquetá. Esta vez constatamos un fenómeno que sólo conocíamos por consultas bibliográficas y documentales: la influencia de las instituciones religiosas en las comunidades indígenas. De una parte, existía un Concordato entre el Estado Colombiano y la Iglesia Católica, según el cual las comunidades indígenas estaban casi en todo bajo su tutela, particularmente lo concerniente a los programas educativos. De otra, había un Convenio entre el gobierno de Colombia y el Instituto Lingüístico de Verano -I.L.V.- a través del cual se permitía la presencia de misioneros evangélicos en el territorio colombiano, sin mayores restricciones, supuestamente para el estudio de las lenguas vernáculas de los diferentes grupos indígenas.

Posteriormente y por hechos constatados en el terreno, pudimos enterarnos de los graves problemas causados por la influencia de varios credos religiosos al interior de las comunidades indígenas: el Convenio con el I.L.V. permitía el adoctrinamiento fundamentalista evangélico, a través del conocimiento y la práctica de sus lenguas nativas. Algo que también, históricamente, acontecía con la labor misionera secular de la Iglesia Católica. La pérdida de la fuerte espiritualidad ancestral en algunas de estas etnias ha sido una de las principales causas de su descomposición social y cultural; al igual que del desconocimiento y hasta del rechazo de su propia identidad. Y como consecuencia aún más grave, de la extinción de varios grupos étnicos.

Junto con el profesor Herrera, realizamos una visita al museo indígena, dependencia del Centro Indigenista de Florencia, dirigido en ese entonces por el padre misionero italiano Iván Calone. Al enterarse de nuestro propósito de regresar al territorio koreguaje, nos propuso hacernos acompañar de dos funcionarios de esa entidad con la finalidad de, supuestamente, facilitarnos los contactos en la zona. Accedimos, confiando en su experiencia y mejor conocimiento, tanto del terreno como de la comunidad koreguaje.



Asentamiento indígena koreguaje

De otra parte, visitamos también la Sede de la Universidad Surcolombiana, antes Instituto Tecnológico de Florencia. Como el profesor Herrera pertenecía a la planta docente de esta institución, nos dirigimos a la Rectoría para solicitar el permiso correspondiente. El rector, doctor Nelson Ossa, se prestó muy amablemente a apoyarnos y nos facilitó el transporte hasta Venecia, el puerto de embarque del río Orteguaza, en cercanías de Florencia. Allí, junto con las personas del Centro Indigenista, conformamos el equipo para nuestro desplazamiento a la zona koreguaje.

Al caer la tarde y luego de varias horas de travesía fluvial, tomamos un caño que daba acceso al poblado de Maticurú. Descargamos de la canoa los equipos de trabajo y las provisiones y nos dirigimos a la escuela indígena, sitio en donde debíamos pernoctar. En este trayecto, de aproximadamente doscientos metros, pudimos presenciar, en el puerto, escenas violentas provocadas por indígenas en estado de embriaguez que golpeaban y arrastraban a sus mujeres de los cabellos, en medio de gritos de dolor. La impresión que nos causaron estos hechos fue muy desagradable y preocupante por lo que pudiera ocurrir más adelante.

Después de organizarnos en la escuela, escuchamos gritos ofensivos en las afueras, dirigidos a nosotros, por parte de los hombres embriagados que habíamos visto anteriormente. Ante sus insultos verbales, tuvimos que refugiarnos en el dormitorio, cerrando la puerta de inmediato para evitar ser agredidos físicamente. Al parecer esta acción los enfureció aún más; se abalanzaron contra la puerta y la patearon queriendo derribarla. Luego de un gran estruendo y de no lograr su propósito, se retiraron para tranquilidad nuestra.

Al día siguiente, en la mañana, la calma imperaba en el poblado. Solo unas mujeres lavaban prendas en el caño del puerto. Uno de los indígenas se nos acercó y trató de explicarnos lo su-

cedido el día anterior. Al parecer, la visita de los funcionarios del Centro Indigenista no les agradaba en Maticurú, algo que pudo agravarse por el alto consumo de alcohol de estos indígenas. Nos enteramos igualmente de la presencia de dos misioneras evangélicas del I.L.V., organismo adscrito a la sociedad bíblica internacional Wycliffe Bible Translators. Esta situación podría ser, en comienzo, una razón para deducir la existencia de un conflicto religioso en este asentamiento.

Por el mismo indígena que nos contactó, conocimos también otros problemas que aquejaban a esta comunidad. El territorio, poco extenso para el número de sus habitantes, se estaba desintegrando con el ingreso de colonos que aprovechándose de la ingenuidad de algunos indígenas les compraban parte de sus tierras por poco dinero o, en el peor de los casos, se las intercambiaban por alcohol o cachivaches: radios transistores, linternas, comida enlatada, etc. No existía autoridad tradicional o civil alguna que pudiera impedir esta clase de transacciones desventajosas.

En la tarde, escuchamos el ruido del motor de una aeronave que avistamos a baja altura, con la intención de aterrizar muy cerca del sitio en el que estábamos. Por nuestro colaborador ocasional, nos enteramos de la existencia de una pista de aterrizaje del I.L.V. en cercanías de Maticurú. Hacia allí nos dirigimos apresuradamente y pudimos comprobar su existencia, no sin asombrarnos de su corta extensión. Consistía en una franja plana angosta despejada de unos 200 metros que terminaba en un ascenso pronunciado aún más corto. La avioneta tomó rápidamente la parte plana y luego el ascenso que le hizo atenuar su velocidad. Enseguida se descolgó hasta detenerse por completo. La pericia del piloto de la aeronave era inobjetable. Sabíamos que algunos de los pilotos del I.L.V. eran veteranos de la guerra de Vietnam.

En un análisis somero de los hechos presenciados al comienzo de nuestra visita, se podía percibir la disputa entre credos religiosos y el grado de adoctrinamiento a que, probablemente, se sometía a estos indígenas. Al suplantarse sus creencias ancestrales por otras absolutamente diferentes a las de su cosmovisión, se destruían también sus valores, costumbres y usos vernáculos, factores de cohesión de estos grupos humanos. Además, las nue-

vas influencias religiosas menoscababan la influencia de los chamanes, o líderes espirituales tradicionales, en las nuevas generaciones. En Maticurú conocimos a uno de los más importantes chamanes koreguajes-tama, quién precisamente se quejaba ante nosotros de la escasa atención que prestaban los jóvenes indígenas a las prácticas chamanísticas, fundamento esencial del orden social y cultural de estos pueblos. De hecho, en esta traumatizada comunidad coexistían tres credos: el católico, el evangélico y el vernáculo; situación que podría ser la explicación del desorden social que presenciamos y tuvimos que soportar al llegar a Maticurú.

En los estudios sobre etnonimia y estructura clanil koreguaje adelantados posteriormente, establecimos la filiación de todos los asentamientos ubicados en el bajo Orteguzza y el Caquetá Medio (24 para la época). Maticurú estaba conformado por un sustrato étnico tama, predominante, mezclado por alianzas exogámicas con indígenas koreguajes, inganos y carijonas. Una composición étnica similar pudo establecerse en los demás asentamientos, algunas veces con la predominancia de alguno de estos grupos, otras con presencia de indígenas de etnias vecinas: huitotos, cofanes, sionas, etc. La fusión de grupos indígenas pertenecientes a macro-familias étnicas diferentes, en determinados contextos geográficos, ha sido el resultado de eventos históricos de diversa índole.

Una caracterización étnica particular encontramos en el asentamiento de Peñas Rojas, ubicado en el Caquetá Medio. Allí encontramos familias indígenas makaguajes, mezclados con koreguajes. Para algunos autores, la etnia makaguaje parecía extinguida; no obstante, constatamos su existencia, aunque fusionada con otras etnias amazónicas. Francisco Piaguaje, chamán makaguaje en el asentamiento siona de Buenavista, Alto Putumayo Ecuatoriano, nos comentó acerca de sus hermanos quienes se habían establecido entre los ríos Piñuña Negro y Piñuña Blanco en el Ecuador y de otros que se habían ido para el Caquetá. Las etnias tama, koreguaje, siona y makaguaje han sido clasificadas por diversos autores (Sergio Elias Ortiz, Marcelino de Castellvi, Paul Rivet) como pertenecientes a la subfamilia tukano-occidental.

La lengua koreguaje: primera aproximación

Los contactos iniciales con los koreguajes, nos llevaron a iniciar investigaciones encaminadas prioritariamente al conocimiento de las características estructurales de su lengua. Estos trabajos se veían favorecidos por el hecho de haber encontrado que la lengua koreguaje era practicada por todos los integrantes de la etnia, algunos de ellos monolingües, particularmente mujeres ancianas y niños. La mayoría de los hombres hablaban también el español por las necesidades de contacto con los colonos, comerciantes, funcionarios y religiosos. Para la época, las comunidades koreguajes se mantenían aisladas, circunstancia que fue cambiando en poco tiempo con la incursión de grupos armados y de narcotraficantes en su territorio.

A nuestro regreso a la Universidad Nacional y con la convicción de la importancia de dar curso a los estudios etnolingüísticos en el contexto universitario, creímos necesario organizar un Seminario de Investigación sobre lenguas Tukano-Occidentales, orientado a estudiantes de los últimos semestres de esta carrera quienes debían presentar una Monografía de Grado para efectos de la obtención de la Licenciatura. La Universidad Nacional de Colombia, entidad estatal, se comprometería así a contribuir en alguna forma al estudio del patrimonio lingüístico nacional, representado por más de 64 lenguas indígenas con sus dialectos; algunas de ellas en vía de extinción. Esta tarea no debía ser exclusiva, como ya lo dijimos, de investigadores extranjeros o de los misioneros evangélicos del I.L.V.

Inicialmente y para sorpresa nuestra, se inscribieron en este Seminario investigativo más de 50 estudiantes, algunos de ellos en situación de cumplir el requisito universitario. No obstante, esta formación debía complementarse con aspectos atinentes a la etnografía de los pueblos indígenas, para lo cual solicitamos la colaboración del profesor Pedro Marín, lingüista con conocimientos de antropología y experiencia en fotografía, actividad indispensable también en esta clase de trabajos etnolingüísticos.

Se hizo una selección de los estudiantes participantes en el Seminario con criterios de necesidad académica inmediata; dis-

ponibilidad de tiempo; responsabilidad; y buenas condiciones físicas; para así iniciar los preparativos de un primer Trabajo de Campo. Su finalidad era la elaboración de un *corpus* de datos lingüísticos básicos del koreguaje, adoptando una propuesta de encuesta lingüística elaborada por un equipo de investigadores perteneciente al Laboratoire des Langues et Civilisations à Tradition Orale - LACITO -, organismo investigador francés perteneciente al Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS. En el Seminario, esta encuesta básica de ítems lexicales y oracionales, prevista para el estudio de lenguas africanas, fue adaptada a las condiciones de los entornos cultural y natural amazónicos, con la perspectiva de ser modificada y ampliada en terreno. Fueron considerados también relevantes para este trabajo: la recolección de datos sobre aspectos de la cultura material; y, sobre todo, una aproximación a la cosmovisión de esta etnia, a través de la consulta a los chamanes y ancianos, fuentes del saber vernáculo.

La Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad nos prestó apoyo logístico, facilitándonos el transporte por vía terrestre hasta la población de Milán, puerto de embarque en el río Orteguaza para acceder al territorio koreguaje. Con un grupo de 24 estudiantes, organizados en equipos de trabajo, nos distribuimos en las comunidades de Maticurú, San Francisco, Aguanegra, y San Luis, ubicadas en el Orteguaza Medio y Bajo. Con la autorización del Centro Indigenista de Florencia, entidad responsable de los programas educativos, nos instalamos en las escuelas indígenas en donde aplicamos las encuestas preparadas, utilizando grabadoras, con la colaboración de informantes lingüísticos koreguajes, voluntarios.

Los objetivos de esta primera experiencia investigativa se cumplieron a cabalidad. En general, se logro la aceptación de las comunidades en donde se realizaron los trabajos; creemos que por el interés demostrado por este grupo de universitarios jóvenes en el estudio de su lengua y su cultura, en contraste con el tratamiento estigmatizador que recibían sus manifestaciones culturales por parte de los colonos vecinos; particularmente hacia su lengua, la cual consideraban como un *güere güere* (forma de hablar sin el status de lengua). Las vicisitudes de este trabajo de campo no estuvieron ausentes: canoas encalladas en las amplias playas del río Orteguaza en la estación seca; lluvias ama-



Presencia estudiantil en trabajo de campo

a Bogotá, nos enteramos del aterrizaje forzoso del avión de Aeropesca matrícula HK-388, cargado con armas para el M-19, en una de las playas cercanas a la comunidad de San Luis. Era el inicio de la guerra en el Caquetá que tantos problemas iba a ocasionar a los indígenas asentados en estas tierras.

Por esta misma época, la situación de orden público en el país se estaba también deteriorando y las universidades públicas comenzaban una vez más a sentir el impacto de los episodios violentos. Por causa de las protestas estudiantiles, la Universidad Nacional fue cerrada durante un semestre; lo cual nos obligó a buscar alternativas para continuar el trabajo del Seminario. Teníamos una base de datos importante grabada; por lo tanto, debíamos proceder a analizarla con la finalidad de realizar su transcripción, en términos del alfabeto fonético internacional. Optamos por dar continuidad al trabajo en una vivienda situada cerca al campus universitario, perteneciente a uno de los alumnos del Seminario. Con dedicación y responsabilidad de todos los equipos de trabajo, se hizo la transcripción fonética de los ítems de la encuesta y se elaboró la primera propuesta de sistema fonético, fonos y alófonos, de la lengua koreguaje. Luego del examen de los datos recogidos, pudimos observar las diferencias dialectales entre los *corpora* colectados en los distintos sitios de trabajo seleccionados.

Por su parte, el profesor Marín se ocupó de organizar el material fotográfico colectado y ponerlo en diapositivas, particularmente en lo relacionado con los elementos de cultura material de esta etnia. Además, se obtuvo versión grabada del chamán de Maticurú sobre algunos mitos y leyendas koreguajes, conoci-

mientos indispensables para una primera aproximación a la cosmovisión de este pueblo.

Reabierto la Universidad, las actividades del Seminario se encaminaron a la preparación de un material de encuesta mucho más extenso, basado de nuevo en la propuesta del LACITO y adaptado a un contexto mejor determinado con los conocimientos adquiridos en el primer trabajo de campo realizado por el Seminario. Contábamos ya con la identificación, descripción articulatoria y clasificación de los segmentos sonoros de la lengua; por lo tanto, el siguiente objetivo sería la construcción del sistema fonológico o fonémico del koreguaje, es decir, la estructura sistemática subyacente a los fonos o sonidos. Pasaríamos así del nivel -ético al nivel -émico de la lengua. Los ítems del material de la encuesta ampliada debían llevarnos también al conocimiento de otros niveles gramaticales: el morfológico, es decir, a la identificación de las bases lexicales significativas de la lengua y de las partículas gramaticales con funciones morfo-fonológicas y morfosintácticas; y el nivel sintáctico, es decir, al conocimiento de las estructuras oracionales básicas del koreguaje.

El trabajo investigativo en contexto bélico

Para el segundo trabajo de campo del Seminario, la Facultad de Ciencias Humanas tan sólo nos colaboró con la expedición de las credenciales o constancias de pertenecer a la institución universitaria. Aunque limitada, esta ayuda habría de servirnos para los desplazamientos en una zona afectada, en esa época, por el conflicto bélico. Con sus propios recursos, los estudiantes costearon los gastos de transporte y provisiones para una estadía de tres semanas; además de algunos obsequios (telas, linternas, baterías, etc.) con el propósito de retribuir el trabajo de nuestros colaboradores lingüísticos.

A nuestra llegada a Florencia, nos enteramos de la necesidad de obtener un salvoconducto, expedido por las autoridades militares del Caquetá para poder llegar a territorio koreguaje. Junto con el profesor Marín, acudimos al batallón acantonado en Florencia para tramitar este documento. Como era de esperar y a pesar de nuestras explicaciones, la comandancia del batallón se negó a su expedición y nos advirtió del peligro que podíamos correr si éramos detectados por alguna aeronave militar pues nos arriesgábamos a ser rociados de balas si nos confundían con algún grupo armado subversivo.

Reunidos con los estudiantes en la sede de la Universidad Surcolombiana, analizamos la difícil situación a la que nos expondríamos. A pesar de las advertencias de los militares, los estudiantes tomaron la decisión de continuar el viaje. Su argumentación nos pareció válida: si nos habíamos preparado durante tanto tiempo para este trabajo de campo, y teníamos compromisos académicos por cumplir, debíamos darle continuidad, asumiendo los riesgos.

Al atracar en un puerto fluvial del río Orteguaza, controlado por los militares, presentamos nuestras credenciales y expusimos las razones académicas de este viaje. No se nos impidió continuar, pero a partir de ahí nos sentimos en todo momento vigilados, sin saber si el propósito era protegernos o confirmar eventuales contactos con los grupos armados en la zona puesto

que transportábamos medicamentos y víveres para la estadía en terreno; elementos sometidos a un estricto control por parte del ejército.

Una vez en territorio koreguaje, los equipos de trabajo se distribuyeron de igual forma a la del primer trabajo de campo. La colaboración de las autoridades tradicionales nos facilitó el trabajo de recolección de datos. Por diversos testimonios, nos enteramos de los problemas a que estaban sometidas estas comunidades por efectos de la guerra. El tránsito de algunos grupos armados por sus resguardos les ocasionaba problemas: se robaban los pocos alimentos que poseían; se llevaban los animales domésticos (cerdos y gallinas); irrespetaban a sus mujeres; y maltrataban a quienes se quejaban por estos atropellos. Igualmente, nos enteraron sobre la presencia militar, inusual, en los límites de los resguardos en donde hacíamos presencia. Hecho que confirmaba nuestras conjeturas sobre la vigilancia de nuestras actividades.

Al igual que en nuestro primer trabajo de campo, los riesgos no faltaron dado el contexto bélico en que nos encontrábamos. Por este tiempo, la circulación por los ríos del Caquetá estaba restringida, pues no se podía navegar después de las seis de la tarde; situación que ignorábamos en el momento de partir de regreso. Remontábamos el río Orteguzza en dos canoas al atardecer y debíamos pasar por un control militar a mitad del recorrido. La primera canoa, con un grupo de estudiantes y el profesor Marín, logró pasar sin problema por este sitio; no sucedió lo mismo con nuestra embarcación que venía algo retrasada. Al acercarnos al retén, fuimos avisados con señas que debíamos atracar en el puerto. Así lo hicimos para no ser ametrallados, pues ese era el procedimiento para quienes desobedecieran la orden.

Ya en el puerto, los militares nos hicieron descender con los equipajes para proceder a una revisión. Luego se acercó un oficial joven, acompañado de un civil. Nos saludó y se dirigió a una de nuestras estudiantes, llamándola por su nombre y diciéndole que recordara que habían sido compañeros de colegio en el INEM de Kennedy. Dione Cristancho, nuestra alumna, lo reconoció y de ahí en adelante se nos trató con más amabilidad. Como no podíamos continuar el viaje, se nos propuso alojarnos

en las instalaciones de una hacienda ocupada por el ejército. Un poco más tarde, el oficial y el civil me pidieron que los acompañara a una tienda en el puerto. Allí me ofrecieron unas cervezas y me interrogaron sobre nuestras actividades en territorio koreguaje.

Al dejar la tienda, fui invitado a cenar con ellos en un restaurante a corta distancia de allí. En el transcurso, el oficial me hizo retrasar un poco para preguntarme si yo había visto o me había enterado de la presencia de grupos insurgentes en territorio indígena, a lo cual respondí que mi trabajo era estrictamente académico y no deseaba ser involucrado en asuntos diferentes para poder continuarlo. Al parecer, el joven teniente lo entendió así pues no volvió a referirse al tema en el resto del tiempo que permanecimos retenidos. Temprano, al día siguiente, pudimos embarcarnos nuevamente para dirigirnos al puerto de la población de Milán.

Tuvimos que presenciar un hecho imprevisto al remontar el río. En un recodo vimos el cadáver de un hombre flotando boca abajo. Al preguntarle al motorista si debíamos detenemos o hacer algo al respecto, nos sugirió continuar el viaje pues estos eventos trágicos eran frecuentes por este tiempo. Las sorpresas no terminaron. Una vez desembarcamos, el profesor Marín nos esperaba en el puerto con los otros estudiantes. Alarmado, me comentó que había sido contactado por un desconocido quien le informó sobre nuestra presencia en el retén militar y, lo más preocupante, que habíamos departido con los militares, situación mal vista en la región, por las referencias sobre el oficial que nos detuvo, a quien se le había dado el apelativo de “teniente sangre”. Tuve entonces que explicarle a mi colega las circunstancias particulares vividas allí, en calidad de retenidos, sobre todo la forma en que pude resolver esta situación conflictiva. Mi preocupación era ante todo la integridad física de nuestros estudiantes.

De regreso a las actividades académicas en la universidad, se continuó el trabajo en el Seminario con el material recolectado en el segundo trabajo de campo. Con la base de datos ampliada, una vez transcrita y analizada, procedimos a la búsqueda de pares mínimos en la lengua que permitieran sustentar la formulación, segmento a segmento, de una primera propuesta de sistema fo-

nológico del koreguaje, de acuerdo con uno de los objetivos planeados de antemano. En esta etapa de la investigación, surgieron dos dificultades a nivel suprasegmental: la nasalidad y la tonalidad, rasgos muy característicos de esta lengua, al igual que de otras lenguas de la macro-familia Tukano.

Como debíamos cumplir también con los compromisos académicos de los estudiantes participantes en este Seminario, la elaboración de sus trabajos de grado, y podíamos ya acceder a otros niveles lingüísticos, el morfológico y el sintáctico; distribuimos varios temas a investigar en equipos de dos estudiantes para cada tema, de conformidad con el reglamento universitario. De otra parte, no podíamos dejar de lado los aspectos sociales y culturales, relevantes en todo estudio de las manifestaciones y usos lingüísticos. Las orientaciones teóricas de estos trabajos se enmarcaban en los postulados de la Etno-lingüística.

En adelante, nuestra labor consistió en asesorar y dirigir los trabajos asignados a los estudiantes, de una parte, y en colaborar al Ministerio de Educación, Oficina de Etnoeducación, en los nuevos proyectos educativos para las comunidades indígenas y afrodescendientes. Ya el movimiento indígena colombiano, en consonancia con ideas universales que postulaban el respeto y la valoración de las culturas autóctonas, había comenzado, a través de sus organizaciones, a reclamar cambios y reivindicaciones en las políticas estatales para todo lo que los afectaba, en especial del modelo educativo oficial.

Como antecedente, la Universidad Surcolombiana de Florencia había realizado años atrás, el X Congreso Nacional de Profesores de Español y Literatura con la asistencia de los más destacados lingüistas y literatos de la época, en representación de importantes universidades y organismos culturales del país. En este evento académico, se trató en particular el tema de la educación bilingüe para las comunidades indígenas y se hicieron las siguientes recomendaciones: "1) Que en los grados elementales, el proceso educativo se desarrolle exclusivamente en el idioma vernáculo; 2) que después de esta primera parte, este proceso educativo se desarrolle incorporando, gradualmente, el español como segunda lengua; y 3) Que el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional, arbitre los recursos para

integrar grupos de trabajo conformados por hablantes del idioma aborigen y lingüistas colombianos que inicien el proceso de formación y capacitación de maestros para la educación bilingüe y la producción de materiales adecuados". Estas recomendaciones sirvieron de pautas para los futuros desarrollos etno-educativos, en lo concerniente a la educación bilingüe.

Aportes teóricos al proceso etno-educativo koreguaje

Aunque en nuestra formación académica existía un componente de lingüística básico, creímos necesario reforzarlo con el fin de aportar mejores conocimientos y procedimientos, tanto para las investigaciones en lenguas vernáculas como para los programas de educación indígena. Con el apoyo de la Universidad Nacional, y en Comisión de Estudios, pudimos asistir al Seminario sobre “Lenguas indígenas de América”, dirigido por el profesor Bernard Pottier, en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad de Paris IV. Esta vinculación nos ofreció también la oportunidad de conocer y analizar los trabajos de investigación en lenguas amerindias del Centre National de la Recherche Scientifique – C.N.R.S.-; en particular, los realizados por sus investigadores en Colombia.

En 1986, después de cuatro años de ausencia del país, nos reintegramos a nuestras actividades investigativas. En esta nueva etapa de trabajo, además de la intención de continuar con los estudios del koreguaje y de otras lenguas tukano-occidentales, nos sentimos también comprometidos con seguir colaborando en los proyectos de educación indígena. En alguna forma, los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación podrían ser utilizados en la elaboración de material educativo. Esta sería una forma de retribuirle a la etnia koreguaje el habernos confiado parte de su saber ancestral: su visión del mundo a través del estudio de su lengua.

Igualmente, pudimos comprobar los progresos en etno-educación tanto para los indígenas como para las comunidades afro-descendientes colombianas; lo cual hacía necesaria nuestra participación en la implementación del modelo educativo koreguaje. El Ministerio de Educación Nacional había creado la Oficina de Etno-educación para asesorar y supervisar los programas educativos organizados por algunas comunidades indígenas, con la participación de lingüistas, antropólogos e investigadores sociales, en calidad de orientadores y consultores.

La Oficina de Etno-educación del ministerio, informada de nuestros trabajos con los koreguajes, solicitó la colaboración para

iniciar un proyecto educativo en esa comunidad. Le hicimos saber a sus responsables, las antropólogas Yolanda Bodnar y Gina Carrioni, sobre la necesidad de realizar previamente un diagnóstico sobre la situación educativa koreguaje en ese momento, para lo cual debíamos desplazarnos a Florencia. Las escuelas indígenas de las distintas etnias del Caquetá seguían a cargo del Centro Indigenista, puesto que la Secretaria de Educación de la Intendencia no podía hacerse cargo de ellas. El Centro Indigenista, cuyo director era el sacerdote italiano Cayetano Mazzoleni, había creado el colegio indígena Mama Bue Reojache – Casa Nueva y Bonita – para la formación de maestros indígenas, en la localidad de Aguanegra, a cargo de las Hermanas Lauritas.

Luego de obtener la información sobre el estado de la educación indígena en la región, nos desplazamos nuevamente al resguardo de San Luis, en donde tuve la oportunidad de entrevistar al maestro “irakusa”, no indígena, quien nos comentó sobre los problemas en este centro de enseñanza. El más preocupante era el de la alfabetización de los niños, la mayoría monolingües koreguajes, porque siendo su maestro manifestó desconocer la lengua vernácula. La opción de alfabetizarlos en español, le parecía muy complicada y retardaba el aprendizaje de la lectura y la escritura en esta lengua. Se podía concluir que los esfuerzos de estos maestros en el proceso no eran comparables con los padecimientos de los niños en la apropiación de los grafemas de una lengua desconocida para ellos.

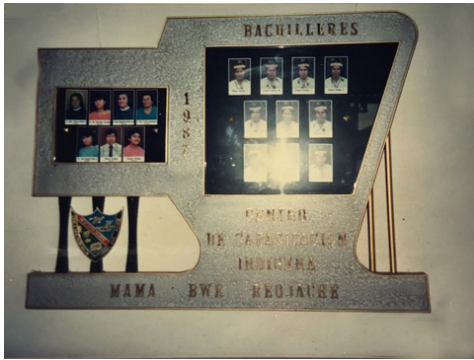
Conocedores de esta realidad, teníamos claro cual podría ser nuestra contribución para aportar algunos elementos teóricos a la solución del problema. Gracias a los avances de las investigaciones lingüísticas, pudimos elaborar una propuesta de alfabeto para el koreguaje, basándonos en el conocimiento de su sistema fonológico. A cada fonema, segmento relevante para la construcción de las palabras, había que representarlo con un grafema, o símbolo escrito. Pensando en el proyecto de educación bilingüe y por economía lingüística, tomamos en cuenta buena parte de los grafemas del español, por correspondencias sonoras existentes entre las dos lenguas; y creamos otros; para los fonemas propios del koreguaje. Nos valimos de un marcador suprasegmental, /~/ en la representación del fenómeno relevante de la nasalidad, característico de las lenguas tukanas. No obstante, esta

propuesta de alfabeto debía consultarse con la comunidad con la finalidad de socializar estos conocimientos. Sabíamos que sólo en un proceso comunitario y a través del tiempo se podría llegar a la apropiación de un alfabeto.

Por lo tanto, debíamos pensar en la manera de presentar la propuesta de alfabeto koreguaje de manera funcional, es decir, demostrando su efectividad en contexto educativo. ¿Cual sería entonces el instrumento a escoger para tal efecto? La mejor respuesta: una cartilla de alfabetización. Emprendimos la tarea de concebirla y allí aparecieron las dificultades a superar; los contenidos y las ilustraciones, principalmente. En cuanto a los contenidos debíamos contar con la comunidad, en especial con los ancianos; y en cuanto a las ilustraciones no podíamos cometer errores que pudieran lesionar los valores culturales de esta etnia. En la fauna y la flora amazónicas existen referencias míticas que no pueden transgredirse; tal es el caso, para ejemplificar, del pájaro carpintero, ave asociada al mito de la procreación, entre los pueblos de la Amazonía.

En relación con los textos para la cartilla, solicitamos la ayuda de algunos ancianos: Prudencio y Clímaco Cruz, de la comunidad de San Francisco; y Manuel Piranga, de Aguanegra. Les explicamos, previamente, hacia quienes irían dirigidos los relatos y cual era el propósito de esta consulta. Con su aprobación, grabamos los relatos y posteriormente con la colaboración de Agustín Bolaños, el músico de San Luis, y del maestro indígena Constantino Figueroa, se hizo la traducción al español, para conocer sus contenidos. Seleccionamos los textos y procedimos a transcribirlos fonéticamente. Para la asignación de los grafemas respectivos, nos servimos de la propuesta de sistema fonológico ya elaborada. Las ilustraciones fueron hechas por un dibujante experto, teniendo en cuenta elementos de la cultura material y del entorno físico de los niños koreguajes. Utilizamos también las diapositivas y fotografías colectadas anteriormente en los trabajos de campo.

Este proyecto de cartilla fue revisado por algunos profesores indígenas quienes hicieron algunas observaciones sobre los símbolos utilizados para la escritura, al igual que sobre los contenidos. Tomamos en cuenta sus criterios y llegamos a una versión



Primera promoción de indígenas bachilleres

final; siendo conscientes de que su efectividad solo podría constatarse a través de la práctica pedagógica. Quedaba pendiente la difícil tarea de instruir a los profesores indígenas sobre la metodología para su utilización. Por esta época, 1989, el sistema educativo continuaba a cargo del Centro Indigenista, entidad que había introducido importantes cambios en cuanto a los programas y al personal docente. El colegio indígena Mama Bue había ya formado una promoción de profesores bachilleres quienes fueron nombrados en algunas escuelas koguajes.

La Oficina de Etno-educación del Ministerio se hizo cargo de la reproducción de la cartilla y programó, en coordinación con el Centro Indigenista de Florencia, un Encuentro Pedagógico en el colegio Mama Bue, con la finalidad de hacer entrega de las cartillas y de iniciar el ciclo de capacitación de los maestros indígenas en ejercicio. La Comisión para este Encuentro incluía a las representantes del Ministerio de Educación Nacional ya mencionadas, al director del Centro Indigenista, Sr. Alberto Artunduaga; y al responsable de la elaboración de la cartilla, Carlos Dupont, profesor de la Universidad Nacional de Colombia.

En Florencia, organizamos el material de trabajo que constaba de varias cajas con las cartillas y unos grandes rollos de papel para utilizar en las exposiciones. En un campero, nos dirigimos al puerto de Venecia, a pocos kilómetros de la ciudad, en donde debíamos tomar la canoa para el viaje. Bajamos los materiales del vehículo con el propósito de embarcarlos, pero cuando nos disponíamos a hacerlo fuimos sorpresivamente rodeados de militares quienes nos apuntaban con sus armas. Dos soldados se ubicaron frente a nosotros, empuñando nerviosamente sus fusiles y nos ordenaron levantar los brazos. De pronto apareció un oficial quien en voz alta nos pidió que lo siguiéramos hasta una cabaña en el puerto. Al dirigirnos hacia allí, observamos

otros soldados ubicados en las colinas cercanas, con sus armas preparadas.

En el momento, no podíamos explicarnos semejante acción militar y sentíamos temor por lo que pudiera ocurrirnos. Ya en la cabaña, el oficial, acompañado de unos soldados, nos pidió los nombres y la razón de nuestra presencia en ese sitio. Le explicamos que pertenecíamos a varias instituciones educativas públicas y el motivo de nuestro viaje. No prestó mayor atención a lo dicho y se retiró, dejando los soldados en la puerta. Pudimos observar luego como las cajas con las cartillas y los rollos de papel eran examinados minuciosamente por otros soldados. Durante varias horas permanecimos en la cabaña, suponiendo que estábamos en calidad de detenidos.

En horas de la tarde, apareció de nuevo el oficial, con actitud amable, diciéndonos que se había consultado a las entidades a las que decíamos pertenecer y que en ellas se había corroborado nuestra versión; por lo tanto, quedábamos libres. Ante nuestra inquietud por saber lo que había ocurrido, nos enteró de informes recibidos acerca de un grupo de personas portando cajas y contenedores en un vehículo, tratándose presumiblemente de material bélico. En vista de que nos dirigíamos hacia una zona de conflicto, nos consideraron altamente sospechosos de ser auxiliares de los grupos armados. Desafortunadamente, no tuvimos en cuenta esta posible eventualidad para haber tramitado un salvoconducto ante las autoridades militares.

Pudimos finalmente iniciar el viaje en canoa por el río Ortegua y sin más contratiempos llegamos al colegio indígena cuando comenzaba a anochecer. Al otro día, muy temprano, dimos comienzo al Encuentro presentando las cartillas para la alfabetización a los maestros koreguajes. Les explicamos los procedimientos seguidos para su elaboración y las bases lingüísticas y etnológicas que las sustentaban. Como era de esperar, los reparos, dudas, observaciones y solicitudes de aclaraciones y precisiones por parte de los maestros ocuparon todo el tiempo de este primer Encuentro. Conscientes de las dificultades que irían a presentarse en el ejercicio pedagógico futuro con estas cartillas, y en la necesidad de hacer un seguimiento a esta importante experiencia, programamos una serie de Jornadas Pedagógicas,

para que fueran realizadas en diferentes épocas y en varias comunidades.

Con el propósito de seguir colaborando en el proyecto etno-educativo koreguaje, le dimos continuidad al Seminario de Tukano Occidental con nuevos grupos de estudiantes de la Carrera de Filología e Idiomas. Su participación y la vinculación de la Universidad Nacional, en calidad de asesora científica, nos parecía necesaria para el mejor desarrollo de estos procesos educativos. De otra parte, el profesor Walter Ciro, docente de matemáticas de la Universidad de la Amazonía, se integró a nuestro equipo de trabajo con el fin de realizar estudios sobre el sistema numérico (base 20) propio de los koreguajes y preparar un material didáctico que pudiera utilizarse en las escuelas indígenas.

En cuanto a las Jornadas Pedagógicas propuestas, tenían como finalidad; de una parte, lograr una mejor capacitación de los maestros para el empleo de los nuevos materiales pedagógicos; y de otra, poner en práctica los postulados etno-educativos, fundamentados en el respeto y la valoración de las lenguas y las culturas vernáculas. El sistema educativo para estas etnias debía enfocarse en la recuperación y conservación de sus valores ancestrales; pero también en la adquisición de los conocimientos propios de una formación académica general. Como partícipes de una identidad nacional, esta formación debía comenzar por el reconocimiento de la existencia de otros pueblos; diversos en razas, lenguas y culturas; y algo importante, tener acceso a los mismos derechos y oportunidades de sus connacionales.

Mencionamos, como hechos concretos de esfuerzos para reforzar el modelo de educación bilingüe koreguaje, el realizado por la estudiante del Seminario de Tukano Occidental Gloria Herrera, quien se vinculó como docente del colegio indígena Mama Bue y produjo, *in situ*, un trabajo monográfico para que pudiera ser utilizado como texto de aprendizaje del español por parte de los hablantes del koreguaje. Este estudio se basó en un análisis contrastivo de los sistemas fonéticos de las dos lenguas. Posteriormente, y utilizando el sistema de escritura adoptado, se elaboraron otras cartillas; una para el aprestamiento matemático (numeración y geometría), y otra con textos cortos para la práctica de la lectura. Para dar continuidad a esta experiencia educa-



Jornadas pedagógicas en Mama Bue

llegamos a conclusiones que nos señalaron los derroteros a seguir en el futuro inmediato. Destacamos, ante todo, el interés y los esfuerzos de los maestros indígenas por adquirir nuevos conocimientos y por ejecutar procedimientos educativos innovadores. Las ideas y acciones reivindicativas del movimiento indígena nacional y de la organización regional CRIOMC (Comité Regional Indígena del Orteguaza y Caquetá Medio) fueron un apoyo constante para esta empresa educativa. No obstante, las principales dificultades se presentaron con la deficiente formación académica de los maestros bachilleres.

tiva, se realizaron dos Jornadas pedagógicas más en las escuelas koreguajes de Ericha y Diamante, con la supervisión del Ministerio de Educación.

Como propiciadores y conductores de estos procesos etno-educativos, realizados entre 1987 y 1991,

El programa de profesionalización de maestros indígenas

En el mes de noviembre de 1988, se había realizado en Florencia el Primer Seminario Internacional sobre “Problemas Humanos y Desarrollo Amazónico”, propuesto por la Unión de Universidades Amazónicas – UNAMAZ -, organización internacional a la cual pertenecía la Universidad de la Amazonía de Colombia. Este Seminario tuvo los auspicios de la Organización de Estados Americanos -OEA-. En este evento internacional surgió la iniciativa de crear un programa específico para las poblaciones amazónicas denominado “Licenciatura en Lingüística y Alfabetización”.

Como secuencia a esta iniciativa, se hicieron las primeras reflexiones sobre la necesidad de crear un programa de profesionalización de maestros indígenas para la región amazónica colombiana. Tres Encuentros Inter-institucionales (Bogotá, Yerbabuena y Florencia), patrocinados por el Instituto para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-, tuvieron lugar en 1989. De estas reuniones se concluyó que había necesidad de ofrecer este programa como: a) Un factor de apoyo a las políticas educativas indigenistas en la Amazonía; b) Un instrumento para incentivar los estudios lingüísticos y antropológicos, en un contexto caracterizado por su riqueza y diversidad cultural; y c) Un valioso recurso instruccional para la preservación y el desarrollo racional del ecosistema amazónico. La parte operativa del Proyecto se encomendó a la Universidad de la Amazonía, en razón a su ubicación y a su condición de organismo estatal aprobado y autorizado para otorgar títulos universitarios.

Con base en estadísticas, consultas inter-institucionales y el examen de documentos relacionados con el tema, un equipo de docentes de la Universidad de la Amazonía, coordinado por la profesora Claudia Rodríguez, egresada de la Universidad Nacional, elaboró un pre-diagnostico titulado “Estudio de factibilidad para la apertura de un Programa de Profesionalización al servicio de los pueblos indígenas de la Amazonía”. En el año siguiente, la Universidad de la Amazonía organizó un Encuentro en su sede, con la participación de varios organismos estatales

y de algunas instituciones académicas, cuyo propósito consistió en presentar el programa de pregrado titulado “Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena”, el cual sería ofrecido como proyecto piloto, según recomendación de la Oficina de Planeación Nacional, a los docentes indígenas del Orteguzza Medio. La elaboración del Programa contó con la asesoría científica de la Universidad Nacional de Colombia.

Es necesario mencionar algunas de las dificultades a superar para su creación. En primer lugar, la existencia de programas de profesionalización de maestros indígenas en América Latina era limitada; por lo tanto, los parámetros a seguir debían obedecer a las particularidades de la población escolar seleccionada. Ante todo, se debía definir la modalidad, puesto que se trataba de ofrecer el programa a una población escolar específica. Se consideró indispensable, como requerimiento, no desvincular a los maestros de sus comunidades escolares, al igual que la disponibilidad de su tiempo y de sus recursos. La opción sería un programa semi-presencial, con esta distribución de tiempo: dos períodos semestrales de trabajo presencial de quince días, durante los nueve semestres de toda la carrera; y trabajo no presencial complementario en el transcurso de cada semestre, apoyado con módulos educativos, tutorías y trabajo en grupos. Al culminar los nueve semestres de estudio, y una vez realizadas unas prácticas pedagógicas, cada grupo presentaría un informe investigativo, como requisito final para obtener el grado. La entrega y el análisis del material educativo, las consultas bibliográficas y las evaluaciones tendrían lugar en las sesiones presenciales.

El Plan de Estudios se estructuró en cinco componentes, a saber: a) lingüístico; b) ecológico-tecnológico; c) etnológico-cultural d) pedagógico; y e) investigativo. En consecuencia, el desarrollo de este programa académico requeriría la colaboración y participación de docentes e investigadores especialistas en áreas del conocimiento, tales como: la lingüística teórica, la lingüística aplicada a la adquisición de primera y segunda lengua, la etnología, la pedagogía, la metodología, la matemática y estadística, la tradición oral, etc. Las sesiones presenciales se realizarían, por razones de logística, en el colegio indígena Mama Bue y en la Sede de la Universidad de la Amazonía. La producción de los materiales necesarios para el Programa, así como los gastos de



Las tutorías en los CIPAS

permanencia de los alumnos en los Encuentros estarían financiados por la Universidad, con el apoyo financiero ofrecido por la Organización de Estados Americanos – OEA –.

El proyecto de programa diseñado se socializó ante la comunidad universitaria y se

aprobó luego por las instancias académicas internas de la institución. Posteriormente, fue remitido al ICFES en el mes de octubre de 1990 con el fin de gestionar su legalización. Una vez reconocida esta Carrera por el ICFES, la Universidad de la Amazonía hizo la convocatoria para el ingreso de aspirantes, con el propósito de dar comienzo a la Licenciatura en el segundo semestre de 1992. Como resultado de este llamado, se matricularon treinta y cinco (35) alumnos-maestros, provenientes de siete (7) etnias nacionales: koreguaje, tama, ingano, huitoto, nasa, sikuani y puinave. Se admitieron también cuatro (4) maestros no indígenas que laboraban en escuelas indígenas del Caquetá y dos hermanas Lauritas, docentes en el Catatumbo.

En el mes de julio de 1992, se dió comienzo a la Licenciatura con una Jornada Académica presencial en el colegio Mama Bue Reojache. En primer lugar, se presentó el Currículo del Programa, a manera de inmersión; luego, se analizó el contenido del Módulo introductorio, titulado “Axiología y Estrategias de la Educación Abierta y a Distancia”, elaborado por el ICFES. Las actividades tutoriales se cumplieron en exposiciones y talleres, con la participación de cuatro (4) profesores- tutores. Durante este tiempo, se organizaron también los Círculos de Interacción y Participación Académica y Social – CIPAS –, atendiendo a criterios tales como: la proximidad geográfica de los sitios de trabajo, o de vivienda, de los alumnos; la identidad étnica; la facilidad o dificultad de acceso a los centros urbanos; etc. Los CIPAS serían asistidos académicamente en lo sucesivo por profesores-tutores itinerantes, asignados según las necesidades de cada núcleo de trabajo.

La segunda Jornada del Nivel Introductorio se realizó en la ciudad de Florencia, en las instalaciones de la Universidad de la Amazonía, a finales del mes de septiembre. En esta ocasión, se presentaron y estudiaron los contenidos de los módulos educativos auto-instruccionales “Etnografía de Colombia” e “Introducción a la Historia Socio-económica de Colombia”. La aprobación del Nivel Introductorio eximía a los alumnos inscritos en el Programa de la presentación de la Prueba del ICFES y les permitía el ingreso al primer semestre de la carrera.

A pesar de las dificultades de orden logístico y económico, previsible para el comienzo de esta experiencia, los siguientes semestres del Programa transcurrieron con normalidad, aunque debimos lamentar la deserción de algunos estudiantes por problemas de diversa índole: familiares, bajo rendimiento escolar, dificultades de desplazamiento, etc. A los ojos de las organizaciones y autoridades indígenas, esta formación profesional fue bien recibida, sobre todo por el hecho de la permanencia de los maestros en sus escuelas y el consecuente mejoramiento del sistema educativo en sus comunidades. De resaltar, la responsabilidad y los grandes esfuerzos de los alumnos para el cumplimiento de sus compromisos académicos.

Tras conocerse la existencia del programa, se generaron expectativas en comunidades educativas de otras regiones del sur y el oriente colombiano, de predominancia indígena; al punto de enviar solicitudes a la Universidad de la Amazonía para la apertura de nuevos programas en sus regiones.

El inesperado y triste epílogo en esta fase experimental del Programa se presentó cuando considerábamos cumplidos todos sus objetivos. Por circunstancias extra-académicas, tuvimos que lamentar el asesinato de ocho de nuestros alumnos, seis (6) koreguajes y dos (2) Huitotos, cuando ya se disponían a recibir sus títulos de Licenciados. Tantos sacrificios y proyectos individuales y comunitarios para sucumbir ante acciones violentas en un conflicto ajeno a estas etnias. Debido a estos hechos trágicos, tan sólo catorce (14) maestros pudieron recibir su grado, después del cumplimiento de todos los requisitos. En años posteriores, el Programa de Licenciatura fue ofrecido en el Putumayo, dando así continuidad a una de las misiones fundamentales de la

Universidad de la Amazonía: propiciar el desarrollo educativo, social y cultural de las poblaciones amazónicas.

En los últimos tiempos, las oportunidades de las poblaciones indígenas para acceder a los estudios universitarios se han multiplicado y diversificado. Algunas prestigiosas universidades ofrecen cupos especiales y ayudas económicas a jóvenes indígenas bachilleres, avalados por sus autoridades y organizaciones comunitarias, para el ingreso a programas de pregrado y posgrado. Es así como se ha logrado incrementar el número de profesionales indígenas, bien calificados, en diversas áreas del conocimiento. De otra parte, se siguen ofreciendo programas académicos destinados a fortalecer el sistema etno-educativo y a preservar las culturas y valores ancestrales de estos pueblos.

Un panorama completo sobre los últimos desarrollos de la educación superior indígena en el país, puede consultarse en el documentado estudio realizado por el equipo de investigación del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC-, auspiciado por el IESALC – UNESCO, con la coordinación de la líder Nasa Avelina Pancho Aquite (fallecida a edad temprana), destacada alumna egresada de la Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena, primera promoción de la Universidad de la Amazonía.

Enero 2021.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BEUCHAT, H., RIVET, P. (1911). « La Famille Betoya ou Tucano ». Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, XVII, 117-136, 136-190. Paris.

CRISTANCHO, MARIA DIONE y GARCIA, BEATRIZ (1982). "Aspectos Fonológicos de la Lengua Coreguaje", Monografía, (dactil). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

THOMAS, J. M. C. (1976). « L'Enquête Linguistique sans Langue Commune de Communication » in Bouquiaux, L., éd., Théories et Méthodes en Linguistique Africaine. S.E.L.A.F. Paris.

DUPONT MORENO, PEDRO CARLOS (1993). "La Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena. Proyecto para la Profesionalización de Docentes en la Amazonía" en Forma y Función, núm. 7. Universidad Nacional de Colombia, octubre, págs. 107-115. Bogotá.

— (1988). "Armonía Nasal en la Lengua Koreguaje". en Forma y Función, núm. 4. Universidad Nacional de Colombia, julio, págs. 35-46. Bogotá.

— (1981). "Estudios etnolingüísticos Coreguajes: Preliminar" en Revista Colombiana de Lingüística, vol. 2, núm. 1 págs. 80-83. Bogotá.

— (1983). «La Langue Koreguaje (Tukano Occidental), Phonologie et Morphologie», (dactyl.). Thèse de Doctorat, Université Paris VII, Paris.

GAONA, GRACIELA Y RODRIGUEZ, MARIA CLAUDIA. (1982). "El verbal en Coreguaje". Memoria, (dactil.). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

HERRERA, GLORIA ELENA. (1991). "Manual de Pronunciación para hablantes Koreguajes, basado en el Análisis Contrastivo a Nivel Fonológico de las dos Lenguas", Memoria, (dactil.). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

ICFES. (1986). "Primer Encuentro Nacional de Investigadores de la Amazonía". Memorias. Ed. Guadalupe Ltda. Bogotá.

LLANOS, H. y PINEDA, R. (1982). "Etnohistoria del Gran Caquetá, (siglos XVI-XIX). Banco de la República. Bogotá.

ORTIZ, SERGIO ELIAS, (1965). "Lenguas y Dialectos Indígenas de Colombia", en *Historia Extensa de Colombia*, vol. I, T. III, Ed. Lerner. Bogotá.

PANCHO AQUITE, AVELINA et alt. (2005). "Educación Superior Indígena en Colombia: una Apuesta de Futuro y Esperanza", UNESCO-IESALC. Cali.

POTTIER, B. (1970). « Le Domaine de l'Ethnolinguistique », in *Langages*, No. 16. Didier/Larousse. Paris.

SARMIENTO, O. y TELLEZ, M. (1982). "Morfología del Nombre en Koreguaje". Memoria, (dactil). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA (1977). "Memorias del X Congreso Nacional de Profesores de Español y Literatura". Florencia.

