



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

Lenguas ancestrales de Colombia. Entre acallamientos y sobrevivencias, educaciones y escuelas

Martha Helena Corrales Carvajal
mcorrales@unicauca.edu.co

To cite this article:

Corrales, M.H. (2018). Lenguas ancestrales de Colombia. Entre acallamientos y sobrevivencias, educaciones y escuelas. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 20, 1-32. Retrieved from http://www.ehu.es/ikastorratza/20_alea/1.pdf

To link to this article:

http://www.ehu.es/ikastorratza/20_alea/1.pdf

Published online: 20 June 2018.

Lenguas Ancestrales de Colombia. Entre acallamientos y sobrevivencias, educaciones y escuelas

Martha Helena Corrales Carvajal
Universidad del Cauca – Colombia
mcorrales@unicauca.edu.co

Resumen

Colombia es multicultural, multiétnica y plurilingüe. Su multiétnicidad se manifiesta en más de 102 pueblos aborígenes, grandes poblaciones afrocolombianas y la comunidad rom. Su plurilingüismo se expresa en 65 idiomas precolombinos, dos criollos de los pueblos afrocolombianos, el romaní, la lengua de señas y las múltiples variantes del castellano.

Esta diversidad y riqueza lingüística, por múltiples razones históricas y políticas, entre ellas por las educaciones y escuelas de las cuales han sido objeto sus comunidades de hablantes, se vienen debilitando. Estas lenguas se encuentran en condiciones minoritarias y minorizadas; situación que las pone en alto riesgo, con grandes amenazas de morir.

Para subvertir esta problemática se vienen desarrollando diferentes procesos educativos, para reconocerlas, valorarlas, respetarlas, enseñarlas y revitalizarlas mediante su uso social. Estos procesos han surgido, fundamentalmente, en tres ámbitos sociales: el movimiento indígena, el Estado y la academia.

Dar a conocer las complejas dinámicas y los lentos aportes que vienen haciendo estos procesos al fortalecimiento de las lenguas indígenas, especialmente del departamento del Cauca, es el objetivo de esta comunicación.

Palabras clave: Colombia, lenguas ancestrales, educación, escuela, movimiento indígena, Estado.

Abstract

Colombia is multicultural, multiethnic and multilingual. Its multiethnicity manifests itself in more than 102 aboriginal peoples, large afrocolombians populations, in addition to rom community. Its plurilingualism is expressed in 65 precolumbian languages, in two creoles of the afrocolombian peoples, in the Romani, sign language and the multiple variants of Spanish.

This diversity and linguistic richness, for multiple historical and political reasons, among them for the educations and schools of which their communities of speakers have been object, it is weakening. These languages are in minority conditions; situation that puts them at high risk, with great threats of dying.

To subvert this problem, different educational processes are being developed to recognize, value, respect, teach and revitalize them through their social use. These processes have arisen, fundamentally, in three social areas: the indigenous movement, the academy and the State.

To publicize the complex dynamics and the slow contributions that these processes have been making to the strengthening of indigenous languages, especially in the department of Cauca, is the objective of this communication.

Key words: Colombia, ancestral languages, education, school, indigenous movement, State.

1. A modo de introducción

Colombia es una sociedad real y constitucionalmente reconocida como multicultural, multiétnica y plurilingüe. Su multiétnicidad se manifiesta en más de 102 pueblos indígenas o aborígenes, grandes poblaciones afrocolombianas, además de la comunidad rom, quienes conviven con la mayoritaria y diversa sociedad mestiza. Su plurilingüismo se expresa y comunica, además de y con el castellano como lengua mayoritaria y oficial, en 65 idiomas originarios y precolombinos, en dos criollos de los pueblos afrocolombianos, en el romaní de la comunidad rom y la lengua de señas, recientemente incluida como parte de este plurilingüismo.

Lastimosamente esta diversidad y riqueza lingüística, por múltiples razones históricas y políticas, entre ellas por las educaciones y escuelas de las cuales han sido objeto sus comunidades de hablantes, se vienen debilitando. Es así, como estas lenguas, excepto el español, se encuentran en condiciones minoritarias, minorizadas, discriminadas y subvaloradas. Situación que las pone en alto riesgo y con grandes amenazas de morir.

Para subvertir esta problemática, y por el valor político, cultural, histórico, social, epistémico, cognitivo y subjetivo que poseen estas lenguas, en Colombia se vienen desarrollando diferentes procesos educativos, en la escuela y por fuera de ella, para reconocerlas, valorarlas, respetarlas, enseñarlas y revitalizarlas mediante su uso social.

Estos procesos han surgido, fundamentalmente, en tres ámbitos sociales: 1) el movimiento indígena que desde los años 70 viene trabajando por una *Educación Propia* acorde a sus culturas, condiciones y necesidades; 2) el Estado que, con poca coherencia, también desde la década del 70 viene emitiendo algunas políticas públicas para ofrecer una educación acorde a las particularidades culturales e identitarias de los pueblos étnicamente minorizados; 3) la academia, que desde los años 90 empezó a concebir y desarrollar la *Etnoeducación* como campo de investigación y formación profesional.

Dar a conocer las complejas dinámicas y los lentos aportes que, entre contradicciones y tensiones, vienen haciendo estos procesos educativos al fortalecimiento de las lenguas indígenas, especialmente del departamento del Cauca, es el objetivo de esta comunicación.

Para tal efecto, parte de mostrar un breve panorama cultural de Colombia, a partir de su diversidad de lenguas. Continúa con un recuento histórico de los procesos educativos y escolarizados de los cuales han sido objeto los pueblos étnica y lingüísticamente diferentes, diferenciados y minorizados, con objetivos hegemónicos y homogenizantes por parte de la sociedad mayoritaria. Como otra cara de esta historia educativa y cultural, se dan a conocer algunos procesos, acciones y propuestas educativas, escolarizadas y no que, desde los tres ámbitos sociales arriba enunciados, se vienen desarrollando. Por último, a modo de ejemplos, se socializan algunas experiencias puntuales que comunidades y organizaciones del departamento del Cauca vienen desarrollando en pro de sus lenguas y culturas ancestrales.

2. Colombia: una nación diversa y rica en lenguas y culturas

Colombia es una sociedad real y constitucionalmente reconocida como multicultural, multiétnica y plurilingüe. Su multiétnicidad se manifiesta en más de 102 pueblos indígenas o aborígenes, que ancestralmente han vivido en los diferentes territorios que, de norte a sur y de este a oeste, constituyen esta nación. Por los históricos y violentos procesos de mestizaje con personas traídas de África en condiciones de esclavitud, también cuenta con grandes poblaciones afrocolombianas: la palenquera de San Basilio de Palenque cerca a la ciudad de Cartagena de Indias, la negra o raizal que habitan las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, en el Caribe, además de distintas y múltiples comunidades que viven a lo largo de la Costa Pacífica, en los valles interandinos y en la mayoría de ciudades del país. Dentro de esta multiculturalidad se incluye a la comunidad rom o gitana, quien convive con la mayoritaria y diversa sociedad mestiza, conformada por la riqueza cultural de su campesinado y de las multitudes urbanas.

Esta multiculturalidad se expresa y comunica en su rico plurilingüismo, constituido por 65 idiomas indígenas, originarios y ancestrales; por dos criollos de las comunidades afrocolombianas, negras y raizales¹: *palenquera*, de San Basilio de Palenque en Cartagena de Indias, y el *creole* o *kriol* del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; por el *romaní* del pueblo rom o gitano; la *lengua de señas*, que recientemente se está reconociendo como parte de esta diversidad y riqueza lingüística; y por la lengua castellana que, como lengua colonizadora e impuesta y ahora apropiada y resemantizada como lengua mayoritaria y oficial, con sus múltiples dialectos y sociolectos es hablada por toda la sociedad mestiza, urbana y rural, e incluso por la mayoría de miembros de las comunidades étnicamente diferenciadas. Aclarando que diferentes pueblos indígenas han perdido su lengua ancestral y han asumido el castellano como su primera lengua.

Las 65 lenguas indígenas tienen diverso origen; 51 de ellas provienen de 13 familias lingüísticas, mientras que ocho se consideran aisladas. Estas lenguas son habladas por aproximadamente 400.000 personas.

De las lenguas indígenas de Colombia, la más hablada es la *wayúunaiki* del pueblo wayúu², al contar con aproximadamente 400.000 hablantes. Comunidad que ancestralmente ha habitado la península y el departamento de La Guajira; aunque actualmente también hay indígenas wayúu en los departamentos de Cesar y Magdalena.

¹ En Colombia, las comunidades y organizaciones que reconocen y reivindican su origen africano se autodenominan de diferentes maneras: algunas como afrocolombianas, otras como negras y otras como raizales.

² El pueblo wayúu comparte territorios de Colombia y Venezuela.

3. Situación actual de las lenguas nasa yuwe, namui wam y kichwa en el Departamento del Cauca

En el departamento del Cauca, ubicado en el suroccidente de Colombia, sobreviven cuatro lenguas precolombinas: la *nasa yuwe* del pueblo nasa; la *namui wam*, originaria del pueblo misak³ y asumida como lengua ancestral por los pueblos kizgüño, ambalueño y totoroez; la *sía pedée* del pueblo eperara sía pidara de la Costa Pacífica, que cuenta con aproximadamente 100.000 hablantes; y el *kichwa* en dos variantes dialectales, la *inga* hablada por el pueblo inga, asentado en la bota caucana, y la *runa shimi* que recientemente se ha vuelto a escuchar en los resguardos del Macizo colombiano, al sur de este departamento, e incluso en algunas localidades de la ciudad de Popayán.

3.1. Lengua nasa yuwe

El pueblo nasa, como se autodenomina el grupo étnico que hasta hace poco era conocido como páez⁴, ha habitado, de manera tradicional y dispersa, desde antes del siglo XVI, la zona conocida como Tierradentro, actualmente conformada por los municipios de Inzá y Páez.

Desde Tierradentro, territorio considerado como ancestral y cuna de su cultura, actualmente se ha desplazado a otras regiones del Cauca, especialmente a la nor-oriental, y a otros departamentos, como Valle del Cauca, Huila, Tolima, Putumayo, Caquetá y Meta. Las causas de sus desplazamientos han sido diversas, según el momento histórico: en el siglo XVII, por las violentas confrontaciones con los españoles, se movilaron a las zonas más altas e inhóspitas de Tierradentro; luego, en el siglo XX ampliaron sus territorios hacia otras regiones del Cauca buscando mejores tierras para su supervivencia; después de la segunda mitad del siglo XX huyeron de los diferentes enfrentamientos armados y de la violencia al margen de la ley que durante más de 50 años vivió todo el país⁵. El último desplazamiento involuntario y masivo fue en 1994, cuando muchos nasa tuvieron que salir de Tierradentro a causa de un terremoto y una avalancha del río Páez que cubrió de lodo la mayor parte de este territorio.

Según el censo DANE⁶ de 2005, 186.178 personas se autoidentifican como pertenecientes al pueblo nasa. Con esta cifra, la gente nasa representa el 13,4% de la población indígena de Colombia, constituyéndose en el segundo pueblo aborigen con

³ Conocido en la sociedad mestiza, hasta hace poco tiempo, como pueblo *guambiano*, haciendo alusión a su territorio de origen: el resguardo de Guambía.

⁴ Nombre que los españoles le dieron al municipio de Páez, cuya cabecera es Belalcázar, en la zona de Tierradentro, cuna ancestral de este pueblo indígena.

⁵ Situación de guerra interna que ha disminuido gracias a los acuerdos de paz que en 2016 firmó el Gobierno de Colombia con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – FARC.

⁶ DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística .

mayor cantidad de miembros del país, después del pueblo wayúu de La Guajira, y el primero en el departamento del Cauca.

El pueblo nasa se ha caracterizado por su actitud beligerante en la lucha por no dejar que la sociedad y el pensamiento de las mayorías hegemónicas y homogenizadoras acaben con su cultura, en un férreo proceso de asimilación e invisibilización desde la educación escolarizada oficial, entre otros dispositivos, y por el contacto permanente con otros grupos sociales. En este contexto, el proceso organizativo de los nasa ha sido el resultado de muchos años de lucha y de trabajo por el reconocimiento estatal de sus autoridades y de sus formas de organización y vida; por la recuperación de sus tierras y el reconocimiento de sus territorios; por el reconocimiento nacional y regional de su identidad, de sus derechos, así como por su autonomía en el control y administración de sus territorios y recursos.

Una de sus principales banderas de lucha ha sido su lengua ancestral, materna y propia, la *nasa yuwe*; lengua que hablaron y unió a sus espíritus mayores y menores en los tiempos inmemoriales de este pueblo. Las palabras *nasa yuwe* se pueden traducir al castellano como *el idioma del pueblo nasa o lengua de la gente*. En esta expresión, la palabra *nasa* se refiere a *gente, persona y todo lo que tiene vida*, y el término *yuwe* indica *boca, lengua, órgano a través del cual se producen sonidos*; por esto se asocia con *palabra y voz*.

Según datos aproximados del CRIC (2007), en el departamento del Cauca, en el año 2006, existía un total de 77 comunidades indígenas, de las cuales 66 son comunidades de habla *nasa yuwe*. Se estima que actualmente el *nasa yuwe* es hablado por más de 120.000 personas que se autoidentifican como nasa, no solo en el Cauca sino también en otros departamentos, donde siguen luchando por mantener, revitalizar o recuperar su lengua ancestral.

3.2. Lengua *namui wam*

La lengua *namui wam*, “nuestra voz”, también denominada *nam trik*, es la lengua propia y materna del pueblo misak, hasta hace poco tiempo conocido genéricamente como guambiano, así como de otros pueblos indígenas que también la hablan y la asumen como su lengua patrimonial, por compartir su origen ancestral. Este es el caso de los resguardos de Kizgó y Ambaló del municipio de Silvia, y del pueblo totoroéz del resguardo de Totoró, del municipio que lleva este mismo nombre.

La vitalidad de la lengua *namui wam* es heterogénea: mientras que en el resguardo tradicional de Guambía es alta, positiva y sigue fuerte, en los nuevos territorios donde actualmente viven otras comunidades misak, así como en los resguardos de Kizgó, Ambaló y Totoró es muy débil. En medio de estas diferencias, para sus hablantes el *namui wam* encierra su sabiduría histórica y cultural, su memoria y su cosmovisión. El *namui wam* permite expresar, demostrar y vivir su mundo, en relación con la naturaleza, expresa los orígenes de su comunidad, de todo su saber cultural, histórico, organizativo,

político, económico y educativo; elementos fundamentales para su supervivencia en el tiempo y en el espacio.

De manera especial para el pueblo misak del ancestral resguardo de Guambía, el *namui wam* se ha mantenido a través de estrategias educativas propias, regidas desde el *nachak* (cocina tradicional), el territorio, la cosmovisión, la identidad, la autoridad, la naturaleza. Escenarios contruidos y asumidos como espacios de transmisión intergeneracional de los saberes propios, con una tradición y una historia que marca toda una región, un territorio, determinando toda una cultura por su forma de trabajar comunitariamente a través de la minga; práctica cultural que demuestra el gran afecto y compromiso colectivo de solidaridad como una sola familia.

Los misak han tenido sus formas propias de interpretar la naturaleza, los sentidos del cuerpo, los mensajes del territorio, enriqueciendo el *namui wam*, usándolo en los diferentes espacios propios. Por esto, afirman que *namui wam* es la lengua propia, parida desde las entrañas de la madre naturaleza, desde las lagunas.

Con estos presupuestos, la consigna de los mayores de la década de los ochenta, en pleno proceso de recuperación de sus tierras, fue “Recuperar la tierra para recuperarlo todo: autoridad, justicia, trabajo. Por eso tenemos que pensar con nuestra propia cabeza, hablando nuestro propio idioma, estudiando nuestra historia, analizando y transmitiendo nuestras propias experiencias, así como la de otros pueblos” (Manifiesto Guambiano, 1980). Sabían que en la medida en que recuperaban parte de su territorio arrebatado y salvaguardando su pensamiento misak y sus leyes de origen, podrían reencontrar la fuerza espiritual para la reconstrucción social, política, económica, cultural y ecológica que quedaba consignada en su propia lengua.

3.3. Lengua runa shimi o kichwa

Yanakuna es el autoetnónimo de la comunidad indígena conocida como yanacuna, la cual en el territorio caucano tiene una historia que data desde el siglo XVII. Se dice que por los años del 1630 llegaron indígenas provenientes de *Yana Yaku* (Agua Negra) del Perú, que venían como acompañantes y guías expertos de los caminos del Inca o *Kapak Ñan*, quienes entraron en contacto y mestizaje con los indígenas originarios y propios de estas tierras, conformando al actual pueblo ahora conocido como yanakuna.

Desde entonces y hasta hace relativamente poco tiempo, la mayoría de la comunidad *yanakuna* estaba asentada en los diferentes resguardos coloniales del Macizo colombiano, al sur del departamento del Cauca. Pero debido a conflictos sociales, tales como la presencia en sus territorios de grupos armados y de cultivos de uso ilícito, así como por el aumento poblacional, lo que generó la estrechez de su territorio, algunas familias buscaron mejores condiciones de vida y han emigrando a otros lugares del Cauca y Colombia. Es así como en estos momentos las autoridades del pueblo *yanakuna* reconocen 31 comunidades, ubicadas en 19 municipios de seis departamentos de Colombia, organizadas en cabildos. En la actualidad la mayor población está en el

departamento del Cauca, especialmente en la ciudad de Popayán, donde hay dos cabildos urbanos. También hay comunidades en los departamentos de Huila, Putumayo, Valle del Cauca y Quindío, así como en la ciudad de Bogotá. Estas comunidades y cabildos se orientan con los lineamientos de su autoridad tradicional, el Cabildo Mayor Yanakuna, el cual busca desarrollar los pilares de Plan de Vida de su pueblo en los diferentes territorios, comunidades y cabildos donde se agrupan.

Uno de los pilares del Cabildo Mayor Yanakuna es el cultural, el cual tiene la responsabilidad de recuperar el idioma propio, el idioma que hablaron sus ancestros, identificado como *runa shimi* o *kichwa*, como parte del fortalecimiento de su identidad. Idioma ancestral que por múltiples razones históricas, determinadas por los diferentes colonialismos a los que ha sobrevivido, estuvo a punto de perderse definitivamente en los territorios caucanos. Por esto, Jimeno (2005, 76, citada por Farinango, 2017) registró que “En esa región (Macizo Colombiano) el idioma nativo desapareció hace más de una centuria”.

En este contexto de debilitamiento lingüístico, cultural e identitario, el actual pueblo *yanakuna* es monolingüe en castellano; un castellano particular en el cual han pervivido rastros y huellas de la lengua ancestral, la *runa shimi*, especialmente en las denominaciones de los espacios y otros elementos de la madre tierra, como toponimias, hidronimias, zoonimias y fitonimias. También se conservan algunas palabras sueltas “en la oralidad de los mayores y mayores, que pronuncian a diario términos en su lengua ancestral, sin tener conciencia de que están haciendo uso de palabras de la lengua patrimonial de los pueblos Kichwa, al que ellos también pertenecen” (Farinango, 2017). Razón por la que los *yanakuna* afirman que “la voz de *Pachamama* sigue su curso y está muy viva en nuestros territorios” (Cabildo Mayor Yanakuna, 2014).

Con base en estos rastros y huellas, en 1991 el pueblo *yanakuna* del Macizo colombiano, con el objetivo de dejar de ser un pueblo indígena sin lengua propia, emprendió un proceso de investigación cultural y lingüística con el objetivo de identificar y en lo posible recuperar su lengua ancestral. Por esto, diferentes comunidades, especialmente del Macizo colombiano, emprendieron actividades, algunas sueltas y sin mayor seguimiento ni sistematicidad. Una de estas acciones fue incluir la enseñanza de la lengua kichwa en los Proyectos Educativos Comunitarios – PEC. Iniciativa escolar que todavía no ve grandes resultados ya que, como afirma Farinango (2017)

la simple mención o inclusión en los planes de estudio, no significa que efectivamente se hayan implementado proyectos pedagógicos de enseñanza de la lengua original en los currículos escolares. En algunos planteles educativos se conforman con repetir una y otra vez algunos términos sueltos de la lengua *kichwa*, sin ningún seguimiento y sin recursos didácticos pertinentes.

En esta dirección y luego de un receso en estas acciones, con el propósito de retomar de manera más sistemática las acciones en pro de su lengua ancestral, en el 2006, por exigencia de las comunidades y de las autoridades de los cabildos y resguardos del

pueblo *Yanakuna*, el Programa de Educación Yanacona adelanta conversatorios sobre su idioma ancestral. Su misión fue trazar lineamientos para continuar los procesos interrumpidos de recuperación del idioma propio e investigar sobre la variante del kichwa hablado en este territorio. Como producto de estas investigaciones y de las diferentes acciones para fortalecer el sentido de pertenencia territorial y cultural, en el año 2010 las 31 autoridades del pueblo *yanakuna* de toda Colombia asume la lengua *runa shimi* o *kichwa* como su lengua propia y ancestral.

Con lo anteriormente expuesto se puede afirmar que, aunque las lenguas del departamento del Cauca y de otras regiones de Colombia, todavía cuentan con una importante cantidad de hablantes, todas se encuentran en situación vulnerable y otras en peligro de muerte⁷. Esta afirmación se fundamenta en el hecho de que en algunas comunidades existen por lo menos dos generaciones de hablantes monolingües de castellano, y los pocos hablantes que quedan de las lenguas maternas son personas mayores que superan los cincuenta años, lo que evidencia que la transmisión intergeneracional, mediante los procesos de socialización primaria, se ha roto. La situación más grave se reporta en comunidades y pueblos indígenas en las que el castellano se habla como primera lengua y las lenguas ancestrales se han dejado de hablar totalmente, valorándolas y asumiéndolas solamente como recuerdos y referentes de su ancestralidad frente al territorio. Esta es la situación de los pueblos kokonuko y polindara del Cauca, y los pueblos quillacinga, pasto, zenú y kankuamo, entre otros, que habitan diferentes regiones de Colombia⁸.

4. Lenguas ancestrales de Colombia. Entre callamientos y sobrevivencias, educaciones y escuelas

Como ya es conocido, los procesos de descubrimiento, conquista y colonia perpetrados por la corona española en América del sur, tuvo como principales dispositivos la violencia física y las violencias epistémicas y ontológicas, a través de la evangelización y la imposición del castellano como lengua hegemónica. Evangelización (católica) y castellanización que se mantuvo incluso cuando, oficial y supuestamente, las nacientes naciones de América del sur se independizaron de España. Fue en esta época (segunda mitad del siglo XIX), en que el estado colombiano empezó a llegar a todas sus regiones,

⁷ Entre los estudiosos de las lenguas hay consenso en definir que una lengua se considera en peligro de extinción cuando tiene menos de 100000 personas que la hablan y la utilizan en la vida social como lengua materna. El *Atlas UNESCO de las lenguas en peligro en el mundo* de 2009 cataloga las lenguas, en función de la situación de peligro en que se hallan, desde “precarias” hasta “moribundas”. A su vez, las lenguas en peligro las clasifica en: vulnerables, seriamente en peligro, en situación crítica y extintas.

⁸ La situación vulnerable de acallamiento y debilitamiento social es compartida por las 68 lenguas subalternizadas y minorizadas de Colombia; tanto por las precolombinas como por las afrocolombianas y romaní. Por los objetivos y alcances de este artículo, no se desarrollará esta problemática con las últimas lenguas enunciadas.

urbanas y rurales, indígenas, afrocolombianas y mestizas, a través de escuelas públicas, en su objetivo de construir una nación con una identidad, acallando las culturas y lenguas ancestrales, con su proyecto civilizatorio, homogenizador y hegemónico con una “raza”, una lengua, una cultura, un solo dios.

Como lo exponen Rojas y Castillo:

La educación ha sido una vía privilegiada para garantizar la presencia del Estado en el territorio nacional y como instrumento de formación de los ciudadanos en un proyecto de nacionalidad. (...) La génesis de la institucionalización de la educación para grupos étnicos está asociada a la misión civilizadora de la evangelización, dirigida a las poblaciones indígenas y negras durante los siglos XVI al XVIII. Durante aquel periodo la evangelización se orientaba a la ciudadanización de aquellos que eran considerados como salvajes (2005, p.15-16).

Con este proyecto de nación que perpetúa la categoría de raza como sustento de la diferenciación y jerarquización social, en el que “los otros” (indígenas y afrocolombianos) se percibían como “*salvajes*”, en tanto “desconocían el castellano, la religión cristiana y el modelo de la sociedad mayor” (Roldán y Gómez 1994, citado por Rojas y Castillo, 2005, p.65), llega la educación escolarizada oficial a los territorios indígenas y afrocolombianos, bajo la responsabilidad de algunas congregaciones misioneras. Congregaciones personificadas en hombres y mujeres de piel blanca, de origen europeo o mestizos con un pensamiento eurocentrado, que sabían leer y escribir en castellano, y quienes también, en algunos casos, aprendieron a hablar y escribir las lenguas aborígenes.

Esta educación castellanizadora y evangelizadora exterminó, acalló y debilitó la mayoría de lenguas originarias y ancestrales de Colombia. Con ellas también han eliminado y acallado otras formas de conocer y construir conocimiento, otras lógicas de saber, otras maneras de ser y de subjetivación de los pueblos que históricamente las han hablado. Porque como lo plante Mignolo: “Las lenguas y los saberes que no estaban encapsulados en el latín y el griego eran descartados. Las personas que no conocían el alfabeto latino o que creían en dioses que no era el Dios, fueron convertidas en paganos y bárbaros” (2010, p.61).

Pero estas prácticas colonizadoras, excluyentes y subestimadoras de culturas, sujetos, saberes y lenguas ancestrales de Colombia, no son problemas o fenómenos del pasado; actualmente se siguen reproduciendo y perpetuando en la escuela, en los procesos organizativos, en la familia y la casa, en los medios de comunicación, en las relaciones comerciales, en la sociedad toda. Estas prácticas minimizadoras de las múltiples dimensiones de las lenguas indígenas siguen generando grandes cambios negativos en su concepción, valoración y uso. Y con el debilitamiento de las lenguas también se debilitan sentimientos y sentidos de identidad, formas de relaciones, de hacer y vivir la cultura, así como los pensamientos ancestrales.

Como lo analiza el pensador nasa, Adonías Perdomo:

Cuando la lengua materna se pierde, también se va perdiendo poco a poco el interés por el respeto al cabildo⁹, el respeto a la territorialidad; se va perdiendo el interés por la esencia de identidad en la comunidad; las relaciones se van perdiendo. Todo este proceso nos hace pensar que si la lengua materna hubiera persistido en la comunidad, habría problemas como en todas partes, pero se estarían abordando desde el pensamiento propio, desde nuestras formas de vida, desde nuestros usos, desde las políticas internas, y sería una vida más armónica. Entonces, vemos que la lengua materna es uno de los componentes fundamentales y también el medio de transmisión de toda la estructura social, política y cultural de cualquier nación (2016. Entrevista personal).

Esta subalternización y violencia lingüística y epistémica se ha hecho evidente, con gran imponentia y fuerza, en la exclusión de las lenguas indígenas de los ámbitos del saber escolarizado. En la escuela no se ha reconocido el valor epistémico y cognitivo de estas lenguas; no se conciben ni utilizan como lenguas de conocimiento.

La consideración de que las lenguas indígenas, locales y tradicionalmente orales, no son válidas para construir, recrear y transmitir conocimientos, ciencias y saberes académicos y especializados, se evidencia en el hecho de que en la escuela siguen teniendo un uso transicional hacia el castellano, a modo de traducción, que deviene en un bilingüismo extractivo. Estas lenguas no se usan como vehículos para la exposición, el análisis y la síntesis de saberes escolarizados; incluso dentro de estos saberes hay diferencias. Muchos maestros y maestras, incluso indígenas, consideran que en las lenguas ancestrales se puede enseñar historia, geografía, ciencias naturales y sociales, pero no filosofía, matemáticas, química o física, porque, prejuiciada y erróneamente, creen que estas lenguas no poseen términos para enseñar estas ciencias. Por esto se sigue creyendo que las lenguas indígenas sirven para hablar, transmitir y recrear historias, tradiciones, costumbres y situaciones cotidianas, referenciales y propias de sus pueblos, pero no para producir ni enseñar conocimientos abstractos y académicos.

Es así como el castellano¹⁰ se sigue valorando, legitimando y utilizando como (casi única) lengua válida para la construcción y transmisión de conocimientos escolarizados. Como relata el mayor y excabildante del resguardo de Tóez, el señor Bonifacio Pacho:

Nuestros hijos no hablan nasa yuwe porque ya tenemos el castellano. Anteriormente todos hablábamos nasa y no había nadie que hablara castellano. Todos nos comunicábamos en nasa, vivíamos hablando nasa yuwe. Cuando en Tóez entraron las escuelas y los hogares comunitarios ayudados por la iglesia católica, desde allí los niños empezaron a aprender castellano hasta ahora, porque antes de ir a esos lugares ellos hablaban nasa (citado por Hurtado, 2011).

La castellanización impuesta por la escuela ha sido un hecho vivido por muchas generaciones de indígenas que accedieron a la escuela con el propósito (voluntario o impuesto) de conocer los códigos lingüísticos y sociales de la sociedad hegemónica,

⁹ Cabildo: autoridad tradicional de los resguardos indígenas. Cabildo y Resguardo son figuras apropiadas y resemantizadas de la época colonial.

¹⁰ Actualmente el Inglés se ha introducido como objeto de estudio en las escuelas indígenas, por orden del Ministerio de Educación Nacional. Su enseñanza y valoración como lengua de poder globalizado es otra razón para la marginación de las lenguas indígenas.

para poder articularse a ella. Este proceso no fue fácil ni placentero para la gran mayoría de quienes ahora son adultos; el aprendizaje del castellano fue un proceso doloroso y humillante, a costa de no hablar su lengua materna y de olvidarse casi por completo de sí.

El costo de hablar su lengua indígena no ha sido solo político, cultural y epistémico; también lo sintieron en sus cuerpos quienes fueron físicamente castigados por comunicarse con él, especialmente al interior de la escuela. Muchos son los testimonios que dan cuenta de que quienes espontáneamente hablaban su lengua materna y quienes no habían incorporado el castellano al interior de un salón de clase fueron golpeados, castigados y humillados, con el lema y la metodología de que la “letra con sangre entra”.

De esta dolorosa forma de aprender el castellano nos da cuenta la profesora Stella Hurtado (2011), del resguardo de Tóez:

Los profesores de esa época pretendían enseñar a hablar bien el castellano y con ello atropellaron e infundieron terror a los indígenas nasas. Entre los castigos más usuales para imponer la enseñanza - aprendizaje del castellano, encontramos los siguientes: arrodillarse sobre granos de maíz a la hora del recreo, repitiendo palabras en castellano, hasta pronunciarlas bien; pellizcos en los brazos; reglazos en la cabeza y donde cayeran si el estudiante se movía; planas de dos o tres hojas con las palabras que no podían pronunciar; memorizar palabras por espacio de un día para que al siguiente día pasaran frente al tablero y recitaran lo aprendido. El recital era sobre la biblia llamada en esa época la historia sagrada y también sobre la historia patria, sobre Cristóbal Colón y muchas ofensas verbales.

Esta violencia ejercida en sus cuerpos y en sus mentes, imaginarios, identidades, miradas, formas de hablar y de expresar sus sentimientos y conocimientos, ha dejado marcas y cicatrices en la autoestima y la epidermis cultural de la gente nasa, incidiendo en grandes rupturas y transformaciones en las formas de asumir su cultura y de socializarla de generación en generación. Como cuenta el mayor Jorge Campo del resguardo de Tóez (Hurtado 2011):

Antes todos nosotros hablábamos solo Nasa Yuwe, pero después llegaron los blancos, trajeron las escuelas, y mis papás me mandaron pa’ la escuela y como yo no sabía hablar castellano entonces recibí muchos castigos. Por eso, del miedo, cuando yo tuve hijos, con mi señora, decidimos enseñarles solo el castellano, para que mis hijos no sufrieran como yo sufrí. Eso mismo pasó con otras familias.

Al ser mancillados en su cuerpo y en todo su ser, interiorizaron un autodesprecio que ha llevado a hombres y mujeres nasa a avergonzarse de ser lo que son y querer o intentar ser un ser lo que no son y no pueden ser, despreciando su propia constitución cultural e incluso corporal. Porque como afirma Hurtado (2011), “algunos nasa consideraban que quien hablaba únicamente nasa, era bruto o animal, o por los menos eso era lo que les

hacían creer; y fue así como desde entonces, al menos un miembro del hogar empezó a hablar el castellano en la casa”.

Por las anteriores razones, entre otras, las lenguas indígenas de Colombia siguen marginadas, acalladas, subutilizadas y cada vez menos valoradas y usadas en la vida social. Así, por ejemplo, la lengua nasa yuwe, a pesar de que actualmente cuenta con más de 120.000 hablantes competentes, sus estudiosos consideran que si su valoración y uso social no se fortalece con la puesta en práctica de rigurosas políticas lingüísticas y educativas, con firmes decisiones, tanto del Estado y sus instituciones como de parte del mismo pueblo nasa y sus organizaciones, puede entrar en el grupo de lenguas en peligro de extinción. Su mayor riesgo está en el hecho de que si bien la gente nasa la sigue valorando como elemento sustancial de su pensamiento, su cultura y su identidad ancestral, su uso social en entornos amplios y públicos como reuniones de cabildo, congresos y asambleas es mucho menor y en los espacios estatales y oficiales como la escuela, los medios masivos de comunicación, las alcaldías, los estrados judiciales, los servicios de salud y en las relaciones comerciales el uso del nasa yuwe es bastante restringido, prácticamente nulo.

El hecho de que el uso del nasa yuwe cada vez esté más restringido y limitado a espacios domésticos y familiares ya es un riesgo. Sin embargo, el problema mayor y grave radica en que actualmente esta lengua ancestral ya no se enseña en la casa, al interior de la familia, como parte de los procesos de socialización primaria de la cultura nasa, lo cual manifiesta que la transmisión intergeneracional se está debilitando. Según el CRIC (2007) “en espacios como la cocina, la comida y el trabajo hay un uso muy extendido del castellano que no favorece el desarrollo de la lengua nasa, pues estos espacios son básicos para la pervivencia de la lengua en la medida en que son importantes en la socialización de los niños”.

Este bloqueo de la transmisión intergeneracional se debe especialmente a las renovadas estructuras en la conformación de las familias y a las nuevas prácticas de socialización, determinadas por la salida de las mujeres-madres, generalmente muy jóvenes, cabeza de hogar, a trabajar por fuera de la casa, por lo que tienen que dejar a sus hijos e hijas menores en Hogares Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; por el consumo descontextualizado, poco controlado y acrítico de medios masivos de comunicación; e incluso por el cambio del fogón de leña por las estufas de gas.

En medio de esta difícil situación, los pueblos indígenas y sus organizaciones persisten en seguir hablando sus lenguas y trabajando para que se fortalezcan y pervivan, no solo como medios de comunicación al interior de sus comunidades, sino como elementos constructores, resemantizadores y fortalecedores de sus cosmovisiones e identidades, como fundamentos cognitivos, epistémicos, políticos y simbólicos de su ser.

5. Educaciones y escuelas para el fortalecimiento de las lenguas indígenas de Colombia

Para subvertir el acallamiento, debilitamiento e incluso muerte de las lenguas indígenas de Colombia, y por el valor político, cultural, histórico, social, epistémico, cognitivo y subjetivo que estas poseen, se vienen desarrollando diferentes procesos educativos, en la escuela y por fuera de ella, para reconocerlas, valorarlas, respetarlas, enseñarlas y revitalizarlas mediante su uso social.

Estos procesos han surgido, fundamentalmente, en tres ámbitos sociales: 1) el movimiento indígena que desde los años 70 viene trabajando por una *Educación Propia* acorde a sus culturas, condiciones y necesidades; 2) el Estado que, con poca coherencia y bastante lentitud, también desde la década del 70 viene emitiendo algunas políticas públicas para ofrecer una educación acorde a las particularidades culturales e identitarias de los pueblos étnicamente minorizados; 3) la academia, que desde los años 90 empezó a concebir y desarrollar la *Etnoeducación* y otros temas afines, como campos de investigación y formación profesional. Alrededor de estos objetivos, estos tres ámbitos, en medio de sus diferentes posturas ideológicas y contradicciones políticas, así como con sus distintos ritmos y actitudes, han trabajado, a veces coordinadamente y otras de manera independiente, para ofrecer alternativas culturales y educativas para que los pueblos indígenas preserven sus lenguas ancestrales.

En este horizonte, las organizaciones que congregan diferentes pueblos indígenas de las distintas regiones de Colombia, como parte de su proyecto de resistencia política y cultural, desde los años 70 vienen cuestionando, replanteando e intentando transformar la educación y la escuela castellanizante, evangelizadora, hegemónica y homogenizante que venían recibiendo como agentes pasivos y subestimados cultural y cognitivamente por parte de la sociedad mayoritaria.

La primera organización, formalmente constituida, fue el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC–, que desde 1971 viene trabajando con todos los pueblos indígenas del departamento del Cauca, bajo el lema “Unidad, tierra y cultura”. Es así, como en su plataforma de lucha, al lado de la recuperación de las tierras de los resguardos, la ampliación de los mismos, el fortalecimiento de los Cabildos, el no pago de terraje¹¹, y hacer conocer las Leyes sobre Indígenas y exigir su justa aplicación, aparecen como 6to. y 7mo. puntos: defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas, y formar profesores indígenas que impartieran una educación de acuerdo con la situación de los indígenas y su lengua.

Para concretar estos propósitos, en 1978 el CRIC crea el primer Programa de Educación Bilingüe e Intercultural en Colombia, con el principio de que “hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación” (CRIC, 2004, p.23). En tal sentido, “las

¹¹ Terraje: figura feudal y servil, mediante la cual, trabajando cuatro días a la semana de manera gratuita, los indígenas le pagaban al terrateniente el derecho a vivir y usufructuar una pequeña parcela, ubicada en las tierras que ancestralmente les habían pertenecido.

primeras escuelas se constituyen en comunidades fuertemente comprometidas con la lucha por la tierra (CRIC, 2004, p.18).

La creación y dirigencia de estas escuelas ya tenían algunos sustentos legales, logrados frente al Estado, luego de grandes luchas y confrontaciones. Legalmente, estas escuelas, aunque funcionaban con recursos económicos que no provenían del erario público, se sustentaron en dos decretos del Ministerio de Educación Nacional: el Decreto - Ley 088 de 1976 que, por primera vez, reconoce el derecho de los indígenas a tener una educación de acuerdo con sus particularidades, que consulte sus experiencias, sus procesos y que les permita participar en su diseño, evaluación y escogencia de maestros apropiados; y en el Decreto 1142 de 1978 que reconoce las diferencias culturales, la necesidad de formar y nombrar maestros indígenas, así como cierto grado de autonomía en la formulación de los programas educativos de las escuelas indígenas.

Por iguales razones y objetivos, basados en los mismos sustentos legales, en 1983 los indígenas arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta expulsaron a la comunidad religiosa de los capuchinos de su territorio; comunidad que estuvo allí asentada desde 1916. De esta manera, también en estos nevados territorios, sus cuatro comunidades ancestrales (arhuaca o ika, kogi, wiwa y kankuama, las cuales suman más de 30.000 personas) empiezan a desarrollar procesos de educación propia.

Así, en clara confrontación con el Estado, pero queriendo transformarlo desde adentro, las lenguas ancestrales son el elemento central de las escuelas del CRIC, constituyéndose en un ejemplo para todos los pueblos indígenas de Colombia. Escuelas sobre las que Rojas y Castillo dicen:

(Su) sentido estaba en la recuperación de la lengua materna, pues se consideraba que la prohibición de la misma en la escuela oficial había generado pérdida de identidad.

El bilingüismo se incorpora en el proyecto político y educativo. Se buscaba promover-recuperar el uso de la lengua materna en los procesos educativos, y el dominio del castellano como segunda lengua, a fin de acceder en mejores condiciones a los intercambios económicos, sociales y políticos. Las organizaciones esperaban así que las implicaciones políticas de estos procesos de revalorización del uso de las lenguas indígenas se expresaran en términos de mayor autoafirmación, control y autonomía de sus comunidades (2005, p.76).

Particularmente el pueblo nasa, concibiendo su lengua materna como “un medio de resistencia más que como un elemento de comunicación” (Perdomo, 2016) y convencidos de que “si muere la lengua, quiere decir que el pueblo que la sostenía ha muerto, ha sido vencido” (Ramos y Collo, 2001), asumen su lengua materna, el nasa yuwe, como otro elemento de poder, con una clara perspectiva política que aportará a la obtención de su autonomía cultural. Tal como lo manifiestan Pancho Aquite y otros, diciendo que:

Con la creación de programas de educación bilingüe, el interés del movimiento indígena es el de tener una educación propia, que se fundamente desde las raíces culturales de cada pueblo, que enfatice en sus costumbres, su historia, en la

enseñanza de la lengua, en el conocimiento y comprensión de sus problemas y necesidades, en la interacción armónica con otras culturas. Enseñanza en la cual la lengua debe reflejar la realidad cultural de la comunidad: sus mitos ancestrales, sus valores artísticos, su conocimiento técnico, su saber sobre el medio ambiente, sus costumbres e historia” (2005, p.49).

Con acciones y reflexiones como estas, a principios de los años 80 el CRIC y otras organizaciones recientemente conformadas en diferentes regiones del país, que ya estaban unidas en la Organización Nacional Indígena de Colombia¹², entablan diálogos con el Ministerio de Educación Nacional. Diálogos en los cuales exigían el derecho a una educación escolarizada acorde con sus culturas, que aportara al fortalecimiento de sus diferentes manifestaciones, entre ellas a sus lenguas maternas. De esta manera se introduce el concepto de etnoeducación¹³ y se empieza a plantear como política pública para los pueblos y comunidades étnicamente diferenciados de Colombia. Política pública, en el campo de la educación, fundamentada en los conceptos y experiencias previas de las comunidades indígenas, que le permitió al Estado salirle al paso a los conflictos y tensiones que generaba empezar a reconocer a nuestro país como pluriétnico y multicultural.

Tal como lo recuerdan Pancho Aquite y otros, “en el marco de la cualificación de la educación el Ministerio de Educación Nacional por Resolución 3454 de 1984, crea el programa de etnoeducación, dando paso al desarrollo de nuevas normas e interpretando las necesidades y exigencias de las comunidades, soportadas desde sus experiencias” (2005, p. 50).

Y como lo plantean Rojas y Castillo:

La etnoeducación surge en el marco de las tensiones propias de la relación entre grupos étnicos (particularmente indígenas) y el Estado colombiano. Como expresión de dichas tensiones, es entendida tanto como política de estado, como proyecto educativo de los grupos étnicos asociado a sus planes de vida.

En el surgimiento de la noción parece haber participado el propio movimiento indígena, que en 1989 planteaba las siguientes características de lo que denominaba entonces etno-educación: “la etno-educación es flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo (CRIC;1989, citado por Rojas y Castillo, 2005, p.82).

¹² ONIC. Organización creada en febrero de 1982 en el Primer Congreso Indígena Nacional, con la participación de mil quinientos delegados de los más diversos sitios de Colombia, con los principios de Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía.

¹³ Propuesta traída de México, donde Guillermo Bonfil Batalla la consideraba parte fundamental de los proyectos de etnodesarrollo.

Justo en 1984, en la Universidad de Los Andes de Bogotá, se empieza a desarrollar el primer y único programa de maestría en Etnolingüística¹⁴, con el objetivo de conocer y describir las lenguas indígenas de Colombia, creando el Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes –CCELA-. Desde allí, entre 1984 y el año 2000, hasta cuando funcionó este programa, se formaron 40 etnolingüistas, entre indígenas de diferentes pueblos y algunos mestizos, quienes describieron 35 de las 65 lenguas indígenas de Colombia.

A esta maestría llegaron profesionales de diferentes ciencias sociales, formados en programas como el de Antropología, que desde los años 70 se viene desarrollando en universidades como la del Cauca, la Nacional, la de Antioquia y la de Los Andes. Campos de formación e investigación académica que con base en los conceptos de cultura e identidad, han reconocido y visibilizado las otredades culturales y lingüísticas de Colombia, así como su derecho a la diferencia.

Derecho a la diferencia que es uno de los más importantes reconocidos en 1991, cuando se formuló la actual constitución de Colombia. Esta Constitución¹⁵ se discutió y redactó mediante una asamblea en la que participaron, por primera vez en un espacio público y estatal, tres indígenas, quienes representaron a los diferentes pueblos ancestrales de Colombia, e incluso a las organizaciones afrocolombianas. Fue así como en 1991 aflora la diversidad y la multiculturalidad colombiana, y este país se empieza a reconocer, constitucionalmente, como una nación multicultural, multiétnica y plurilingüe.

El derecho a la diferencia se reconoce, especialmente, en el Artículo 7 que dice: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Por su parte, el derecho a las lenguas se estipula en el Artículo 10 al afirmar que: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”. Es así como esta Constitución reconoció tres nuevos derechos: a una cultura diferente, a una lengua diferente al castellano y a una educación diferenciada.

Con base en estos reconocimientos constitucionales, teniéndolos como sustento legal, a principios de 1994 se crean tres Licenciaturas en Etnoeducación, en tres universidades públicas: en la Universidad de La Guajira, donde estudian, especialmente, indígenas wayúu y comunidades afrocolombianas de la zona; en la Universidad Tecnológica de Pereira en el departamento de Risaralda, donde han trabajado básicamente con indígenas embera de la región y se han centrado en la formación de líderes urbanos; y en la Universidad del Cauca, ubicada en la ciudad colonial de Popayán, desde donde se ha descentralizado a diferentes zonas del departamento del Cauca.

En la Universidad del Cauca, como institución pública de educación superior, la Licenciatura en Etnoeducación, en tanto formadora de formadores, se asume como una

¹⁴ Esta maestría fue propuesta y dirigida por el lingüista vasco (de Francia) Jon Landaburu.

¹⁵ Esta constitución reemplazó la que regía a este país desde 1886.

manera de cumplir con la Constitución y como un compromiso con las comunidades y organizaciones indígenas y afrocolombianas, que desde tiempo atrás demandaban una educación alternativa acorde con sus valores culturales, sus planes de vida y sus proyectos políticos y culturales. Es así, como con el objetivo de aportar al fortalecimiento de una educación diferenciada para los grupos étnicos, este programa se asume como una obligación histórica con las comunidades indígenas y afrocolombianas de la región, las cuales habían estado marginadas de la formación profesional.

En relación con la necesidad de fortalecer las lenguas ancestrales, esta Licenciatura ha abierto espacios formales para el desarrollo de un bilingüismo equitativo. En este sentido, dentro de su Plan de Estudios se ofrece la asignatura de Lenguas y culturas minorizadas, en la cual, durante dos periodos académicos, se dan las bases de una lengua ancestral. Así, a cargo de hablantes nativos, se han orientado clases para el aprendizaje de las lenguas nasa yuwe del pueblo nasa, namtrik del pueblo misak, runa shimi del pueblo yanakuna y palenquera de la comunidad afrocolombiana de San Basilio de Palenque.

De parte del Estado, en el mismo año de 1994, como una concreción de la Constitución de 1991, se expide la Ley 115 o Ley General de Educación, la cual establece a la etnoeducación como la educación para grupos étnicos, definiéndola como

la educación para grupos étnicos. Se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones (MEN, 1994).

En relación con las lenguas ancestrales, tanto indígenas como afrocolombianas, establece que “En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo”.

Entendida así, la etnoeducación se institucionaliza como política de Estado mediante el Decreto 804 de 1995 del Ministerio de Educación Nacional, en el que se define como el “proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, que permite conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, capacitarse para el ejercicio del control cultural”. Control interpretado como la máxima relación entre las decisiones y los recursos del grupo étnico y su interpelación con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto.

Este Decreto estipula que

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo

con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (MEN,1995).

También establece ocho principios de la etnoeducación, entre los cuales están: a) Integralidad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza; b) Diversidad lingüística, expresada en las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones; c) Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos; d) Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía; e) Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.

Pero la etnoeducación, inicialmente concebida por las organizaciones indígenas como una educación contrahegemónica, contextualizada, por y para la cultura propia, justamente por esta institucionalización y estatalización, empieza a perder fuerza, credibilidad y legitimidad. Se considera que el Estado se ha aprovechado del trabajo de las comunidades y las organizaciones para lavarse las manos frente al conflicto con las por él denominadas minorías étnicas, porque en realidad no ha hecho cambios estructurales, ni en la concepción ni en la práctica educativa para el pueblo colombiano.

En este contexto, la etnoeducación se pone en cuestión. Situación referida por Rojas y Castillo, así:

En tanto la etnoeducación es considerada como una política oficial del ministerio, se hace menos común su uso en el movimiento indígena; se establecen diferencias entre la política cultural y la política oficial y se potencia la noción indígena de *educación propia* por diferenciación de la de etnoeducación. La *educación propia* hace énfasis en aspectos como la integralidad y se complejiza al desbordar el ámbito escolar, ya que residiría fundamentalmente en las dinámicas culturales particulares de cada pueblo y sus cosmovisiones (cursillas en el original del texto) (2005, p.84).

En medio de estas tensiones, conflictos y contradicciones que genera la etnoeducación como política estatal, es necesario reconocer en ella una alternativa educativa, cultural y política, que ha aportado a repensar la educación en Colombia. Además, también hay que reconocerla como una estrategia política y educativa que las organizaciones indígenas propusieron y establecieron para mostrar su capacidad de convocatoria y de trabajo organizativo de base. Es así como el rumbo actual de la etnoeducación, depende no sólo del Estado; también de las reconceptualizaciones que las instituciones y organizaciones sigan elaborando en pro de fortalecer alternativas educativas, políticas y culturales que respondan a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas de nuestra nación.

Para contrarrestar el descontento frente a la etnoeducación, desde 1997 el CRIC viene diseñando, poniendo en marcha y fortaleciendo el Sistema de Educación Indígena Propia – SEIP. Sistema que se propone para todos los pueblos indígenas de Colombia y se fundamenta en la Ley de origen, la autoridad espiritual y colectiva, la interculturalidad, la unidad en la diversidad y la investigación comunitaria y permanente.

Como parte constitutiva del SEIP, con el objetivo de formar maestras y maestros desde la lógica interna de los pueblos y las organizaciones indígenas del Cauca, el CRIC crea la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural – UAIIN. Primera institución universitaria indígena de Colombia, que desde finales de los años 90 venía desarrollando diferentes programas sin ningún reconocimiento estatal¹⁶, creada en Junta Directiva de los Cabildos Indígenas del Cauca en noviembre de 2003, desde el ejercicio de su jurisdicción especial indígena. Así, en el proceso de consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad, el primer programa que ofreció fue la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria.

Y para seguir aportando al fortalecimiento y potenciación de las lenguas ancestrales de los pueblos indígenas, la UAIIN asume la

tarea de devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del saber, convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes y establecer diálogos desde una identidad fortalecida, que busca que tanto el idioma indígena como el castellano, en su papel de lengua vehicular, sean apropiados de manera adecuada y revitalicen las formas de comunicación propias en su carácter bilingüe” (Bolaños, Tatay y Pancho, 2009, p.157).

Para tal efecto, en el 2012 empezó a desarrollar el programa en Lenguas Originarias, con el que pretende formar profesionales en el manejo de las lenguas nasa yuwe, namtrik, kichwa y sía pedée, del pueblo eperara sía pidara de la Costa Pacífica, para continuar con su recuperación, fortalecimiento y vitalización.

Poco antes al inicio de este programa de la UAIIN, en el 2010, con el objetivo de proteger todas las lenguas ancestrales de Colombia, el Ministerio de Cultura promulgó la Ley 1381 o Ley de Lenguas Nativas. Ley que parte de reconocer que “Las lenguas nativas son parte de nuestro patrimonio inmaterial, cultural y espiritual; y es responsabilidad de cada colombiana y colombiano proteger la diversidad lingüística de nuestro territorio”. De esta manera consagra el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos y del uso y la reproducción de estas lenguas.

Algunas de las disposiciones y medidas que plantea esta Ley son: incorporar las lenguas a la Lista del Patrimonio; coordinar planes para documentar, revitalizar, fortalecer y reivindicar las lenguas desde procesos endógenos; usar los medios para

¹⁶ En octubre de 2017 el CRIC logró que el MEN empiece el proceso de reconocimiento oficial de la UAIIN, como la primera universidad indígena pública de derecho especial de Colombia, y certifique sus programas, en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP. Esta universidad actualmente ofrece, entre otros programas, los siguientes: Derecho propio, Administración y gestión propia, y Comunicación propia intercultural.

reproducirlas a través de las diferentes tecnologías de información y comunicación; implementarlas en el sistema educativo sin perjuicio del castellano, capacitando lingüística y culturalmente a los docentes; formar investigadores indígenas, traductores e intérpretes; capacitar a prestadores de servicios públicos; realizar una encuesta sociolingüística para controlar el estado de las lenguas y evitar que se pierdan.

También en el 2010 empieza el desarrollo de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en la Universidad de Antioquia de la ciudad de Medellín, en donde se congregan estudiantes de diferentes pueblos indígenas, especialmente de comunidades embera, mediante un convenio con la Organización Indígena de Antioquia. Uno de los objetivos de esta Licenciatura es “formar maestros líderes y líderes maestros con corazón bueno” que aporten al fortalecimiento de sus culturas y lenguas indígenas.

Y el último programa de formación universitaria, en este escrito referido, que de manera directa busca el fortalecimiento de las lenguas indígenas y minorizadas de Colombia, es la Maestría en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas de la Universidad del Cauca. Este programa, pionero en el país e incluso en América del sur, empezó su desarrollo en el 2016, dando respuesta a solicitudes expresas de algunos pueblos indígenas del departamento del Cauca, que sienten la necesidad de formar especialistas en el campo del fortalecimiento, la revitalización y la enseñanza de sus lenguas, mediante acciones educativas, tanto al interior de los espacios escolarizados, como en espacios comunitarios y sociales.

Los principales objetivos de esta maestría son: promover la formación y la investigación en el campo de la revitalización y enseñanza de lenguas indígenas para favorecer la identificación y construcción de procesos educativos y pedagógicos que aporten al fortalecimiento y desarrollo de las mismas; conocer críticamente la normatividad sobre conservación, fortalecimiento y promoción de las lenguas indígenas y generar acciones para su aplicación; favorecer el posicionamiento y valoración de las lenguas y las culturas indígenas en diferentes espacios sociales, especialmente en el universitario.

El sentido de esta maestría, la cual desarrolla un plan de estudios inter y transdisciplinario, es ofrecer elementos teóricos, conceptuales y metodológicos para que hablantes de lenguas ancestrales propongan, diseñen y ejecuten políticas y acciones, desde dentro y fuera de sus pueblos, orientadas a promover, cualificar y garantizar la transmisión y la adquisición de sus lenguas; a aumentar el estatus, el reconocimiento, la valoración y el respeto de éstas, así como a ampliar su corpus y recrear su léxico. Al interior de las escuelas, el objetivo central es que las lenguas indígenas se usen como lenguas vehiculares de los procesos pedagógicos; es decir, que no solo se enseñen las lenguas como una asignatura más, sino que se enseñe y se aprenda en ellas y con ellas.

Pero, a pesar de los esfuerzos, los proyectos y las propuestas aquí brevemente enunciados, nacidos y desarrollados desde dentro de las comunidades y las organizaciones indígenas, como parte de sus reivindicaciones políticas y culturales, desde los espacios legales abiertos (a veces de manera forzada) por el Estado y desde los procesos de formación profesional y el quehacer académico de algunas

universidades, las lenguas indígenas de Colombia se siguen debilitando; los escenarios para su transmisión, aprendizaje y uso siguen siendo muy limitados. Cada vez son menos aprendidas, habladas y usadas por las nuevas generaciones, y cuando lo hacen se restringen a espacios domésticos o solo como una tarea más de la escuela.

Pero, por fortuna, también son muchos los esfuerzos y las acciones que pequeñas organizaciones locales e incluso comuneras y comuneras de distintos resguardos, de manera aislada y con escasos recursos, a veces de manera personal, siguen proponiendo y ejecutando, con el firme propósito de no dejar morir sus lenguas ancestrales.

7. Otros espacios y procesos educativos para fortalecer las lenguas indígenas

Actualmente, la principal causa del debilitamiento de las lenguas indígenas es la ruptura intergeneracional de su transmisión¹⁷ en los espacios de socialización primaria, de abuelos y abuelas a padres y madres, y de estos y estas a sus nietas y nietos. Como una forma de superar esta situación, la mayoría de comunidades de hablantes, sus organizaciones y gran parte de las familias indígenas de los diferentes pueblos de Colombia, especialmente desde los años 80, confiaron a sus escuelas, que pretendían ser bilingües, la responsabilidad de la enseñanza y mantenimiento de sus lenguas.

Confianza en el proyecto de la educación bilingüe, por la que el movimiento indígena sigue trabajando, estas lenguas pasaron del fogón hogareño al pupitre escolar, dejando de hacer parte de un proceso de adquisición y transmisión, a un proceso de enseñanza. Ha sido así como las lenguas indígenas vienen pasando de ser lenguas de comunicación afectiva, familiar y comunitaria, por las que circula y se recrea el pensamiento y la identidad de sus pueblos, a ser una asignatura más de un congestionado currículo escolar. Currículo en el que cuenta con dos escasas horas de clase a la semana, mediante una enseñanza marcada por modelos instruccionales, limitándose a los muros de la escuela.

De tal modo, estas lenguas se vienen enseñando en casi todos los centros educativos de los territorios indígenas, pero no como lenguas de enseñanza; no son las lenguas vehiculares de los saberes escolarizados. Condición que las sigue manteniendo en un lugar de subvaloración epistemológica, cognitiva y educativa, por ende social, sin alcanzar el papel que les corresponde en los procesos culturales de reconstrucción y fortalecimiento identitario de los pueblos que tradicionalmente las han hablado. Se han asumido como lenguas para ser enseñadas pero poco usadas, en un bilingüismo desigual, marcado por una fuerte diglosia que conlleva a un uso transicional (casi que de traducción), lo que ha conducido, en la mayoría de los casos, a un bilingüismo extractivo. Situación escolar a la que se suma que la enseñanza de estas lenguas ancestrales, de larga tradición oral, se ha centrado en su escritura alfabética, y poco ha

¹⁷ Ruptura causada, fundamentalmente, por los diferentes procesos colonizadores, cuyos efectos culturales, políticos y lingüísticos todavía perviven, ya expuestos en otros apartes de este escrito.

recreado y potencializado otras formas de registro y uso oral y emocional, mediante las cuales se transmitieron, adquirieron, mantuvieron y vivieron durante siglos.

En este contexto, se podría afirmar que la escuela de las comunidades indígenas, como espacio formal, que hace parte de la educación pública de Colombia, no ha cumplido con el propósito de enseñar y mantener, y mucho menos fortalecer, las lenguas indígenas; la escuela no ha logrado desarrollar una educación bilingüe. Por ello, algunas comunidades, cuestionando el papel de la escuela y reconociendo sus límites, han empezado a proponer y ejecutar proyectos y acciones que buscan recuperar el estatus social, cultural y comunitario de sus lenguas ancestrales, mediante la transmisión y el aprendizaje a través de procesos desescolarizados, intentando recuperar su uso, fundamentalmente oral, en el hogar y en los diferentes espacios cotidianos y comunitarios.

En este horizonte caminan interesantes y valiosas acciones que se vienen desarrollando en el departamento del Cauca, entre las cuales vale resaltar tres, bastante significativas: 1. La casa de la lengua - *Kwe`sx we`wenxi yat* del resguardo de Tóez, municipio de Caloto, en pro del fortalecimiento del nasa yuwe; 2. Haciendo renacer nuestra lengua - *Namtrikwam katøyu kal-lannøp* del resguardo de Kizgó del municipio de Silvia, con el objetivo de fortalecer el *namui wam*, lengua ancestral de este territorio; 3. Hacia el retorno del idioma *runa shimi* o *kichwa* que se viene ejecutando en los dos cabildos urbanos del pueblo *yanakuna* de la ciudad de Popayán.

7.1. La casa de la lengua / *kwe`sx we`wenxi yat*, resguardo de tóez, Municipio de Caloto¹⁸

El resguardo de Tóez, ubicado en el municipio de Caloto, al norte del departamento del Cauca, es uno de los resguardos que surgieron en el proceso de reconstrucción territorial, social y cultural del pueblo nasa que habitaba la ancestral zona de Tierradentro, luego de que en junio de 1994 un terremoto y una avalancha arrasara con gran parte de este territorio. Por esta razón, en la actualidad esta comunidad se encuentra en medio de pequeñas y grandes ciudades mestizas, como Santander de Quilichao, Corinto, Miranda, Jamundí, Puerto Tejada y Cali, capital del departamento del Valle.

Actualmente (año 2018), la población de este resguardo está compuesta por 253 familias y 813 habitantes, distribuidos étnicamente así: 98% indígenas nasa; 0.6% indígenas misak; 1.2% mestizos y 0.2% afrocolombianos, lo cual hace de Tóez un resguardo diverso culturalmente.

Por estar constituido, mayoritariamente, por población nasa, la lengua ancestral de esta comunidad es la *nasa yuwe*. Lengua que, como todas las demás indígenas, es minoritaria y también minorizada. Situación de debilidad lingüística que se ha

¹⁸ La mayoría de la información referida a la La casa de la lengua - *Kwe`sx we`wenxi yat* fue compartida por Yaneth Maritza Pacho, miembro y lideresa del resguardo de Tóez, estudiante de la Maestría en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas de la Universidad del Cauca.

radicalizado mucho más por el cambio territorial, y por ende social y cultural, al que se ha visto enfrentada la población.

El debilitamiento de la lengua *nasa yuwe* en este resguardo se evidencia en datos como los siguientes: de 237 familias que viven en este resguardo, solo 14 la practican constantemente; de sus 813 habitantes solo la hablan 204, entre quienes se cuentan 16 jóvenes y cinco niños; el resto de hablantes son personas mayores de 53 años.

Con el objetivo de hacerle frente a esta situación, surge La casa de la lengua - *Kwe`sx we`wenxi yat*. Una iniciativa soñada, pensada, planeada y puesta en marcha por un grupo de mujeres nasa, oriundas de Tierradentro, y unas de las primeras pobladoras del actual resguardo de Tóez.



Logo de La casa de la lengua - *Kwe`sx we`wenxi yat*
Fotografía autorizada por Yaneth Maritza Pacho.

La casa de la lengua - *Kwe`sx we`wenxi yat*, amparada en los lineamientos de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca –ACIN, especialmente de su Tejido de Educación y de su Hilo Nasa Yuwe, busca dinamizar el proceso de aprendizaje de la lengua nasa entre todos los miembros de la comunidad, desde y en los diferentes espacios comunitarios, así como potencializar los procesos culturales que garanticen la pervivencia de la identidad y el pensamiento nasa, en el diario vivir de este resguardo. Con este objetivo general se plantea los siguientes específicos:

- Promover el uso de la lengua en espacios cotidianos, familiares y sociales, especialmente entre los y las jóvenes quienes consideran que la lengua de sus padres, madres y abuelos no es importante ni necesaria.
- Comprometer a los nasayuwehablantes adultos, padres y madres de familia, para que restablezcan la transmisión intergeneracional de la lengua al interior de sus hogares.
- Formar multiplicadores, replicadores de la lengua nasa yuwe a través de un diplomado.

- Crear y producir material didáctico, en formato audiovisual, que estimule el aprendizaje y uso de la lengua nasa yuwe.
- Aprovechar los diferentes espacios políticos y organizativos de la comunidad de Toez y del pueblo nasa en general, tales como mingas, asambleas y congresos, para imprimirle fuerza a la revitalización de la lengua.

Con estos objetivos, *Kwe`sx we`wenxi yat* se concibe como una minga de la palabra ancestral, de la palabra hablada, manifestando el esfuerzo de toda la comunidad, la fuerza de la familia. Se quiere mostrar como la tulpa¹⁹ viva de la lengua y el pensamiento, como la puesta en marcha de un acuerdo comunitario para revitalizar todo lo que culturalmente es importante para esta comunidad. Se quiere mostrar y demostrar cómo la cultura y el pensamiento nasa dicho y nombrado en *nasa yuwe* fundamenta y fortalece al *nas nasa*.

Para avanzar en el logro de estos objetivos *Kwe`sx we`wenxi yat* viene desarrollando las siguientes acciones:

- *Buɕuxjx we`weka kwe`sx yuwe`s* o Nido lingüístico el cual alberga a 20 menores, niñas y niños, entre 1 y 4 años, con el objetivo de que aprendan el nasa yuwe como primera lengua y se formen como bilingües competentes desde la educación inicial, desde la semilla.
- *The`j sayak kwesx fxi`zenx itx piyana* o recreación de los saberes ancestrales con mayores. Con esta acción se busca que los mayores, sabedores ancestrales de la tradición y la cosmovisión nasa, transmitan sus conocimientos, saberes y experiencias a las nuevas generaciones, a través de la oralidad.
- *Nasa yuwepiyaaka Toezte*. Así denominan a un diplomado para el aprendizaje del *nasa yuwe* que se viene orientando en dos grupos: uno está constituido por comuneros del resguardo del Tóez y el otro por personas de diferentes territorios y grupos étnicos del norte del Cauca, entre quienes hay docentes mestizos de colegios que dicen ser o quieren ser bilingües. De este grupo de 25 aprendices llama la atención que 23 son mujeres, madres de familia que quieren asumir su responsabilidad como garantes de su lengua ancestral al interior del hogar.
- *Yatujx nasa yuwe`skaapiya`na* o transmisión intergeneracional. Con esta acción se busca crear estrategias con los padres y las madres nasa yuwe hablantes, para que enseñen la lengua nasa a sus hijos e hijas dentro y fuera de sus espacios domésticos y cotidianos.

Con estas y otras acciones lúdicas y artísticas como la realización de video-foros sobre películas y reportajes que narran y reflexionan sobre procesos culturales y lingüísticos

¹⁹ Tulpa: cada una de las piedras que forman el fogón de las cocinas tradicionales de las comunidades indígenas y campesinas de la mayoría de pueblos de América del sur.

de otros pueblos, la participación en eventos culturales, fogatas en las que se integra la comunidad y donde se relatan anécdotas, historias, cuentos, mitos y leyendas en nasa yuwe con los mayores, la población del resguardo de Tóez está viendo y viviendo la revitalización de su lengua materna.

7.2. *Haciendo renacer nuestra lengua; namtrikwam katoyu kal-lannop*

Esta experiencia busca no solo revitalizar sino recuperar la lengua *namui wam*, como lengua ancestral y patrimonial, del resguardo de Kizgó, el cual está ubicado al nororiente del departamento del Cauca, en el municipio de Silvia.

Organizativamente este resguardo cuenta con su cabildo y con equipos de trabajo sobre diferentes problemáticas, entre las cuales está la reconstrucción identitaria y territorial. Es en este escenario en el que se desarrolla el proceso de revitalización de la lengua *namui wam*, el cual está estrechamente articulado a los procesos de “reindigenización”, motivados por las luchas reivindicativas territoriales.

Actualmente este resguardo registra una población de 5556 personas, de las cuales solo 95 adultos hablan su lengua ancestral y 134 la entienden de oídas, consideradas como hablantes pasivos. Mientras tanto, entre jóvenes, niñas y niños, los hablantes son escasos; es así como entre los estudiantes de la Institución Educativa de Kizgó, en el 2017 no se alcanzaron a identificar más de 10 menores que hablan el *namui wam*.

Este reducido número de hablantes de *namui wam* en el resguardo de Kizgó evidencia que esta lengua, en este territorio, está en serio peligro de extinción. Situación generada, primordialmente, porque se ha roto la transmisión intergeneracional. Razón por la cual es evidente el desconocimiento y la poca valoración que la juventud y la infancia le están dando a su lengua ancestral, y en general a su cultura y al pensamiento indígena.

Esta ruptura intergeneracional la vivieron personas que actualmente tienen entre 45 y 50 años, que todavía hablan la lengua *namui wam*, quienes la aprendieron con sus abuelos. Estas personas vivieron la transición entre crecer con la lengua ancestral, usándola en la comunicación cotidiana con sus abuelos, quienes tenían un dominio limitado del español a nivel oral y escaso o nulo manejo de su escritura, y luego verse obligados a aprender el castellano como lengua nacional para poder acceder a la escuela. Obligación estimulada por las madres y los padres que ya consideraban que la lengua indígena no era valiosa ni importante, y su aspiración era que sus hijos y nietos hablaran solamente el castellano, ya que esta era la lengua que tenía estatus social y con la cual podían acceder a muchos espacios de la sociedad mestiza y mayoritaria, integrándose a ella en condiciones de una supuesta y relativa equidad.

En este contexto, las autoridades del resguardo de Kizgó, desde hace aproximadamente 35 años, vienen proponiendo y desarrollando diferentes procesos de reconstrucción territorial e identitaria, en los cuales la recuperación de su lengua ancestral es una necesidad y un factor de diferenciación étnica. De esta manera empieza un despertar

lingüístico en algunas personas que no se atrevían a hablar (por vergüenza o porque no era necesario en la comunicación cotidiana), quienes podían entender pero no verbalizar su lengua ancestral. Algunos jóvenes que tenían su lengua reprimida, escondida, empezaron a hablar. Uno de ellos, Laurentino Tunubalá, líder de diferentes procesos de revitalización de esta lengua, afirma: “En ese momento fue que sentí la necesidad de hablar... conocer quiénes somos y para dónde se quiere ir” (En: Triviño y Corrales, 2015).

Una de las acciones planteadas en pro de la recuperación del namui wam de Kizgó, hasta ahora insuficiente, ha sido introducir su enseñanza en todas las escuelas y colegios como una asignatura obligatoria, con una intensidad horaria de dos horas semanales.

Frente a esta situación, algunos pobladores de Kizgó, especialmente maestras y maestros, siguen interesados y empeñados en recuperar y revitalizar la lengua de sus ancestros. En este empeño, entre el 2014 y 2016, en el marco del proyecto de investigación *El pueblo de Kizgó sigue en su lucha por el fortalecimiento lingüístico y cultural*, en sus fases I y II, formulado y ejecutado desde la Universidad del Cauca,²⁰ en coordinación con el Cabildo de Kizgó y el equipo de maestros de lengua indígena del resguardo, se desarrollaron diferentes acciones, tales como:

- Apertura de espacios no formales, desescolarizados, para el aprendizaje y reactivación del namui wam con diferentes miembros de la comunidad, quienes se organizaron en un grupo al que autodenominaron Fortalecedores de la Lengua Materna. Este curso se desarrolló bajo una metodología colaborativa, la cual concreta, en escenarios comunitarios, algunos de los principios de la Investigación Acción Participativa.
- Los principios, énfasis y objetivos de este curso fueron: aprender la expresión oral de la lengua, no su escritura; desarrollar una alta afectividad hacia la lengua, entendida como que se debe querer la lengua para aprenderla; vencer los temores y la vergüenza para hablarla; asumir que entre todos se aprende, que todos podían ser orientadores y al mismo tiempo aprendices; que se aprende desde el fogón; que se aprende con alegría y jugando, y que se aprende haciendo, en prácticas y vivencia concretas y reales. Uno de los buenos resultados de este curso fue que se construyeron relaciones de colaboración intergeneracional, en tanto niños y niñas aprendieron con sus madres y con los mayores; unos y otros ensayaban, se corregían y se apoyaban mutuamente.
- Producción de materiales educativos – comunicacionales para estimular el aprendizaje y uso social del namui wam. Se produjeron cuatro materiales que con una perspectiva complementaria buscan estimular diferentes sentidos en sus usuarios: la cartilla *Urekmera namtrikyu nurakun* - Los niños hagamos crecer la

²⁰ Las proponentes, responsables y ejecutoras de este proyecto fueron las profesoras de la Universidad del Cauca, Lilia Triviño Garzón y Martha Helena Corrales Carvajal.

lengua namtrik, que basada en la vista pretende fortalecer el aprendizaje de la escritura de algunas oraciones significativas y contextuales; el programa radial *θsik Wam* (Lengua viva) que buscó sensibilizar la escucha de la lengua y con ella su oralidad; y dos materiales multimediales que pretenden aprovechar las tecnologías audiovisuales para fortalecer la relación entre imágenes y audio.

Actualmente, y desde el 2016²¹, el Grupo de Fortalecedores de la Lengua Materna de Kizgó, entre quienes hay hablantes y aprendices, continúan con otras actividades en pro de fortalecer el aprendizaje y uso social del *namui wam* en su resguardo.



Logo del Grupo de Fortalecedores de la Lengua Materna del resguardo de Kizgó.

Los principales objetivos que este grupo plantean, son:

- Proponer y ejecutar, en coordinación con el Cabildo del resguardo, un plan integral para el aprendizaje entre toda la comunidad.
- Contribuir al posicionamiento y valoración de la lengua en el pueblo Kizgó.
- Analizar la importancia y la utilidad del uso oral de la lengua ancestral en la familia y la comunidad, y estimular su uso.

Estos objetivos los vienen logrando a través de acciones y vivencias comunitarias y significativas, tales como: recorridos por el territorio, mingas familiares, encuentros o mingas de pensamiento, representaciones y creaciones artísticas y lúdicas.

7.3. *Hacia el retorno del idioma runa shimi o kichwa del pueblo indígena yanakuna en popayán*²²

²¹ Información compartida por Francy Piedad Ulluné, maestra y lideresa de este proceso, estudiante de la Maestría en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas de la Universidad del Cauca.

²² La mayoría de la información aquí expuesta fue compartida por Yaneth Carvajal, miembro y lideresa de la comunidad del Cabildo Indígena Yanacuna de Popayán, estudiante de la Maestría en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas de la Universidad del Cauca.

Atendiendo las políticas comunitarias y organizativas del pueblo yanakuna, referidas a la necesidad de conocer a profundidad su lengua y su cultura ancestral, las diferentes comunidades y cabildos yanakunas empezaron a construir y transitar caminos para recordar y en lo posible recuperar su idioma ancestral, a través de su aprendizaje como segunda lengua, con el siguiente lema: “Por la identidad cultural Yanakuna hablemos nuestro idioma propio *runa shimi – Ñukanchikpa mushuk runa shimi muyu*”.

En este caminar, desde el 2010 se han diseñado y puesto en práctica diferentes acciones educativas escolarizadas y desescolarizadas, que han convocado e integrado a miembros de todas las generaciones de esta comunidad, las cuales se han desarrollado en diferentes espacios de sus territorios.

De manera particular, desde 2015 en los cabildos urbanos del pueblo yanakuna de Popayán, se viene desarrollando el proyecto de investigación-acción, participativo y colaborativo, denominado Hacia el retorno de nuestro idioma runa shimi en Popayán, centrado en el diseño de estrategias para el aprendizaje y el retorno del idioma runa shimi a esta comunidad indígena. Proyecto que se concreta en diferentes acciones que involucran a toda la comunidad, tales como talleres periódicos y presenciales en los que con metodologías activas y pragmáticas, basadas en la lúdica, se estimula el aprendizaje de esta lengua, así como utilizando y aprovechando los múltiples medios tecnológicos que tienen a su alcance.

En este sentido han producido algunos audios (spots) con mensajes cortos en runa shimi, sobre temas culturales y de la vida cotidiana, que se difunden en las asambleas y se emiten en las emisoras indígenas del pueblo yanakuna. En esta misma línea, han aprovechado espacios y herramientas en los entornos virtuales, tanto para motivar y estimular el aprendizaje de la lengua, como para difundir la experiencia que se viene llevando a cabo. Es así como han creado una página web del cabildo denominada Cabildo Indígena Yanacona de Popayán- Comunicación intercultural y abierto un perfil en Facebook y en youtube, con el nombre Nuestro idioma propio runa shimi.



Volante con los que el Cabildo Yanakuna de Popayán invita a sus actividades para la promoción y aprendizaje de su lengua ancestral. Fotografía autorizada por Yaneth Carvajal, 2017.

Con acciones como estas, claramente educativas, el pueblo *yanakuna* está demostrando cómo sí puede ser posible recordar, revivir y reactivar una lengua que se consideraba perdida.

8. A modo de conclusiones

Con el panorama aquí ofrecido sobre la situación vulnerable en la que están todas las lenguas indígenas de Colombia, una de las ideas de cierre que vale la pena resaltar es que estas lenguas, como toda construcción cultural e histórica, son susceptibles de revitalizarse e incluso de recuperar. Para ello, lo más importante y el punto de partida es la convicción cultural, identitaria y política de sus hablantes, quienes las deben asumir como mucho más que un instrumento de comunicación, superando su dimensión instrumental. A partir de esta decisión colectiva, comunitaria, organizativa y personal, se debe exigir la voluntad política y el compromiso financiero de los gobernantes y del Estado, aludiendo a los derechos lingüísticos y culturales como parte de los derechos fundamentales de los pueblos.

Dentro de las políticas lingüísticas y educativas estatales, organizativas y comunitarias que ya se tienen, la escuela se ha considerado como el espacio responsable y privilegiado para la enseñanza y recuperación del estatus epistémico y social de estas lenguas ancestrales. Para que esto se logre, el mayor reto actual es hacer que las lenguas indígenas sean las lenguas vehiculares de los procesos escolarizados en todos los niveles, especialmente en la educación inicial.

El logro de este objetivo implica pasar de enseñar la lengua a enseñar en la lengua, lo que exige la intensificación de la formación (y descolonización) lingüística y pedagógica de los y las docentes. Quienes tienen la lengua indígena como primera lengua, deben aprender su lectoescritura y a utilizarla como mediación en sus procesos pedagógicos. Y los maestros y maestras que no conozcan ni manejen estas lenguas, siendo o no indígenas, las deben aprender, convirtiéndose en nuevos hablantes respetuosos y colaboradores de los procesos comunitarios.

Sin embargo, es evidente que en la revitalización de lenguas minorizadas la escuela es fundamental pero no es suficiente. El aprendizaje de la lengua en contextos académicos debe partir y tiene que ser reforzado con experiencias de socialización significativas para los nuevos hablantes en múltiples y diversos espacios sociales. Por ello se insiste en que los espacios y procesos iniciales de la transmisión y aprendizaje de las lenguas deben volver a la socialización primaria, al interior de los hogares, con las familias, donde se aprenden y usan oral y espontáneamente.

Y si bien las lenguas viven y se transmiten fundamentalmente a través de su expresión oral, en los procesos de fortalecimiento de las lenguas indígenas no se puede dejar de lado el estímulo, el aprendizaje y el uso de su escritura alfabética. Porque, si bien la escritura no es suficiente para fortalecer, revitalizar y volver a hacer escuchar en todo su esplendor las lenguas, y de hecho no garantiza su pervivencia, no se puede negar el gran

papel y poder que tiene como centro y eje del quehacer escolar. Por ello es necesario asumir la oralidad y la escritura como procesos complementarios en el desarrollo cognitivo, cultural y político de las lenguas ancestrales.

De esta manera, con este escrito se quiso mostrar que ya sea a través de la oralidad o la escritura, en la casa, en la familia, en la minga, en el caminar de la palabra o en la escuela, el objetivo de las comunidades indígenas de Colombia es fortalecer sus lenguas ancestrales, porque como dice Abelardo Ramos, “Pareciera que la savia de la cultura tuviera asiento en las lenguas y desde allí transmitiera fuerza, criterios para la organización, orientación para la educación” (2002: 188).

Bibliografía

- Bolaños, G.; Tattay, L. y Pancho, A. (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En: D. Mato (Ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. (pp. 155-190). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Cabildo Indígena de Guambía (2010) *Manifiesto Guambiano de 1980*. Recuperado de <https://alakusreikya.files.wordpress.com/2013/10/manifiesto-guambiano.pdf>
- Cabildo Mayor Yanakuna (2014) *Recuperando nuestro idioma runa shimi kichwa yanakuna*. Popayán: Litografía San José.
- Cerón, P.; Rojas, A. y Triviño, L. (2002) *Fundamentos de la Etnoeducación. Licenciatura en Etnoeducación*, Popayán: Universidad del Cauca.
- Congreso de Colombia (2010) Ley 1381.
- Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural*. Popayán.
- Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC (2007) *Estudio sociolingüístico preliminar, lenguas Nasa Yuwe y Namtrik, fase exploratoria*. Popayán: (Inédito).
- Farinango, H.(2017) *Chakana ñan. La ruta chakana o los caminos y trochas para la revitalización de la legua kichwa, en el pueblo yanakuna*. Versión preliminar Trabajo de Grado, Maestría en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas, Universidad del Cauca, Popayán: Inédito.
- Hurtado, S. (2011) *¿Con quién hablo Nasa Yuwe? Fortalecimiento de la lengua materna Nasa Yuwe con estudiantes de la Institución Etnoeducativa Tóez del municipio de Caloto*. Trabajo de Grado, Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, Popayán.
- Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (1978) Decreto 1142. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (1994) Ley General de Educación. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional – MEN (1995) Decreto 804. Colombia.

Ramos, A. (2002) Proceso de revitalización de las lenguas indígenas del departamento del Cauca. En: M. Trillos (Ed.) *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales* (pp. 185-193) Bogotá: Instituto Caro y Cuervo - Universidad del Atlántico.

Ramos, A. y Collo, E. (2001) *Nasa Yuwe*. Popayán: PEBI-CRIC.

Rojas, A. y Castillo, E. (2005) *Educación a los Otros*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca,

Pancho, A. y otros (2005) *Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: CRIC, ONIC, UNESCO.

Triviño, L., Escobar, R., Corrales, M. y otros (2014) *Condiciones de calidad para registro calificado de la Maestría en Revitalización y enseñanza de lenguas indígenas*, Universidad del Cauca, Popayán. Inédito.

Triviño, L. y Corrales, M. (2015) *El pueblo de Kizgó sigue en su lucha por el fortalecimiento lingüístico y cultural – Fase II*. Informe Técnico presentado a la Fundación PROEIB Andes, Popayán. Inédito.

- **Fuentes orales**

Perdomo Dizú, A. (2016) Entrevista personal.