



La cultura
es de todos

Mincultura

Universidad
Externado
de Colombia



VOLUMEN I
TOMOS INTRODUCTORIOS

VOLUMEN II
REGIÓN CARIBE

VOLUMEN III
REGIÓN PACÍFICA

VOLUMEN IV
REGIÓN ANDINA O CENTRAL

VOLUMEN V
REGIÓN AMAZONIA

VOLUMEN VI
REGIÓN ORINOQUIA

**COLECCIÓN LENGUAS
VIVAS DE COLOMBIA**

**COLECCIÓN LENGUAS
VIVAS DE COLOMBIA**

EQUIPO EDITORIAL

Yolanda Bodnar Contreras
Coordinación general

**DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
UEC EQUIPO EDITORIAL
INSTITUTO CARO Y CUERVO**

José Fernando Rubio Navarro
Laura Bibiana García
Roberto Pinzón Galindo
Ruth Yolanda Contreras Bohórquez
Claudia Esperanza Prieto Rincón
Corrección de estilo

**EQUIPO DE TRABAJO · UNIVERSIDAD
EXTERNADO DE COLOMBIA**

Autodiagnóstico Sociolingüístico
del estado de vitalidad de las lenguas
de los pueblos étnicos de Colombia

**EQUIPO DE TRABAJO DEL PROYECTO
PROTECCIÓN A LA DIVERSIDAD
ETNOLINGÜÍSTICA
MINISTERIO DE CULTURA**

Jon Landaburu
Director

María Consuelo Méndez
Coordinadora

June Marie Mow
Asesora Dirección de Poblaciones

Yinet Carolina Puello Dávila
Secretaria ejecutiva

Yolanda Bodnar Contreras
Asesora Universidad Externado de Colombia

Edwin Girón Amaya
Estadístico Universidad Externado de Colombia

Juana Pabla Pérez Tejedor (Q.E.P.D.)
Coordinadora Región Caribe

Rosalba Jiménez Amaya
Coordinadora Orinoquia

Simón Valencia López
Coordinador Amazonia

Miriam Viviana González Garzón
Coordinadora Región Pacífica

Abadio Green Stocel
Asesor (2008)

Jesús Mario Girón
Coordinador Informes Preliminares (2009)

ASESORES INTERNACIONALES

Patxi Baztarrrika Galparsoro
Viceconsejero de Política Lingüística del Gobierno Vasco

Erramun Osa Ibarloza
*Director de Coordinación Viceconsejería de Política
Lingüística Gobierno Vasco*

VOLUMEN IV - REGIÓN ANDINA O CENTRAL

**TOMO II - "La minga por la vida de las lenguas:
un aporte a la construcción de las políticas
lingüísticas en Colombia"**

COLECCIÓN

**Lenguas
vivas de Colombia**

Autodiagnóstico sociolingüístico

VOLUMEN IV · REGIÓN ANDINA O CENTRAL

TOMO II · “La minga por la vida de las lenguas: un aporte a la
construcción de las políticas lingüísticas en Colombia”

MINISTERIO DE CULTURA
INSTITUTO CARO Y CUERVO
UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Lenguas vivas de Colombia, Yolanda Bodnar Contreras, Coordinación General. -Bogotá: Universidad Externado de Colombia; Instituto Caro y Cuervo.

222 páginas; ilustraciones, mapas, fotografías, cuadros, anexos; 24 cm.

ISBN 978-958-....-...-. (Vol. IV / Tomo I. (La minga por la vida de las lenguas: un aporte a la construcción de las políticas lingüísticas de Colombia)

1. Colombia – Lingüística. 2. Colombia – Lingüística de los pueblos étnicos.

3. Estado de vitalidad de las lenguas, 2010. 4. Lenguas vivas de Colombia.

Yolanda Bodnar, Coordinadora General. V. Universidad Externado de Colombia.

VI. Instituto Caro y Cuervo. VII. Oficina de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)

SCDD: Catalogación en la fuente, Universidad Externado de Colombia,

Biblioteca

© Yolanda Bodnar Contreras

Jon Landaburu

June Marie Mow

© Universidad Externado de Colombia

Calle 12 n.º 1-17 Este

Bogotá, Colombia

Teléfonos: (571) 342 0288 y 3419900

publicaciones@uexternado.edu.co

© Ministerio de Cultura

Instituto Caro y Cuervo

Calle 10 n.º 4-69 Bogotá, Colombia

Teléfono: (571) 3422121

ISBN 978-958-....-...-..

Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social

Programa Transversal de Lingüística y Ecología de las Lenguas

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Universidad Externado de Colombia

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta colección pueden reproducirse o transmitirse utilizando medios electrónicos o mecánicos, por fotocopia, grabación u otro sistema, sin permiso escrito del Ministerio de Cultura y de la Universidad Externado de Colombia.

Contenido

Prólogo	9
Introducción	15
PRIMERA PARTE: PONENCIAS CENTRALES	67
1. La revitalización de la lengua euskera en Euskadi (País Vasco)	21
2. Situación de las lenguas en América Latina	33
3. La situación de las lenguas indígenas en Colombia	43
4. Panorama de las lenguas en el suroccidente de Colombia	59
5. Estudio sociolingüístico preliminar lenguas nasa yuwe y namtrik. Fase exploratoria, Cauca, Colombia	67
SEGUNDA PARTE: COMISIONES TEMÁTICAS	67
1. Lengua y sociedad	77
2. Lengua y escuela	93
3. Lengua y comunicación	125
4. Lengua y escritura	137
5. Lengua y literatura	171
6. Ampliación del léxico y retos de la traducción	187
7. Reconocimiento y tratamiento de la variación dialectal	214
Agradecimiento especial	219

Prólogo

YOLANDA BODNAR CONTRERAS

JOSÉ FERNANDO RUBIO NAVARRO

Así como Colombia sobresale en el mundo por la diversidad de su flora y su fauna, se distingue también por su diversidad étnico-cultural y lingüística. Pocos países tienen, de hecho, en relación con su tamaño, una variedad lingüística y cultural tan amplia. Tal situación obliga al Estado colombiano a proteger, fomentar y conservar este patrimonio para sí y para toda la humanidad. Además del castellano, en Colombia se hablan 65 lenguas indígenas, 2 criollas afrodescendientes –una de base lexical hispánica y otra de base lexical inglesa– y una lengua romaní o gitana, de familia indoeuropea, para un conjunto de 68 lenguas consideradas étnicas en nuestro país. Todas ellas, extremadamente variadas en su estructura, tipología y naturaleza,¹ son el resultado de un complejo proceso de adaptación de distintos pueblos a la región desde hace unos 15 mil o 20 mil años.

En términos cuantitativos, la población hablante de lenguas nativas en Colombia es relativamente reducida, pues es posible que no pase del millón de personas. La importancia de esta realidad es, sin embargo, particularmente cualitativa, en la medida en que cada lengua supone una manera diferente de comprender el universo y la vida, la cual se expresa, entre otras formas, mediante la compleja variedad estructural y léxica que cada una presenta individualmente. Por eso, la diversidad cultural y lingüística colombiana es digna de cuidado y de protección, y en ese sentido es deber especial de las instituciones, estatales y privadas, atender esta diversidad única y patrimonial de la nación.

La diversidad lingüística es un recurso estratégico para la interacción armónica de las poblaciones con su entorno, un baluarte de la identidad y un elemento determinante de la cohesión social y la gobernabilidad. En el caso de los pueblos indígenas y las comunidades negras o habitantes de sus territorios ancestrales, las lenguas

¹ La mayoría de las lenguas pertenece a trece familias lingüísticas distintas y siete se consideran lenguas aisladas.

son, efectivamente, depositarias de la memoria colectiva de los conocimientos y los saberes, en interacción con otras formas de expresión del pensamiento, con la socialización y con el medio. Por consiguiente, los colombianos poseemos un valioso legado lingüístico, portador de la memoria colectiva de pueblos milenarios a lo largo y ancho del país.

Los grupos étnicos de Colombia han luchado durante siglos por su visibilización y por el reconocimiento de sus territorios, de su identidad y de sus diferencias; en últimas, han luchado por la valoración de sus culturas, pero solo recientemente han logrado empezar a sensibilizar a la opinión pública y a las entidades del Estado frente a las reivindicaciones que plantean.

A raíz de ese proceso de reivindicación, entre otras razones, el Ministerio de Cultura emprendió la tarea de facilitar un proceso de sensibilización, evaluación e intervención desde y con las etnias, denominado “Autodiagnóstico sociolingüístico del estado de vitalidad de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia”, realizado a través de una encuesta y un estudio diferenciado por pueblo y lengua. Este proyecto, desde la Universidad Externado de Colombia² y el Instituto Caro y Cuervo, ha dado inicio a una ambiciosa apuesta de investigación y editorial llamada *Lenguas vivas de Colombia*. El volumen introductorio contiene los fundamentos metodológicos y contextuales del Proyecto de Autodiagnóstico, junto con el marco general del Proyecto de Protección a la Diversidad Etnolingüística del que se deriva.

El proyecto *Lenguas vivas de Colombia*, a partir de la creación de una línea de base, tiene el propósito de propiciar procesos reales de revitalización y protección de las lenguas nativas desde la descripción y el análisis de su estado actual, generando así, por un lado, un auténtico reconocimiento y valoración de las mismas, en aras de enriquecer el patrimonio cultural del pueblo colombiano en su conjunto y, por otro, una responsabilidad por parte de la Nación, que debe asumir la tarea de proteger este legado.

Realizar el autodiagnóstico a través de una encuesta sociolingüística ha redundado en el aprendizaje colectivo, pues el punto de partida fueron el diseño y la elaboración, participativos y concertados con los mismos pueblos, de los objetivos, la metodología y los instrumentos requeridos. Esa tarea se llevó a cabo en una perspectiva que combina aspectos conceptuales y operativos con el pensamiento, la cosmovisión y los enfoques de las propias comunidades.

² Proyecto Transversal de Lingüística y Ecología de las Lenguas y Área de Demografía y Estudios de Población. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

En el año 2010, el Ministerio de Cultura, junto con la Universidad Externado de Colombia, y con el apoyo del País Vasco y el Fondo Mixto para la Cultura y las Artes del Valle del Cauca, preparó la publicación de los resultados del autodiagnóstico, correspondientes a la primera campaña, bajo el título “Múltiples maneras de pensar, diversas formas de hablar: una mirada a la situación de vitalidad de quince lenguas nativas de Colombia”. El lanzamiento de esta obra se hizo el 4 de agosto de 2010 en el auditorio del Museo Nacional, en Bogotá. Sin embargo, no se imprimió por diversos motivos de orden institucional y, en consecuencia, la Universidad Externado de Colombia, como coprotagonista del proceso, y en atención a la Ley de Lenguas de 2010 y a las normas vigentes, asumió el deber de publicarla, dadas su relevancia y su pertinencia, esta vez en concierto armónico y valioso con el Instituto Caro y Cuervo, conservando el estrecho nexo con el Ministerio de Cultura.

Teniendo en consideración el marco de la política de lenguas y el enfoque investigativo propio de este proyecto, entonces, la Universidad y el Instituto Caro y Cuervo, mediante una oportuna alianza interinstitucional, han venido trabajando en la publicación del tomo introductorio de la colección *Lenguas vivas de Colombia* y de los dieciocho estudios finalizados hasta el momento; también, en la culminación del proceso de autodiagnóstico sociolingüístico de las lenguas faltantes y su continuación con otras mediciones periódicas.

La colección *Lenguas vivas de Colombia* que hoy la Universidad Externado de Colombia y el Instituto Caro y Cuervo felizmente ponen a disposición del país está organizada en volúmenes distinguidos por colores de acuerdo con las cinco macrorregiones del país, y estos, a su vez, conformados por tomos independientes según las lenguas que los diferentes pueblos hablan en cada una de ellas. Dichos volúmenes van precedidos por un tomo introductorio al que ya nos referimos anteriormente.

El plan de los primeros 18 tomos que dan razón y presentan el estudio sociolingüístico es el siguiente:

Volumen I. Tomos Introductorios:

Tomo I. Autodiagnóstico sociolingüístico

Volumen II. Región Caribe:

Tomo I. Pueblo palenque

Tomo II. Pueblo wiwa

Tomo III. Pueblo ette ennaka

Tomo IV. Pueblo wayúu

Tomo v Pueblo Raizal del Archipiélago de San Andrés,
Providencia y Santa Catalina

Volumen III. Región Pacífica:

Tomo I. Pueblo tule o kuna

Tomo II. Pueblo wounaan

Volumen IV. Región Andina o Central:

Tomo I. Análisis de resultados “Estudio sociolingüístico preliminar
lenguas nasa yuwe y namtrik, fase exploratoria”

Tomo II. Memorias: “La minga por la vida de las lenguas:
un aporte a la construcción de las políticas
lingüísticas en Colombia”

Tomo III. Autodiagnóstico sociolingüístico del estado de vitalidad
de la lengua nasa yuwe del pueblo nasa, ACIN

Volumen V. Región Amazonia:

Tomo I. Pueblo tukano

Tomo II. Pueblo kubo

Tomo III. Pueblo tikuna

Tomo IV. Pueblo cofán

Volumen VI. Región Orinoquia:

Tomo I. Pueblo sáliba

Tomo II. Pueblo puinave

Tomo III. Pueblo kurripako

Tomo IV. Pueblo sikuni

La colección inicia con siete tomos, uno introductorio y el primero de cada macrorregión, más el segundo tomo de la Región Andina, y será enriquecida paulatinamente con los demás estudios que ya están culminados y con otros a medida que se realicen.

La colección es indudablemente útil para una variedad de lectores, comenzando por los mismos pueblos, aunque también para los especialistas y las instituciones públicas y privadas, y, especialmente, para quienes trabajan con las etnias. *Lenguas vivas de Colombia* efectivamente, busca convertirse en un material de referencia para docentes, profesores e investigadores, así como para tomadores de decisiones en todos los niveles de la administración pública, diseñadores de políticas públicas diferenciadas para las etnias y analistas que tengan interés y entusiasmo en asumir con responsabilidad y compromiso la revitalización de las lenguas nativas.

La publicación de esta colección es posible porque más de 520 personas, hasta el momento, de diferentes ámbitos y disciplinas, en su mayoría pertenecientes a las etnias nacionales, regionales y locales, de conformidad con las cinco macrorregiones del país, han aportado sus ideas, capacidades, entusiasmo, experticia y sabiduría para llevar a cabo los autodiagnósticos sociolingüísticos. La colección, por tanto, es una invitación a que la sociedad colombiana reconozca la importancia de las lenguas nativas, revalore el carácter pluriétnico y multilingüe del país y conciba la diversidad como un derecho de los grupos étnicos.

El presente tomo II de la Región Andina o Central está constituido por dos partes que en su conjunto recogen las memorias de “La minga por la vida de las lenguas: un aporte a la construcción de las políticas lingüísticas en Colombia”, presidida por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, Comisión General de Lenguas.

La primera parte inicia con el escrito de Patxi Baztarrika Galparosoro, viceconsejero de Política Lingüística del gobierno del País Vasco, donde presenta un ejemplo concreto de revitalización de la lengua euskera en dicha comunidad, luego Luis Enrique López, coordinador de PACE-GTZ de Guatemala, muestra una panorámica de la situación de las lenguas de los grupos étnicos en América Latina, Jon Landaburu, exdirector del Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística (PPDE) del Ministerio de Cultura, describe la situación de las lenguas indígenas en Colombia, en seguida Tulio Rojas, profesor e investigador de la Universidad del Cauca, hace un recuento de las lenguas en el suroccidente de Colombia. Esta parte finaliza con Antonio José Chavaco, integrante de la Comisión General de Lenguas del Cric, quien describe algunos avances realizados en el estudio sociolingüístico de las lenguas nasa yuwe y namtrik del departamento del Cauca.

La segunda parte recoge las discusiones y principales conclusiones de las comisiones temáticas: Lengua y sociedad, Lengua y escuela, Lengua y comunicación, Lengua y escritura, Lengua y literatura, Ampliación del léxico y retos de la traducción, y, Reconocimiento y tratamiento de la variación dialectal.

Así, dejamos a todo el público, interesado y comprometido con la diversidad lingüística del país, esta iniciativa interinstitucional que muestra, por primera vez, un estudio detallado e individual del estado de vitalidad de las lenguas de Colombia. Es nuestro profundo deseo que este proyecto continúe hasta abarcar cada una de las 68 lenguas étnicas del país y siga renovando periódicamente el estado

La minga por la vida de las lenguas

de vitalidad, particularmente, de las más cercanas a su desaparición. *Lenguas vivas de Colombia* será la sede de este y de otros estudios que permitan contribuir a la conservación, recuperación y valoración del patrimonio lingüístico y cultural de nuestra nación.

Introducción

Aunque los pueblos indígenas albergan en sus entrañas la seguridad de que sus lenguas son, para la vida del pensamiento, el conocimiento y las prácticas culturales, “como la leche que brota de la madre y alimenta el *lawekwe* [‘niño’]”,¹ diversas situaciones adversas continúan debilitando las estructuras gramaticales de dichas lenguas. Así mismo, se mantiene la presión de comparar las lenguas aborígenes con las lenguas habladas por los usuarios mayoritarios, encaminando a las primeras hacia su desprestigio.

De otra parte, su vocabulario se minoriza día a día por la incursión de términos de la lengua mayoritaria –el castellano– durante la conversación en lenguas indígenas, invasión que, en ocasiones, se da con el asentimiento de sus hablantes. La educación estatal no tiene en cuenta la lengua materna indígena como sustancia o entidad que alimenta el pensamiento y las diversas sabidurías que nuestros pueblos han adquirido, con lo cual se debilita lo aprendido. De igual manera, el sistema de educación que se implementa en nuestro país poco ha trascendido en cuanto a aceptar y poner en práctica los principios y derechos fundamentales consagrados en la Constitución política de 1991.

Así, las lenguas han ido sufriendo un estancamiento en la dinámica de crecimiento, mientras la posibilidad de crear neologismos se ha detenido. En cambio se ha generado una serie de variantes dialectales que dificultan el desarrollo de procesos de alfabetización a causa del desplazamiento forzado de los pueblos indígenas desde sus territorios de origen, enmarcado en un proceso de dispersión ocurrido a lo largo de cinco centurias de conquista y colonización continua.

Es en este escenario donde el Consejo Regional Indígena del Cauca generó un evento denominado “Minga de lenguas”, en que

¹ Palabras del exgobernador Julio Cucuñame, resguardo indígena de Novirao, 3 de noviembre de 2009.

se reunieron más de ochocientas personas provenientes de las más apartadas regiones del Cauca (Colombia) y de otros países, para dialogar acerca de la vida, la presencia, la práctica, los avances y las dificultades de las lenguas namtrik y nasa yuwe en los momentos actuales de su relación sociolingüística con la lengua castellana en los diferentes ámbitos.

El presente documento intenta sembrar en el corazón de los lectores los variados poemas, cantos y verbalizaciones hechas a sus lenguas como un reinicio de sus actitudes hacia la revitalización de ellas, reinicio que se enfoca en buscar caminos, remedios, modos de recuperación, fortalecimiento y hasta una revitalización de las mismas.

La revitalización de las lenguas será, pues, el núcleo de discusión en el presente documento. En ella se centrarán las propuestas, acciones y evaluaciones que han sugerido tanto hablantes y no hablantes como académicos, instituciones sociales, pueblos indígenas y el Estado mismo. La minga de lenguas pone en las manos de los hablantes de las lenguas nasa y namtrik un conjunto de recomendaciones, propuestas y mandatos que se constituyen en una esperanza para las lenguas.

El documento contiene, entonces, las intervenciones de los ponentes centrales y el trabajo de las siete comisiones: 1) Lengua y sociedad, 2) Lengua y escuela/Aprender y enseñar por fuera del aula, 3) Lengua y comunicación, 4) Lengua y escritura, 5) Lengua y literatura, 6) Ampliación del léxico y retos de la traducción y 7) Reconocimiento y tratamiento de la variación dialectal. El material, transcrito a partir de las intervenciones orales, se extractó y se revisó respetando, en buena medida, el estilo de cada expositor.

Ante todo consideramos importante señalar que el proyecto nos deja muchísimas enseñanzas. En particular, la minga de lenguas nos dejó como legado un sinnúmero de conocimientos y recomendaciones que consideramos pertinentes en vista de la situación que viven nuestras lenguas y que deben tenerse en cuenta en el marco de las decisiones y acciones que tomen en adelante las comunidades, sus autoridades, sus organizaciones y las instituciones gubernamentales. También se abren nuevas expectativas y retos, ineludibles para los pueblos indígenas, en lo concerniente a los campos lingüístico, educativo e investigativo, que implican mayores esfuerzos y compromisos, muy importantes, en recursos humanos, económicos y técnicos para avanzar en estos desarrollos.

Los organizadores y convocantes de esta minga resaltan y les agradecen de manera especial a todos y cada uno de los participantes y asistentes que hicieron posible la materialización de estos

dos proyectos. Así, queda en la memoria el nombre de las mujeres y hombres, niños y niñas, autoridades tradicionales, Consejería Mayor del Cric, emisoras comunitarias indígenas, docentes, investigadores, estudiantes –de primaria y secundaria y universitarios– y representantes de los pueblos indígenas y de las instituciones oficiales por Colombia, el País Vasco, México, Guatemala, Ecuador, Bolivia, Perú y Brasil. Un agradecimiento al Fondo Indígena, a la Universidad Indígena e Intercultural –y, especialmente, a la Subred de Revitalización Lingüística–, a la Universidad del Cauca, a la Viceconsejería de Política Lingüística del País Vasco y al Ministerio de Cultura de Colombia.

De los organizadores y convocantes, saludos y muchísimas gracias a todas y todos.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA
Programa de Educación Bilingüe e Intercultural
Comisión General de Lenguas

PRIMERA PARTE:

PONENCIAS CENTRALES

1. La revitalización de la lengua euskera en Euskadi (País Vasco)

PATXI BAZTARRIKA GALPARSORO

Viceconsejero de Política Lingüística del gobierno Vasco

LOREA BILBAO

Asesora, País Vasco, España

En esta minga buscamos estar juntos y conversar sobre muchas situaciones alrededor de las lenguas indígenas. Aquí, en el Cauca, hay muchas preocupaciones, pero esto no solamente ocurre en el Cauca; también se da en América Latina y en diversos campos del mundo. Queremos comenzar con una exposición central sobre la experiencia de la revitalización de la lengua euskera en el País Vasco de España.

Euskadi es un país pequeño; tiene, aproximadamente, tres millones de habitantes en diferentes territorios del euskera. Somos un país que se extiende por dos territorios: el de Francia y el de España. La parte principal, la que más habitantes tiene, y por tanto donde se hace la política lingüística de mayor dimensión, es lo que se llama Euskadi, País Vasco, del territorio del gobierno vasco, a quienes representamos hoy aquí, que tiene entre el 72% y el 74% de la población.

España es un Estado que tiene diecisiete entes territoriales, que allí se llaman “comunidades autónomas”. En otros lugares podrán tener otras denominaciones, como “provincias”, “naciones” o “nacionalidades”. Una de esas comunidades autónomas es precisamente Euskadi, el País Vasco, comunidad con un nivel de autogobierno muy avanzado.

Ese nivel de autogobierno hace que tengamos competencias propias: nuestro parlamento, nuestro gobierno, diferentes estamentos políticos y administrativos y nuestra propia legislación, y, a la vez, competencias exclusivas propias en una serie de áreas como, por ejemplo, política lingüística, política cultural, política educativa y política de vivienda. También contamos con una hacienda propia. En España hay tres ministerios de Hacienda: el de España en su conjunto, el de Euskadi-País Vasco y el de Navarra, que es también otra comunidad autónoma de las diecisiete que mencionamos. Esto significa que en el País Vasco tenemos un régimen económico-financiero propio.

El euskera

El euskera, la lengua vasca, no es la lengua de una parte de nuestra sociedad: es una lengua de toda la sociedad vasca, de toda la Comunidad Autónoma Vasca. En nuestro país hay dos lenguas oficiales: el euskera y el castellano –o español–. Las dos son lenguas oficiales con validez jurídica en todos los niveles y en cualquier ámbito de la sociedad. Es decir, aunque el euskera es una lengua con menos hablantes que el español, porque hoy todavía somos minoría, contamos con una situación de igualdad legal entre las dos lenguas para el conjunto de la sociedad.

En este sentido, la apuesta por revitalizar y recuperar el euskera lo es del conjunto de la sociedad vasca, de quienes saben y de quienes no saben euskera, de todos ellos: de quienes son de un color político o de otro, de quienes son de una obediencia religiosa u otra, o sea del conjunto de la sociedad. Así está legislado, y así es como se están llevando a cabo las políticas públicas en favor de la recuperación del euskera.

Lo que acabo de señalar es importante porque permite ver las diferencias frente a lo que puede ser la calidad social, política y lingüística de ustedes y la nuestra.

Cabe recordar que no venimos a enseñar nada de lo que ustedes tienen que hacer, pues cada comunidad, cada sociedad, tiene que encontrar su propio camino hacia un mismo objetivo, que es la revitalización lingüística. Nosotros no venimos a enseñar, y no porque no queramos hacerlo sino porque lo haríamos muy mal, ya que a realidades diferentes soluciones diferentes.

Se trata, por lo tanto, de que compartamos todo aquello que es común, porque hay mucho en común, pero siempre se debe tener presente que no se trata de copiar miméticamente lo que se ha hecho en otros lugares por aquello de que “en otros lugares la cosa ha funcionado”. Hay que adecuarse a la realidad de cada sitio.

¿Qué es, entonces, lo que consideramos fundamental para lograr la revitalización de las lenguas?

Un compromiso inequívoco, una apuesta clara por la diversidad lingüística en el mundo. No hay diversidad lingüística en el mundo si no hay diversidad lingüística en los diferentes países donde tenemos tal diversidad; como Colombia, por ejemplo. No es posible defender términos como *multiculturalidad*, *interculturalidad*, *multilingüismo*, *plurilingüismo* o *diversidad lingüística* como factores enriquecedores y

cohesionadores, y luego en cada país no asumir la responsabilidad que a cada uno le corresponde. Nosotros tenemos la obligación universal, como parte de la humanidad que somos, de trabajar en favor de esta diversidad lingüística, preservando, conservando y fomentando esa diversidad en cada territorio.

Respecto a las lenguas, aquí se ha hablado de la identidad y de la importancia de todas ellas a la hora de definir la identidad de cada pueblo. Lo que es cada uno de nosotros lo es dentro de una comunidad que nos une a todos en una serie de lazos que, en determinadas circunstancias, al final constituyen una identidad propia y diferenciada. Ni mejor ni peor; simplemente, la identidad de cada cual. Y el mundo no es otra cosa que la suma y la integración de esas diversidades, sin que se anule ninguna de ellas y sin que se tenga que renunciar a ninguna de ellas. Las lenguas son precisamente –con seguridad– el factor más determinante, el esencial, de esa identidad de cada comunidad y de cada pueblo. Es verdad que ellas constituyen una cosmovisión.

Cada lengua es una forma de estar, de participar y de aportar al mundo. Pero ¡cuidado!: las lenguas no son como este micrófono. Ya sea que hable yo o deje de hablar, el micrófono existe; esta mesa existe, esté ahí o no; esas sillas, estén ustedes sentados o no, existen y existirán. Las lenguas no existen si no tienen hablantes. Las lenguas, como tales, son solo potencialidades, y llegan a tener la calidad de tangibles en la medida en que existan hablantes.

Con esto quiero decir que, para que una lengua sea un elemento constitutivo de la identidad de cada uno, para que una lengua sea el factor esencial y decisivo de la identidad de cada uno, tiene que haber hablantes. Que haya hablantes depende de muchos factores; pero depende mucho de que quienes poseemos una lengua la queramos conservar, la queramos preservar y la queramos transmitir a las generaciones futuras. Eso que hemos recibido en herencia, si queremos y somos capaces de transmitirlo a las generaciones futuras, hará que exista la lengua; porque, si no hay hablantes, no hay una lengua que exista real y verdaderamente.

En el mundo tenemos varios retos: los retos de la distribución económica y social, de la creación de un mundo más justo, más fácil, etc. Es verdad que hoy se ha asumido y aceptado que uno de los grandes retos del mundo es garantizar y preservar la biodiversidad. Esto, que se ha dado a conocer como “ecología ambiental”, está asumido. Oponerse a la ecología ambiental es muy mal visto. Incluso quienes no están muy a favor de ella se cuidan mucho de hablar contra la preservación ambiental. En este sentido, el tema de la diversidad no se refiere únicamente al tema ambiental sino también al ámbito lin-

güístico y cultural. Es uno de los grandes retos del nuevo mundo que estamos construyendo.

Hace menos de un año saltó a la prensa la noticia de que una anciana de más de noventa años, Marie Smith Jones, había fallecido en Alaska. Fue una pérdida irreparable como toda muerte, pero una pérdida añadida, ya que era el último hablante de la lengua eyak. Esta lengua desapareció con el fallecimiento de esa mujer.

La Unesco dice que, en este siglo XXI, podrían desaparecer el 90% de las lenguas del mundo. Lo cierto es que la historia de la humanidad es una historia de pérdida de diversidad lingüística. Hace 10 mil años el mundo tenía, aproximadamente, 10 millones de habitantes, y entonces había en el mundo, aproximadamente, 20 mil lenguas. Hoy hay muchos más millones de habitantes en el mundo y solo hay 7 mil lenguas; y digo “solo” porque, en comparación con 20 mil, son pocas. Tal es la pérdida que ha habido.

De esas 7 mil que quedan hoy, el 25% tiene menos de mil hablantes, y solo el 4% de la población mundial habla el 96% de las lenguas. Por tanto, es claro que existe un alto riesgo de pérdida de la diversidad lingüística del mundo. No es el caso del euskera, porque este se ha introducido definitivamente en una senda de recuperación y revitalización, pero hay muchísimas lenguas del mundo que están en proceso y riesgo reales de desaparición.

¿Tenemos que mirar esto con resignación? ¡No! ¿Qué vamos a hacer, entonces? Tenemos que tomar conciencia de ello. Sucede que esto no se puede ver en la televisión. Si, por ejemplo, asistiéramos al derrumbe de una de las pirámides de Egipto, todos –hasta los muertos– se escandalizarían; es decir, dirían: “Pero, ¿cómo es esto?, ¡qué brutal! ¡Tremenda burrada contra el patrimonio de la humanidad!”. Claro: la desaparición de una lengua no se puede ver en televisión; por eso mismo cuesta mucho más tomar conciencia de todo lo que se pierde cuando se pierde una lengua. Pero es verdad que hay una conciencia reciente a favor de la diversidad lingüística en el mundo. Cada vez hay mayor sensibilidad, mayor conciencia de que es tarea de todos preservar esa diversidad. Por eso es posible detener la pérdida de la diversidad lingüística, y existen experiencias de diferentes lenguas, como es el caso del euskera, que demuestran que es posible detener la pérdida de dicha diversidad.

El caso del euskera

El euskera se considera usualmente como una lengua un poco extraña porque es anterior al tiempo en que los indoeuropeos se asenta-

ron en el occidente de Europa. Para cuando lo hicieron, ya estaba el euskera en ese territorio. Es una lengua preindoeuropea. No sabemos a qué familia lingüística pertenece. Ha habido diferentes hipótesis. Se la relaciona con lenguas del norte de África o con lenguas caucásicas, pero aún no hay certeza. Lo cierto es que es una lengua con ocho dialectos y veinticuatro subdialectos, según indicaciones de los lingüistas. Cuenta ya con un registro de lenguas unificado y libre.

El euskera tiene diferentes reconocimientos de oficialidad dentro del Estado español: es oficial en todo el territorio del País Vasco español, no así en Navarra –otra comunidad autónoma– y en el País Vasco francés.

¿De dónde parte el proceso de revitalización del euskera?

El proceso de revitalización inició a mediados del siglo xix. Durante la primera mitad del siglo xx, específicamente a partir de los años treinta, se produjo una fuerte industrialización en Euskadi, que ocasionó la inmigración de un grupo de población muy importante hacia Euskal Herria. De esta población, nada menos que un 30% desconocía absolutamente el euskera. Además, en la configuración del Estado español como estado moderno, la única lengua que se utiliza, admite, promueve y reconoce es el castellano, y al resto de las lenguas de España –el catalán, el gallego, el euskera y otras lenguas– los poderes públicos no solo no las reconocen sino que las postergan, las abandonan e incluso, en algunos momentos, las han perseguido. Sumando el desconocimiento del euskera por un segmento importante de la población y su abandono por parte de los poderes públicos, cuando no su persecución, se produjo entonces una pérdida progresiva del número de hablantes del euskera y el abandono de su utilización.

Desde hace veinticinco años, el euskera cuenta con el apoyo decidido de los poderes públicos y, por lo tanto, con recursos económicos puestos al servicio de su recuperación. Hasta hace cinco lustros no contaba con ese apoyo, pero ha sobrevivido; ha sobrevivido durante un montón de siglos, lógicamente, con todas las variantes que ha tenido.

¿Cómo sobrevivió durante todos estos años?

Ha sobrevivido porque la sociedad vasca, en su inmensa mayoría, identifica al euskera como su lengua propia. El pueblo vasco es un pueblo muy celoso y muy comprometido con su identidad. Históricamente, se ha caracterizado por luchar a favor del reconocimiento

de esa identidad en Europa, no porque consideremos que sea mejor que la de ningún otro: simplemente, porque es nuestra identidad, y el euskera ha sido un elemento fundamental de esa identidad. En Euskadi, la sociedad vasca ha luchado durante muchos años por preservar esa identidad.

Después de la dictadura se reinstauró la democracia en España en 1978, y algunos padres y madres del País Vasco constituyeron un movimiento para la puesta en marcha de un sistema educativo propio que permitiera incorporar el euskera, sin contar para ello con ningún tipo de apoyo por parte de los poderes públicos. Esa identidad, esa identificación de la ciudadanía con el euskera, es lo que ha hecho posible que haya sobrevivido durante tantos siglos.

Hoy, en la sociedad vasca, el euskera es lengua oficial, junto con el castellano; cuenta con apoyo de recursos humanos, recursos económicos y políticas públicas a favor de su recuperación. Claro que el cambio lingüístico es posible: el futuro de las lenguas no está escrito. Las lenguas no existen sin hablantes, es verdad, pero las lenguas no son como nosotros, que tenemos un comienzo y un final natural, hagamos lo que hagamos. Las lenguas sobreviven, se fortalecen, se debilitan o desaparecen en función de lo que cada generación haga con ellas. Por eso, la voluntad de la ciudadanía y la actitud de las instituciones públicas y de los ciudadanos es fundamental.

Está bien que reivindicemos nuestros derechos lingüísticos, pero es importante y necesario que, cuando los tengamos, hagamos uso de ellos y actuemos como titulares dignos. En el País Vasco, durante muchos años, en este proceso ha habido un lema que ha funcionado muy bien y que dice así: “Una lengua no se pierde porque no la aprendan quienes la desconocen sino porque no la hablan quienes la conocen”. Esta no es la única verdad de esta historia –pues sin apoyo público, sin recursos económicos, tampoco se puede revitalizar la lengua–, pero es una de las grandes verdades.

Evolución del euskera y los resultados de la política lingüística

Algunos datos estadísticos de entre 1981 y 2001 se ven en el gráfico 1.

Somos una población bilingüe. No existe población monolingüe en euskera. Todos los que sabemos euskera sabemos español; por eso decimos que somos bilingües.

En veinte años, los hablantes bilingües del euskera hemos pasado de ser el 21% de la población –una de cada cinco personas– a ser el 32%. Ahora, una de cada tres personas sabe euskera. Ese es el salto que se ha dado en estos veinte años. Lo que tiene de especial este

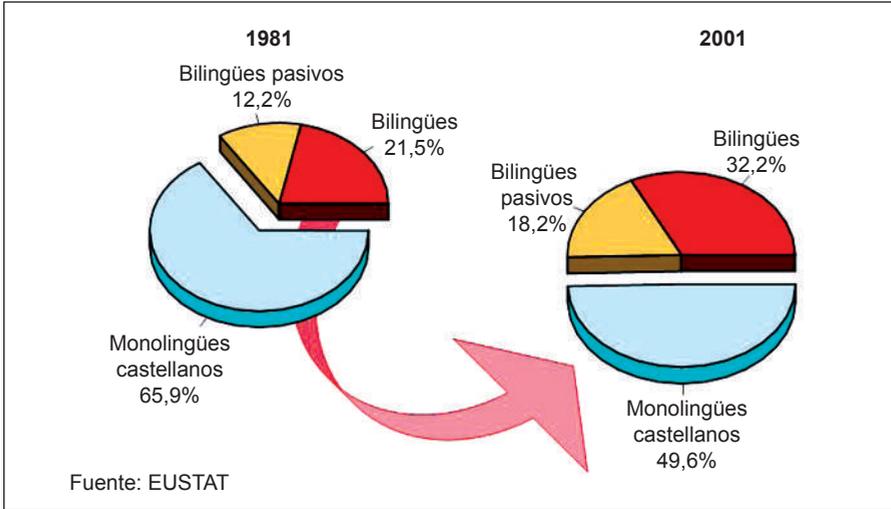


GRÁFICO 1. Evolución de la competencia lingüística en la Comunidad Autónoma Euskadi (1981-2001)

salto es que se ha producido en la población joven. De manera que lo que se puede percibir para el futuro es que, dentro de unos años, la proporción será una de cada dos personas, para llegar a que algún día la sepa toda la población y haya verdaderamente la posibilidad de elegir entre el euskera y el castellano: para unas cosas, el euskera y, para otras, el castellano.

Entre la población menor de 9 años, los monolingües –es decir, quienes desconocen totalmente el euskera– no llegan al 10%. Todos hablan o se desenvuelven perfectamente en euskera y castellano, o entienden bastante el euskera y tienen algunas dificultades de expresión en castellano. Si se fija la atención en la población menor de 24 años, el 60% ya conoce el euskera.

En 1983, el euskera estaba presente solo en el 12% de todo el sistema educativo no universitario del país. Hoy lo está en el 100% del sistema educativo no universitario, sea público o privado. Hoy, en el 28% del sistema educativo no universitario, el castellano es la lengua en que se imparte la enseñanza, y el euskera es una asignatura. En el resto, el euskera es la lengua vehicular, la lengua principal a la hora de impartir la enseñanza. Ese es el salto dado en veinte años.

Para enseñar una lengua, el profesorado tiene que conocerla. Se ha hecho todo un trabajo de planificación en los últimos diez años para poner recursos a disposición de esa política. Al comienzo, solo el 50% del profesorado era capaz de impartir docencia en euskera. Hoy, el 72% del profesorado tiene competencia lingüística para impartir educación no universitaria en dicha lengua.

El euskera no solo está presente en el sistema educativo no universitario sino también en el universitario. El 52% de los estudiantes que hacen su examen de ingreso a la universidad lo hacen en euskera. Eligen esta lengua para transmitir los conocimientos que tienen en las diferentes materias. El 43% o el 44% de los estudiantes matriculados por primera vez en la universidad lo ha hecho para cursar estudios en euskera. Hace quince años, en la universidad solo se podía estudiar filología vasca. Hoy hay muchas carreras, como derecho, filosofía, geografía, historia, pedagogía y sicología, que tienen sus clases en euskera.

En cuanto a medios de comunicación, tras estos veinte años nos encontramos con que ya tenemos prensa íntegramente escrita en euskera. Esta lengua se emplea en un 77% en revistas, un 30% en publicaciones electrónicas –en internet– y un 31% en la radio. Contamos con una televisión general y nueve televisiones locales donde se utiliza también el euskera. La población joven es la mayor usuaria de internet.

El uso del euskera en la población

En la población joven de 16 a 24 años, el uso del euskera, en 1991, estaba en un 14% y, en 2001, estaba en un 22% a un 23%. Hay, por tanto, razones para mirar el futuro con optimismo. Hoy nuestra sociedad es más bilingüe que hace veinticinco años; hay más hablantes; hemos ganado aproximadamente 2 mil hablantes más en este periodo. El crecimiento del euskera es también funcional; es decir, no solo se utiliza más sino que también se emplea en ámbitos en que antes no se utilizaba o se utilizaba muy poco; por ejemplo, en la administración, en el sistema educativo, en la gestión de información y la comunicación, en la promoción cultural, etc.

El proceso de revitalización lingüística tiene dificultades porque adquirir una segunda lengua pretendiendo que se emplee en muchos ámbitos como lengua primera, además de superar las inercias del pasado, implica tener que hacerlo en contextos en que muchas veces los interlocutores no son bilingües o desconocen su lengua. Es realmente un proceso complejo porque es abierto y democrático, de manera que se hace atendiendo a la voluntad de la ciudadanía.

Se ha logrado incrementar el uso del euskera de manera clara en los ámbitos más formales –quiero decir, en la educación, en la administración, en la gestión de información y la comunicación– pero no se ha conseguido implementarlo en las relaciones interpersonales. Nuestra lengua no se utiliza para expresar los sentimientos, las emo-

ciones, los enfados y las alegrías de cada uno de nosotros. Ahí no estamos teniendo tan buenos resultados.

¿Qué es, entonces, lo que consideramos ineludible dentro de un proceso de revitalización lingüística?

Hay tres requisitos ineludibles para que un proceso de revitalización lingüística tenga éxito. Y lo son no solo para el País Vasco sino para cualquier lugar del planeta:

- a) *Marco legal adecuado*: Una legislación que proteja y fomente las lenguas propias; en el caso de Colombia, las lenguas indígenas.
- b) *Políticas públicas positivas y planificación sociolingüística*: Los poderes públicos tienen que liderar el proceso de revitalización lingüística habilitando los instrumentos de planificación necesarios y definiendo objetivos alcanzables, acciones y estrategias. Este es un proceso en que hay que contar con la sociedad, los sectores culturales, las universidades, etc. Debe ser un proceso liderado por los poderes públicos llevando a cabo actuaciones de promoción de la lengua en situación de debilidad, precisamente en aras de conseguir una sociedad más igualitaria también en el terreno lingüístico, lo cual quiere decir que se requiere, igualmente, dotar y habilitar recursos suficientes para poder llevar a cabo este trabajo.
- c) *Adhesión de la ciudadanía*: Una lengua puede sobrevivir sin las dos primeras condiciones pero no sin la adhesión de la ciudadanía. Los poderes públicos, de pretender imponer una lengua en contra de la voluntad ciudadana, no conseguirían una política exitosa, ni mucho menos.

Referencia sobre estos requisitos ineludibles:

- a) *Marco legal*: Aparte de la Constitución española, nosotros contamos con un marco legal amplio, propio, donde se reconoce la oficialidad del euskera junto con el castellano, con el mismo valor, es decir en igualdad formal y legal. Tenemos al respecto un amplio desarrollo normativo que responde a los siguientes aspectos:
 1. reconocimiento del aspecto lingüístico de la ciudadanía
 2. no imposición de obligaciones sino otorgamiento de derechos a la ciudadanía
 3. obligaciones atribuidas a los poderes públicos para que esos derechos lingüísticos en educación, en administración y en medios de comunicación social se puedan ejercer verdaderamente.

- b) *Políticas públicas positivas y planificación sociolingüística*: Entre ellas se encuentran el liderazgo, la cooperación de las instituciones públicas y las tareas de los organismos sociales. Es necesario que haya complementariedad y cooperación en el desarrollo de las políticas públicas.

La investigación sociolingüística es necesaria para conocer el número de hablantes, sus actitudes, los usos de la lengua, etc. Es fundamental procurar, sin descanso, un incremento del prestigio y la consideración social de la lengua. Una lengua que no tiene consideración social por parte de la ciudadanía es una lengua que difícilmente puede revitalizarse. En esta planificación sociolingüística, nosotros contamos con un instrumento: el Plan General para la Promoción y el Uso del Euskera (PGPE). Este plan tiene tres objetivos estratégicos claros:

1. *La transmisión de la lengua*. Su núcleo principal es la familia, el marco natural más efectivo para la transmisión de la lengua de padres y madres a hijos e hijas. Por tanto, los padres y madres que conocen una lengua tienen la responsabilidad de transmitírsela a sus hijos e hijas. Si no lo hacen, es porque no le dan una consideración y una valoración adecuada a esa lengua.

Todos aquellos que posean una lengua indígena deben sentirse orgullosos de poseerla y de disponer de ella, y ese orgullo tiene que llevarlos a asumir con naturalidad la obligación de transmitírsela a sus hijos e hijas porque es un patrimonio del conjunto de la humanidad.

En nuestro caso, aparte del sistema educativo hay personas que desconocen el euskera. Y, entonces, ¿qué hacemos con esas personas? Ellas constituyen un problema porque no vamos a permitir que el euskera pase a ser una lengua que se normalice dentro de ochenta años.

Hay, entonces, toda una red de centros de aprendizaje del euskera para la población adulta, a partir de un instituto público que depende de la Viceconsejería de Política Lingüística. Es una red de 109 centros Uskateguis, públicos y privados, donde estudian al año entre 35 mil y 40 mil adultos con mil profesores dedicados de manera profesionalizada.

2. *El uso social de la lengua*. Una lengua sin hablantes, que no se utiliza, es una lengua condenada a desaparecer. No es suficiente que en la escuela se enseñe una lengua si luego esta no se emplea en el día a día. Sin el concurso de la escuela no se puede revitalizar ni fortalecer una lengua, pero solo con la escuela no se puede tampoco conseguir su recuperación. Sería un error por parte de cualquier generación delegarles a sus hijos la recuperación o revitalización. Es

necesario que los poderes públicos promuevan el uso de la lengua haciendo lo posible –y lo imposible– por ir creando oportunidades de uso de la lengua en el sistema educativo, en las relaciones con la administración, en los medios de comunicación, en la creación cultural (literatura, música, cine, teatro, etc.) y en el ámbito laboral. No conviene, de ninguna manera, que la lengua por revitalizar sea una lengua extraña dentro de la comunidad.

El gobierno vasco y las instituciones públicas, en el transcurso de veinte a veinticinco años, han venido implementando estrategias concretas para crear oportunidades de uso del euskera en todos los ámbitos en referencia. De esta manera no solo se fomenta y se promueve la utilización del euskera en medios de comunicación sociales privados sino también en la televisión pública, con canales transmitiendo íntegramente en euskera tanto en la radio como en la televisión.

Una lengua necesita un proceso permanente de modernización en lo que a la tecnología se refiere y debe contar también con estándares unificados para poder utilizarse en ámbitos como la educación, la investigación, la ciencia y los medios de comunicación. Este es un trabajo que empezamos hace ya 35 o 40 años en relación con el euskera.

3. *La calidad de la lengua.* Nuestro objetivo fundamental es desafiar el futuro. Uno de los retos es cómo incrementar el uso de la lengua, es decir cómo conseguir que el euskera no sea una lengua únicamente utilizada en los espacios generales de la administración, en la educación y en los propios medios de comunicación, sino que también sea una lengua que se emplee de manera natural en las relaciones interpersonales, en la familia y entre los amigos; es decir, que la propia ciudadanía la asuma como una lengua de uso natural. Para ello podemos hacer dos cosas desde los poderes públicos:

1. proporcionar oportunidades de uso de la lengua
2. animar a la ciudadanía a que haga uso de ella; es decir, no solo reivindicar los derechos y oportunidades de uso sino asimismo hacerlos valer e implementarlos.

Nuestra política lingüística hacia el futuro necesariamente tiene que estar de cara a la realidad, ser integradora, plantear objetivos verdaderamente alcanzables.

Reflexión

El cambio lingüístico es posible porque se puede conseguir la revitalización de una lengua minoritaria y minorizada. El caso del euskera

—que no es el único—, el del catalán, el del gallego y el del francés de Balboa nos indican que la revitalización es posible si se aplican políticas adecuadas y si hay una acción de parte de la ciudadanía junto con las políticas de ese tipo. Sin la voluntad ciudadana no es posible conseguir la revitalización. Hace falta una firme voluntad, pero con mero voluntarismo tampoco se puede conseguir. Esto significa que hay que plantear objetivos alcanzables junto con un compromiso real y decidido de las instituciones públicas y la plena voluntad de la ciudadanía.

Recomendación

En el País Vasco hay igualdad legal y formal entre el castellano y el euskera. Queremos que toda la sociedad vasca empiece a ser verdadera y realmente bilingüe. Es verdad; pero antes he dicho que no todo puede copiarse y no todo debe copiarse. Nosotros tenemos dos lenguas: el español y el euskera. Ustedes aquí tienen muchas más y con un número de hablantes muy desigual y muy irregular al comparar unas lenguas con otras. Desde mi punto de vista, más que el crecimiento del número de hablantes, la prioridad sería asegurar y fortalecer las comunidades de hablantes de cada una de esas lenguas. No se trata tanto de cómo lograr que aquella lengua que tiene 3 mil hablantes llegue a tener 7 mil sino, más bien, de cómo lograr que esa comunidad que ya tiene 3 mil hablantes se consolide y se fortalezca como comunidad de hablantes y utilice la lengua, no para todas las cosas pero sí en determinados ámbitos de uso.

2. Situación de las lenguas en América Latina

LUIS ENRIQUE LÓPEZ

Coordinador PACE-GTZ, Guatemala

El caso colombiano es muy especial, muy particular para nosotros por lo que hemos aprendido de él en cuanto a las ganas de vivir. Pese a todos los problemas que hay en el país y a las dificultades que enfrenta la población indígena, se ven y se vivencian una fuerza y unas ganas de vivir que realmente nos dan envidia a la mayoría de pueblos de América Latina.

Primero es importante mirar las cifras y recordar cuál es el panorama mundial para ver dónde se ubica la situación del bilingüismo en América Latina. En el mundo hay entre 6 mil y 7 mil lenguas diferentes. Obviamente, existe un número mayor de variantes, todavía no determinado, de esas lenguas. Estamos en un contexto de mucha diversidad, de una gran riqueza, digna de valorarse.

También asistimos a un momento histórico en que la humanidad tiene mayor conciencia de las ventajas del plurilingüismo; es decir, las personas aprenden lenguas hoy más que antes. Sin embargo, también hay que señalar que no se trata de cualesquiera lenguas sino de las lenguas que ostentan un mayor prestigio social, que gozan de más difusión internacional.

Por eso decimos que, infortunadamente, en América Latina no es lo mismo ser bilingüe en castellano e inglés, o en castellano y francés, o en castellano y portugués, que serlo en castellano y una lengua indígena, o en portugués y una lengua indígena. Este es un dato que debemos tener en cuenta para no ilusionarnos demasiado y después caer en una frustración profunda porque no podemos lograr todo lo que otros pueblos han logrado.

Debemos señalar que distintos factores –políticos, históricos, económicos, sociales, etc.– inciden en el debilitamiento y la desaparición de las lenguas. Estos factores también deben tomarse muy en cuenta.

En América Latina, aunque todavía hay problemas para definir con claridad qué es lengua y qué es dialecto, uno puede afirmar que

estamos ante ochocientas a mil lenguas diferentes; es decir que, de las 6 mil lenguas del mundo, mil se hablan en este continente.

La situación es extremadamente variable en la región. No estamos ante un panorama uniforme: hay países, como Brasil, con una gran diversidad lingüística, pero hay otros con un reducido número de lenguas indígenas, como, por ejemplo, El Salvador. En este país solo ahora está recuperándose, poco a poco, el náhuatl; pero, hasta hace muy poco, se decía que allí no había ninguna lengua indígena. En el sur está el caso de Uruguay, país donde las lenguas indígenas se perdieron ya hace tiempo.

Por otro lado hay países con millones de hablantes de lenguas indígenas, como México y Perú. En estos dos países, sobre todo, se congrega un alto porcentaje de lenguas indígenas y de hablantes de esas lenguas. Otra cosa que vamos constatando cada vez más en el continente, y en el mundo en general, es la coincidencia entre diversidad biológica y diversidad lingüística.

Tenemos que ser conscientes de que todas las lenguas amerindias, sin excepción, están hoy minorizadas; es decir, tienen menos prestigio social y están bajo la opresión de una lengua dominante, sea el castellano o el portugués. Esto afecta tanto a las lenguas que tienen millones de hablantes –el quechua, el aymara, las lenguas mayas y el náhuatl– como a las que tienen pocos hablantes, como el xinca en Guatemala y el garífuna en Guatemala, Honduras, Nicaragua y Belice.

Y es que el estatus de una lengua coincide con el estatus de la mayoría de sus hablantes, lo que me lleva a decir que, por la vigencia de la condición colonial en América Latina, no estamos meramente ante un problema propio de las lenguas sino, más bien, ante un problema que les concierne a los hablantes. Esto nos lleva, entonces, a pensar en las situaciones, que perduran hasta hoy, de inequidad, de desigualdad social y de marcada asimetría entre quienes hablan las lenguas dominantes y quienes hablan una lengua indígena. Sin embargo, un gran número de lenguas indígenas goza hoy de reconocimiento oficial del Estado, e incluso un alto número de lenguas indígenas ostenta el carácter de oficial. Por ejemplo, en Guatemala y Perú, las lenguas indígenas son oficiales en virtud de lo que prescriben sus Constituciones políticas; y también lo son en Bolivia gracias a un decreto emitido hace aproximadamente diez años. Aparte de estos países, también en Colombia y Venezuela se reconoce la oficialidad de las lenguas indígenas, si no en el conjunto del territorio nacional, al menos sí en las regiones donde se hablan dichas lenguas. Sin embargo, tal reconocimiento significa mucho en términos simbó-

licos pero poco en cuanto a la transformación de la realidad y de la cotidianidad de las lenguas. El cambio de esta realidad está más en manos de los hablantes que en manos de los gobernantes.

En el continente, en muchos casos, la oficialidad de las lenguas no afecta la administración de justicia ni el servicio público, pero sí el ámbito educativo –principalmente, en los primeros grados de escolaridad– y a alguno que otro medio de comunicación, particularmente la radio. En otras palabras, que las lenguas indígenas sean oficiales ha cambiado muy poco la realidad de nuestros países, aunque es necesario reconocer que, en el plano simbólico, en algunos casos ha cambiado la relación de algunos de los hablantes con sus lenguas.

Recientemente, en el marco de la descentralización administrativa de nuestros Estados, está ocurriendo algo interesante. La lengua quechua es oficial en Perú desde 1975; fue una de las primeras lenguas amerindias en ganar el estatus de lengua oficial. En ese año, incluso, la ley de oficialización del quechua prescribía también la enseñanza obligatoria de esta lengua en todo el sistema educativo nacional –algo que nunca ocurrió–. Este año, en Perú, después de 33 años se han dictado normas que decretan el carácter oficial del quechua en algunas partes del país, bajo un proceso de descentralización donde hay gobiernos regionales que no coinciden políticamente con la ideología del gobierno nacional. Estaríamos, entonces, ante una nueva etapa de la declaración de oficialidad de las lenguas amerindias, etapa en que los gobiernos locales pueden hacer algo más en su favor.

Es necesario tener muy en cuenta la direccionalidad de las políticas lingüísticas. Al menos en América Latina, las políticas lingüísticas dictadas de arriba hacia abajo no han sido efectivas. Más efectivas parecen ser las políticas lingüísticas que surgen de abajo hacia arriba. En este sentido, saludo la iniciativa de ustedes, los nasa, de hacer un alto en el camino luego de más de tres décadas de tratar de impulsar la educación bilingüe intercultural como herramienta de recuperación, de fortalecimiento de su lengua, para ver en qué están, aplicar este estudio sociolingüístico, esta encuesta, y ver dónde se habla la lengua, quién la habla, con qué propósito la habla y en qué circunstancias la habla, entre otros elementos. Porque el resultado de estos estudios nos va a indicar, también, qué medidas de política lingüística debemos tomar ya a partir de un contexto específico, a partir de una realidad concreta.

Al parecer, estamos asistiendo al final de una etapa en la cual se pensó que para salvar las lenguas había que dictar políticas de arriba hacia abajo, casi sin consultar con la gente o sin considerar lo que

la gente pensaba. Estamos en una nueva etapa donde, no solo para las lenguas sino también para la educación –sobre todo, para la educación bilingüe–, tenemos que tomar muy en cuenta lo que quiere y piensa la gente y, a partir de eso, construir estrategias y políticas lingüísticas.

Tampoco debemos ser ingenuos, porque en un contexto colonial como el que todavía nos caracteriza –contexto de asimetrías muy marcadas–, es obvio que, en la mayoría de los casos, las poblaciones hablantes de lenguas indígenas han adoptado la visión de la sociedad hegemónica. No valoran sus lenguas y, muchas veces, esconden su condición de hablantes de una lengua indígena. Si uno hace la consulta sin información previa, también es cierto que los resultados van a ser que ellos no quieren hablar sus lenguas y, como consecuencia, toda su vida se va a desarrollar en castellano. En Guatemala, ante la divergencia entre dos autoridades estatales respecto a si hacer educación bilingüe o no, a si contratar a estos indígenas o no, la ministra de Educación decidió aplicar una sola pregunta: ¿quiere usted hablar su lengua o no? y, por tanto, ¿quiere usted la educación en su lengua o no? Todos sabemos qué resultados tendrá esa consulta; además se está haciendo a lo largo y ancho de la nación, y solo en cinco o seis semanas. Esa es una estrategia, otra vez, del Ministerio de Educación de Guatemala para decir: “La población no quiere educación bilingüe; por lo tanto, vamos solo a permitir que los niños aprendan a leer y escribir en su lengua indígena, y luego vamos a pasar al castellano”.

Es verdad que, hoy en día, Naciones Unidas reconoce la necesidad del consentimiento previo y libre, pero también informado. Entonces tenemos que informarle a la población en general y tenemos que concienciar a la población indígena acerca de qué significa perder la lengua y de las ventajas que tiene para sus hijos comenzar a aprenderla. Procesos como el que aquí se está iniciando, de una consulta amplia sobre la vigencia de las lenguas nasa yuwe y namtrik, también pueden contribuir a desatar procesos sociales de toma de conciencia sobre la importancia de la lengua en la sociedad y en la familia.

Existe un caso particular, que es el de la lengua guaraní en Paraguay. Todas las lenguas indígenas de América Latina están minorizadas u oprimidas. Sin embargo, el caso del guaraní es una excepción en el continente, pues la mayoría de la población de Paraguay lo habla y lo atesora como un elemento de identidad nacional. Es decir, ser paraguayo es hablar guaraní, así que la lengua tiene una fuerte marca nacional por razones históricas. De todas maneras, hay guaraní y guaraní, porque el guaraní que hablan los criollos es diferen-

te del guaraní que hablan los indígenas, lo que prueba otra vez que todas las lenguas indígenas están minorizadas. Es decir que estaríamos asistiendo a un caso sui generis donde hay apropiación de una lengua indígena por parte de la sociedad dominante para construir un sentimiento nacional particular y hay una lengua indígena que se va modificando en la boca de los indígenas en la medida en que esa lengua se urbaniza y gana más y más espacios y funciones sociales.

Después de años en ese proceso asistimos a un momento sin precedentes en Paraguay, donde el guaraní denominado “yopará”, que es el que hablan los blancos y los criollos, es diferente al guaraní –o a los guaraníes– que hablan los indígenas. Observemos que se trata de una relación y de unos problemas entre hablantes y no necesariamente entre lenguas. El guaraní yopará, el guaraní que hablan los criollos y los blancos –incluso si tienen apellido alemán, como muchos paraguayos– es estructuralmente distinto al de los guaraníes indígenas. El guaraní yopará se usa hoy ampliamente en la sociedad, aunque más en contextos formales, y en la educación formal se les enseña a los hispanohablantes. Pero los idiomas guaraníes que hablan los indígenas y los campesinos no tienen la misma valoración ni el Estado los toma en cuenta en igualdad de condiciones.

Aunque existe hace décadas en el Paraguay, la educación bilingüe acaba de comenzar para los indígenas. En ese país, la educación bilingüe era para los criollos, para los mestizos y para los blancos, no para los indígenas. A los indígenas hablantes de lenguas distintas se los obligaba a aprender el guaraní paraguayo o yopará.

Si bien el caso paraguayo es único en su género en cuanto que una lengua indígena ha alcanzado tal nivel de prestigio, esto se relativiza por el hecho de que el guaraní ya no es una sola lengua. A pesar de que todas las lenguas cambian, cabe decir que la lengua guaraní adquirió en boca de los criollos un valor social distinto al de la misma lengua en boca de los indígenas.

¿Por qué se dan tales relaciones entre las lenguas? Todo esto tiene que ver con la vigencia de la condición colonial de la cual aún no nos hemos podido despojar en América Latina. Hay relaciones de inequidad y desigualdad entre quienes hablamos lenguas hegemónicas y quienes hablan lenguas indígenas. Hay aún una escasa participación política nacional de quienes hablan lenguas indígenas, y hay una renuencia de nuestros Estados a reconocer y poner en práctica los derechos de los pueblos indígenas.

En cuanto a la educación de los pueblos indígenas para los pueblos indígenas hay que reconocer que, ya desde hace varias décadas, tal como ocurre aquí en el Cauca, los modelos educativos que llama-

mos Educación Indígena, Educación Bilingüe Intercultural, Educación Intercultural Bilingüe –como se dice en Bolivia, Ecuador o Nicaragua– o Etnoeducación –como la llaman generalmente en Colombia– son modelos pensados para los pueblos indígenas y no necesariamente desde los pueblos indígenas, aunque hay excepciones, como el caso del programa de educación que promovió el CRIC y el que promovió la comunidad guambiana. Sin embargo, sí hay un elemento que caracteriza a todos los continentes en general; a saber, un tipo de educación pensado a partir de las demandas y necesidades indígenas y, en esa medida, a partir de su lengua materna.

Hoy en día, dos décadas o más después –porque la historia es muy desigual en el continente–, esos modelos educativos se dirigen desde los ministerios de Educación, y ello marca una diferencia fundamental. También ocurrió en Colombia, cuando la Etnoeducación pasó a manos del Ministerio de Educación. En Bolivia se experimentó también esta situación. Bolivia es un caso muy interesante para la educación bilingüe porque la Educación Intercultural Bilingüe no solo responde a una necesidad sino también a la demanda de los pueblos indígenas y de la sociedad boliviana en su conjunto. La situación es bastante interesante porque también los gremios y los sindicatos bolivianos en manos de hispanohablantes exigían y respaldaban la Educación Intercultural Bilingüe, aunque ese tránsito, de demanda social y popular a política de Estado, significó también cambios para la educación bilingüe, pues se la tecnificó y se la despojó, poco a poco, de su contenido político reivindicativo, y lo mismo ha ocurrido en diversos países. Entonces los ministerios de Educación, a través de sus unidades técnico-pedagógicas, ponen el acento en este punto y descuidan aspectos consustanciales a la educación indígena, como la participación social de los padres y las madres de familia y de los líderes comunitarios y la importancia de la vigilancia social a la educación. Irónicamente, esto ocurre a pesar de que hoy, en la mayoría de los casos, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Bilingüe Intercultural o la Etnoeducación están en manos de profesionales indígenas. Atención: también tenemos que extraer de allí una lección.

Al parecer, muchos docentes y funcionarios indígenas se sienten más funcionarios del Estado que indígenas, lo que marca una gran diferencia. Eso debe movernos a la reflexión, porque no basta tener profesores indígenas y funcionarios indígenas si no se desarrolla o se fortalece la conciencia política de esos funcionarios respecto del compromiso para con su pueblo. Es allí donde el papel de las organizaciones indígenas es fundamental para que esos compañeros no se

alejen de la agenda política indígena y terminen favoreciendo más al Estado que a sus propios pueblos.

A pesar de ello, no cabe duda de que hay un hecho también real. El compromiso gubernamental de toda la región con la Educación Bilingüe Intercultural, o Intercultural Bilingüe, es mayor hoy que hace veinte o treinta años. Pero también es verdad que ello tiene que ver con la renovada atención que los gobiernos latinoamericanos le están prestando a la educación en general como herramienta de desarrollo, al igual que como estrategia para proveer al mercado de más consumidores y más mano de obra. Así, la educación bilingüe entra en esa agenda como una herramienta necesaria para los pueblos indígenas. Quizá a ello se deba que, en la mayoría de los países, la educación bilingüe no logra trascender el umbral de la educación primaria.

En Guatemala, por ejemplo, se han cumplido tres décadas de educación bilingüe, pero hasta hoy no se ha logrado, salvo algunas excepciones, ir más allá de los tres primeros grados dentro del sistema oficial, con textos y capacitación. Ahora, con un nuevo gobierno, se vuelve a discutir la necesidad de rehacer los textos para que estén de acuerdo con su nuevo currículo. Esta me parece simplemente una estrategia para volver a emplear cuatro años en rehacer los textos de los grados primero, segundo y tercero. Y atención: en treinta años de educación bilingüe no se ha logrado aún cubrir a todos los pueblos indígenas, que allí son veintidós. Entonces no es lo mismo una Educación Intercultural Bilingüe, una Educación Bilingüe Intercultural o una Etnoeducación en manos de organizaciones indígenas que en manos del Estado. De esto también debemos tener conciencia. Y, si está en manos del Estado, igualmente tendremos que tomar conciencia de la necesidad de una mayor veeduría social, de un mayor control social sobre la educación. En este sentido se ha avanzado mucho en Bolivia con los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, y se podría avanzar también en Guatemala con el Consejo Nacional de Educación Maya. Fortalecer estos órganos de la sociedad civil indígena resulta fundamental para ejercer control sobre la educación que ofrece el Estado.

¿Qué está pasando en este panorama educativo, en este entrecruce de lenguas, cultura y educación? A raíz de la apropiación de la demanda indígena por el Estado, y de su parcial tergiversación, comienzan a surgir iniciativas, otra vez desde abajo, de lo que en algunos países se llama Educación Propia. En otros países se la llama Educación Endógena, y en Guatemala Educación Maya. Comienza una agenda político-educativa distinta a la del Estado, aunque a veces tenga su financiamiento y cuente con profesores que este

mismo paga. Resulta entonces interesante pensar y analizar estas experiencias –aunque son todavía experiencias incipientes, de pocos años– para ver qué es lo que queremos. En principio, uno puede ver que existen diferencias en al menos estos dos aspectos:

1. el compromiso político de la comunidad y de la organización con ese tipo de escuela
2. el arraigo que esas escuelas le dan a la educación desde la cultura propia.

Asistimos, entonces, a una suerte de propuesta educativa intracultural, ya no solo intercultural, que entraña en su agenda la necesidad de reforzar primero lo propio antes de abrirse a lo ajeno. Es decir, no son escuelas que renieguen del bilingüismo o de la interculturalidad sino escuelas en que primero se impone la necesidad de reforzar lo propio para tomar, quizá, más fuerza y aliento y aproximarse así a la agenda de interculturalidad que hoy tienen todos los Estados latinoamericanos.

Apunto, sin embargo, que algo está fallando. Si bien hay mucha cultura y se construyen currículos propios, sean de tipo ritual o de tipo productivo, o diversas categorías organizativas del conocimiento propio, he observado en más de una ocasión que este conocimiento se imparte en castellano y no en la lengua indígena. Es decir, al parecer también a las propuestas de Educación Propia, de Educación Endógena y de Educación Maya les falta reflexión sobre el papel que desempeñan las lenguas indígenas en la educación de los niños indígenas.

Ustedes dirán que es un caso único y que algo está pasando allí. Pero también tiene que ver con que todavía estas experiencias no logran articular bien la socialización primaria –en manos de la comunidad y de los mayores indígenas– con la socialización secundaria.

Además, si bien son experiencias de Educación Propia, en muchos casos, por necesidad de financiamiento, todavía están en manos de profesores oficiales. De este modo, el pobre profesor que trabaja en áreas indígenas, y que puede ser indígena él mismo, es un producto de esa misma máquina blanqueadora que se llama escuela. Él mismo debe encontrarse en una situación muy difícil porque adquirió y asumió la ideología del monolingüismo como condición normal. Por ello cuesta mucho que cambie esa ideología por otra. Y, nuevamente, la responsabilidad de las organizaciones indígenas de controlar y reeducar a estos maestros resulta fundamental.

Para finalizar, si la lengua no se transmite de generación en generación, no basta enseñarla en la escuela. Por sí sola, la escuela no va a lograr el milagro de recuperar las lenguas indígenas si estas se pierden o se están perdiendo.

Uno de mis primeros compadres indígenas hablaba en aymara con mi ahijada, algo que no hacían ni su padre ni su madre. Entonces, si papá y mamá no crían hijos hablantes de lenguas indígenas, créanme que la suerte está echada. La responsabilidad fundamental no está en mandar los niños a la escuela sino, sobre todo, en boca de cada uno de ustedes.

En Bolivia, hoy por hoy, con el crecimiento político indígena, en un pueblo que ha perdido sus lenguas, un pueblo que está en tránsito hacia una castellanización acelerada, sobre todo en el oriente boliviano, los líderes indígenas han enarbolado una nueva bandera, y dicen: “¡Que la escuela nos devuelva la lengua que nos quitó!”. Pero eso no va a ocurrir si el padre y la madre no hablan la lengua indígena con sus hijos y, en caso de que ya no la hablen, si no logran convencer a los abuelos de que hablen con los nietos en ella. Porque el gran problema en muchas comunidades indígenas es que se ha roto la relación entre abuelos y nietos, entre mayores y niños, y eso no solo tiene que ver con las lenguas: tiene que ver también con el conocimiento, con las prácticas culturales, con los valores, con todo aquello que a menudo esgrimimos cuando defendemos una educación en lengua propia.

3. La situación de las lenguas indígenas en Colombia¹

JON LANDABURU

Programa de Protección de la Diversidad Etnolingüística
Ministerio de Cultura de Colombia

3.1. La gran diversidad geográfica, histórica y lingüística de los pueblos indígenas de Colombia

La diversidad de los pueblos de Colombia es muy notable por participar este país, al mismo tiempo, del mundo andino, del mundo caribeño y del mundo de las bajas tierras amazónicas u orinoquenses, y por albergar poblaciones de origen indoamericano, ibérico y africano. En este país de 44 millones de habitantes, la población indígena es de 1.378 mil personas (Dane, 2005) pertenecientes a cerca de cien identidades étnicas amerindias, presentes en todos los departamentos que lo componen. De esta población, más de 500 mil personas no hablan ninguna lengua amerindia, aunque se identifican como indígenas y tienen hábitos sociales y culturales que los acreditan como tales (zenúes, pastos, coyaimas, yanaconas, mokaná, cañamomos, etc.). El resto habla 65 lenguas diferentes –algunas de ellas con variaciones dialectales importantes–, agrupables en veintiuna estirpes lingüísticas: trece familias lingüísticas y ocho lenguas aisladas.

Es muy grande la diversidad geográfica y cultural de estos grupos en que se mantienen vivas las lenguas indígenas. Se encuentran comunidades de sabanas o praderas (llanos orientales del Orinoco), de bosque tropical húmedo (selva amazónica, costa del Pacífico), de desiertos semiáridos (península de La Guajira), de altas montañas (Andes meridionales, Sierra Nevada de Santa Marta), de costas desmontadas (litoral Caribe), etc. Estas comunidades pueden ser de pescadores, de horticultores semiitinerantes, de agricultores estables, de nómadas recolectores, de pastores y, más recientemente, de inmigrantes a las ciudades, no pocos de ellos desplazados por la violencia.

¹ Este texto recoge apartes de la ponencia “Diversidad lingüística y globalización” publicada en *Memorias del IX Encuentro para la Promoción y la Difusión del Patrimonio Inmaterial de Países Iberoamericanos*, Cartagena de Indias, octubre 2008, Cerlalc-Unesco.

En las tierras bajas del oriente (Orinoquia y Amazonia) se calcula que puede haber algo más de 100 mil personas y, en las tierras bajas occidentales (costa Pacífica y occidente de la costa Atlántica), otras 150 mil. La zona andina alberga a unas 300 mil, y la zona norte (La Guajira, Sierra Nevada de Santa Marta, serranías del Perijá y de Motilones) más de 300 mil.

La escasa monta de estas cifras frente a la población mayoritaria se acentúa aún más si se toma en cuenta el tamaño de los grupos lingüísticos. De los 65 grupos identificados por su lengua, tres tienen más de 100 mil personas –wayuu (guajiros), nasa (paeces) y embera (chocoes)–, treinta tienen entre 50 mil y mil personas y ¡32 tienen menos de mil personas!

Es importante matizar estas cifras con dos consideraciones. Por un lado, la población indígena está creciendo mundialmente. Por otro lado, muchos de estos grupos están divididos por fronteras internacionales, de suerte que, frente al problema de la supervivencia lingüística o étnica, hay que tener en cuenta a los miembros de las mismas comunidades etnolingüísticas que viven en Brasil, Venezuela, Ecuador, Panamá y Perú.

La situación sociolingüística de estos pueblos es muy variable y se deriva, en buena parte, de los antecedentes históricos y de la actual situación económica, cultural y política del mundo occidental. Para dar una idea muy general de esta complejísima realidad haremos un breve recorrido por la geografía indígena de Colombia tratando de tipificar la situación de las lenguas en relación con su entorno lingüístico, social y cultural.

Los pueblos de las llanuras bajas de la Amazonia y de la Orinoquia tuvieron, hasta mediados del siglo pasado, relativamente poco contacto continuo con la civilización europea. La gran diversidad de lenguas y de pueblos propia del mundo amerindio se mantuvo mucho más tiempo en esas regiones, y existe todavía, aunque con una vitalidad directamente proporcional a su alejamiento de la frontera de colonización campesina. De las 65 lenguas indias de Colombia, cincuenta se hablan en dichas regiones. Este aislamiento ha venido cediendo durante el último medio siglo. En el piedemonte andino-amazónico, los procesos de colonización por parte de campesinos mestizos, acelerándose, han desplazado a los indígenas o los han encerrado en enclaves frágiles. En las vastas extensiones amazónicas y en la parte más oriental de los llanos del Orinoco, los indígenas, generalmente ubicados en los bordes de los ríos Amazonas, Putumayo, Caquetá, Apaporis, Guainía, Inírida, Guaviare y Vichada, siguen siendo la población mayoritaria. La penetración de las insti-

tuciones del mundo occidental se ha acrecentado aceleradamente. A la Iglesia católica y a algunos comerciantes, que eran prácticamente la única presencia blanca en esas inmensidades, se han sumado colonos, funcionarios estatales de múltiples entidades oficiales, evangelizadores protestantes, investigadores científicos, personal de organizaciones no gubernamentales, etc. El desarrollo institucional indigenista de estos últimos años, que se fraguó, supuestamente, para favorecer a los pueblos indígenas, ha acentuado al mismo tiempo su transculturación, aunque tal vez les permita también a algunos de ellos sobrevivir como entidades autónomas. Su interacción con las instituciones del Estado y de los departamentos ha aumentado considerablemente y la influencia de los cascos urbanos de las pequeñas capitales departamentales se ha vuelto un referente de mucho peso en la vida diaria de estas comunidades.

En una perspectiva histórica se puede decir que estos grupos sufrieron en las últimas décadas, en las condiciones del siglo xx, la arremetida brutal que sufrieron los pueblos indígenas de los Andes o de las costas con la colonización española de los siglos xvi y xvii. Es probable que, como en aquel entonces, la mortandad cultural y lingüística vaya a ser considerable. Los pocos pueblos sobrevivientes de aquellos tiempos desarrollaron procesos adaptativos culturales y lingüísticos que les permitieron llegar hasta nuestros días, sobre todo al amparo de ulteriores periodos de aislamiento. A los pueblos amazónicos les ha tocado en el siglo xx, y con los poderes de la tecnología contemporánea, la primera ofensiva del contacto masivo. Sin embargo, las prácticas lingüísticas y culturales de esta gente están, aunque amenazadas, todavía vivas, y no es fácil predecir cuáles van a subsistir y cuáles no. Hay, en este momento, una real movilización para reafirmar, rescatar e implementar lo propio.

Casi todos los pueblos de las cordilleras andinas (Oriental, Central y Occidental) desaparecieron durante la Colonia y, sobre todo, durante el siglo xix, cuando el apetito de tierras y la legislación liberal prácticamente exterminaron a las comunidades indígenas. Sin embargo, las zonas más marginadas, especialmente aquellas donde se consolidó una especie de feudalismo de hacienda con una fuerte influencia clerical, lograron mantener una presencia indígena relativamente importante. Esto se dio, más que todo, al sur del país, en los departamentos de Cauca y Nariño. Es interesante ver que últimamente están apareciendo, en la zona central del país, voceros de comunidades supuestamente desaparecidas que reivindican el estatus, hoy favorable, de indígena. Estas comunidades están ávidas de rescatar un patrimonio lingüístico y, cuando pueden hacerlo, imple-

mentan programas de recuperación lingüística (totoró, pirsá, yanacóna) o cultural (pastos, pijaos del Tolima, etc.).

Las mismas condiciones sociales y el sistema de producción no permitieron, en los pueblos de las cordilleras, la fragmentación lingüística propia de las tierras orientales; de ahí que los grupos supervivientes, cuando los hubo, hayan sido más homogéneos y más numerosos. Es en estas zonas –sobre todo en el Cauca– donde nace la reivindicación indígena contemporánea. Surge, antes de extenderse a todo el país con diversas reivindicaciones, como un movimiento agrario que busca abolir obligaciones de terraje y otros vestigios feudales y que quiere asegurar la tenencia de la tierra. Desde el principio (1971), la temática indígena se afirma distinta a la de otros movimientos campesinos, pues los objetivos del movimiento apuntan a la recuperación colectiva de la tierra, la revitalización de la cultura y de la lengua y la promoción de las formas tradicionales de autoridad (programa fundacional del Consejo Regional Indígena del Cauca). Dos grandes ventajas comparativas tienen estos grupos andinos en relación con los pueblos amazónicos: por un lado, su convivencia secular, a veces belicosa, a veces menos dramática, aunque siempre sufrida, con el blanco, que les permite entender mejor la sociedad dominante y disponer por lo tanto de estrategias adaptativas más coherentes; por otro lado, su tamaño demográfico: los guambianos deben llegar a 30 mil y los paeces o nasa deben superar los 150 mil. Aunque estén enclavados en un tejido ajeno y enajenante cada día más poderoso, estos factores les han dado, en los últimos treinta años, solidez organizativa y avances serios en el diseño y ejecución de una política educativa y lingüística. Esta solidez y estos avances se comprueban en esta misma minga-congreso de Totoró en que nos encontramos.

En la costa Pacífica, selva tropical sumamente húmeda y de acceso difícil, viven unas comunidades de hablas afines, los embera y los wounaan. Juntos representan, tal vez, unas 80 mil personas. Hasta hace más o menos treinta años, esta gente vivía muy dispersa en las cabeceras de los ríos y quebradas. En las últimas décadas se fueron reagrupando, creando pequeños pueblos que han permitido el surgimiento de organizaciones étnicas y el montaje de programas escolares que tratan de utilizar la lengua vernácula. La facilidad de transporte ha permitido también el incremento de la comunicación entre los indígenas. El uso del castellano está entrando muy fuertemente, aunque sirve más para la relación con el mundo de la ciudad y para la relación con la población negra, muy numerosa en la región. Si la comunicación intercomunitaria e interdialectal indígena sigue

intensificándose, podremos ver el fortalecimiento de una lengua vehicular autóctona. Mientras tanto, los dialectos están muy vivos y los promotores de una educación bilingüe embera-castellano enfrentan serias dificultades de estandarización. Por lo demás, el embera es un pueblo en expansión y no solo ha ido colonizando zonas de la costa Caribe occidental sino que también ha entrado al piedemonte amazónico. En todos estos nuevos asentamientos, el uso de la lengua sigue siendo muy vigoroso.

La costa Caribe fue el lugar del primer encuentro en el continente entre los ibéricos y los indios. El choque fue brutal, y casi todos los pueblos de la zona desaparecieron. Algunas comunidades sobrevivieron pero fueron perdiendo su lengua (los zenúes). Hoy están reivindicando su condición de indígenas. En la península de La Guajira, zona semidesértica e inhóspita donde posiblemente se refugiaron y mezclaron indígenas de diversas procedencias, fueron surgiendo una cultura y un pueblo, los wayuu, hablantes de una lengua arahuaca de procedencia guayanesa. Los wayuu se constituyeron en el único pueblo indígena de tierras tropicales que se dedicó masivamente a la crianza de animales (bovinos, caprinos y caballos). Supieron mantener una bravía independencia frente al poder de la Corona española y frente a la joven República colombiana. Es la etnia más numerosa de Colombia: cuenta con 270 mil personas y, con sus hermanos de Venezuela, suman más de 500 mil individuos. El grado de monolingüismo wayuu es todavía muy alto y su economía (pastoreo, pesca, contrabando) y su hábitat (rancherías aisladas) los han mantenido relativamente inmunes a la influencia cultural y lingüística del mundo occidental. Al contrario de lo que sucede en la costa Pacífica, la fragmentación lingüística y étnica no es importante, el acceso es geográficamente difícil y la demografía es más favorable. Podríamos tener aquí condiciones propicias para una expansión y modernización progresiva de la lengua.

En esta misma costa Atlántica, antes de llegar a la península de La Guajira, se da un resurgimiento de la cordillera de los Andes, el macizo de la Sierra Nevada de Santa Marta, de unos 20 mil km², que culmina a casi 6 mil metros sobre el nivel del mar. En ella viven tres pueblos que comparten una misma relación técnico-económica con el entorno natural y social, un mismo sistema religioso y lenguas cercanas. Los tres grupos (kogui, ika y wiwa) rebasan las 40 mil personas. Sobrevivientes de una civilización precolombina importante, la de los tairona, han mantenido con mucho celo su autonomía cultural y lingüística, aprovechando la dificultad de acceso del forastero a unas montañas muy abruptas. El trilingüismo no es raro, y el

desconocimiento del castellano es frecuente. Su rechazo al mundo del blanco –el del *bunachi*, o sea ‘salvaje’– es bastante fuerte. Sus distintos intentos de acercamiento no les han dado, según ellos, satisfacción, y por eso siguen cultivando un ideal religioso de aislamiento del mundo exterior, de diálogo exclusivo con sus divinidades. Sus sacerdotes constituyen una verdadera élite intelectual que mantiene, en ausencia de toda escritura, prácticas retóricas y mnemónicas de gran sofisticación.

Las lenguas de todos estos pueblos son muy variadas. Su diversidad estructural y genética refleja directamente la diversidad geográfica y antropológica del territorio en la medida en que, en este rincón noroccidental de América del Sur, no se dieron fenómenos de unificación civilizatoria o imperial semejantes a los que se produjeron en los Andes centrales (Ecuador, Perú, Bolivia, norte de Chile y de Argentina) con las expansiones preincaicas e incaicas. Tampoco se dieron procesos de creación y uso de sistemas gráficos. Ninguna de las culturas de la zona logró crear escrituras en el sentido de representaciones codificadas del lenguaje. Existieron, desde luego, procedimientos de representación gráfica de contenidos, como lo atestiguan los numerosos petroglifos, las pinturas rupestres, las codificaciones de cerámicas y de pinturas corporales y algunos mecanismos de ordenamiento mitológico o ritual presentes en el área.

Volviendo al tema de la diversidad genética –es decir, de la pluralidad de orígenes de estas lenguas– reagrupamos actualmente las lenguas indoamericanas presentes en el territorio colombiano en trece familias lingüísticas diferentes, a las cuales hay que añadir ocho lenguas aisladas, no reagrupadas hasta el momento con otras, lo cual nos da veintiuna estirpes diferentes. Se trata de una enorme diversidad.

No es este el lugar para presentar, ni siquiera someramente, la extraordinaria variedad de estructuras fonéticas, gramaticales, semánticas y discursivas que empiezan a revelarse ante los estudiosos de estas lenguas, que, afortunadamente, empiezan a ser numerosos en Colombia. Una lengua es una prodigiosa arquitectura de signos que permite transmitir el mundo entre seres humanos de una manera singular. En cada lengua se tejen, a través de una manifestación sonora particular que le da su inconfundible personalidad, los contenidos intelectuales y afectivos de las personas, sus vivencias, sus recuerdos y sus anhelos, difractados en un medio específico que los organiza. Los humanos bilingües o multilingües nos damos cuenta de la distinta coloración que toman las cosas que contamos cuando las expresamos en español, en inglés o en wayuu. Y no solamente

porque las manifestamos con una sonoridad exclusiva de cada lengua sino también porque el mismo contenido de lo que contamos es conformado, estructurado, de manera distinta por cada lengua. En estas numerosas lenguas indígenas –como en todas las lenguas– se traman otras tantas maneras de acercarse al tiempo, al espacio, a las formas de los objetos, a los tipos de acciones, a las relaciones entre las personas. En estas lenguas –como en todas– se han construido discursos múltiples, algunos tan notables que se han memorizado generación tras generación, dando lugar a lo que se llama “tradición oral”. Más que ante herramientas de comunicación estamos, por lo tanto, ante objetos inmateriales únicos, de un enorme refinamiento, que nos plantean hoy el reto de su protección.

3.2. Políticas hacia las lenguas indígenas de Colombia

En el pasado

Durante la Conquista, los españoles se dieron cuenta muy rápidamente del gran número y la vasta diversidad de lenguas indígenas existentes, y lo entendieron como un obstáculo, pues, para lograr sus objetivos –que eran dominar a la gente, evangelizarla y ponerla a trabajar para ellos– necesitaban comunicarse con ella. Frente a esta necesidad, la política de la Corona española hacia las lenguas varió, no fue uniforme. Esta es una historia interesante y compleja. No se debe pensar que la política de la Corona lo fue simplemente de exterminio. Los conquistadores tenían que manejar y someter a los pueblos indígenas manteniéndolos vivos. Por eso se crearon las Leyes de Indias, que permitieron el reagrupamiento de los pueblos en resguardos donde se libraron de los trabajos de esclavitud, a que fueron destinados los negros. Las Leyes de Indias permitieron que los indígenas se organizaran en nuevas comunidades, con autoridades relativamente autónomas aunque controladas desde arriba por un poder civil español y un poder religioso católico.

En la segunda mitad del siglo *xvi*, y durante el siglo *xvii*, la Corona ordenó que los sacerdotes católicos nombrados en territorios indígenas hablaran las lenguas nativas. Para ordenarse y para que les entregaran un cargo, los sacerdotes encargados de adoctrinar o evangelizar pueblos de indios tenían que hablar una lengua indígena. Por eso se crearon en las ciudades –Popayán, Bogotá, Quito, etc.– cátedras de enseñanza de algunas lenguas indígenas. Como eran muchas, los españoles decidieron seleccionar y privilegiar algunas por las cuales se iban a entender y las llamaron “lenguas generales”. Entre ellas

estaban, en Bogotá, el muisca o chibcha; en los llanos, donde se instalaron los misioneros jesuitas, el sáliba; en el sur, el siona del Putumayo y el quechua. El quechua se generalizó en el sur del país, en buena parte por este estatus privilegiado que le dieron los misioneros. Por eso tenemos muchas palabras quechuas no solamente en las lenguas indígenas sino también en el español de aquí, y por eso tenemos la situación del pueblo yanacona, que hablaba quechua, y la del pueblo pasto, que, si bien hablaba una lengua que no era el quechua, sí interiorizó muchos elementos del quechua.

Esta fue la política de la Corona española desde el rey Felipe II hasta la segunda mitad del siglo XVIII, con algunos cambios que no detallamos aquí. Durante dicha época, algunos misioneros aprendieron las lenguas y produjeron trabajos valiosos. Religiosos franciscanos, dominicos y jesuitas publicaron gramáticas, diccionarios y catecismos y los dieron a conocer, claro que para un círculo restringido; pero es un testimonio que quedó y que hoy nos sirve. Gracias a ello tenemos todavía el vocabulario del paez del padre Eugenio Castillo y Orozco, cura párroco de Tálaga, en el siglo XVIII, que nos permite contar hoy con información sobre el nasa yuwe de hace casi tres siglos. Como este hubo varios trabajos de misioneros católicos en otras lenguas del país.

En el siglo XVIII se impone en España otro pensamiento, que se llamará después “progreso” o “desarrollo”. Los Borbones, nuevos reyes de la península, monarcas franceses, quieren imitar la política francesa de centralización, homogeneización y producción compulsiva de riquezas, supuestamente en beneficio de toda la población. Se dan cuenta de que la legislación para los indios y el mantenimiento de las lenguas indígenas les estorban, y entonces abogan por una castellanización forzosa de todo el imperio. En 1770, el rey Carlos III promulga una real cédula “A fin de conseguir que se destierren los diferentes idiomas de que se usa en aquellos dominios, y solo se hable el castellano”.

Estas disposiciones se aplican de distinta manera según los lugares. En las regiones donde las poblaciones indígenas ya se están mestizando culturalmente y quieren huir de su condición indígena se acelera el movimiento: por ejemplo, en la sabana de Bogotá, en Boyacá o en los Santanderes. En regiones alejadas y de importante población indígena, como Cauca, La Guajira o Chocó, el poder colonial no tiene los medios para implementar su política de castellanización forzada.

La independencia de España no cambia mucho estas tendencias. Al principio parece que hay más reconocimiento de las lenguas nati-

vas. Santander y Bolívar alcanzan a diseñar un modelo nuevo de universidad, donde se daría entrada a las lenguas indígenas, pero este nunca se materializa. En cambio, lo que sí se refuerza con la República son la política de disolución de los resguardos y la “desindianización”, sin las talanqueras de protección que eran a veces las Leyes de Indias de la Corona. Se pierden muchos pueblos indígenas y van dejando de hablarse lenguas indígenas en Antioquia, en Tolima y en la costa Caribe. Por otro lado, la ineficacia de los nuevos poderes criollos, concentrados en sus guerras intestinas, les da un respiro a las zonas alejadas, en donde muy probablemente las lenguas vuelven a expandirse.

La presencia misionera merma mucho en esas décadas hasta que, a finales del siglo XIX, se consolida el poder criollo central. Con la hegemonía conservadora se establece el Convenio de Misiones, por el cual el Estado colombiano le entrega el control de la educación y parte de la administración a la Iglesia católica en los territorios donde subsisten pueblos indígenas. Por desgracia para las culturas indígenas, la Iglesia católica de esa época es muy poco respetuosa de la autonomía de los pueblos y del valor de sus tradiciones. Se pone –casi– enteramente al servicio de la nueva tara de asimilación/castellanización y no acepta ninguna manifestación lingüística o cultural propia. Las misiones refuerzan o crean entre los pueblos un aparato escolar que fue un gran instrumento para producir vergüenza y rechazo de la cultura y de la lengua ancestrales. Durante la Colonia, la escuela no era propiamente para los indígenas. Esta exclusión tuvo, por lo menos, un aspecto positivo: el de mantener la educación comunitaria y familiar de los niños. Cuando el aparato educativo empieza a expandirse, las consecuencias son terribles, ya que la política apunta a la destrucción del legado de cada pueblo. Esa época dura de 1890 hasta 1960-1970, cuando la Iglesia católica empieza a cambiar de paradigma y proclama (encíclica *Pacem in terris* de Juan XXIII) que todos los pueblos tienen derecho a vivir y a que se les respeten su lengua y su cultura. También, a fines de los años setenta, el Estado empieza a cambiar los principios de sus políticas hacia los pueblos indígenas; pero de ello hablaremos un poco más tarde.

Antes de entrar a mirar estos cambios recientes quiero hacer unas cortas reflexiones sobre el tema del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), porque ahí se ve un intento diferente del gobierno colombiano de los años sesenta y setenta de enfrentar el tema de las lenguas nativas. Es un intento ambivalente, pues, por un lado, el Ejecutivo reconoce el valor de las lenguas y reduce el monopolio del control educativo de la Iglesia católica. Pero, por otro lado, sigue disponiendo

de los pueblos sin reconocerles su derecho a participar en la definición de su destino lingüístico y educativo. Como se sabe, el ilv es una organización protestante, una federación de iglesias de Estados Unidos, cuyo fundador, William C. Townsend, desarrolló la idea de que tenía que traducirse la Biblia a todas las lenguas del mundo, y sobre todo a las lenguas de pueblos aislados, de los pueblos alejados de la civilización occidental. Para avanzar en este propósito creó una organización mundial, el ILV, que se hizo presente en muchos países. El ILV dotaba a sus misioneros de alguna capacitación lingüística para ayudarles a entender el funcionamiento de las lenguas y así poder traducir mejor a ellas los textos cristianos. Era claro que la intención final era la conversión de los pueblos a estas iglesias, pero este punto nunca se mencionaba. También es claro que su expansión era parte de una extensión de la hegemonía norteamericana sobre América Latina.

En 1962, imitando a sus colegas de México, Guatemala y Perú, el presidente Alberto Lleras Camargo trae el ILV a Colombia. Muy rápidamente, su presencia levanta oposición en distintos frentes: entre los movimientos comunistas antinorteamericanos por razones obvias y en la Iglesia católica por otras razones, pero también entre las comunidades indígenas, que advierten que los misioneros “gringos” se vuelven un factor de división dentro de la comunidad porque logran que algunos miembros se conviertan a las iglesias evangélicas. El movimiento indígena contemporáneo, que se consolida en esos años –fundación del Cric en 1971, fundación de la Onic en 1983–, toma una actitud adversa al ILV. Un argumento con que el gobierno justifica entonces la presencia del ILV en Colombia es la falta de conocimiento científico de las lenguas indígenas y la ausencia en el país de personas formadas que puedan documentarlas. Este argumento empieza también a debilitarse cuando, a partir de los años ochenta, surgen programas de formación de lingüistas nacionales, que la misma Presidencia de la República favorece. Tanto por el surgimiento de movimientos indígenas que empiezan a incidir en las políticas educativas como por la formación de lingüistas dedicados a las lenguas nativas se van debilitando las razones que justifican la presencia del ILV, y este termina por retirarse.

En la actualidad

En las últimas dos décadas han surgido cambios tanto desde la sociedad civil como desde las instituciones gubernamentales que están induciendo nuevas prácticas frente a las lenguas indígenas. Estos cambios se han visto:

En la formación de estudiosos

Como ya se dijo, durante las décadas de los ochenta y de los noventa se les dio formación a un buen número de lingüistas, especialistas colombianos en lenguas indígenas y criollas, y se logró una aceptable producción de trabajos científicos, de tal suerte que se puede decir que se ha avanzado en la creación de una comunidad científica experta en estos temas en el país. Queda todavía mucho por hacer y es especialmente urgente la capacitación de un número mayor de lingüistas hablantes nativos. En los programas de licenciatura en Etnoeducación (universidades de La Guajira, del Cauca, del Amazonas en Florencia, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UAIJ del Cauca, etc.) se están capacitando docentes, algunos de ellos indígenas, con una formación más adecuada para la puesta en marcha de programas adaptados a la realidad bilingüe de las comunidades de los pueblos indígenas.

En el desarrollo organizativo de los pueblos

A raíz de su consolidación, las organizaciones indígenas de todo el país llegaron a interesarse en el tema de la lengua, sobre todo en lo que se refiere a su utilización en el ámbito escolar. Se produjeron materiales de alfabetización y se presentaron propuestas relativas al uso de la lengua en los tribunales, en la toponimia, en la gestión civil y en ensayos de modernización. Se produjeron programas radiales en la lengua vernácula según la región, los cuales se emitieron en las estaciones locales. Por otro lado, varias organizaciones no gubernamentales (ONG) acompañaron también a colectivos de pueblos indígenas –autoridades tradicionales y organizaciones– en la producción de material pedagógico en lenguas indígenas y en el diseño de currículos escolares más adaptados a la realidad bilingüe e intercultural de los grupos étnicos.

En las leyes y la política del Estado colombiano

Entre las leyes y normas nuevas que han renovado el trato que se les daba a las lenguas destacamos los artículos de la Constitución política de 1991 que señalan la obligación del Estado de proteger la diversidad étnica (art. 7) y las riquezas culturales (art. 8) y proclaman la cooficialidad de las lenguas de los grupos étnicos con el castellano en sus territorios (art. 10). Con esta misma finalidad de protección y fomento de las lenguas se pueden citar, como hitos importantes, la ley 21 de 1991 por medio de la cual se aprueba el convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales (arts. 28 y 30), la Ley General

de Educación (115 de 1994, art. 57) con el decreto 804 de 1995 que la reglamenta para los grupos étnicos, la Ley General de Cultura (397 de 1997, art. 1.º, núms. 6 y 7) y su modificación (ley 1185 de 2008) relativa al patrimonio inmaterial, así como varias sentencias de la Corte Constitucional.

A principios de 2008, el Ministerio de Cultura crea un programa exclusivamente dedicado a la protección de la diversidad etnolingüística. Los objetivos de este programa son estos:

- Sensibilizar las poblaciones de los grupos étnicos a los valores del uso de la lengua vernácula para que construyan un plan de salvaguardia de su lengua.
- Apoyar, asesorar y dar seguimiento a los proyectos y programas implicados por dichos planes de salvaguardia.
- Sensibilizar a la opinión pública nacional al valor de la diversidad lingüística.
- Adecuar la normativa –legislativa y reglamentaria– relativa a la oficialización y a la protección de las lenguas.²
- Conseguir y crear fuentes de recursos en el Estado y sus entidades territoriales para apoyar y estimular los esfuerzos que buscan el fortalecimiento de las lenguas nativas.
- Crear nuevas instancias de asesoría, apoyo y seguimiento a las políticas lingüísticas concertadas que vayan surgiendo.
- Conocer con precisión el grado de vitalidad de cada lengua, detectar los obstáculos a su transmisión e identificar acciones oportunas en la escuela, en los medios de comunicación, etc.
- Estimular el avance del conocimiento científico de las lenguas favoreciendo especialmente la capacitación de hablantes nativos para las tareas investigativas.
- Propiciar la recolección de una adecuada documentación de estas lenguas con una atención prioritaria a las que están en peligro de extinción.

2 En el momento de la minga de Totoró (junio de 2008) no se había iniciado por parte del Ministerio de Cultura, en concertación con los pueblos indígenas, el proceso de construcción, discusión y ratificación de una ley especialmente dedicada al tema de protección de las lenguas nativas. El 26 de enero de 2010, después de que el Congreso de la República la aprobara, se promulgó esta ley (1381 de 2010). Ella amplía en un sentido mucho más favorable toda la política pública hacia las lenguas.

3.3. ¿Por qué estos cambios ahora?

¿Por qué, estando presente desde tiempos inmemoriales, la conciencia de la riqueza de las lenguas no ha venido afirmándose sino de treinta años para acá? ¿Por qué, por ejemplo, solamente en la Constitución política de 1991 les reconoce el Estado colombiano a las lenguas de los grupos étnicos cooficialidad con el español en los territorios donde se hablan? Tanto en la época colonial como en la época republicana hubo en el país personas que se interesaron por las lenguas nativas. Pero, aunque fueran personajes de cierto renombre, como José Celestino Mutis, Ezequiel Uricoechea o Jorge Isaacs, siempre fueron minoría. Hoy, en cambio, vivimos en Colombia –y en todo el mundo– una preocupación que concierne a la inmensa mayoría de las lenguas del planeta, que atrae la atención de amplio público y que está llevando a cambios legislativos y a determinaciones políticas. Como se recordará, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó a 2008 Año Internacional de las Lenguas Maternas.

Dos tipos de causas, nos parece, han incidido directamente en esta actitud actual frente al tema de las lenguas étnicas:

- la conciencia de que la globalización, entendida como una gran intensificación de los intercambios de bienes, de personas y de informaciones en el planeta, tiende a engendrar un mundo homogéneo y estandarizado, con el consiguiente empobrecimiento de la vida humana. Este miedo a la uniformización ha producido una reapreciación y una revalorización de las especificidades culturales de los grupos humanos y, muy particularmente, de sus lenguas cuando son únicas y su transmisión no es segura.
- la visibilización ante las opiniones públicas locales y mundiales, por esta misma globalización, de la existencia y de las luchas de las minorías étnicas a favor de un reconocimiento de su dignidad y de sus derechos.

Claramente, la actualidad del tema de la diversidad lingüística y su valoración como un bien proviene de la conciencia de una *amenaza* y de una *injusticia*. Estos dos factores están contribuyendo a desplazar el paradigma anterior, según el cual la multiplicidad de lenguas era un estorbo para la comunicación y un obstáculo para el progreso de la humanidad. Está claro que aquel paradigma, propio de una época de expansión de la cultura occidental, no se había enfrentado ni a la amenaza ni a la injusticia. No había amenaza porque la integración de las culturas a la cultura occidental dominante –con la respectiva desaparición de las lenguas a favor de unas pocas lenguas occiden-

tales dominantes— era el camino real de un futuro promisorio para todos. Por ende, no había injusticia, porque la desaparición de pueblos y de tradiciones enteras era el precio que había que pagar por la edificación de este futuro.

Nos toca vivir hoy una realidad mucho más enigmática, donde el llamado “desarrollo” nos plantea demasiados interrogantes y donde la conciencia de los límites de este planeta nos crea la responsabilidad de cuidar todo legado, bien sea físico, biológico o cultural. No tenemos, sin embargo, claridad en el modelo de coexistencia de las culturas y de las lenguas, y este es algo que tenemos que construir, aunque ya sabemos que multilingüismo e interculturalidad son las exigencias del futuro.

3.4. ¿Cómo están hoy las lenguas indígenas de Colombia?

La situación de Colombia no es tan mala, pero sí hay riesgo. Muchas lenguas de aquí tienen hoy una vitalidad grande; pero tenemos que guardar en mente que la mitad de las lenguas habladas en Colombia lo son por grupos de menos de mil hablantes y están, por lo tanto, en una preocupante situación de precariedad. Este tamaño demográfico, que podía no ser problemático en épocas de aislamiento, cuestiona la sostenibilidad de la lengua en nuestra época de intercambios intensos. A este factor de riesgo conviene añadir las condiciones de vida más frecuentes de estas poblaciones, es decir la pobreza, la irrupción brutal de la modernidad con las consabidas explotaciones, los conflictos armados, etc., que las fragilizan en exceso y suelen llevar, en muchos casos, a la pérdida de transmisión de las tradiciones que organizaban su vida colectiva, entre ellas su lengua. Incluso lenguas como la del pueblo wayuu, que puede pasar de 500 mil personas, pueden correr un grave peligro si no se adoptan medidas favorables de política lingüística. De manera panorámica, y en espera de los resultados precisos del gran diagnóstico sociolingüístico que hemos empezado a organizar en todo el país, sabemos que

- cinco lenguas (tinigua, carijona, pisamira, nonuya y totoró) están cercanas a la extinción, pues ya no tienen casi hablantes. En el caso de las dos últimas, la comunidad está haciendo grandes esfuerzos para revitalizarlas.
- por lo menos otras dieciocho lenguas están en serio peligro: achagua, hitnü, andoke, bora y miraña, ocaina, cocama, nukak, yuhup, siona, coreguaje, sáliba, kofán, muinane, cabiyarí, guayabero, ette o chimila, kamëntsá y criollo de San Basilio de Palenque.

- al otro extremo, muchas lenguas tienen vitalidad y se transmiten a las nuevas generaciones, pero hay señales de peligro, y debe construirse su sostenibilidad; entre ellas están las lenguas wayuunaiki, kogui, ika, wiwa, tule o cuna, barí, uwa, sikuani, curripaco, puinave, cubeo, tucano, wounaan, embera e ingano.
- entre el gran peligro y la buena salud relativa de estas últimas, la mayoría de las otras lenguas están en una situación de equilibrio inestable, y su suerte se va a definir en los veinte o treinta años que vienen; entre ellas están el uitoto, el ticuna, el yukuna, el yukpa, muchas lenguas del Vaupés, el piapoco, el cuiba, etc. También están en esta situación de equilibrio inestable y de peligro el nasa yuwe y el namtrik. Esperamos que esta minga nos haga tomar conciencia a todos de la importancia de defenderlas y de enriquecerlas.

4. Panorama de las lenguas en el suroccidente de Colombia

TULLIO ROJAS CURIEUX

Profesor e investigador, Universidad del Cauca, Colombia

Partiendo del hecho de que es necesario hablar las lenguas para revitalizarlas, tenemos que hacer el esfuerzo de hablarlas, no solamente ponerles la tarea a los demás. Esta es primero para nosotros mismos.

Las lenguas indígenas y no indígenas en el suroccidente del país

Lo que nos interesa aquí es señalar exactamente que muchos estudios, considerando al suroccidente una sola región, buscan allí formas homogéneas; aunque realmente lo que encontramos en esta parte del país es una gran diversidad. Por eso insistimos en que se debe tener una mirada real mas no homogenizadora.

Para esta charla, y para otros efectos, considero la noción de *suroccidente* como un polígono que abarca la totalidad de los municipios de los departamentos de Nariño y Cauca y, además, contiene municipios de los departamentos del Putumayo, Caquetá, Huila, Valle del Cauca y Tolima. En este sentido damos una mirada no solamente al cordón de la cordillera sino también a la costa Pacífica y al occidente y al oriente de las cuencas de los ríos Magdalena y Amazonas.

Nos atrevemos a proponer esta área porque en todos estos 180 municipios, que pensamos son el área suroccidental, se establece una red de relaciones: red de relaciones que, de todas maneras, es asimétrica, que tiene muchos elementos para estudiar, pero que, en ningún caso, tiene comunidades o pueblos aislados. Precisamente, es nuestra responsabilidad conocer, entender, comprender y profundizar esas relaciones.

Cualquiera podría decir que los límites son arbitrarios, y en eso tendría toda la razón. No vamos a discutir sobre límites, porque, además, el concepto de *frontera* es siempre móvil. Las fronteras no son rígidas, y una cosa es una frontera política y otra una frontera económica; sin embargo, cada una encierra determinados intereses. Más que discutir si los límites son más o menos amplios, lo que queremos

es salirnos de cualquier forma de gueto, de cualquier forma de corral en que se nos quiera meter.

No podemos aceptar, por ningún motivo, que nos encajonemos porque, si lo aceptamos, perdemos la riqueza de la red de relaciones. Debemos pararnos, muy bien parados, en nuestra realidad local y, desde allí, ampliar la mirada: mirar qué nos rodea desde el punto de vista social, cultural, económico, político, lingüístico y ambiental y, comprendiendo esa diversidad, aprehenderla y llegar a la complejidad que esa red de relaciones representa.

La conciencia de la diversidad de las lenguas existe hace muchos años. No nace con la Constitución política de 1991 ni con las organizaciones que la reivindican. Existe desde el momento mismo de la llegada de Cristóbal Colón. Él, en sus “relaciones”, ya contaba que había cientos de lenguas y que eran tan diferentes que, en muchos casos, sus hablantes no se entendían los unos con los otros.

La política de la Corona era muy clara: adoctrinar y colonizar. Meter a todas las poblaciones en el marco del imperio. Si las lenguas favorecían esa política, las apoyaban; si no la favorecían, no las apoyaban; y, aun habiendo tantas y tan diversas lenguas, en un momento determinado solo la lengua de los colonizadores, la lengua del imperio, prevalecía. En unas partes de América se impuso el castellano y en otras el portugués. Carlos III ordenó que se abandonaran todos los idiomas que se usaban en sus dominios y que solo se permitiera el uso, como está mandado por repetidas leyes reales, del castellano. Ya era clara la orden del rey, y el castellano y el portugués se impusieron.

Es importante señalar dos consecuencias graves de esa imposición:

1. Muchas lenguas desaparecieron, pues empezaron a dejar de hablarse, aunque ello no sucedió de un día para otro; fue un proceso paulatino. Es difícil saber exactamente cuántas desaparecieron.
2. Las lenguas sobrevivientes quedaron subordinadas a las lenguas imperiales, con graves repercusiones.

Sin embargo, a pesar de los intentos hechos en la Colonia y en la República, las lenguas indígenas no se acabaron, gracias a que se transmitían de los mayores a los jóvenes, a que se les enseñaban a los niños y a las distintas formas de lucha que desarrollaron los pueblos indígenas en el siglo xx. En la Constitución de 1991 se consagran artículos específicos (7 y 10) a las lenguas indígenas y a la diversidad étnica y cultural de la Nación. Es importante ver que, en esos artículos, se declara oficiales en sus territorios a las lenguas indígenas.

Esto ocurrió en 1991, pero fue necesario esperar hasta 2002 –es decir, a que llegara el siglo XXI– para que el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), que se encarga de toda la base catastral y la delimitación de las áreas del país, publicara la quinta edición del *Atlas de Colombia*, donde se presenta información sobre grupos étnicos, regiones culturales y etnolingüística colombiana.

Esta publicación fue importante porque reseñaba la diversidad cultural del país incluyendo a los pueblos indígenas, a las comunidades afrocolombianas y, por primera vez, a los gitanos o pueblo rom. En este sentido, once años después de haberse reconocido constitucionalmente estas etnias, uno de los institutos del Estado presentaba ya cifras oficiales.

En 2002, el Ministerio de Cultura afirmó que muy pocas naciones en el mundo pueden compararse con Colombia, puesto que el patrimonio que ella posee, en cuanto a riqueza étnica, lingüística y cultural, es superior al de muchas otras naciones.

En el atlas del 2002 del IGAC se mencionaban más de 85 pueblos indígenas y de 67 lenguas, aunque se hablaba muy poco de comunidades afrocolombianas. Estamos en mora de hacer estudios de la diversidad del habla de esas comunidades. Se señalaba, sí, la existencia de más de 30 millones de mestizos, 8 mil gitanos y diásporas de inmigrantes.

Cabe señalar que es importante tener en cuenta a todos los pueblos indígenas, hablen o no su lengua. En esta área del país hay una lista muy importante de pueblos cuya existencia muchas veces se desconoce. Los dujos estaban en setenta personas; hoy no existen, pero no porque sean pocos o ninguno vamos a ocultarlos.

Un error garrafal del mapa es que incluye al pueblo desano en el departamento de Nariño, algo totalmente falso.

Respecto a la gran diversidad lingüística de nuestro país tenemos que pensar, en este congreso, qué acciones concretas o específicas vamos a proponer o a sugerir en pro de elevar el estatus de las lenguas indígenas que todavía están subordinadas. No podemos apelar a los hablantes o a los miembros de los pueblos indígenas; debemos apelar a la sociedad nacional, porque, si hay un proceso de cambio, este no debe recaer solamente en las sociedades indígenas. Ese cambio debemos hacerlo en la sociedad nacional: en todas sus instituciones y en todas sus instancias.

Es necesario preguntarnos: ¿qué sucede con las lenguas indígenas en las aulas universitarias?, ¿qué pasa con los hablantes de nasa yuwe, namtrik o cualquiera otra de las lenguas existentes en el país cuando llegan a la universidad?

Esa gran diversidad está representada, en la zona a que nos referimos, en cinco familias lingüísticas que incluyen siete lenguas, además de en cuatro lenguas independientes: kofán, guambiano, kamëntsä y paez. Esto nos da un total de once lenguas indígenas habladas. Las lenguas se agrupan por familias.

Familias lingüísticas

Familia	Lengua
Barbacoa	awa (kwaiquer)
Chocó	embara y waunan
Quechua	inga
Tucano occidental	coreguaje y siona
Uitoto	uitoto

TABLA 1. Familias lingüísticas

Barbacoa

La lengua awa o kwaiquer se habla en el departamento de Nariño y en varias provincias de la República del Ecuador. Las fronteras nacionales de Colombia han dividido pueblos indígenas en todas partes, no solamente en las fronteras que tenemos con Ecuador y Perú sino también en las fronteras con Brasil, Venezuela y Panamá. En cualquier lugar por donde pase la frontera de la República de Colombia han quedado miembros de pueblos y hablantes de lenguas a lado y lado de la misma. El pueblo awa es uno de ellos.

Chocó

El pueblo embara está más diseminado. Hay hablantes de esta lengua en Panamá, Colombia y Ecuador. En Colombia los encontramos en toda la costa Pacífica y en otras regiones de la cordillera y de las llanuras del norte y del Caribe.

La lengua waunan, que con la lengua embara forma la familia chocó, está un poco más localizada en los departamentos de Chocó y Valle del Cauca, sobre todo a lo largo del río San Juan.

Quechua

De esta familia forma parte la lengua inga. El quechua se habla en muchos otros países, como Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina. Es decir que hay muchos hablantes de esta lengua no solo en Colombia.

Tucano occidental

A esta familia pertenecen las lenguas siona y coreguaje. A veces nos olvidamos de ellas porque no son de muy fácil acceso. Los hablantes

del pueblo siona están a lado y lado de la frontera. Hay hablantes de siona en el Putumayo colombiano y en la República del Ecuador. Lo mismo sucede con la lengua uitoto.

Uitoto

Lenguas como el kofán también se hablan en el departamento del Putumayo, en la República de Colombia y en la República del Ecuador. Estas lenguas traspasan las fronteras nacionales.

Tenemos también el guambiano o namtrik, el kamëntsá –que se habla en Sibundoy, departamento del Putumayo– y el paez o nasa yuwe.

Existen muchas reservas frente a los datos estadísticos que ofreció el Dane en el censo de 2005. Para el suroccidente de Colombia, el Dane da una lista de diecinueve pueblos indígenas, distribuidos de la siguiente manera según departamentos:

- El departamento del Valle del Cauca presenta dos variantes de la lengua embera. Además tenemos hablantes del nasa yuwe en distintas partes, y hablantes del waunan. Hay en este departamento otros cabildos que no registra el Dane. Por ejemplo, en Cali hay un cabildo yanacona y un cabildo quichua, pero no están registrados en el censo.
- En el departamento del Cauca, el Dane señala los siguientes pueblos: coconuco, embera, eperara siapidara, guambiano, guanaca, inga, nasa, totoró y yanacona.
- En el departamento de Nariño registra los siguientes pueblos: awa, embera –en dos variantes: eperara y siapidara–, inga, kofán y pasto.
- En el departamento del Putumayo, el Dane señala los siguientes pueblos: awa, coreguaje, embera, embera katío, inga, kamëntsá, kofán, nasa, siona y uitoto. Algo interesante aquí es que el censo del Dane tampoco reseña poblaciones que ahora se llaman “quichua”, ya no “inga”, en este departamento.
- En el departamento del Caquetá, el Dane señala los siguientes pueblos: andoke, coreguaje, coyaima, dos variantes de embera –embera y embera katío–, inga, makaguaje, nasa y uitoto.
- En el departamento del Huila, el Dane señala los siguientes pueblos: coyaima, dujos, nasa y yanacona. Pero debemos tener en cuenta que allí también hay presencia del pueblo misak, que tampoco está reseñado en los datos oficiales.
- En el departamento del Tolima, el Dane señala los siguientes pueblos: coyaima y nasa.

Fijémonos, entonces, en que hay unos pueblos que hablan una lengua diferente del castellano y otros pueblos que solo hablan castellano.

En cuanto al pueblo rom, encontramos población en las ciudades de Cali e Ipiales. Esta es una población reconocida constitucionalmente, aunque nosotros mismos, a veces, desconocemos su existencia. Y muy difícilmente podemos respetar lo que no conocemos.

Tenemos entonces, en esta área del país, una diversidad lingüística muy grande. Estamos frente a un archipiélago lingüístico. Lo denomino “archipiélago lingüístico” porque muchas veces nos relacionamos, pero lo hacemos en castellano. Usted, que habla otra lengua, aprenda castellano; yo, que hablo castellano, me quedo con mi castellano, y no me interesa su lengua. Es decir, a veces, nosotros mismos contribuimos a subordinar las lenguas indígenas cuando nos negamos siquiera a aprender a saludar en una lengua y cuando nos negamos a escuchar la lengua. Muchas veces, los nasa empiezan a hablar en nasa yuwe y entonces los compañeros que los están escuchando dicen: “¡Ay no!, ¿eso cómo lo dicen en cristiano? No: ¡no hablen en esas cosas que yo no entiendo!”. ¡Como si tuviéramos que pedir permiso para usar nuestras lenguas!

Por eso, en muchas circunstancias, encerramos las lenguas, las metemos en corrales. Pero tenemos que rebelarnos contra cualquier forma de prisión lingüística, sea física o mental. Los más fáciles de romper son los corrales físicos; los más difíciles, los mentales.

Tenemos, entonces, trece lenguas indígenas. En este dato no se incluyen las variantes. En esta área hay además hablantes del romaní, es decir la lengua del pueblo rom, y hablantes del castellano en multiplicidad de variantes que nos negamos a reconocer. Creo que aquí todos somos conscientes de que una persona del municipio de Pasto habla distinto a una persona del municipio de Cali y una persona del municipio de Tumaco habla distinto a una persona del municipio de Buenaventura, y así sucesivamente.

Abramos, pues, los ojos, los oídos, el corazón y la conciencia a esa diversidad de lenguas, y no les pongamos la tarea solo a los hablantes. Ellos tienen la suya; nosotros, la sociedad nacional, también tenemos tareas. ¿Por qué? Porque la importancia de esta diversidad lingüística radica en que es parte de una gran diversidad cultural, y estos dos elementos –la diversidad lingüística y la diversidad cultural– no son valiosos únicamente por el número de hablantes, y no son valiosos públicamente por el número de lenguas. Estas dos diversidades son valiosas por las condiciones de contacto en que se dan y por las condiciones del contacto que, en consecuencia, propiciemos entre las lenguas y entre las sociedades, además, por el tipo de rela-

ciones. Es necesario saber si vamos a mantener relaciones asimétricas de subordinación y de dependencia por un tiempo o si vamos a emprender acciones concretas para transformarlas.

Hay un elemento que es necesario tener en cuenta. No tenemos datos confiables de los grados de bilingüismo de los propios pueblos indígenas ni, aún menos, de los grados de bilingüismo en lenguas indígenas que hablan personas no indígenas. Es decir, ignoramos mucho sobre esta realidad.

Muchos años después de que se proclamó y se reconoció oficialmente que la República de Colombia es plurilingüe, multiétnica y pluricultural, no hemos pasado a etapas reales de valoración de las lenguas, a etapas reales de verdadera oficialización.

Cuando se dice “oficialización” se piensa que cualquier nasa o cualquier misak se pueda acercar a las instituciones del Estado que están dentro de su territorio y sea atendido en su propia lengua. No se está pensando en Cali ni en Bogotá. Aquí se está pensando, por ejemplo, en el municipio de Silvia, que tiene más de siete resguardos entre misak y nasa. Allí, sus instituciones –notaría, alcaldía, juzgados, etc.– no los atienden en su propio idioma a pesar de ser cabeceras municipales que están dentro de territorios indígenas, donde, si realmente tuviéramos la voluntad política de realizar la letra constitucional, estaríamos actuando en consecuencia y transformaríamos esas condiciones de la misma sociedad. Contra esa inequidad, contra esa subordinación, tenemos que levantarnos todos. Por eso, desde el mismo momento en que se organizó el Consejo Regional Indígena del Cauca en 1971, cuando se planteó el programa de los siete puntos, ya se planteaba, en el 6.º y en el 7.º, “defender la historia, la lengua y las costumbres y luego formar profesores indígenas, para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en la respectiva lengua”.

Cuando en una sociedad se hablan varias lenguas es necesario tener en cuenta en qué lugares, en qué circunstancias y con quiénes se habla cada lengua. Es lo que en los estudios toma el nombre de “usos y funciones” de las lenguas: ¿con quién, en dónde, cómo y para qué hablo la lengua?

Ya hemos visto que, en Colombia, hay distintas situaciones, no solo de bilingüismo sino de multilingüismo. Aquí, en el Cauca, hay regiones donde al mismo tiempo se hablan castellano, nasa yuwe, namtrik y quizás otras lenguas. Estamos, entonces, ante un universo amplio, heterogéneo, disímil, que abarca comunidades con distintos grados de bilingüismo, pero de bilingüismo individual, con situaciones en que cada vez se va reduciendo más el monolingüismo en la lengua indígena –o sea, el número de personas que solo hablan la

lengua indígena– y se va incrementando más el número de monolingües en castellano –es decir, el número de personas que solo hablan castellano–. Debemos, entonces, ver cuáles son los factores que hacen que se incremente el monolingüismo en castellano.

Hoy hay corrientes políticas que suponen que, para poder vivir en armonía social, política y económica, hay que reducir la diversidad social, la diversidad política y, por supuesto, la diversidad lingüística. Esto ejerce, sobre las sociedades y sobre las lenguas, una gran presión que puede ser exógena o endógena.

Lo cierto es que, paulatinamente, las lenguas indígenas van perdiendo espacios, usos, funciones y hablantes en la vida social, en la vida de todos los días. Ante eso, ¿qué vamos a hacer? ¿Vamos a quedarnos quietos?, ¿a usar las lenguas? ¿Cuál es el futuro que se les va a brindar a los niños? ¿Cuál es el futuro que se les va a dejar a los niños que están recuperando la autoridad indígena?

5. Estudio sociolingüístico preliminar lenguas nasa yuwe y namtrik. Fase exploratoria, Cauca, Colombia

ANTONIO JOSÉ CHAVACO T.

Miembro de la Comisión General de Lenguas del CRIC

Maya misakwan katøle unkua unkua chintrap ñim kalu pasra mørikwan. Incha truipe yutøkømetø ka pølpasrintø kørrømisrtre; maya miskwan ishkantrap, machik misakwan lata, wampik kutri purukupelan lata, yukatik isuik pasrø re, møi pølpasrintø pasrancha, chinchka køpen yukutri wentøtchi maramtik køpene søtø misra markuncha, chukatik kiltun keramtik køpene kiltun kera tamartrapcha. Yupe nai tasik ku pasrømuwai, ñimui tasik ku pasrancha, møkelø lata, ishumpur lata, wampik kutri purukuntrap inchene, trukatik untarawa, unkua cha utøntrap. Inchentø mur pasrappe namui tasiku pasran, nam isumik pasrancha, kusrenanøpelø lata, køllelø lata, urek møskalø lata, kape møi nørrørapelø lata, yantø yu køtrømisrinuk kutrimpe yantø ñim ashchape. Trutø cha, maya misakwan chukutri køpen amtrua yu lincha putrapelan, mayanken unkua unkua. (lengua namtrik)

Primera parte: el estudio sociolingüístico

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) es la autoridad tradicional¹ que agrupa a los diversos pueblos indígenas del departamento del Cauca² (Colombia). Junto con los cabildos indígenas,³ su misión es velar por y direccionar la política de protección y reivindicación de los derechos culturales, sociales, económicos, territoriales y políticos de estos pueblos y fortalecer los procesos organizativos autónomos y los planes de vida de las comunidades en el marco de los protocolos y convenciones nacionales e internacionales.

En 1978, en el V Congreso Regional del CRIC, nace el Programa de Educación Bilingüe. Desde ese momento, las comunidades y autoridades indígenas le encomiendan al Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), como misión especial, hacer efectivos dos obje-

¹ Resolución 025 del 8 de julio de 1999, Dirección de Asuntos Indígenas, Ministerio del Interior.

² Pueblos nasa, kokonuko, yanacona, eperara siapidara, misak, toloró y ambaló.

³ Autoridad tradicional ancestral de carácter público y especial, del ámbito local.

tivos centrales contenidos en la plataforma política: 1) defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas y 2) formar profesores indígenas que enseñen en su lengua materna. Efectivamente, el programa ha contribuido al desarrollo de estos, entre otros propósitos muy importantes para la educación y la cultura de los pueblos indígenas de la región.

En lo que concierne a los asuntos lingüísticos, una de las acciones más recientes en la vida de la organización indígena tiene que ver con la realización de dos actividades: el Estudio Sociolingüístico Preliminar, fase exploratoria de las lenguas nasa yuwe y namtrik, y la Primera Minga Regional de Revitalización de Lenguas indígenas (2008). Los resultados que arrojen estos trabajos deben considerarse, en los planes de vida particulares de cada pueblo, como herramientas de consulta para la formulación de políticas específicas de protección, revitalización y fortalecimiento de las lenguas.

El análisis preliminar del estudio sociolingüístico arroja un sinnúmero de situaciones en la vida de la lengua de las personas y en el colectivo. El panorama observado a partir de los datos arrojados en la encuesta sociolingüística varía dependiendo de la comunidad y de factores como la competencia lingüística y la transmisión intergeneracional, el aprendizaje de la lengua, las actitudes hacia la lengua, los espacios de uso y la escuela. El análisis nos permite ver que, en cierta medida, la lengua mantiene su vitalidad y los hablantes se sienten orgullosos de conocerla y hablarla. También encontramos otras realidades que preocupan y alertan a las propias comunidades, a las organizaciones involucradas y al Estado, ya que es inminente el riesgo de desaparición de estas lenguas en el transcurso de las próximas décadas del presente siglo.

Lo que vamos a comentar en la siguiente presentación son algunos aspectos generales del conjunto del proceso, que nos tomó más de dos años.

¿Por qué se hizo el estudio?

Un fenómeno global que viene afectando a varios pueblos indígenas es el debilitamiento de sus lenguas nativas, situación de la que el nasa yuwe y el namtrik no se han escapado. Este fenómeno cultural es bien conocido por instituciones como la Unesco y la ONU, el Estado colombiano, los científicos y académicos y las propias comunidades. Sin embargo, ninguna convención local, nacional o internacional, ni tampoco las acciones y esfuerzos deliberados de las organizaciones indígenas, han logrado evitar la extinción de las lenguas de los pueblos indígenas.

Por supuesto, este pequeño trabajo, por muy importante que pueda ser y lo mucho que pueda significar, tampoco nos resolverá el problema y la demanda en las comunidades. Nuestra pretensión es, más bien, que los mismos usuarios de las lenguas, como directos afectados y benefactores, se den cuenta de su propia realidad y, ante la situación en la que se encuentre cada lengua, actúen impulsando decisiones y acciones que ayuden a contrarrestar su debilitamiento o su muerte.

Lo que ha ido resultando de este proyecto hay que considerarlo un insumo que bien puede ser de mucha utilidad para los maestros en las instituciones educativas, para los académicos en las investigaciones futuras en este campo y para los líderes en las decisiones políticas, tanto dentro de cada pueblo como en el conjunto del Estado. Consideramos importante tener en cuenta este trabajo y, sobre todo, concentrar los mayores esfuerzos, comunitarios e individuales, en la promoción y el desarrollo de las lenguas de que somos portadores.

¿Cuál fue el objetivo del estudio?

Realizar un estudio sociolingüístico, en 46 comunidades indígenas con tradición lingüística bilingüe nasa yuwe–castellano y namtrik–castellano, que diera cuenta del estado actual de estas lenguas con respecto a su uso oral, su conocimiento, su transmisión y la actitud hacia ellas. El propósito final de este proceso es generar unas mayores sensibilidad y conciencia lingüísticas entre los usuarios de las lenguas y las instituciones del Estado, responsables, ambos, de garantizar la vitalidad de las lenguas y de las culturas en Colombia.

¿Por qué se escogieron el nasa yuwe y el namtrik?

Por varias razones: por un lado, estas dos lenguas son las que tienen un mayor número de hablantes en el departamento del Cauca; además, en las zonas que ellos ocupan es donde se ha desarrollado un trabajo más amplio en cuanto a la organización de las comunidades, por lo que se tiene un conocimiento detallado de su vida política, social y comunitaria; por otra parte, son las lenguas nativas que más tienen presencia en las instituciones educativas del departamento y respecto a las cuales, a juicio del PEBI y la organización indígena, es imperioso conocer las tendencias que se presentan para proponer acciones efectivas en pro de su revitalización y desarrollo; por último, se decidió trabajar solo con estas dos lenguas porque para este estudio se tuvieron serias limitaciones presupuestales, lo cual influyó de forma determinante en su realización. En el futuro se piensa

ampliar la muestra para estas dos lenguas y extenderla a otras que también existen en el departamento del Cauca.

¿Cómo fue el proceso?

El proceso se ha venido construyendo en minga.⁴ A través de actividades como seminarios, encuentros, talleres y ensayos se definieron los objetivos, los criterios y la metodología del estudio, y durante estas actividades también se elaboró la encuesta misma, de tal manera que los pueblos involucrados en este estudio tuvieran conciencia de su responsabilidad frente al problema del debilitamiento de sus lenguas y este no fuera ajeno a la realidad que viven las propias comunidades. Cada una de las etapas del proceso de elaboración de este estudio se llevó a cabo con la participación de delegados de las comunidades, maestros, autoridades y especialistas con trayectoria en el trabajo con estas dos lenguas.

Universo de estudio y muestra

Para construir la muestra se tomaron como base los censos demográficos suministrados por los cabildos y la organización indígena. Según los datos, en el departamento del Cauca hay un total de 272.077 personas y 58.853 familias. De entre ellas, 180.572 personas y 38.230 familias pertenecen a comunidades con tradición lingüística nasa yuwe mientras que 33.670 personas y 7.550 familias pertenecen a comunidades con tradición lingüística namtrik. La información del número total de comunidades es de 77 resguardos indígenas, 66 de los cuales corresponden a comunidades de habla nasa yuwe y 11 a comunidades de habla namtrik.

Se realizaron 288 encuestas en namtrik, con sus variantes de Guambia, Quizgó, Ambaló y Totoró, y 1.436 encuestas en nasa yuwe en las siguientes zonas: Tierradentro, oriente, nororiente, occidente, norte y reasentamientos.

Criterios de selección de la muestra

La selección de las comunidades donde se llevó a cabo el estudio sociolingüístico se hizo teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- El número de comunidades incluidas en el estudio, para cada una de las lenguas, fue consecuente con la cantidad de población de tradición namtrik hablante y nasa yuwe hablante y su distribución territorial.

⁴ *Minga* es una forma de organización social tradicional entre las comunidades indígenas mediante la cual se convida a la gente a participar en el desarrollo de alguna actividad de beneficio común.

- Se buscó que la muestra incluyera tanto las comunidades donde la lengua materna se está debilitando con mayor intensidad como aquellas donde aún se conserva en un alto grado, de manera que la balanza no se inclinara hacia una situación dada, ya fuera la de mayor vitalidad de la lengua o el caso contrario.
- En razón del carácter exploratorio de este estudio se proyectó encuestar al 5% de las familias de cada resguardo o cabildo seleccionando a los encuestados previamente y según los aspectos ya expuestos. Sin embargo, debido a imprevistos y vicisitudes, la aplicación de la encuesta solamente cubrió un 4,3% de las familias en el caso de la lengua namtrik y un 4,6% en el caso de la lengua nasa yuwe.
- La encuesta se dirigió a los jefes de hogar, es decir a personas adultas, hombres o mujeres, que cumplen roles y tienen responsabilidades sociales, culturales y políticas en el núcleo familiar y en la comunidad, y de quienes se cree que efectivamente pueden contribuir con el diligenciamiento de la encuesta. A través de los jefes de hogar se buscó indagar el comportamiento sociolingüístico de cuatro generaciones.
- Una vez seleccionadas las veredas dentro de las comunidades donde se aplicaría la encuesta, se ubicaron encuestadores residentes en las mismas que conocieran los territorios y a las familias que habitan en ellos. Estos encuestadores, valiéndose del conocimiento de su vereda, escogieron los jefes de familia idóneos para participar en el estudio, todo esto bajo la tutela y supervisión de los coordinadores delegados por las comunidades.

Criterios para el análisis de la encuesta sociolingüística

En razón de que el estudio se realizó con el propósito de conocer el estado de vitalidad etnolingüística se plantearon las preguntas de la encuesta sobre los siguientes factores: la competencia lingüística y la transmisión intergeneracional, el aprendizaje de la lengua, las actitudes hacia la lengua, los espacios de uso y la lengua en la escuela. Con estas preguntas se pueden sondear aspectos como la valoración que de su lengua hacen los hablantes en su perspectiva interna, la autopercepción sobre el conocimiento de su sistema lingüístico y el uso que hacen del mismo.

¿Cómo están nuestras lenguas?

En esta sección se explicarán y plantearán, a manera de hipótesis, algunos aspectos relevantes de la situación sociolingüística de las

lenguas nasa yuwe y namtrik. Se abordarán la competencia lingüística –entendida como la capacidad de manejar adecuadamente la lengua en diferentes situaciones y con diferentes personas, por transmisión intergeneracional– y también la enseñanza y el uso de la lengua entre las generaciones: los padres y los hijos, los abuelos y nietos.

En primer lugar, la competencia en las lenguas nasa yuwe y namtrik es diferente dependiendo de los resguardos o zonas de que se esté hablando, pues, aunque los datos generales pueden mostrar niveles equilibrados de competencia entre la lengua indígena y el castellano, si se discrimina la información por resguardos, en el caso del namtrik, y por zonas, en el caso del nasa yuwe, se puede apreciar que existen comunidades en que hay claras situaciones de alto riesgo de pérdida de la lengua.

Por otro lado se pudo observar que la competencia en estas lenguas es diferente dependiendo de la generación que se tenga en cuenta. En efecto, a partir del análisis realizado se evidenció que, en las generaciones de los mayores, la competencia en las lenguas indígenas es muy alta, pero disminuye en la generación de los encuestados y es aún menor en la generación de los hijos de estos.

Además de la evidente disminución de la competencia en la lengua indígena cabe resaltar que los propios encuestados reconocen que la lengua no se está enseñando en los hogares, que los más interesados en conservar la lengua indígena son los mayores, que en quienes más se ha perdido el uso de la lengua indígena es en los jóvenes y niños y que, aunque dentro de la familia se les hable a los jóvenes en la lengua indígena, estos tienden a contestar en castellano.

Observemos algunos detalles arrojados en la encuesta.

Namtrik

Los datos de la pregunta 30 permiten establecer si los hablantes de namtrik consideran que hablan esta lengua muy bien, bien, algo, no la hablan o solo la entienden. De las 288 personas encuestadas, 107 contestaron que hablan muy bien el namtrik, 104 que hablan bien, 30 que hablan algo y 26 que entienden pero no hablan la lengua, lo que quiere decir que son hablantes pasivos. Estos datos nos muestran de manera general que la mayoría de los encuestados son hablantes competentes de namtrik. En cuanto a la competencia en lectura y escritura de los encuestados encontramos que 91 de los 288 encuestados leen en namtrik y 116 escriben en esta lengua, lo que indica que menos de la mitad de los encuestados se encuentran alfabetizados en su lengua nativa.

Nasa yuwe

Con respecto a la misma pregunta, 560 de los 1.436 encuestados respondieron que hablan muy bien el nasa yuwe, 385 afirmaron que lo hablan bien, 116 que lo hablan algo, 138 que no lo hablan y 99 que solo lo entienden. Por otro lado, ante la pregunta 10 (“¿En qué lengua se comunica con más facilidad?”), 496 de los encuestados afirmaron que se comunican en castellano, 466 que tanto en castellano como en nasa yuwe y 452 que en nasa yuwe. Según este panorama, a nivel general, son pocas las personas que carecen totalmente de competencia en la lengua nasa. Sin embargo, si nos remitimos a la presentación de la información por zonas, se puede ver una situación diferente: la zona norte,⁵ por ejemplo, la cual ostenta la mayor densidad de población nasa, es en la que se evidencia la mayor pérdida de la lengua.

Espacios de uso de la lengua

Las siguientes preguntas nos ayudan a comprender a qué se refieren los espacios de uso: ¿dónde se usa más el namtrik?, ¿dónde se usa más el castellano?, ¿cuándo se habla en namtrik?, ¿con quién se habla en namtrik?

Según los datos se pudo observar que en los espacios privados y familiares es mayor el uso de la lengua indígena. Sin embargo, en los espacios públicos, como las reuniones de cabildo, los congresos, las asambleas, el mercado y la escuela, el uso de la lengua indígena es mucho menor. Esta situación se agrava en los espacios estatales como las alcaldías, los estrados judiciales y los servicios de salud. Si bien la lengua indígena y el castellano, en algunos espacios, se usan generalmente en la misma proporción, es evidente que el castellano tiene mayor presencia en muchos escenarios de la vida de estos pueblos. Los propios hablantes reconocen que existe una presión externa que no permite que se hable la lengua indígena en ciertos espacios.

⁵ Para este estudio, las encuestas realizadas en la zona norte corresponden a los resguardos de Corinto, Pueblo Nuevo Ceral, Guadualito, Canoas, Huellas-Caloto, Munchique, Los Tigres, Tacueyó, Toribío, San Francisco, La Paila Naya, Jambaló y Tóez. La zona nororiente corresponde a los resguardos de Caldonó, La Laguna-Siberia, Pueblo Nuevo y Las Mercedes. La zona oriente abarca los resguardos de Noviaro, Quichaya y Pitayó. La zona occidente atañe a los resguardos de Chimborazo, Agua Negra y Honduras. La zona reasentamientos de los resguardos de Juan Tama, Muse ukwe, Çxayu'çe, Path yu' y Tierradentro corresponde a los resguardos de Santa Rosa, Togoima, Tálaga, Huila, Lame, Cohetando, Vitoncó, Mosoco, Tumbichucue, Calderas, San Andrés de Pisimbalá, Yaquivá y San José.

Actitudes hacia la lengua

Al respecto existe el deseo de los hablantes de conservar su lengua indígena, tanto en el caso del namtrik como en el del nasa yuwe. Así, en el caso del namtrik, 262 de los 288 encuestados consideran que los que más se preocupan por conservar su lengua son los mayores y, en el caso del nasa yuwe, 861 de los 1.436 encuestados quieren conservar su lengua. De otra parte, entre los hablantes de namtrik, 105 de los encuestados afirman que cuando hablan cariñosamente con sus abuelos lo hacen en namtrik y 30 afirman que lo hacen en castellano; con el papá, 114 en namtrik y 43 en castellano; con la mamá, 118 en namtrik y 50 en castellano; con su cónyuge, 111 en namtrik y 89 en castellano, y, con sus hijos, 117 en namtrik y 115 en castellano.

Lo anterior indica que son los mayores –abuelos y padres– quienes más promueven el mantenimiento de la lengua indígena, contrastando con una gran cantidad de padres (encuestados) que les comunican su cariño y su afecto a sus hijos y a sus esposos o esposas en castellano. Persiste el sentimiento de vergüenza por hablar la lengua nativa, particularmente en la generación joven.

Así como se reflexiona sobre la necesidad de superar la vergüenza y el temor de hablar la lengua indígena, se reconoce que no se puede abandonar el uso del castellano, abogando en muchos casos por el bilingüismo, tanto en la crianza de los niños como en la enseñanza en la escuela.

¿Qué sucede con la lengua en la escuela?

El papel de las lenguas en la escuela es uno de los aspectos que ha despertado más interés, pero en donde debemos tener mayor cuidado es en las comunidades y en las instituciones oficiales. Se pudo observar que, tanto para el namtrik como para el nasa yuwe, la comunicación en la lengua indígena es mucho menor que la comunicación en castellano en los espacios escolares.

Cabe esperar que estos datos iniciales se conviertan en un insumo para las discusiones en las comisiones de trabajo.

SEGUNDA PARTE:

COMISIONES TEMÁTICAS

La minga de lenguas sesionó en siete comisiones de trabajo. En cada una participaron invitados y expositores de los ámbitos local, nacional e internacional, exceptuando la comisión de “Reconocimiento y tratamiento de la variación dialectal”, donde no hubo presentación de experiencias nacionales e internacionales. Las comisiones fueron las siguientes:

- 1) Lengua y sociedad
- 2) Lengua y escuela/Aprender y enseñar por fuera del aula
- 3) Lengua y comunicación
- 4) Lengua y escritura
- 5) Lengua y literatura
- 6) Ampliación del léxico y retos de la traducción
- 7) Reconocimiento y tratamiento de la variación dialectal.

Cada comisión estuvo representada por un coordinador y un equipo relator.

1. Lengua y sociedad

Coordinador: José Domingo Bomba (pueblo nasa)

Invitado internacional: Gustavo Solís (Perú)

Invitada nacional: Rosalba Jiménez (pueblo sikuani)

Invitado regional: Manuel Sisco T. (pueblo nasa)

Invitados locales: Silverio Yujo (pueblo nasa)

y Fabio Calambás (pueblo misak)

Presentación

Las lenguas indígenas se están debilitando y están muriendo paulatinamente porque se están dejando de hablar en espacios como casas, cocinas, mingas comunitarias, cabildos y mercados –transacciones económicas–, así como en los espacios administrativos públicos y privados y en escuelas, colegios y universidades. En fin, el habla de nuestras lenguas cada vez se reduce en espacios, en número de hablantes, en su fluidez y en su naturalidad de uso.

En la medida en que la lengua y la cultura se transforman van también discurriendo lentamente el pensamiento, el conocimiento y la sabiduría del individuo y la de su comunidad. Es importante reiterar que una lengua puede evolucionar o decaer y desaparecer dependiendo de cuántas personas la hablen y cultiven. Si se debilita o desaparece, habrá muchos motivos para que esto suceda. Para hacer una comparación, es casi exactamente igual a lo que está pasando con nuestras semillas vegetales.

Vale la pena reflexionar sobre los siguientes puntos: ¿cuáles son los factores que están contribuyendo al debilitamiento y la pérdida de nuestras lenguas?, ¿habrá alguna manera de detener o evitar ese trasegar de la lengua en el tiempo?, ¿qué actitudes estamos asumiendo los mayores, los jóvenes, los niños, las autoridades, los líderes y los docentes ante esta realidad?, ¿cómo quitarnos la vergüenza de hablar nuestras lenguas en cualesquiera lugar y momento?

La comisión “Lengua y sociedad” aporta algunos elementos iniciales sobre la importancia de indagar y conocer la toponimia ancestral, ya sea como una forma de reconstruir la identidad de los pueblos y como un derecho a ser conocidos y reconocidos desde la nominación en sus propias lenguas –hasta donde esto sea posible–, o, en su defecto, como un camino para reconstruir las voces del pasado y entender las transformaciones que se han dado a través del tiempo y el espacio.

Investigar qué procedencia tienen los nombres de los espacios territoriales que han habitado los pueblos es, sin duda alguna, posibilitar una reconstrucción etnohistórica, geográfica, faunística y botánica. Tal reconstrucción comporta una serie de conocimientos que son del interés no solo de los pueblos implicados sino de la sociedad en general. La aparición en el territorio de escrituras no alfabéticas nos muestra el devenir de estos pueblos.

Del mismo modo, la comisión reflexionó sobre los antropónimos para poder contar con la reivindicación del derecho a recuperar los nombres desde sus lenguas y culturas indígenas para la autovaloración y la puesta en marcha de la posibilidad de una Colombia diversa.

Conocer la toponimia y antroponimia de los pueblos indígenas de Colombia contribuye a explorar distintas maneras de orientación y ubicación espacial. Esto aporta a la construcción de currículos interculturales en que se puedan contrastar las cosmovisiones indígenas con las de Occidente y entender ciertas dificultades ya detectadas, por ejemplo, en el área de las matemáticas.

La comisión destacó también el papel central de ciertos actores sociales, como los médicos tradicionales, por ejemplo, quienes pueden interpretar el simbolismo de la respectiva cosmovisión, que, al pasar a otra lengua y otra cultura, puede dar lugar a apreciaciones erradas. De ahí la importancia de que ellos sean sujetos y actores, en lo posible, de los procesos investigativos.

En esta sesión de trabajo se problematizó también el impacto de la migración, fenómeno ocasionado por diversos motivos, entre ellos la escasez de la tierra y el desplazamiento forzado, y que conduce a las nuevas generaciones a recibir una mayor influencia de la lengua mayoritaria.

A lo anterior se agrega la responsabilidad que algunos padres de familia y autoridades delegan en los maestros, quienes no pueden suplir el papel que desempeña el entorno familiar en el aprendizaje y la preservación de las lenguas ancestrales. Es entonces prioritario adelantar acciones que promuevan el compromiso de los padres y de la familia en general para el uso de su lengua; así mismo, la implementación de programas estatales que favorezcan el uso de las lenguas en ámbitos sociales diversos coadyuvará a su preservación.

Justificación

Ante las diversas preocupaciones y problemas latentes, esta minga no lo resolverá todo. Pero sí es importante saber y reconocer, con respecto a la vida de las lenguas indígenas en la comunidad, en qué estado de desarrollo se encuentra hoy cada una, qué importancia y

trascendencia (cultural e histórica) tiene para quienes la hablan o no la hablan y qué actitudes se asumen, o deberían asumirse, frente a su debilitamiento y, sobre todo, frente a la imposición hegemónica de otras lenguas.

Objetivos

- Concienciar a las autoridades políticas, administrativas y culturales –en los ámbitos local, regional y nacional– y a los maestros frente a su papel en la revitalización y el fortalecimiento de las lenguas maternas
- Fortalecer y ampliar el uso de las lenguas en distintos ámbitos sociales: la familia, los diferentes grupos, la comunidad local –vereda, resguardo, municipio, etc.–, la economía, la vida política –en cuanto a la autoridad y el territorio–, la vida religiosa –tradiciones, iglesias, etc.– y la vida oficial del Estado.

1.1. Experiencia internacional: territorios indígenas, lengua y toponimia

GUSTAVO SOLÍS FONSECA
Universidad Mayor de San Marcos, Perú

Haré aquí un breve comentario sobre un estudio que vengo realizando acerca de la toponimia y la antroponimia de los pueblos indígenas del Perú. Para que se lleve a cabo la nominación de sitios o lugares en las comunidades indígenas es necesario que se tenga un territorio, ya que sin este no existiría la cultura ni sería posible su sostenibilidad en el tiempo.

El estudio clasifica los lugares o sitios como sectores urbanos, zonas agrícolas y territorios de caza y pastoreo. Las zonas agrícolas se encuentran muy próximas a los sectores urbanos mientras que los territorios de caza y pastoreo se encuentran en áreas más lejanas y apartadas del núcleo urbano. Por estas razones hablamos de un “Perú profundo” que habla castellano. Sin embargo, hay otro Perú, un poco más profundo que el primero, y es el que habla quechua. Y hay un Perú aún más profundo, que es el de los aymaras.

La visión del mundo es muy importante al nominar. Los nombres geográficos sirven de orientación y ubicación en el espacio y hacen parte de la historia de un pueblo. En nuestro continente, la mayoría de los topónimos son indígenas. La ciudad de Lima, antes llamada Rímak, posteriormente pasó a llamarse Ciudad de los Reyes. Muchos de estos nombres cambiaron hasta el punto de que no se

conoce ya su significado indígena: de Virú se pasó a Pirú y, por último, a Perú, pero los indígenas no saben lo que estos nombres significan. Yucatán, en lengua, quería decir ‘no entiendo’, respuesta dada por los indígenas a una pregunta de los españoles: “¿Cómo se llaman estas tierras?”.

La toponimia nos indica hasta dónde se extiende históricamente un territorio, como, por ejemplo, el territorio de los quechuas del Perú. Otros datos históricos que son relevantes para los topónimos son los mapas coloniales, que nos indican que existió una lengua en cierto territorio, lo que los convierte en registros importantes. Los nombres geográficos sirven de orientación y ubicación en el espacio: “Los nombres quedan y las lenguas pasan”.

Todos los topónimos guardan relaciones sociales con las personas. Los nombres tienen o no lealtad con la gente porque significan o no significan nada para ellos. Si no significan nada, se procede a cambiarles de nombre a los sitios. También los factores sociales y políticos han tenido incidencia en la pérdida de los nombres.

En Colombia se acostumbra poner nombres de acuerdo con el santoral, además de poner un nombre indígena. Pero el nombre indígena se va perdiendo poco a poco. Olvidar un nombre propio es olvidar una cantidad valiosísima de información. La cuestión política también influye. Por eso en Colombia hay topónimos que son apellidos de personajes políticos: Puerto López, Puerto Lleras, etc.

1.2. Experiencia nacional: pueblo sikuani, Colombia

ROSALBA JIMÉNEZ

La visión del pueblo sikuani es estar fortalecido en nuestra lengua. Somos alrededor de 40 mil personas distribuidas entre Colombia y Venezuela. De ellos, el 98% son hablantes de la lengua indígena; como se ve, se presenta poca pérdida de ella.

El pueblo sikuani se encuentra principalmente en la Orinoquia. Nuestro origen es que somos hijos de la tierra. Anteriormente nos llamaban “guahibos”, término peyorativo, ya que no somos guahibos. También fuimos llamados “salvajes” y “nómadas”; no acepto el término *nómada* porque nosotros tenemos un amplio sentido del territorio.

Somos la cultura de la yuca, así como muchos pueblos andinos son pueblos del maíz. Somos de tierra plana, y así es nuestro lenguaje; es decir, no tenemos sentido de verticalidad. Para nosotros no existen el norte y el sur; vemos el mundo de occidente a oriente y

viceversa, es decir horizontalmente. Por eso, nuestros recorridos son a lo largo del río y se hacen por generaciones y en doble sentido. Cada río es recorrido por diferentes grupos. Entonces tenemos una forma diferente de ver el mundo, correspondiente a nuestro entorno.

Mi concepción de sur y norte no es igual a la de occidente u oriente, ya que esa no es mi forma de orientación. A nuestros muertos los enterramos de acuerdo con el recorrido del río, es decir hacia abajo, hacia donde muere el río, hacia el mar. En nuestro grupo existe una estrecha relación hombre-territorio, y nuestra gramática indígena es diferente a la castellana, ya que cada pueblo desarrolla su pensamiento y, por ende, su lengua según su contexto.

Hacia 1940-1950 comenzó la colonización de nuestro pueblo. Fue tardía, y muchos de los pueblos que eran pacíficos se acabaron. Nosotros somos guerreros –por eso hemos perdurado–, pero no guerreros para matar gente sino para defender nuestro territorio. En otras palabras, en esos años comenzó la amenaza de un debilitamiento cultural. Sin embargo, la gente se ingenió mecanismos para no dejarse alienar, y muchos optaron por huir a las montañas, ya que empezábamos a ser perseguidos en nuestro amplio territorio.

En ese entonces comenzó un proceso de constitución de resguardos y nos dieron amplias extensiones de tierras, caso diferente al Cauca y otras partes del país, debido a las cuestiones de tierras productivas. También durante esas décadas comenzó un proceso de mestizaje. Las indígenas se casaban con los colonos, pero estos últimos lo hacían solo para apoderarse de las tierras.

Después comenzó un proceso de apoyo por parte de antropólogos y lingüistas, dirigido al conocimiento y el fortalecimiento de la lengua y la cultura. Muchos dijeron que aquel proceso era en vano; pero no lo era, porque la lengua dice mucho de nuestro pensamiento y de nuestra cultura.

Empezamos entonces a capacitar a los docentes en nuestra lengua, así como a representantes de nuestro pueblo. Comenzamos a recuperar la lengua. Y quienes no la hablaban no eran nombrados profesores ni recibían apoyo para ser líderes. Lo mismo se hizo con los gobernadores del cabildo. Igualmente, comenzamos a recuperar nuestros nombres propios: por ejemplo, yo me llamo Majalú en lengua, pero me pusieron Rosa, que era el nombre de una monja. Empezamos a recuperar también los nombres de los lugares. Otro proceso fue resignificar los nombres de las escuelas. El Instituto Lingüístico de Verano hizo aportes a este proceso, pues nos enseñó a leer y a escribir en nuestra lengua.

1.3. Experiencia regional: ¿cómo es la expresión de la lengua nativa en la cosmovisión?

MANUEL SISCO T.

Pueblo nasa, resguardo de Tóez, municipio de Caloto

A nosotros, como médicos *thè'jwala*, nos ha correspondido investigar nuestra propia cosmovisión, debido a que otras investigaciones, por parte de personas foráneas a nuestras comunidades, son suposiciones sobre lo que pensamos y sobre cómo vemos el mundo.

En la cosmovisión nasa, el rombo es uno de los elementos más importantes. Allí están los *neeh* ('dioses'). Se habla de dioses porque los nasa conciben en pares, o en parejas, y si esto no sucediera no habría vida. Son cuatro *neeh* ubicados en cada extremo del rombo: uno tiene bastón de oro, otro una *guaraca* ('honda') y los otros *neeh* tienen bastones de mando, y es donde se ubican los nasa. Este gran rombo tiene adentro 169 rombos pequeños de diferentes colores. El color zapote representa al día (*ĩ'khwe'sx*) y la noche (*ksxa'w*). La traducción de esto, más o menos, sería 'espíritu', y es aquí donde se nos complica para explicarlo en castellano. Relacionados con los *neeh* de los bastones de *chonta* estarían los *neeh we'sx*, que serían los que cumplen el mandato de los dioses; los 'gobernadores', pero caemos en una reducción al traducir el término, así:

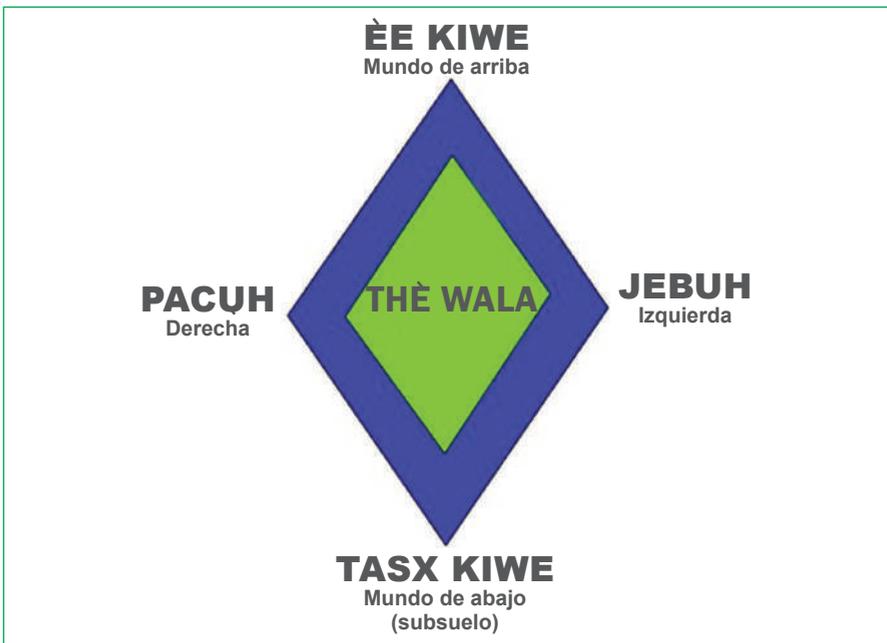


GRÁFICO 2. Expresión de la lengua nativa en la cosmovisión nasa

El color azul representa la vitalidad y la fuerza del espacio cósmico, y también a los hijos del agua, los *nasa*. El color verde representa la vitalidad y la fuerza del espacio terrenal, lugar específico que frecuentan los *thê'jwala*, descendientes de los truenos.

Uno de los descendientes de los *neeh*, el Sol, comenzó a fecundar a la Tierra, pero tuvo problemas con ella porque la quemaba demasiado. Entonces, el Sol se fue a conseguir a la diosa Luna.

El azul significa la vida; por eso somos hijos del agua. Posteriormente hubo problemas en la sociedad, hubo caos, y apareció el color verde, que representa el periodo de los hijos de unas piedras, pues dos individuos fecundaron a dos piedras y dieron origen a dos seres humanos. El primer hijo de una de las piedras fue creando lo que le hacía falta a la Tierra, y el otro hijo iba destruyendo todo lo creado. A continuación, los dos hicieron unos mandatos: uno se convirtió en palmera y el otro en raíz.

Los cabildantes indígenas están dentro de los que cumplen el mandato de los dioses en Tierradentro, y se los llama *khabuwe'sx*. Fuera de este territorio, otros *nasa* les dicen *ukawe'sx*, que significa lo mismo (variación dialectal).

Por otra parte, los *thê'jwala* conversamos con los seres espirituales. Es una obligación que debemos cumplir por lo menos cuatro veces en el año al visitar los sitios de poder.

Los descendientes de los *neeh*, como el Sol y la Luna, son los vigilantes de la sociedad *nasa*. Por eso se ofrenda a la Luna (*Sakhelu*) y al Sol por ser el esposo de la Tierra –celebración del año nuevo para los *nasa*, así como el *Inti Raymi* para Ecuador, Bolivia, etc.–. Los *thê'jwala* tenemos la obligación de hacerles ofrenda, y lo hacemos en lengua durante la ceremonia, es decir que lo hacemos hablando en *nasa yuwe*, ya que se debe recuperar el rol del *thê'jwala*. Otro rol crucial lo desempeñan los *sa't* ('caciques'), compañeros vitalicios. Antes era un cargo o una función que se llevaba hasta la muerte y lo heredaba un familiar, pero ahora es diferente. Cada año se cambia, como se hace con los gobernadores.

En últimas, la lengua es la esencia. Sin la lengua, uno no alcanza a vislumbrar lo que siente y piensa, y cuando uno dice que está espiritualmente bien, es porque ha participado en rituales, en ceremonias donde se habla en lengua y se entra en comunicación con los dioses o seres espirituales. Por eso, la lengua es única para validar el pensamiento, pues nosotros no pensamos como los *musxka* ('blancos').

1.4. Experiencia local: uso de las lenguas en familia, vida social, política, religión

SILVERIO YUJO

Pueblo nasa, resguardo Pueblo Nuevo, municipio de Caldono

A continuación, Silverio expresa que lo que se dice en lengua no se puede traducir al pie de la letra sino que se manifiesta en ideas. Comenta que, en los resguardos, se dice que la lengua indígena es fea y que es mejor hablar en castellano. Señala también que, en la enseñanza-educación, los profesores deben hablar en su propia lengua y que debe pensarse en cómo enseñar a niños y adultos.

Esta experiencia se presenta en lengua nasa yuwe:

Weçxh pi'txna ûski'kwe: Aça' txazkwesay weçx nasasa pi'txna ûski'kwe, thê'sawe'sx txa'wêy. Aça' jxu'jmekweçxawa kwe'sx yuwete yuhna ûsna, kwe'sx kiwate yahtxté', âhmekweçxawa le'çxkwe twêjio'jna'w, aça yahkxmeçxa u'pune'kwe. Aça' naa yuweteyuu' kwe'sx yuwe fxi'zenxi jînxisateyu'. Txaju' le'çx naa eensu je'z een yuçte' wala sena' thêysa yuwe ûsnaçe'. Aça' adx kiwajuwe'sx u'pi'kwena'. Wala pa'yahkxna u'pune'kwe, yuwekwe's ma'wê txu'den pa'jwa'yuna, kwe'sx ûythâsna, txânitena'wêy seena' pa'yahtxwa'j yuunaçe'.

Aça' txaju' ayte thêsa Tmigu we'seçxa' wala seena' yuwe ki'ptepa seena' we'wenxi yuki'kçe', sa' wite ahju pa'jne'ta ayte pi'kxna ûsya', kxâ'wâ wala sêna' yuwe's âate vxiyâ'txhi aça' txaju' kwe'sxa' dxi'ja's ma'wê peeyna ûskxtha'w, ma'wê kwe'sxa' yuwekwe'sa' mji'jna'w sùhçxa ûskxtha'w, txâ's açxha' le'çx we'weya' kwe'sx yuweteiçxapa puutx jiiyuçxa nenxu'jna'w. Ayteyu' txaju' wakaswe'sxa' na'wê u'pta' nawa ewyu' wêse'mewatxna nanpa kwe'sxçxawa dxi'ja's kwe'sxiçxapa ûuski'pwa'jnXuuna, aça' txâsthu i'kwe'sxtxi.

Akhudya' pakwe', aça' kwe'sx yuwete' i'kwe'sx ju'nasu' aktatx wêse'jna u'pte', kwe'sx seena çxhâçxha yaatxwa'j ûsnaçe', nasa yuwete çxhâçxhawêçxa' we'wewa'j u'pa', aça' we'weme txaju' i'neçxa kçx-hâçxhaja'jna'w sùhte' kihtepa çxhâçxhamepaa ya'tisxina sùhnkuyu'ce'. Aça' thêjsawe'sx u'pki'kwena', wala seena' Çxhâçxha yaakxpu'çxhine'kwe. Aça' txaju' kxâ'w kxâ'wpwe'sx yuwe kxâ'sa' takhteçxa pehka isa txaju' Çxhâçxha yaakxwa'j yuunaçe' sùhnkuyu'. Aça' txâ'wêmeyu' kxaju' thêysapa pa'jna u'jwena sùhnkuyu'çe'. Ayte' ukawe'sx jînxisa u'pi'kwena', thê'jsa yaçka sek uysa u'pi'kwena', txaju' imeh seena' Çxhâçxha yaakxwa'j yuuna, aysu âçxhçxah twêjîçxa na'jî'txna, isayu' txaju' kwe'sx khuçuçxah isa kxâ'sa çxhâçxha yaakxwa'jçxhanaçe'. Khuçu yahtxmeteyu', wite kaapiya'j yatteçxayu', aça' txaju' nxuyçx-hâçxhaya' tuduya'pametha'wçe kwe'sx we'wenxisa's, kxâapa'kate kxa-

ju' thêsave'sx u'pi'kwena', kxâ'sa ma'wkwe peewya'jwa'j yuuna. Txâa yuwe'sa' kxâ'wêy pu'çxhine'kwe kwe's kiwate.

Aça' ki'kin vxite nasa ûstxna, vxite ka'tsu kxâ'wêiçxa yahkxwa'j yuunaçe'. Aça' ki' jxu'ja'jn ûsya'me, txaju; nâ'jiçhthu nawa, kwe'sxyuu kxâ'w seena' ki'sçxa fxi'zesa'ne'tkha'wyu'na', âçxhçxapa na'wê we'weçxaja', aça' txaju' txâ'jiçmetha'w zxiçxkwe fxi'zeya' yu'ne'tkha'w nawa ki'hkihtewa ki'sna fxi'zesayu'ne'tkha'wçe'. Txaju' Dxuus yuwe we'wesapa ûsnetkha'w, âçxhçxawa ki' u'pta' dxuus yuwete ki'sna yuusa na' txaju' txâasupa wala pa'yahkxna u'jwa'yuuna kwe'sx kiwesu'. Kxâa yuwesu' wala twêjîn yuhna ûstha'w açyu' txaju' maaisayu', txaju' ah'çeçxa puçkhe vxitwên yuhna ûski'kwe jîn, maa kiwateyuuna nawa naa kiwaju' wala seena' yuwete ûstha'w aça' txâ'sa' pa'yahkxna iipeyna u'jwa' kase'jena.

Aça' i'kwe'sxa' vxite Dxuustei'kwe ki'su'na' kxâ'sa' txaju' i'kwe'sxa' kuçx ayte naa kwe'sx yatvixtxte u'kamene'kwe (patxute) jîte ewumenaçe'. Tuhd tuhçxa kxâwêsxyakha' puutxwe'wena u'jwa'j yuuna. Dxuusa's miyahkxwe nawa, ki'kin nasayuwe'syu peçxkaname meen me'jwe jîwâ' u'pna, kxâ pa'katha'w kxâw wala pa'yahkxwa'j yuuna jî'çe'. Kxâ'wêmeyu' kxaju' înee puukx nwe'sxmena'w, nasamena'w puiwa'j kase'jenaçe'. Aça' txâ'w puiwa'j kase'jçxayu', txaju' aça' txâ'jîsmetha'w, naa yuwe' thêysa yuha'.

Zxiçxkwesa vxite kiwaju na'wê mjîna ûstxna nawa na'wêne'ta isayu' mjîna ûuskçxhâçxha'jn kâja' nawa, kxâ'wêy yûute ewumenaçe'.

Aça' txâa pa'katha'w Dxuus yuwe jiisa ûstxnana' seena' wala pa'yahkxwa'j ûsnaçe'. Aça' vxite pa'j yatwalasu âçxha' nâ'wê seena 'yu'the'jna u'jweça', napkaçxha' yat walasu yu'âsxna wejkkwe' musxka yuwesu, wakas yuwete ma'k yuunawa kxâ'sa' puina u'jwa' jî'çxa' pa'j yatwalasupa âsxna yuhna ûstha'wna', nawa kxsuwa waka'sa' kwe'sx yuwe'sa' **wakxhikxhi'niçxa** yuhna ûsta'. Kwe'sx ûswa'j çxhabte' naa pa'j yatwala' ûsa', wakaswe'sx maa **eenjuy** iipe'jna ûsnxite. Kxtea' kwe'sx puieente' txâ'jiçmetha'w, nasa yuwe we'weçkaçxha' i'kwe'sxa kxâwê aysu nasa yuwe we'wewa'jme' jînyuhwa kâhku'taçe'. Nawa âçxha' kim yuhwa kxâ'we yûute' puinimek yuu. Aça' puiwa'j kase'jenaçe', kxâ'wêmeyu' kwe'sxtxii **wakxhikxhi'jixnaçe'**.

Nanyuwa puimeku'ta nawa kxâa yuwe we'weyu' kxâ'swa tuudkweçxah atxahku'ta. Aça' vxite yuwe imeh thakwe jxu'ja'jmene'kwe jîtewa teeçx yuwekwe nee eenkwe u'pwana. Aça' paapki'j yuwe kxâ'wê seena' ûsa'çe', aça' ma'wê yucas txâ'wê çxhâçxha yahtxçxa, na'wê namtrikwe'sxpa na 'wêne'ta yahkxna ywe'. Aça' nasa yuwetepa kxa'wêiçxa txaju' pa'yahkxnxisa's jwe ka'dme ew çehk we'wena u'jwa'ja's we'wesayâ'jyu' kxâ'w seena' çxhâçxha **yaakxi** peejxnaçe'. Kxâ'wêmeyu' imeh seena' pki'çxha we'wena u'jna u'jna ûsktha'w, nawa thê'sawe'sxtxi'

wêse'je'tha'w nanwa, maai' khabuwe'sx, maai' mjîna yuusawe'sx kxâwê seena' pki'çxha we'wena yuhna ûsta'çe'. Aça txâ's txaju' seena' wala pa'yahkxna thêsave'sx çxhâçxha yahkxna, khabuwe'sx, ukawe'sx -atuuu'pi'kwena', imeh seena çxhâçxha yaakxwa'j yuunaçe'. Aça' txâ'wêteyu' âçxha' dxi'ja ma'wêkwe neyûna nanwa pta'sxna u'jwe-ne'kwe thêsayu'. Txaju' dxi'ja's thegwa'ja'sthu paapêywêje', aça' txa-ju' ma'wê yuwe' u'pki naa tekx een na'wê pkhakhen kâjaçtha'w aça'.

Vxite îkh kutejuwe'sx nuypa'jn, aysuiwe'sxtxi nuipa'jn, vxite yaase-sa ûstxna, kwe'sx yuwe's peeyna, kxâpkaçxha aytewa pta'sxna ûsa'çe'. Txâ'wete' ma'wê yûuçxa kwe'sxa' dxi'ja's pakwekxtha'w, ma'wê yûuçxa isa yuwetxi' ipe'jn u'jwekxtha'w, jüiteyu' yxajuuu' na'wêtha'w kwe'sxa' dxi'jwala's peeywêje'kx.

Aça' dxi'j walayu', isa walasa' pêthethnxiyâ'j ûsa'çe'. Maaisa' nasa-sa u'pki'kwena' jwe txâ'jî'çmetha'w jyu'juwe'sxme nasa u'pki'kwena', kwe'sxa' pîsxayu'te wala dxi'jwalate peeynciyâ'j yûuku'k, ma'wêtewa nasa yuwe'sa', kaapiya'j yatma'kyu.

Kîhsu ma'k yuu. Pi'tx yatsu ma'k yuu, kîhsuwa yuuna nanwa kxâ'sa' ûkhme we'wena u'jwa' yuunaçe', sa' maaisa' we'weme yuhna ûstxna, maaisa' ûkh ûkh yahtxna yuhna ûstxna, kxâwa e'ste piyana ywetxna.

Aça' we'wena kâhteyu', âçxhçxah ayte vxite ahju nasa na'wê pa'çx-ha we'we'ki'txna' kaapiya'jwa' yuwetewa na'jî'ki'txna', nasasa' yaçte u'pwa'jna jîçxatx kxâ'jî. Meçxa' pa'j yatwalatema'k yuunawa igxa' nasa's jiiga' jîwa' u'pnaçe', kxa'wêmeyu', txaju' kiime'çxayu' ma'wthe sxwedyâ' u'kakx sûhku yu'çe'. Kxâ' ewna'ki'k susuçe'. Kxâ'wete', kwe'sx kiwete' bakaçxh txâwê ûus yaakxi'jna'w.

Kxâ' wala ew suski'k, txâadxipa ya'pkhakheku'k. Aça' vxite txa'wê yahtçxayau', kxâwteyu' kwe'sx ûus weçe's kxâ'jîçmetha'w: ikha'dede¹ u'pna, î'kh atwa'j u'pna, vxite' lxisawa'j u'pna, ma'wêpa thakwena kwe'sx yuwe'.

Ûus weçe' na'wsana kwe'sx yuweteyu', yuwe na'wêsanaçe txa'wê-teyu', kwe'sx yuwe'sa imeh seena' iipakwewa'j u'pna, imeh seena' kaapeweçxa'jwa' u'pna, imeh seena' vxite Dxuuste jiisa ûstxna, kxâ'sa' imeh sena' ûus ki'pçxa lxisawa'j u'pna. Aça txa'wêmeyu' kwe'sx ûusyu' kwe'sx yuwe vxitute' mee yuya' u'jwekxtha'w jînatha'w paapêyi'çe', açyu' txâ's txaju' nasasa u'piikwena' ma'wê yûuçxa naa tekx (3) een-satxi', yuwe kase'the' naa jxûkhkwe'sa umna u'jwekxtha'w, nawa nmehteyu' na'jî'tha'wna' je'z yuwekwe na'wê kase'txhna', txâ'weteyu' yape'jwa'çxawa u'pnaçe' kwe'sx yuwe's kçxhâçxha'jwa', kxa'wêmeyu'

¹ Ikha'dede: es una variante de ikha'khude, vocablo de la medicina indígena (Bomba, José Domingo y Adonías Perdomo).

ya'pe'jmeçxayu' ûkhna ûstha'w, kxte pa'çxhawa we'weya' ûkhu'tha'w, kxaju' ûkhyâ'çxhayu' wakas yuwe ka'dnakh we'wewa'h yu'çe', nawa ûukhna ûsçxak txa'wê ya'yû'çe'. Aça' ew een eena' çxhaçxhaçxa disk dxihkte ûswaçu'.

Wakas kiwate pa'jçxhawa, ûkhme mkapa idewen u'jwe'jna'wçe', napa txaju âçxju khîçxapa sena' ka'duna ûstha'wçe', açu' txaju' jwe kûh jwed we'wena usya'me txâa yuweçxatxki't tudte le'çxkwe kavxa-ja'jwêje', nayu' txaju' jxukasayuu wêse'jmeçxayu', kuçxyuupame, yahkxmeçxa u'pune'kwe.

Açxh aysu ma'wêkweçxapa pu'kithna u'jwetxna aça' adxa' txâa yuwekwêçxatxthu pta'sxna peba, nayu', nasasa' weçxh wêse'ji'kwe.

1.5. Experiencia local: la lengua namtrik en el pueblo misak, resguardo La María

FABIO CALAMBÁS P.

Pueblo misak, resguardo La María, municipio de Piendamó

El resguardo La María, en el municipio de Piendamó, nace de una migración que hubo desde Guambia hacia La María por falta de tierras. Hacia 1985 se desplazaron 35 familias a este lugar, pues le habían comprado una finca a una compañera del municipio de Silvia. Apenas llegaron tuvieron una serie de inconvenientes con otros actores sociales, como los campesinos. Enviaron a los niños a la escuela, pero estos empezaron a ser rechazados. Les dijeron: “¡Invasores! Ustedes no son de aquí; son de otro lado”. Para esa época, los niños se comunicaban en lengua en un cien por ciento.

Hacia 1991 se empezaron a construir aulas escolares. Ya desde antes, en 1989, cuando llegué a La María como docente, me di cuenta de que todos los niños hablaban en lengua. Durante este proceso llegaron más niños campesinos a la escuela y comenzaron a comunicarse en castellano, pues anteriormente solo asistían a la escuela dos niños campesinos, los cuales aprendieron la lengua indígena.

Trabajé como docente hasta 1991, me ausenté y luego volví en 2003. Comencé entonces un proceso de investigación aplicando encuestas con padres de familia. Me di cuenta de que se empezaba a hablar en castellano, ya que la mayoría de los alumnos se comunicaban en esta lengua. Aquel cien por ciento de niños que en un comienzo hablaban la lengua se había reducido a un sesenta por ciento, pues los niños nacidos en La María–Piendamó habían dejado de hablar su lengua y se comunicaban en castellano. Sin embargo, los niños entienden cuando se les habla en su lengua materna. Una de

las causas de la pérdida es que la lengua era motivo de burla por parte de los campesinos, ya que la pronunciación de algunas letras no es igual que en el castellano: por ejemplo, la *o* se pronunciaba como *u*.

Por otra parte, los padres no se han comprometido en transmitir la lengua y le dejan la carga al maestro. Esto es un error porque los maestros se ocupan de los niños tan solo durante unas horas en el colegio o la escuela. El cabildo también pone en hombros de los profesores esta responsabilidad de enseñar y hablar la lengua. Se ha pensado en estrategias para motivar a los padres a que comiencen a hablar la lengua, pero incluso los hijos de los líderes no la hablan y muchas veces ni siquiera la entienden. *Hay que hablar la lengua porque esta es el alma del indígena, la que nos da la continuidad para seguir siendo lo que somos.*

Con esta meta se están iniciando procesos como recuperar las tradiciones en los colegios, participar en las mingas y llevar a los estudiantes a la práctica, así no trabajen, para que así, por lo menos, se den cuenta cómo trabajan sus padres en estas mingas. En este proceso no se ha tenido dificultad, pero en la parte lingüística se han presentado más complicaciones.

A este congreso hemos querido traer experiencias para aplicarlas en nuestras comunidades. Desde el ámbito docente han surgido iniciativas propias para fortalecer la lengua, como transcribir textos en lengua, pero se trata de un proceso cuyos resultados solo se verán a largo plazo.

Reflexiones

JAVIER ULCHUR
Calambás, antropólogo

Varios asistentes a esta actividad han manifestado su preocupación, ya no solo por la recuperación sino también por la revitalización y el fortalecimiento de las lenguas indígenas, y no solo de las lenguas del Cauca sino también de las de diversos pueblos de Colombia y Latinoamérica. Se plantea como objetivo comenzar un proceso de oficialización de estos cientos de lenguas indígenas existentes en varios países latinoamericanos, de fortalecimiento en las familias y de transmisión de padres a hijos como se han transmitido otros aspectos culturales.

Pensar que a partir de este congreso se comenzarán a aplicar de manera inmediata las estrategias de solución para la revitalización de las lenguas indígenas sería caer en el error, ya que el proceso, el

recorrido y el camino que debemos trasegar son demasiado largos. Después de todo, esta es la primera minga realizada. Sin embargo, ya se ha dado el primer paso.

Por ahora es necesario reflexionar sobre lo ya realizado y comenzar a ver qué otras estrategias y propuestas de todas las comunidades indígenas, hablen o no una lengua, se llevarán al congreso nacional que se realizará en septiembre u octubre de este año.

Por mi parte, como antropólogo, y también como miembro de un grupo indígena, el grupo de los toloroes, les doy mis felicitaciones y agradecimientos a todas las personas que han comenzado a trabajar y siguen trabajando por esta causa, que, como cualquier otra, es de gran importancia y valor cultural porque, como lo mencionaba en una intervención un compañero indígena, “la lengua es el alma del indígena”.

Comentarios y recomendaciones

- Es necesario empezar a enseñar la lengua desde la familia.
- En la escuela se debe ayudar a fortalecer la lengua con métodos prácticos.
- Es necesario que otras entidades sociales y organizaciones coadyuven en los procesos de revitalización de la lengua.
- Hay que apoyar a las personas que se han comprometido con la revitalización de la lengua: investigadores, maestros y miembros de la comunidad.
- Es tarea ineludible comenzar a recuperar los topónimos a partir de datos importantes como las leyendas y los mitos que transmiten parte de nuestros conocimientos. Es necesario también comenzar a indagar de dónde vienen y cuáles fueron los primeros nombres de los lugares en nuestros territorios. Y, si por algún motivo estos territorios tienen nombres superpuestos, hay que comenzar a resignificarlos para así retomar el poder de nominación en nuestra propia lengua.
- Se debe fortalecer la oralidad desde la familia, desde la base; especialmente, desde su ley de origen.
- Se propone incluir en los currículos escolares la intensidad horaria en lengua propia.
- Es necesario sensibilizar a la comunidad y, al mismo tiempo, no perder otras costumbres, como el fogón, además de no dejar relegados a los mayores.

Conclusiones

- Hay que hacer operativo el marco legal: Ley de Origen, convenio 169, ley 21 de 1991, Constitución política de 1991, decreto 804.
- Es urgente promover el uso de las lenguas en diferentes espacios y por diferentes actores. Debe iniciarse en la familia, las autoridades –cabildo–, la comunidad y las instituciones y los centros educativos, adecuando currículos, planes de estudio y calendarios propios.
- Es preciso crear políticas de consenso en la elaboración de materiales propios para los otros pueblos.
- Debemos fortalecer los equipos de educación para darle acompañamiento a la comunidad en los procesos de investigación en el Cric, en las consejerías zonales y en los cabildos.
- Es necesario articular el trabajo de los equipos zonales y locales para definir y realizar acciones concretas que permitan incrementar o fortalecer el uso de las lenguas.
- Hay que formar el personal que va a direccionar el fortalecimiento de la lengua indígena: líderes, maestros, hablantes de nasa yuwe y orientadores (ICBF).
- Es necesario hablar el nasa yuwe para darle prestigio y fortalecer la cultura.

Acciones, retos y tareas en campos específicos

Formación

- Capacitación de maestros, líderes y autoridades en leyes, decretos, resoluciones y leyes indígenas.
- Capacitación de maestros, líderes y autoridades en lectura y escritura de las lenguas indígenas.
- Capacitación en procedimientos de investigación para el personal del PEBI-CRIC.
- Mejoramiento de la formación lingüística para el personal de la CGL y para los maestros.
- Capacitación en administración y política indígena para todos los gobernadores.

Promoción de lenguas indígenas

- Promover el uso de las lenguas indígenas en todos los espacios sociales y territoriales.
- Nombrar gobernantes que hablen la lengua indígena.

Promoción del sistema educativo propio

- Promover currículos, planes de estudio y proyectos pedagógicos que se ajusten realmente a las necesidades de cada pueblo indígena.
- Ajustar los procesos y las acciones educativas al calendario luni-solar.

Material didáctico propio

- Establecer espacios de capacitación para la elaboración de material didáctico en lenguas indígenas.

2. Lengua y escuela

Coordinadora: Susana Piñacué A. (pueblo nasa)

Invitados internacionales: Marcus Maia (Brasil), María Cortés (Perú)

Invitados nacionales: María Elena Tovar (asesora pueblo kofán),

Víctor Quenamá (pueblo kofán)

Invitados locales: Esteban Ussa (pueblo misak)

José Bolívar Sánchez (pueblo totoró)

Justificación

El proceso histórico y político de la discriminación y del manejo constante del castellano ha ocasionado el debilitamiento del namtrik y del nasa yuwe. Esta situación muestra los conflictos entre las lenguas en contacto, a pesar del esfuerzo y exigencia de los pueblos de conservar sus idiomas propios. Por ello se busca un espacio de reflexión que permita mostrar las condiciones de vulnerabilidad a las que estamos expuestos. De igual manera se pretende analizar el papel que desempeñan los maestros de escuela en el uso y la valoración de las lenguas propias como fundamento del pensamiento indígena y ancestral.

Objetivos

- Analizar el papel que cumplen las lenguas namtrik y nasa yuwe en el contexto cultural del pensamiento indígena y en la supervivencia cultural de cada pueblo.
- Demostrar el papel que en la actualidad desempeñan la familia, la escuela y la comunidad en el aprendizaje, el uso y el desarrollo del namtrik y el nasa yuwe en las comunidades que hablan estas dos lenguas.
- Generar y potenciar estrategias adecuadas a las necesidades actuales de recuperación, revaloración y fortalecimiento de las lenguas en sus diversos niveles de expresión oral y escrita, de acuerdo con las variantes dialectales.

Puntos de trabajo

- La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas
- oralidad y escritura
- aprendizaje en la comunidad–oralidad

- la escuela como un espacio de reapropiación cultural y fortalecimiento de nuestras lenguas (¿realidad o esperanza?)
- formación de docentes y estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la educación bilingüe
- la producción de materiales educativos bilingües como estrategia de desarrollo de las lenguas indígenas.

Presentación

Cuando nace en 1971, el Cric recoge en su plataforma política las luchas ancestrales que nuestros pueblos venían desarrollando para mantener su identidad cultural en el contexto de la diversidad del país. El proceso organizativo fue captando la simpatía de las comunidades y consolidando una orientación alrededor de la defensa de nuestras lenguas.

En las reuniones y asambleas se reflejaba el acuerdo de que el nasa yuwe y el namtrik, al igual que las otras lenguas indígenas que existen en nuestros territorios, deben estar presentes en todos los procesos educativos, tanto en los espacios de convivencia familiar y comunitaria como en los espacios de formación escolarizada. “Las lenguas indígenas seguirán ligadas a nuestras culturas como pilares fundamentales de la educación y de los diversos procesos organizativos que vayamos adelantando”, expresaban las autoridades. Fue así como la plataforma del Cric, desde su derecho y necesidades culturales, asumió la formación de maestros bilingües.

La tendencia a revitalización de las lenguas y la educación de la comunidad para fortalecerlas tomaron mayor fuerza después del III Congreso del Cric, en Silvia, donde, por primera vez, un médico tradicional, dirigiéndose a la asamblea en nasa yuwe, produjo tal conmoción entre los asistentes que los diversos pueblos presentes manifestaron, en sus lenguas originarias, su deseo de que las lenguas indígenas fueran legitimadas y reconocidas en los procesos de aprendizaje y enseñanza escolares. Para que esto sea posible, el Estado debe garantizarles una educación bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas. “La lengua indígena [...] se volvió un vehículo de expresión pública de las reivindicaciones de la gente.” Benjamín Dindicué se expresó así en el V Congreso: “*Kwe’sx yuwete piyawa`j pejxa`, kwe’sxtxi’s akhewme kapiya’jna ûsta*” (‘hace falta estudiar nuestra lengua; a nosotros no nos están enseñando bien’) (Bolaños et ál., 2004: 60).

Estas dinámicas organizativas fueron proyectando paulatinamente la creación del Programa de Educación Bilingüe que desde 1978 viene coordinando los diversos procesos de formación e investigación lingüística para que los niños reciban una educación

acorde con su condición de integrantes de una cultura en diálogo y relación con otros pueblos.

Fue necesaria la creación de escuelas bilingües y comunitarias para que, desde la práctica misma, como era la costumbre indígena, se fuesen construyendo los criterios, lineamientos y estrategias metodológicas que guiarían los procesos y la propuesta educativa que deseábamos construir.

Fue necesario también asegurar que los niños se formaran de acuerdo con el pensamiento de la comunidad, hablando el namtrik o el nasa yuwe sin temor, orgullosos de ser indígenas, con el fin de que hubiese en el futuro personas con capacidad de dirigir a la comunidad. Esta tarea la asumieron inicialmente las escuelas comunitarias, dirigidas por el Programa de Educación Bilingüe.

En su desarrollo, las lenguas indígenas y el castellano consolidan el área de comunicación, lenguaje y pensamiento que atraviesa los diversos niveles de formación, desde el primero, o aprestamiento, pasando por la básica y la media, hasta llegar a la formación universitaria.

La dinámica de las escuelas propias se fue articulando progresivamente al proceso de resignificación de la educación en la escuela, a la comunidad, a la familia, al cabildo, a las autoridades, a los maestros y a los mismos estudiantes. Este colectivo, al mismo tiempo beneficiario de la educación, es el responsable interno de su buen funcionamiento y desarrollo a través de diversos mecanismos que el proceso pedagógico fue construyendo.

Más tarde se configura el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) como una instancia central de la orientación y el funcionamiento de la educación propia, donde las lenguas son el eje de los desarrollos curriculares y se refuerza la responsabilidad colectiva en el direccionamiento de las políticas educativas.

Así, el PEC se constituye en una estrategia para el desarrollo integral de la educación propia desde cada pueblo, donde “lo propio significa lograr la capacidad de orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y propuestas educativas por parte de las mismas comunidades con un posicionamiento crítico y propositivo frente a las condiciones que queremos cambiar” (PEBI, 2005).

Los requerimientos de carácter organizativo, pedagógico y administrativo para el desarrollo educativo fueron consolidando instancias locales, como los Comités Educativos de Cabildo, inicialmente adscritos a los centros educativos comunitarios interculturales bilingües (CECIB) y a las escuelas e instituciones comunitarias. Después se conformaron los Consejos Pedagógicos Zonales y, en las regiones,

diversos programas y líneas de formación e investigación. Todas estas dinámicas vienen conformando el Sistema Educativo Propio.

La vinculación activa de los cabildos y autoridades educativas potenció el desarrollo de la política etnoeducativa, dinamizada en los procesos de concertación y negociación con el Estado, creándose instancias como la Mesa Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas.

A lo largo de estos procesos han sido muchas las dificultades, así como los logros y potencialidades que se evidencian y que son motivo de reflexión en este congreso. Es de gran interés llegar a un espacio que se vislumbraba con urgencia desde hace más de veinte años, dada la problemática del continuo debilitamiento de las lenguas indígenas a pesar de los esfuerzos y las exigencias que los mismos pueblos venimos haciendo.

El propósito principal de este primer congreso es analizar las situaciones de vulnerabilidad, los desarrollos pedagógicos, la carencia de condiciones para aplicar las políticas lingüísticas y culturales que la Constitución de Colombia reconoce, el papel de los maestros y de la escuela en el uso y la valoración de las lenguas indígenas, y el desarrollo de epistemologías desde el pensamiento de cada pueblo. En este sentido, son objetivos de esta comisión

- analizar el papel que juegan las lenguas namtrik y nasa yuwe en el contexto cultural del pensamiento indígena y el rol que desempeñan en la supervivencia cultural de cada pueblo. Se trata de ubicar el papel que en la actualidad están desempeñando la familia, la escuela y la comunidad en el aprendizaje, el uso y el desarrollo del namtrik y del nasa yuwe.
- debatir, generar y potenciar estrategias adecuadas a las necesidades actuales de recuperación, revaloración y fortalecimiento de las lenguas en sus diversos niveles de expresión oral y escrita.

La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en la comunidad

Aprendiendo desde el vientre de la madre

En la cultura nasa, el proceso de aprendizaje del nasa yuwe empieza desde que la madre siente que un nuevo ser la acompaña. Entonces nace la necesidad de la comunicación entre madre e hijo y se establece un constante diálogo donde se cuentan las historias, las sorpresas, las vivencias, los sueños y las tristezas. Así se va construyendo una gama de sentimientos, sentidos y diálogos culturales.

La lengua se adquiere y se recrea desde el fogón y desde otros espacios que le permiten al niño apropiarse de su entorno. Igualmente se estimula la interpretación de la naturaleza, representada en las transformaciones del arco iris, los cantos de los pájaros, la caída de la lluvia, el viento, los cambios de la luna y las variaciones del sol y los demás astros. Los constantes cuidados y consejos de sus padres y familiares contribuyen a que el niño adquiera y perfeccione su lengua.

De esta forma, la vida familiar adquiere vital importancia porque es allí donde el niño va aprendiendo a hablar su lengua mediante la interrelación y con el tiempo va desarrollando la sensibilidad del cuerpo para la interpretación de las señas, los sueños y las visiones, que son señales de la adquisición de un poder tradicional, como *thê'jwala* –parteras o pulseadores–, o, sencillamente, son señales del desarrollo de las cosmovisiones. Los diálogos, consejos y prácticas culturales de temprana edad le son facilitados al niño por su padre y a la niña por su madre. Con el tiempo, estos conocimientos se complementan con la enseñanza de los roles y habilidades, transmitidos, en su mayoría, por la madre que le enseña a su hija la elaboración de artesanías como la ruana, el capisayo, la cuetandera y la jigra. Así, cuando llega a púber y se casa, ella sabe cómo hacer lucir a su marido con su ruana y su cuetandera.

Estos procesos de socialización van desarrollando progresivamente la lengua materna si hay un buen nivel de uso explicativo y vivencial. En este espacio, el ejercicio de la comunicación bilingüe encuentra un fundamento, afianzado en el nasa yuwe o en el namtrik como lengua materna.

Así mismo, la participación en los espacios comunitarios, como la minga, el mercado, las asambleas, los rituales y otras ceremonias religiosas, van posibilitando al niño la adquisición de nuevo léxico, mayor profundización en los significados, mejor apropiación de la estructura de la lengua, acoplamiento del discurso con las prácticas y afianzamiento de la lengua mediante su uso regular para la construcción de un pensamiento manifestado en la convivencia comunitaria.

Hay otros espacios muy significativos de socialización y generación de conocimiento: festividades como el *khûç wala*, que permite, en su recorrido, conocer el territorio y los diversos lenguajes que se dan en los distintos lugares, y el ritual del *sakhelu* ('despertar de las semillas'), donde el *thê'jwala*, el cabildo, los músicos y, en especial, las mujeres cumplen un papel muy importante en el desarrollo de nuevos lenguajes y prácticas: es alrededor de la cargada de la vara del *sakhelu* donde el lenguaje se enriquece con los gritos, los mensa-

jes, las consignas, las historias, los chistes y los dichos, entre otros. También están el ritual de *ipx fxiçxh kiwe* ('apagada del fogón'), *çxapuç* ('ofrendas a los difuntos') y muchos otros espacios donde el niño participa con sus padres en la observación, la escucha y la degustación de los alimentos, espacios que revitalizan y generan nuevas dinámicas de uso de y gusto por su lengua.

El juego es otro de los espacios de mayor impulso para generar y socializar el nasa yuwe y el namtrik. Mediante los juegos, el niño se encuentra y se relaciona con otros niños de su misma edad, se integra y comparte sus destrezas y habilidades tanto de lenguaje como de su desarrollo integral. Por experiencia hemos comprobado que a los niños de entre cuatro y siete años les basta jugar juntos para terminar aprendiendo las lenguas que cada cual habla.

La interacción del niño en los diversos espacios le permite diferenciar las funciones de las personas que los lideran. De ese modo va adquiriendo normas de comportamiento y va desarrollando maneras de comunicarse. Este proceso de reconocimiento hace que, con el tiempo, el niño vaya adquiriendo el sentido de pertenencia a una comunidad y a una familia porque se identifica con un sentimiento articulado a un sistema de comunicación y participación social: la lengua materna, practicada en la comunidad.

En las condiciones de la vida de hoy, algunos niños y jóvenes de las comunidades indígenas están sujetos a un cambio acelerado respecto a su lengua y su pensamiento. Esta situación, muy frecuente, trae como consecuencia el desarraigo de su territorio, así como el desprendimiento de su familia y su cultura, procesos que están generando una pérdida acelerada de las lenguas nasa yuwe y namtrik y acrecentando con ello el debilitamiento de la identidad de los hijos de las comunidades.

En las comunidades, el uso de las lenguas indígenas es más fuerte y amplio entre los mayores. Esto constituye una potencialidad, dado el papel que ostentan los mayores como formadores de sus hijos y nietos y, en general, de la gente joven de la comunidad. Pero es a la vez un factor de riesgo, ya que, si no hay conciencia del buen uso de la lengua por parte de los jóvenes, el poder de conocimiento se queda relegado solo en el mayor –*mamawala, tatawala, taita o mama*– y, con el paso del tiempo, muchos conservadores de la lengua y cultura se van, y se pierde la posibilidad de tener fuentes de donde aprender.

El sistema educativo actual no favorece la valoración ni la práctica de las lenguas indígenas, tanto por la carencia de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje bilingüe como por la deficiencia propia de las escuelas. En ellas se reproduce la desintegración del

pensamiento a causa de la discriminación homogenizadora que aún existe, lo que acarrea la pérdida de la lengua en los niños. Por eso tenemos jóvenes que reniegan de lo que los hace únicos: su lengua, su vestido y sus costumbres.

El contacto permanente entre el castellano y las lenguas namtrik y nasa yuwe pone en evidencia muchos conflictos. Se presentan problemas de interferencia lingüística, imposición de una lengua sobre otra –en casi todos los casos, del castellano sobre las lenguas indígenas– y calcos léxicos, entre otras situaciones que están acabando aceleradamente con las lenguas indígenas.

En esta perspectiva planteamos los siguientes interrogantes, que ojalá nos sirvan para reflexionar:

- a) ¿Qué papel desempeñan las lenguas indígenas en el Plan de Vida de cada pueblo?
- b) ¿Qué estrategias podemos implementar con y desde la familia y la comunidad para fortalecer el uso del namtrik y el nasa yuwe?
- c) ¿Cómo aprovechar otros espacios que pueden ser importantes para fortalecer el uso de las lenguas?
- e) ¿Cómo lograr que las autoridades indígenas se interesen en la revitalización de las lenguas?
- d) ¿Qué políticas estatales existen para proteger y revitalizar las lenguas?

La escuela como un espacio de reapropiación cultural y fortalecimiento de nuestras lenguas: ¿realidad o esperanza?

En nuestra experiencia organizativa, reapropiarse de la escuela como estrategia de revitalización cultural dentro de un contexto comunitario ha sido un elemento clave para contribuir al desarrollo de la educación, la lengua y la cultura. Esta experiencia, enmarcada en el ámbito comunitario en que está sumida la escuela, nos ha permitido avanzar en la reflexión sobre las posibilidades de fortalecimiento de nuestras lenguas originarias que ofrece esta.

El acercamiento de la comunidad a la escuela, y de la escuela a la comunidad, fue uno de los cambios que surgió como requisito indispensable en los inicios del proceso de construcción de la propuesta educativa. Rescatar el nasa yuwe y el namtrik del fogón para llevarlos más allá, al aula, no solo como lenguas habladas sino también como lenguas escritas, se fue convirtiendo en un reto. Apropiarse de la escuela era lograr una relación directa de esta con la empresa, con la tienda comunitaria, con la casa del cabildo.

La escuela no solo contiene el salón de clase con su tablero, su sección de biblioteca y su patio de recreo sino también la cooperativa, el salón múltiple de las asambleas, la bodega de almacenamiento de las cosechas, la misma huerta escolar y la cocina comunitaria alrededor del gallinero, la conejera, la poceta de peces, el campo de fútbol y el rincón de las herramientas. Recorrer este entorno y poder comunicarnos sin miedo en nuestras lenguas parecía un sueño que tal vez no llegaría a ser realidad.

Así, una comunidad indígena organizada convierte la educación en un sistema de vida que integra el medio cultural, natural y social. En esta línea de acción educativa podemos observar las escuelas bilingües del Chimán, Santa Leticia y López Adentro, y los demás centros educativos comunitarios interculturales bilingües (CECIB). Las cartillas producidas en cada escuela le van dando un carácter especial a cada centro.

Formas como la comunidad indígena consolida y socializa su experiencia

Cada una de las escuelas plantea tanto los objetivos educativos como los objetivos culturales, las metas, las acciones y las evaluaciones. Estas escuelas se fueron configurando como laboratorios del conocimiento en la comunidad.

Los estudiantes y maestros aportan sus experiencias de aprendizaje y desarrollo curricular a la vista de toda la comunidad y de sus autoridades. Lo hacen por medio de actividades pedagógicas como exposiciones y sociodramas que versan sobre los problemas y necesidades comunitarias.

El propósito de la educación bilingüe es romper el conflicto lengua dominante–lengua dominada entre el castellano y la lengua indígena y lograr el enriquecimiento mutuo. El fin último es que ambas lenguas sean vehiculares en cada caso para lograr así un estatus y un prestigio.

Así como hay avances que nos agradan, también enfrentamos problemas complejos, propios de un proceso educativo nuevo. Siendo la escuela una institución formal y de origen externo, entraña dificultades que repercuten en el proceso comunitario.

Cuando la educación está orientada por la comunidad, la escuela tiene sus escenarios propios.

En temas como la familia, según el grado escolar y la necesidad de desarrollo en lo oral o escrito, es posible verbalizar y caracterizar, por medio de la reflexión, valores como los siguientes:

- *Teeçx yatxnxisa* (la familia). Constituye una unidad cultural económica y es fuente de procreación.
- *Tata* (el padre). Construye la casa, cultiva la tierra y vende los productos. Con lo obtenido mantiene a la familia y colabora en la minga, en la asamblea y con otras comunidades.
- *Uma* (la mamá). Educa a los hijos y nietos en su cultura. En la artesanía, teje la vida, cultiva la tierra, realiza oficios domésticos y consigue al médico tradicional.

Todos estos significados los hemos determinado con la participación de los niños, mediante la reflexión.

Además de posibilitar el uso oral en los distintos espacios del trabajo escolar aplicamos la escritura. Partimos de entenderla como un sistema combinatorio de signos convencionales que llamamos alfabeto. No usamos ni cultural ni socialmente otro sistema de escritura y buscamos la apropiación del sistema alfabético desde un enfoque semántico-comunicativo.

En lo que respecta a la lectoescritura, es innegable que se presentan en el aula una serie de problemas que los maestros enfrentan diariamente. Estos se deben a la falta de apropiación del alfabeto de alguna de las lenguas involucradas y también a la confusión de sonidos que resulta tanto de la interferencia entre las lenguas como de la falta de ejercicios que permitan una correcta identificación auditiva de los sonidos de cada lengua.

Al enseñar el nasa yuwe, el maestro hace que el niño reconozca cómo suena una u otra vocal. El sonido se pronuncia en forma lenta y rápida y en voz baja y alta. Este ejercicio es interesante a fin de lograr una buena identificación auditiva.

kase ('calmar el dolor')

kuse ('mano'): comparamos los sonidos /a/ y /u/.

tel ('telar')

tul ('huerto'): comparamos los sonidos /e/ y /u/.

misx ('gato')

musx ('fracción'): comparamos los sonidos /i/ y /u/.

Después se juega a la lotería de letras, haciendo que el niño colorea las vocales y las construya amasando barro, etc. Así mismo, el maestro usa su imaginación para plantear maneras de recrear la lengua. Por ejemplo, usa chistes y trabalenguas:

Phay we`wenxi

Sxita pihça' dxi'jsu sxita u'yyakh puutxwe'wçxa' na'ji'ka:

–Pe'sxa's mpees.

–Aça' kihy yuuwa'.

–Adx meza's tu'skahn.

Peklu' sxita tuhme's vxihkxça' txajx ji'be be'çxate sena' weçana uweka.

[‘Esto dijo el armadillo encontrándose en el camino con la armadilla:

’–Regálame la hermana.

’–¿Y para qué?

’–Para que cargue mi colita.

’Cuando Pedro cazó la armadilla rucia le cogió con mucho gusto su pierna blanca.‘]

Formación docente y estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la educación bilingüe

En relación con la educación y la revitalización de lenguas, la autoafirmación cultural exige del docente una formación comprometida y lealtad con su pueblo. En este proceso, ser maestro es ser un líder más de la propia cultura. Es tener la sabiduría de un adulto mayor y la sencillez de un niño.

Estratégicamente, el CRIC ubica la formación de maestros bilingües como uno de los ejes fundamentales del replanteamiento educativo. Por eso, el proceso de formación docente se inició hace casi treinta años, con la conformación del PEBI, a través de la creación de escuelas donde la comunidad eligió a cada maestra o maestro. Este hacía de su escuela (comunidad) un espacio de autoformación, estimulado por los procesos investigativos, lingüísticos y pedagógicos que el PEBI venía orientando.

Muchas escuelas se organizaron con esta dinámica, y para atender las demandas de ampliación de las comunidades se constituyeron en centros comunitarios interculturales bilingües. Se formaron, durante más de diez años, cerca de trescientos maestros. Las áreas que integraron los currículos de esta formación docente incluyeron, especialmente, la investigación lingüística y pedagógica, uno de sus ejes transversales. Igualmente, el área de comunicación y lenguaje recogió los diversos planteamientos y prácticas para la revitalización de las lenguas indígenas.

Una encuesta técnica de 42 preguntas nos demostró la gran vulnerabilidad de nuestras lenguas y permitió formular criterios para

avanzar en el proceso de reaprendizaje. Muchos de los compañeros maestros que entendían su lengua pero no la hablaban volvieron a practicarla rápidamente. No fue suficiente la profesionalización de docentes, y hubo la necesidad de continuar la formación profundizando en la investigación pedagógica, cultural y lingüística y consolidando el proceso de pedagogía comunitaria.

Así, en la actualidad se cuenta con varios grupos de maestros comunitarios, algunos ya profesionalizados en cuanto al nivel de licenciatura, y otros en diferentes ciclos de formación en el marco de la constitución de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN-CRIC). Actualmente, uno de los componentes más amplios del Sistema Educativo Propio es la línea de desarrollo pedagógico, con diversos equipos y estrategias para atender el desarrollo de la educación propia donde las lenguas son ejes fundamentales.

Para la reflexión

- a) ¿Cómo se puede lograr una formación adecuada de los docentes para la revitalización de las lenguas indígenas?
- b) ¿Qué procesos de investigación se requieren para la revitalización de las lenguas y cómo pueden llevarse a cabo?
- c) ¿Cómo es posible potenciar el desarrollo de metodologías y didácticas pertinentes para la preservación y la revitalización de las lenguas namtrik y nasa yuwe?
- d) ¿Qué exigencias se les hacen a los docentes que laboran en territorios indígenas y cómo es posible potenciar su acción pedagógica?
- e) ¿Cómo orientar los procesos de investigación pedagógica y lingüística?

La producción de materiales educativos bilingües: una estrategia para el desarrollo de las lenguas indígenas

Otra estrategia que ha cumplido un papel decisivo en los procesos de la educación bilingüe ha sido la elaboración de materiales educativos tanto escritos como en audio y video: las cartillas *Eç thegya' ipi'txi'tha'w*, la traducción de la Constitución política de Colombia a las lenguas namtrik y nasa yuwe, la revista pedagógica *Çxayu'çe*, cartillas de lectoescritura, el desarrollo de investigaciones en diversas áreas y muchos más.

Sin embargo, estos procesos solo se pueden aprovechar en la medida en que haya un seguimiento a su desarrollo y su continuidad.

Algunas potencialidades y fortalezas

Los indígenas hablantes del namtrik y el nasa yuwe pertenecen a comunidades conformadas por integrantes de diversas edades que son hablantes competentes. Cuentan con el PEBI-CRIC y sus diversos componentes: PEC, UAIIN, lenguas, producción de materiales didácticos que orientan y direccionan los procesos de formación en territorios indígenas. Cuentan asimismo con escuelas bilingües donde avanzan en la investigación lingüística. Y cuentan también con producción de materiales escritos en sus respectivas lenguas y con docentes que están enseñando la lengua desde lo pedagógico.

Los procesos de formación y organización del movimiento indígena, en cabeza del CRIC, han generado una conciencia crítica de la realidad cultural y política frente a los procesos formativos escolarizados y comunitarios. Sin embargo, las lenguas namtrik y nasa yuwe todavía cargan, en el interior de las comunidades, con el peso histórico de la discriminación.

La escuela no ha superado la opresión colonizante que por años ha creado una distancia entre ella y la comunidad. Muchos mayores, e incluso algunos niños, recuerdan la discriminación de que eran objeto cuando hablaban su lengua indígena en la escuela. Esta se ha venido resignificando para su fortalecimiento. Sin embargo, los resultados de las entrevistas realizadas muestran un escaso aporte de la lengua en la escuela.

Es importante anotar que nuestro sueño es que el espacio de la escuela sea un centro de aprendizaje de las lenguas maternas, pero aún falta mucho para la plena consecución de este objetivo.

KWE'SX YUWE

PÇUKAHMEN YU'ÇE PAKWE

PU'ÇXHIKA

Bibliografía

Bolaños Graciela, Abelardo Ramos, Joanne Rappaport & Carlos Miñana (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción educativa*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.

Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) (2005). *Sistema de Educación Propia (SEP): una estrategia de los pueblos indígenas hacia la consolidación de la autonomía*.

2.1. Experiencia internacional: fortalecer y desarrollar las lenguas indígenas de la Amazonia en y fuera de la escuela

MARÍA CORTÉS
Universidad San Marcos (Perú)

Se ha mostrado en la mañana un diagnóstico hecho por ustedes, y es muy importante partir de él. Si yo soy maestro de escuela, tengo que empezar a hacer mi diagnóstico: ¿qué alumnos tengo?, ¿quiénes son mis alumnos?; con respecto a la lengua, ¿cuántos la hablan?, ¿la hablan todos de una misma manera?, ¿la dominan oralmente o por escrito?, ¿conocen algunas palabras?

Al maestro, por ejemplo, nosotros tratamos de recomendarle que haga su propio diagnóstico en la escuela y en la comunidad, porque la comunidad tiene que conocer la potencialidad de los hablantes y su actitud respecto a la escuela y a la cultura. Y es que, a veces, el mismo pueblo indígena recomienda que no se hable su lengua en la escuela.

Hay que reconocerse uno mismo, reconocer qué es lo que uno quiere en la escuela, reconocer la comunidad y reconocer a sus estudiantes.

Nosotros trabajamos en la selva central de Perú, donde se hablan las lenguas ashaninka/asheninka, nomatsiguenga, yanesha y kakinte. Estamos trabajando en un programa de formación de maestros en ashaninka/asheninka. Es una misma lengua, pero hay determinado territorio donde los hablantes no quieren llamarse “ashaninka” sino “asheninka”. Hablan de la nación arawak, incluso de la nación ashaninka, pero quieren diferenciarse porque en realidad hay una variación lingüística. En este momento hay un problema respecto a la normalización de la lengua ashaninka.

Los ashaninka son un pueblo bastante grande. Es el segundo pueblo en número de hablantes en el Perú. Hay unos 45 mil ashaninka, mientras que los nomatsiguenga son un grupo más pequeño. Su lengua está más amenazada, pero ellos están interesados en participar en los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), tanto en la formación de maestros como en los diversos programas que se desarrollan con las comunidades. Lo mismo pasa con los yanesha, que son aún menos en número. Están en la selva central, al igual que los kakinte, que –se dice– que están en peligro de extinción. Sin embargo, en determinadas comunidades se han agrupado los kakinte y ellos quieren también participar en los programas de formación de maestros.

En la región de Ucayali, nosotros trabajamos en Coronel Portillo, región muy interesante donde se hablan nueve lenguas indígenas.

Una parte de esta región es frontera con Brasil, y allí se hablan lenguas pano y arawak. Las lenguas con las cuales trabajamos son shi-pibo, ashaninka, asheninka y yine.

¿Cómo estamos trabajando?

Hacemos un diagnóstico conjunto examinando aspectos como el número de maestros, el bilingüismo y las actitudes. Como decía Landaburu, es muy importante que el hablante quiera seguir hablando su lengua, que quiera que su lengua se enseñe y que la lengua se normalice, es decir que tenga escritura. Porque de repente se piensa que hay que reforzar solamente la oralidad. ¿Cómo lo estamos haciendo en estos espacios? ¿Es posible que tengamos lenguas que solo se desenvuelven oralmente? ¿Qué implicaciones tiene que se escriba una lengua o que solamente se hable?

El primer punto que cabe destacar es que hemos hecho acuerdos con la organización indígena para compartir con ellos el proyecto de vida que se han planteado. Antes se imponían las cosas, pero ahora se dan procesos de facilitación y de análisis. Si estamos en la escuela, si somos profesores, tenemos que compartir el proyecto de vida que tiene esa comunidad. A veces, el maestro llega y quiere imponer una manera de trabajar en la comunidad sin tomar en cuenta lo que piensan los comuneros y los padres de familia ni la situación en que se encuentran los niños.

Otro punto importante es, pues, la situación de los niños. En este momento es prioritario examinar las condiciones en que los niños llegan a la escuela. Por supuesto, como maestros y padres de familia sabemos que es importante hablarle al niño en su propia lengua. Ahora, si vemos que el niño no habla la lengua indígena o que el padre no quiere que lo haga, entonces no queremos que el niño pierda tiempo en la escuela sino que aprenda cosas nuevas. Hay padres que dicen: "Nosotros queremos que nuestros hijos vayan a la escuela, pero que aprendan el castellano; no queremos que aprendan ashaninka porque nosotros se la enseñaremos en la casa". ¿Qué tiene que hacer ahí el maestro? Tiene que reforzar al niño para que tenga un buen aprendizaje, pero el niño tiene que partir de lo que conoce.

Hemos hecho un diagnóstico sobre el ashaninka en la zona de Ucayali; lo hizo el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia, que es muy reconocido. Hemos visitado las escuelas, y los profesores ponen en el tablero solamente unas palabras en castellano, o tienen ya un panel hecho de palabras en castellano que le hacen repetir al niño. El niño no entiende y no aprende castellano. Realmente no se ha sometido a un programa de EIB.

Los padres de familia tienen que recalcarle al maestro que su niño va a la escuela con su lengua materna (L1), su lengua indígena, la que aprende de sus padres. Por ejemplo, los shipibo ('las madres') se reúnen con los niños y los jóvenes. En la madrugada empiezan a conversar en su lengua y a decir lo que van a hacer en el día; programan el día. Todo eso se ha ido perdiendo.

En los programas de EIB ha habido el problema de que todo se lo estamos dejando a la escuela. Se ha ido reduciendo el saber, la capacidad que está trayendo el niño a la escuela. El padre, lamentablemente, cree que las cosas son así. Hay videos donde se muestra que el padre dice: "Ahora te vas a ir a la escuela, y tienes que aprender bien la lección; no seas como yo, que no he estudiado, que no sé nada". En ese caso, el profesor tiene que decirle a ese padre que sí sabe mucho, que sabe su cultura, su lengua, y tiene toda una cosmovisión. Está comprobado que, si sostenemos el medio ambiente, es porque las culturas indígenas han aportado mucho a su conservación. En sus mitos se evidencia que hay una gran posibilidad de preservar el ambiente; ellos no cortan el árbol, no pueden decir ciertas cosas a cierta hora, pero todo tiene su razón de ser. La escuela, que debería reforzar esas dos lenguas y esas dos culturas, no lo ha hecho.

Cuando trabajamos con los maestros, trabajamos también con la comunidad. Como maestro, no solo debo quedarme con mi cultura: también debo querer ser un ciudadano universal. Debo querer desenvolverme en un lugar igual que las otras personas. La escuela no ha cumplido su rol, y no lo ha cumplido porque creemos que la escuela es esto: cuatro paredes. Pero no es así. Hay que desarrollar más programas hacia la comunidad, primero hacia la comunidad más pequeña y luego hacia la más grande. Lo importante es que estamos saliendo de este contexto nacional al internacional. Por eso estamos juntos ahora, es decir tenemos experiencias compartidas, y entonces tiene que haber una lucha más grande, más política, para ir cambiando procesos que no se han adecuado, como este: el niño se va a la escuela y el papá a la comunidad. Entonces, el niño ya no va a la comunidad, a la chacra, a pescar; ya no aprende lo que tiene que aprender.

En el Purús, que es frontera con Brasil, en una comunidad cashinawa, solo hay un 2% de profesores bilingües. Imagínese usted esta situación, en la que el resto de los profesores, aparte de ese 2%, no habla la lengua indígena del niño, y este comenzará a asistir a la escuela a los cinco años. Entonces es importante que la comunidad genere estrategias. Si los niños entraban a la escuela a los cinco años, y el proceso ha sido que no se da una eib, ¿qué pasará si entran a la escuela a los tres años?

Nuestro programa está concebido para trabajar con la L1 y la L2 y se han diseñado algunos currículos. Para el Programa de Formación de Maestros Bilingües, que conduce la Organización Indígena con el Instituto Pedagógico de Loreto, esa experiencia la estamos trasladando a la Universidad de San Marcos, a la Facultad de Educación, con muchos problemas, porque la universidad y la facultad no tenían un programa de formación de maestros bilingües. Hemos diseñado uno que todavía es piloto. En dos años hemos creado y socializado el currículo. La metodología ha consistido en que la organización indígena le solicita a la universidad un acuerdo, una carta de intención. Se hace un convenio y se empieza a trabajar. Yo coordino el Programa en Educación. Mi tarea es facilitar que la gente venga a San Marcos y que se elabore un currículo en que se consideren la espiritualidad de los pueblos indígenas y la parte sociolingüística, lingüística y educativa. La enseñanza de lenguas está proyectada para realizarse diariamente, diez horas en lengua indígena y diez horas en castellano, y se ha desarrollado todo un programa de enseñanza de las lenguas ashaninka/asheninka, nomatsiguenga y yanisha.

Por primera vez, la Universidad de San Marcos desarrolla nuestro programa no en Lima sino en Satipo. Es un programa descentralizado. Por primera vez no evalúa de forma general sino que hace una prueba diversificada a partir de la cual se define la prueba en las lenguas respectivas.

Hemos trabajado el tema de introducción a la comunicación integral. Fue una de las primeras cosas que intenté escribir en la lengua shipibo. Nos dieron en Perú doscientos maestros para capacitarlos. El primer cambio fue que el ministerio nos pedía comunicación integral, y eso significaba preparar maestros para la enseñanza del castellano. Nosotros dijimos: "Si es un maestro bilingüe, tiene que serlo en lengua indígena", y preparamos unidades de aprendizaje en las lenguas ashaninka y nomatsiguenga, siguiendo un modelo. En Perú, si los ashaninka, nomatsiguenga y shipibo quieren escribir su lengua, lo harán mezclando aspectos del castellano con lengua indígena, porque los maestros que enseñan en zona ashaninka no saben hablar ashaninka. Pero el requisito es que se sometan a un curso y puedan responder igual que los otros.

Cuando nos daban las tablas para poner las notas, la lengua indígena no tenía casilla. Es de vital importancia darle a la lengua indígena su debido lugar; es decir, que ella esté en todos los sitios, que se le dé reconocimiento al maestro que sabe hablarla, que puede hacer las pruebas en su lengua, porque, en caso contrario, el maestro va a

decir: “Ustedes afirman que nuestra lengua es muy importante, pero en la universidad no hay ningún curso en la lengua”.

Hemos tratado de elaborar textos y luego interpretarlos. Cuando hacemos interpretación del texto nos damos cuenta de que hay palabras que no podemos interpretar, de que necesitamos otro tipo de palabras. Solo se desarrolla la lengua cuando se usa oralmente y por escrito. Hicimos un cancionero en shipibo, así como trabalenguas, adivinanzas e historietas.

Preguntas

- ¿Qué se ha tenido en cuenta para los niños y jóvenes: la pedagogía objetiva o la subjetiva? La pedagogía objetiva se aplica en Colombia para enseñar a ser obediente mientras que la subjetiva se aplica para la imaginación, desde la fe. ¿Qué tipo de pedagogía adoptaron allá?
- No todos los maestros son bilingües; algunos son bilingües pasivos o monolingües en español. ¿Cuál sería una metodología para capacitar a los maestros que no son hablantes de lengua indígena?

Respuestas

Trabajamos en equipos interdisciplinarios, de antropólogos, educadores y sicólogos. Hay un punto importante que ha tocado el colega: ¿qué modelo seguir para hacer la investigación y qué pedagogía emplear para que enseñe el maestro? Generalmente se busca tener un modelo de cómo debemos enseñar, pero la reflexión que hacemos es que de donde queremos partir con los padres de familia es desde la sabiduría que ellos y los niños tienen. Es una pedagogía participativa y de la diversidad.

La pedagogía de la diversidad me permite readecuar mi modelo. Por ejemplo, si el maestro es bilingüe pasivo, tengo que despertar su interés en llegar a ser bilingüe activo. Ya tiene una base: entiende la lengua. Quienes trabajamos con pueblos indígenas comprendemos la lengua, pero se nos hace difícil hablarla: somos bilingües pasivos. Tenemos que despertar la oralidad. Por ejemplo, los sabios vienen, los rodeamos y les decimos que cuenten historias. Y, sobre la base de lo que cuentan, los maestros dicen: “¡Ah! No sabíamos que las mujeres embarazadas no podían hacer esto y esto...”. Y ahí se van acordando, o quizá tienen otra versión del mismo relato. Empiezan a hablar entre todos. Uno de los maestros escribe sobre ello, y luego un grupo de maestros se dedica a revisar lo escrito. Oralmente, la historia que contó el sabio se puede poner como si fuera una canción, y de esa manera puede llegarle a toda la comunidad.

Así el maestro va a la escuela de una manera más libre. Porque si le decimos que aplique el modelo constructivista, el maestro se preocupa por entender qué es el modelo pero no lo practica. El mejor modelo es el de la práctica y el de la diversidad, el del respeto.

2.2. Experiencia internacional: la revitalización de la lengua en el pueblo carajá, Brasil

MARCUS MAIA

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Es una gran alegría estar aquí, porque no todos los pueblos indígenas se preocupan por la revitalización de las lenguas.

En el Brasil está el pueblo carajá, que consta de cerca de 3 mil personas que hablan su lengua. Ellos tienen un dicho que se traduce así: “En las raíces que vienen de adentro está la verdad”. Y creo que la lengua es una de las raíces que vienen de adentro. ¿Dónde está la lengua? No está en los libros, en las gramáticas. La lengua está en la mente, en la mentalidad colectiva, en la mente de la comunidad que la habla; es una especie de ente colectivo, y es una raíz que viene de adentro. ¿Cuántos años vive una persona? Con suerte, máximo cien años. Pero ¿cuántos años vive una lengua? La lengua se habla a través de nosotros, pero no somos nosotros los que hablamos la lengua. La lengua es la que se habla a través de las relaciones, a través de nosotros, pero viene de los orígenes del pensamiento, de la vida humana.

El tema que quiero tratar con ustedes es cómo pensar la lengua. He trabajado con más de 33 pueblos indígenas en la formación de profesores, en la elaboración de material didáctico. Soy lingüista y procuro pensar en la estructura de las lenguas, porque es muy interesante entender cómo se fusionan los morfemas y se crean las frases.

Recientemente he trabajado con los guaraníes y los terena en el departamento de Mato Grosso del Sur. El pueblo guaraní tiene una lengua muy fuerte; claro que también hay procesos de pérdida con la imposición de la globalización. La lengua de los terena es una lengua arawak, con cerca de 18 mil hablantes. Esto es grande para Brasil, porque hay lenguas que solamente veinte personas hablan. En el país hay 150 lenguas, pero algunas las hablan muy pocas personas. En Brasil, las lenguas indígenas son extremadamente minoritarias. Menos del 1% de la población las habla. La lengua mayoritaria es el portugués. Hay que entender por qué se va muriendo la lengua para entender qué es la revitalización: una lucha nada fácil.

La escuela no es el único espacio donde se puede revitalizar, pero es un espacio importante para pensar la lengua y el lenguaje. Esta frase de Tulio Rojas es muy importante: “Hay que romper los corrales físicos, pero lo más difícil de romper son los corrales mentales”. Y es verdad: los corrales mentales, a veces, nos aprisionan por toda la vida. Todo empieza en la raíz, en las categorías mentales que nos ayudan a pensar, y luego viene la comunicación. Por eso mismo, la lengua está muy ligada a la espiritualidad.

En la región de Mato Grosso hay varias realidades. Los terena decidieron que debían adoptar la lengua portuguesa y abandonar la suya. Hoy en día, sin embargo, ya se puede observar una fuerte preocupación de parte de los terena por rescatar la lengua indígena.

Para los guaraníes, el uso de la lengua tiene gran relevancia cosmológica y religiosa, siendo un elemento crucial en la elaboración de la identidad étnica.

Trabajando en un programa de formación con los maestros guaraníes y terena nos preguntamos: ¿cómo está la situación lingüística en su aldea?, ¿qué se hace o se podría hacer en la escuela por la lengua materna?

Estamos, pues, ante dos pueblos que viven en una misma región, en uno de los cuales está en riesgo de perderse la lengua fuerte y, en el otro, la lengua.

2.3. Experiencia nacional: revitalización de la lengua en el pueblo kofán del Putumayo (Colombia)

MARÍA ELENA TOVAR
Asesora pueblo kofán

VÍCTOR QUENAMÁ
Pueblo kofán

MARÍA ELENA TOVAR
Exposición

Exposición de María Elena Tovar

Gracias por recibimos al profesor Víctor Quenamá, egresado de Proeib, y a mí, María Elena Tovar. Nací en el Cauca. Luego me vinculé a la Universidad de los Andes (Bogotá), donde hice la maestría en etnolingüística. Me propuse, entonces, trabajar una lengua que me interesaba mucho: la lengua del pueblo kofán. Es una lengua única en su stirpe, aislada, de una familia lingüística especial.

Los abuelos de este pueblo se organizan en una asociación de autoridades, la Fundación Zio-AI, asociación de los cabildos, los cuales plantean su proyecto de vida. El proyecto de vida está organizado por componentes: territorio, educación y cultura –columna vertebral–, salud y cultura, economía, desarrollo institucional, infraestructura y conflicto. El plan de vida se organiza bajo la figura del árbol, muy relacionada con el aprendizaje de la lengua.

Mandatos de la parte de educación:

1. fortalecer el proceso de recuperación cultural
2. ajustar el currículo a las necesidades culturales y de formación
3. crear programas de educación no formal.

Hay dos grandes programas:

- diseño y ajuste del currículo de la educación básica y media
- educación formal y no formal de adultos.

Hay una unidad educativa, porque el proceso educativo va de la mano, y toda la acción educativa se coordina con la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional.

Vamos a entrar en el tema de la revitalización de las lenguas. Es un camino, como lo han señalado los taitas. La revitalización de las lenguas se ha llamado *ingi ayafangae ateswpa tsaiki*.

Ese camino ha pasado por tres etapas:

- *Primera etapa*: la recuperación de la savia de la cultura. La lengua es la savia que va desde la raíz hasta las ramas del árbol, y todos los componentes del árbol tienen que ver con ella.
- *Segunda etapa*: un proceso comunitario. Hoy, estando aquí, los he recordado mucho, porque se reúnen el abuelo, el niño, la mujer, el maestro y los técnicos; toda la comunidad está reunida en torno al proceso. Los aspectos gramaticales o lingüísticos deben estar ligados a los procesos de la comunidad para que en verdad exista un proceso de revitalización.
- *Tercera etapa*: revitalización lingüística en las nuevas generaciones. Aquí entra la implementación de la gramática pedagógica de la lengua kofán.

La lengua en la escuela

Obviamente se trata de una escuela que rompe las paredes y sale a trabajar con la comunidad. La propuesta que se hizo con los taitas, pensada en ceremonias del yagé, es la siguiente: por cada grado de escolaridad se elige una historia tradicional y se dinamiza a partir del siguiente esquema, según los pilares:

- Aprendamos el pensamiento de nuestros mayores.
- Aprendamos a hablar como los mayores.
- Aprendamos la lengua feliz.
- Aprendamos a pensar para vivir bien.

El elemento central es el yagé, la planta sagrada que une a la comunidad, que une al hombre y le permite conocerse, ver sus defectos y corregir, mejorar y comprometerse no solo en ser una persona mejor sino una persona de bien para la comunidad.

El profesor trabaja con los niños explorando la historia tanto como sea posible. Puede llevarlos a una ceremonia especial con los papás. Poco a poco, los niños se van acercando a las letras y copian canciones, pero también componen.

Los maestros hicieron el himno del yagé como una forma de acercar a los niños a la lengua, y no es tan difícil.

En la escuela se aprenden también las normas, los saludos, etc. Los niños aprenden normas básicas.

La gramática para jóvenes queda como un tema pendiente de revisión, y se ha venido trabajando en este aspecto.

Exposición de Víctor Quenamá

Yo les voy a hablar de los ámbitos de aprendizaje de la lengua kofán. Se han visto algunos ámbitos donde se aprende la lengua fuera del aula. El hogar es el lugar principal; es parte fundamental del aprendizaje, porque el niño aprende allí sus primeras palabras, sea en castellano o sea en la lengua que sea.

Tenemos, como resultado de esto, que el hogar “es el lugar donde los mayores hablan más el kofán”. En este espacio existe la gran responsabilidad de transmitirles la lengua a sus descendientes, porque, cuando la enseñanza se hace a temprana edad, los niños aprenden una lengua con facilidad y éxito. Luego está la “casa de yagé”, espacio que los taitas y abuelos del pueblo kofán perciben como el sitio más importante en el contexto comunal y territorial, y donde se usa el kofán natural. Decimos que es la escuela y es la universidad para nosotros. Allí fortalecemos la espiritualidad de acuerdo con la orientación que da el mayor o taita, y es allí donde se trabaja la medicina tradicional. Es importante promover y difundir el uso de la lengua desde la casa de yagé porque ella les permite a los estudiantes y jóvenes aprender la cultura a través del uso del kofán.

El tercer espacio es la chagra. Es fundamental que el niño participe en ella. Los fines de semana, cuando sale con su padre, este le enseña al niño el kofán en la chagra. La chagra, en la cultura kofán, es un espacio de aprendizaje de la lengua y una fuente de conocimiento ancestral.

Los mayores recomiendan que en estos espacios se hable; es fundamental hablar. Hay otros espacios, como la selva y los lugares donde se lava la ropa, y hay actividades como la pesca y la cacería. De esta forma se transmite la lengua kofán a los niños.

Están también los espacios de reunión, así como estamos reunidos hoy. Nuestros líderes se dirigen a la comunidad en lengua kofán. Allí hay mucha concurrencia de los niños, y allí los abuelos están hablando kofán todo el tiempo. Cuando están los blancos, y nosotros no queremos que nos entiendan directamente, acudimos a nuestra lengua y acordamos en lengua algunas actividades que queramos. Entonces lo resumimos, y allí el niño aprende, y aquel kofán que no entiende la lengua también aprende algunas palabras. El kofán se usa en las actividades culturales que se realizan en la comunidad, y las reuniones son el medio de aprenderlo y usarlo en la transmisión de los valores culturales a la nueva generación.

Como quinto espacio tenemos la escuela. A veces, muchos de nosotros pensamos que, como la escuela nos quitó la lengua, la escuela tiene que devolvérsela. Cuando el niño asiste a una escuela intercultural bilingüe, los padres suelen dejarlo solo en su aprendizaje de la lengua, dando por sentado que la escuela es la encargada de enseñarla. Para nosotros, la escuela es un espacio muy importante; es un espacio de mucha concurrencia, pues en la escuela es donde se nos orienta y se nos enseña una lengua estructurada. Pero tenemos que aprender la lengua desde la casa.

La escuela es un espacio de orientación. Es un aporte para fortalecer el aprendizaje que trae el niño desde su lengua. Entonces el niño va a la escuela con la expectativa de aprender a usar la lengua, de aprender a leer y escribir, porque la escuela es la herramienta para la revitalización del kofán.

De igual forma tenemos el espacio de formación de maestros bilingües. Tuvimos un proceso de capacitación de 54 maestros para la revitalización de la lengua en el aula, con maestros bilingües que son normalistas superiores; los capacitamos no solo para el aula sino también siguiendo lo que recomendaban los mayores. Cuando nos trajeron la educación y nos colonizaron, nos metieron entre cuatro paredes. Pero nosotros fuimos educados en un ambiente libre; salíamos a jugar y a correr, y nuestros mayores nos daban su saber de acuerdo con las actividades.

En la capacitación con los maestros elaboramos un modelo pedagógico para aplicarlo con los niños y los adultos. Tenemos una oferta educativa que venimos aplicando en un convenio con el Banco de Oferentes. Creo que el Cric también lo viene aplicando.

También tenemos las estrategias pedagógicas para enseñar la lengua kofán en la escuela. Dicen los abuelos que el niño aprende observando, repitiendo, practicando y memorizando. Entre las estrategias pedagógicas tenemos, entonces, la memorización y el dictado.

En algunas escuelas se enseña el castellano como L1 y el kofán como L2; en otras ocurre lo contrario.

Preguntas y comentarios

Un aspecto esencial que mencionan los vascos, Landaburu y también los compañeros es que es el ámbito de la familia donde debemos empezar a revitalizar la lengua porque si yo no les enseño a mis hijos, estoy mintiendo si digo que otro les va a enseñar.

VÍCTOR QUENAMÁ:

El hogar es la base fundamental de la educación porque allí es donde los niños aprenden sus primeras palabras en el idioma que sea, y este conocimiento el niño lo lleva a la escuela. Por eso, muchos dicen que la escuela nos quitó la lengua porque el docente no tenía la formación requerida para enseñarla. Ahora bien: ¿cuál es el trabajo de nosotros como orientadores? Formar al profesor bilingüe en dos contextos: lo cultural y lo espiritual –que es lo fundamental–, pero también en lo occidental. Yo soy formado en la parte espiritual porque la casa de yagé es el conocimiento espiritual; es la universidad para nosotros. Allí aprendí mi lengua y mi cultura.

Si decimos que la lengua viene desde la casa, pero si en la casa ningunos de nuestros padres sabe hablar, ¿qué hacemos entonces? Esa es la pregunta.

MARÍA ELENA:

Nosotros también hemos estado muy preocupados por ese tema; no crean que esto ha sido fácil. Una de las causas por las que se estaba perdiendo la lengua kofán es que las nuevas generaciones consumaron matrimonios con personas no indígenas o se unieron con indígenas de otros pueblos, como el pueblo siona. Entonces “yo no hablo porque mi mujer es siona” o “yo no hablo porque mi esposa es mestiza”. Lo que estamos planteando es un modelo pedagógico para adultos, donde el eje educación-cultura está orientado a que esos adultos que no tienen la oportunidad de aprender vayan recibiendo los elementos que necesitan para recuperar la lengua. Pero una de las condiciones es que el adulto que ingresa acompañe al taita en las ceremonias del yagé, sienta y comparta con el resto de la comunidad. Tiene que oír las ceremonias espirituales y los cantos del taita. Es un proceso articulado que esperamos que algún día tenga solución.

MARÍA CORTÉS:

Es muy interesante crear una pedagogía que parta de lo propio. Yo creo que siempre estamos siguiendo otros modelos pedagógicos.

Pensaba, por ejemplo, que nosotros estamos haciendo una investigación sobre los aprendizajes en el ashaninka y el shipibo y que en las conclusiones de nuestro trabajo se planteaba que los niños aprenden mirando lo que hacen sus padres, sus madres y la gente adulta en la comunidad. O sea, primero está la observación, luego la imitación. Cuando los niños juegan a remar en sus canoas o a hacer canastas, es porque han aprendido mirando a sus padres hacerlo. Ello quiere decir que la lengua no es solamente una estructura de fonemas, como dice Marcus. Lleva consigo toda una sabiduría. Los padres, al igual que los maestros, deben tener bastante sabiduría a este respecto. Es una gran responsabilidad en la comunidad ser los primeros maestros. Por ejemplo, en shipibo se dice que el niño es el que sabe, el que da pautas.

SUSANA:

Esta exposición nos muestra un derrotero del plan curricular desde el punto de vista de la lengua. El esquema Proyecto Educativo Institucional no nos permite trabajar la creatividad. Esta experiencia nos enseña cómo los indígenas rompen con el esquema de la escuela y empiezan a construir una propuesta alternativa que va a fortalecer los planes de vida.

2.4. Experiencia local: pedagogía de enseñanza de la lengua guambiana

ESTEBAN USSA

Pueblo misak, resguardo de Guambia, municipio de Silvia (Cauca)

Yo quiero compartir la experiencia de la comunidad guambiana en el proceso de fortalecer la lengua namtrik o guambiana. En la comunidad guambiana hemos pasado por diferentes etapas con relación a la escuela. Por ejemplo, antes de 1980 se venía desarrollando en los espacios escolares una educación impuesta en que la lengua guambiana no se valoraba ni se enseñaba y en que el castellano era lo más importante. Empezamos a reflexionar sobre esa clase de educación, y en 1985 creamos un planeamiento educativo guambiano, construido desde el pensamiento de los taitas, desde el pensamiento de los líderes del pueblo misak. En ese material que elaboramos se habla de la educación bilingüe, de formar al niño en namtrik y castellano. Hasta ese momento, el gran problema que se presentaba era la interferencia lingüística de la lengua castellana en la lengua guambiana.

Ese proceso sigue y ya lleva veintidós años. Con cada palabra que se perdía se perdía todo un pensamiento. Por ejemplo, la palabra *nachak* se reemplazó por “cocina”. Ahora, muchos guambianos dicen “cocina”, pero ya no es palabra guambiana: es la interferencia del castellano.

Esta palabra, *nachak*, representaba el espacio donde los mayores enseñaban a los niños guambianos todos los contenidos o todas las normas que tenían que aprender. Era un salón de clases para los mayores. Ahí se reunía la familia grande del *misak*. Hoy este espacio se ha reducido y con ello se ha perdido el sentido de la palabra. La palabra *cocina* alude a la gente que cocina, pero se desintegra la familia. Los niños ya no están alrededor de los mayores sino alrededor del televisor.

Entonces, a pesar de que hemos hecho todo un proceso, la interferencia lingüística sigue invadiendo espacios. Lo mismo pasa con el *pishimarøpik*, el médico tradicional, el sabio, el que contacta con el ser supremo a través de rituales; se ha cambiado por la palabra *médico*. Al no utilizar ya la palabra en lengua, y al estar en castellano, ya no le creen al *pishimarøpik*, lo interpretan de otra manera. Se pierde el sentido de este, porque él era el que armonizaba a la familia cuando presentaba distintos problemas en la espiritualidad. Ahora todo el mundo maneja el término *médico*, sacado del castellano.

Lo mismo pasa con *alap*, término que antes significaba la unidad, la solidaridad, pero que se reemplazó por palabras como *reunión* y *asamblea*. También se perdió su sentido. Estos procesos se han venido generando alrededor de la problemática de la interferencia lingüística. Se va mezclando el guambiano con el castellano. El niño está hablando el castellano y termina en guambiano, o al revés. Hay una mezcla y se va generando otra lengua.

Nosotros queremos superar esas dificultades en el espacio escolar y llegar a un bilingüismo equilibrado. El proceso tiene que partir del espacio familiar. Es allí donde se construyen los primeros conocimientos, y la escuela tiene que fortalecer el proceso.

El espacio comunitario tiene que ser muy práctico. Son tres los espacios importantes: el familiar, el escolar y el comunitario.

Aquí tenemos un material que es resultado de todas estas investigaciones. Es una guía para el docente, para partir del espacio escolar. La metodología por seguir contiene tres pasos generales: *urekwan shushkutri namtrikwan kusrenana asøskøp*, que significa ‘orientar desde pequeños en forma oral, mediante consejos acerca de lo que se debe y lo que no se debe hacer’.

Estos dos materiales son para primero y preescolar. Todo está en lengua guambiana y parte de los espacios familiares: la huerta,

el camino, el lugar donde se trabaja, la vereda y el resguardo, entre otros. A medida que vamos pasando los grados vamos aumentando, y a la par de esto está la formación en las otras áreas. Estos dos materiales se centran en cuatro grandes campos: ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y comunicación en namtrik y castellano.

En esta forma de trabajo, los padres de familia, cuando comenzó la innovación del proceso educativo, no querían que se dictaran las clases en guambiano en los espacios escolares. Decían que lo sabían todo, que no era necesario enseñar en el espacio escolar. Pero, cuando empezamos a preguntarles a los padres de familia sobre lo que hablaban los mayores, diagnosticamos que no lo sabían todo sino que lo estaban olvidando todo.

El tiempo, para nosotros, fluye al contrario de como se lo mira en Occidente. El pasado, para nosotros, queda adelante, *metrap*; en cambio, para Occidente, el pasado queda atrás. Para nosotros, el futuro queda atrás, y en namtrik se dice *wentəsro*. Así, los mayores siempre están adelante y los niños siempre vienen atrás. Son concepciones de espacio y de tiempo muy diferentes a las de Occidente. Por eso mismo decía que hablar solo por hablar no tiene sentido; hay que construir y revitalizar el pensamiento y la cosmovisión, las formas de interpretar y de ver los contenidos de cada palabra.

Nosotros estamos utilizando una metodología que consiste en que por la mañana trabajamos las áreas fundamentales y por la tarde realizamos toda la práctica en lo que se refiere al fortalecimiento de la identidad cultural.

2.5. Experiencia local: proceso de revitalización del namtrik en el pueblo totoró

JOSÉ BOLÍVAR SÁNCHEZ

Pueblo totoró, municipio de Totoró (Cauca)

Hasta hace un tiempo, la recuperación y el fortalecimiento de la lengua no existían para el pueblo totoró a pesar de que nuestros mayores hablaban nuestra lengua y hacían uso de ella. Solo en 1984 se tuvo conciencia de que era necesario recuperar el uso de las lenguas y de otros campos, como, por ejemplo, la cosmogonía.

Estamos intentando hacer, para el pueblo totoró, un planeamiento educativo intercultural a través de talleres de formación, con la vinculación de algunos lingüistas al programa de educación, para formar maestros que dinamicen estos procesos en las escuelas.

Lo otro que tiene que ver con lengua es la arquitectura de la escuela, construida al estilo occidental: el maestro adelante, en el

tablero, y los niños atrás. La casa nuestra estaba formada por el fogón en el centro, y alrededor la familia, los hijos, los nietos, los abuelos y los consejeros. La cocina era un sitio de aprendizaje, diálogo y formación. Hace rato dicen que la cocina no existe, y las tulpas han sido reemplazadas por estufas de gas. Este tipo de situaciones preocupa.

Haciendo un análisis general, hablando con los mayores, decimos, en teoría, que la lengua no se puede perder, porque esto direcciona las políticas de la comunidad. La lengua está en el pensamiento, y llevar todas estas recomendaciones a la práctica es muy difícil.

Preguntas o aportes

MACEDONIO:

El compañero de Brasil decía que aprender más idiomas no va en detrimento de la cultura. Entonces pensemos lo mismo. En Pitayó, el cabildo elaboró un pec y está pensado que el niño aprenda el nasa yuwe y el castellano, y con base en esos dos idiomas aprenda otro, como el inglés. La idea de Pitayó es que los niños nasa trasciendan en la vida. No todo lo que llega de afuera es malo.

MARÍA CORTÉS:

Hoy, cuando se habla de la diversidad, se dice que, cuantos más idiomas aprenda uno, tanto más conocimiento tendrá de otros lugares, y va a ser mejor. Pero, como dice la compañera, si no he reforzado lo mío, si no me siento orgulloso de lo que soy, de mi tierra, con seguridad no voy a poder aprender lo demás. Los idiomas indígenas constituyen una base grande para aprender cualquier lengua del mundo.

BOLÍVAR:

Una de las amenazas más graves para el fortalecimiento de la lengua es la institucionalidad. Los planes curriculares se piensan desde afuera y no desde la comunidad. Pensamos más en lo que digan las autoridades administrativas que en lo que digan nuestros mayores o las autoridades propias.

MARCELO COICUE

Resguardo de Huellas, municipio de Caloto, Cauca:

La recuperación del nasa yuwe y otros idiomas debe partir de la casa. Yo he estado planteando con los compañeros de mi vereda que, para fortalecer de verdad el nasa yuwe, hay que hacerlo con los padres de familia, con la casa, y que la escuela debe ser un pequeño complemento. Toca trabajar bastante duro con los mayores y los abuelos.

Preguntas y comentarios

La discusión, en su conjunto, nos llama a la reflexión. Yo recuerdo mucho que nosotros decíamos en guambiano que la lengua castellana es más grande. Pero, después de la concienciación, ya no decimos eso.

El planteamiento educativo guambiano se hace desde la cosmovisión, y ahí usted mencionaba las palabras en lengua, pero, ya en el desarrollo de su ponencia, usted también mencionaba las ciencias sociales, las ciencias naturales y las matemáticas, es decir las áreas fundamentales. ¿Cómo se articula eso?

Respuesta

Estamos abordando las áreas fundamentales, o sea las matemáticas y las ciencias naturales y sociales, articuladas ya en la tarde con la práctica; por ejemplo, con la artesanía, el cuidado del medio ambiente, la preparación de alimentos y la interpretación de música. Las ciencias naturales se articulan visitando lagunas, cerros, montañas y sitios sagrados.

Conclusiones

- Hay un debilitamiento progresivo de las lenguas, a pesar de los esfuerzos y del proceso organizativo.
- Hay pérdida de interés de parte de los mayores para motivar el uso de las lenguas en todos los pueblos. Igualmente, es escaso el interés de los jóvenes. Si los mayores están desanimados, con mayor razón lo estarán los jóvenes.
- Si la familia es fundamental en la recuperación de la lengua, ¿qué hacer cuando en la familia se ha perdido completamente la lengua?
- Se dice mucho, en los discursos, sobre los mandatos, pero ¿por qué no se llevan a la práctica?
- En los currículos se les da un tiempo limitado al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas; no se le otorga a la lengua la importancia que merece.
- Dentro de los planes de vida no hay políticas lingüísticas claras.
- La institucionalidad limita el uso de las lenguas propias.
- Las lenguas ajenas se hacen necesarias, pero frente a nuestra propia lengua parece que no se generan necesidades que nos motiven a recuperarla. Por el contrario, las lenguas indígenas son dominadas, negadas y despreciadas.

Propuestas

- De este congreso debe salir un mandato que continúe motivando y planteando la obligación de las autoridades, las familias y el sistema educativo en lo que concierne al fortalecimiento y la revitalización de las lenguas propias.
- Proyectar y planificar el desarrollo de las lenguas indígenas en nuestros territorios desde el pensamiento propio.
- Exigirles al Estado y sus instituciones cumplir las leyes y los artículos de la Constitución política referentes al fortalecimiento de las lenguas indígenas a través de políticas públicas concretas que garanticen condiciones para la investigación, la formación y el desarrollo científico en el marco de nuestro Sistema Educativo Propio.
- La enseñanza de las lenguas en las escuelas ubicadas en territorios indígenas es obligatoria y debe ser transversal en los currículos y tener prioridad sobre otra lengua extranjera.
- Evaluar al personal cercano a la organización y su papel en la revitalización de la lengua.
- Posicionar el uso y la valoración de nuestras lenguas originarias como patrimonio cultural de la Nación en el marco de la política pública para pueblos indígenas.
- Asumir los procesos pedagógicos de revalorización de las lenguas como mecanismo de resistencia del movimiento indígena, mediante las siguientes estrategias:
 - un fortalecimiento de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural para la formación docente que promueva con programas concretos la investigación y el compromiso con la recuperación de las lenguas propias
 - un mayor impulso, desde los programas actuales de la UAIIN, al fortalecimiento de las lenguas
 - la creación y el fortalecimiento de escuelas mediante centros satelitales que posibiliten la investigación en lingüística básica y aplicada en el marco de la diversidad de lenguas indígenas y extranjeras
 - una intensificación de la formación pedagógica de los docentes bilingües y no bilingües, con los siguientes énfasis: enseñanza en contextos bilingües, planificación lingüística, tradición oral, lectura y escritura y pensamiento matemático
 - la elaboración, el diseño, la producción y la publicación de materiales didácticos

- la creación de grupos de trabajo con hablantes mayores y jóvenes
- en el caso del namtrik, un acercamiento urgente entre los hablantes de totoró, Guambia, Kizgó y Ambaló para impulsar la elaboración de materiales y la recuperación de la lengua
- la creación de emisoras comunitarias que ejerzan un verdadero compromiso con la lengua.

Intervenciones en plenaria

GRACIELA BOLAÑOS:

Esta comisión discutió también muchos aspectos problemáticos de la relación entre escuela y comunidad, lengua y cultura, y lengua y modernidad, así como la vivencia de la lengua indígena desde la mirada de cada cultura, pero también desde las expectativas y problemas que se dan en una escuela que todavía no ha sido parte o no se ha insertado en la vida cultural de la comunidad. Este es uno de los problemas centrales.

Otros problemas tienen que ver con la necesidad de ir construyendo una política pública de fortalecimiento de las lenguas a largo plazo. Parece que todas las comunidades están planteando comunidades bilingües, de tal modo que, de aquí a unos veinte años, todas las comunidades de los territorios indígenas seamos bilingües. Como política, eso significa que las familias que no hablan su lengua tendrán necesariamente que reaprenderla; en unos espacios, fortaleciéndola y, en otros, iniciando su aprendizaje para así construir verdaderas comunidades bilingües. En estos momentos, en las escuelas bilingües hay distintos niveles de bilingüismo: algunos individuos apenas están iniciando en la comprensión de la lengua y no la hablan, otros ni siquiera están cercanos a la posibilidad de aprenderla y otros son bilingües de manera natural.

PADRE EZZIO ROATINO:

Creo que a la escuela y al colegio se les puede pedir, en colaboración con las autoridades, que produzcan una pequeña publicación para todos los profesores que enseñan en los territorios indígenas, donde haya unas cien palabras y frases en las dos lenguas. Que todos los profesores que no sean nasa, y también los nasa no hablantes que enseñan a los jóvenes y a los niños, manejen un instrumento de comunicación básica; por ejemplo, los saludos y un vocabulario básico sobre la familia, la casa, la salud, etc., y que dentro de unos meses, en todo curso educativo, cada profesor sea capaz de decir algo

en nasa yuwe. Es importante para un niño que un profesor que venga de Popayán o de otro lugar formule un saludo o una pregunta en su lengua. Este instrumento sería importante para los nasa y los misak.

Acciones propuestas

Posicionamiento de las lenguas

- Mediante el intercambio de saberes y experiencias, generar espacios de encuentro de las lenguas nasa yuwe y namtrik con niños, jóvenes y mayores.
- Priorizar las lenguas indígenas en el desarrollo de los currículos y planes de estudios en los centros educativos que funcionan en territorios indígenas.
- Las emisoras comunitarias deben transmitir programas en lenguas indígenas.

Formación

- La UAIIN debe formar y capacitar docentes en las áreas de enseñanza, contextos bilingües, planificación lingüística, tradición oral, lectoescritura, y pensamiento matemático.
- El PEBI debe capacitar al personal pertinente en el uso y el manejo oral y escrito de las lenguas indígenas.

Investigación

- Crear espacios de investigación lingüística y desarrollo de la ciencia en el marco del SEP.

Material didáctico y posicionamiento

- Elaborar y publicar materiales didácticos que coadyuven al fortalecimiento de las lenguas indígenas.
- Posibilitar espacios de encuentro entre las variaciones dialectales de la lengua namtrik practicadas en Totoró, Guambia, Kizgó y Ambaló para impulsar la recuperación de la lengua y la elaboración de materiales didácticos.

Evaluación

- Evaluar al personal que trabaja en la organización respecto a las funciones que cumple en la revitalización de las lenguas indígenas.

Políticas lingüísticas

- Las autoridades, los maestros y la comunidad educativa deben asumir y posicionar los procesos de revitalización de las lenguas indígenas como mecanismos de resistencia.
- Exigirles al Estado y las instituciones cumplir las leyes y normas, como el reconocimiento de los derechos que permiten el fortalecimiento de las lenguas indígenas.

Planificación lingüística

- Proyectar y planificar el desarrollo de las lenguas indígenas en nuestros territorios desde nuestro pensamiento propio.

3. Lengua y comunicación

Coordinador: Paulino Cayapú Chocué (pueblo nasa)

Invitado internacional: José Antonio Flores (México)

Invitados locales: Alfonso Díaz (pueblo nasa)

José Fernando Conejo (pueblo totoró)

Didier Chirimuscay (pueblo misak)

Presentación

Para los pueblos indígenas es urgente definir criterios, estrategias y formas de trabajo en la familia, la comunidad, la escuela y el territorio con el fin de promover las lenguas ancestrales contra su debilitamiento permanente.

La reflexión sobre lo que llamamos debilitamiento de las lenguas ancestrales implica considerar las dinámicas y prácticas de comunicación en la vida cotidiana y la forma en que suceden, así como los diferentes espacios, actores, formatos, mediaciones y usos sociales que hoy en día, en el siglo XXI, conforman nuestra realidad comunicativa.

Entre las prácticas de comunicación que existen actualmente en nuestras comunidades tenemos la conversación en la cocina, los chistes, las bromas y los dichos intercambiados entre amigos, vecinos y parientes, así como las canciones, los bailes y las invocaciones sagradas. ¿Qué lengua o lenguas usamos en esas prácticas, y por qué? ¿Significa lo mismo que realicemos estas prácticas en nasa yuwe, en namtrik o en castellano?

También son prácticas de comunicación las que se dan a través de los medios masivos de comunicación, tales como escuchar programas de radio, leer revistas o ver televisión, y, más recientemente, hacer llamadas por celular o enviar correos por vía electrónica. ¿Qué escuchamos? ¿Qué leemos? ¿Qué clase de música oímos?

Frente a estas prácticas nos preguntamos si somos consumidores, usuarios o productores, si somos críticos o no, si somos selectivos o no, y por qué. Sin embargo, de manera específica, en la comisión “Lengua y medios de comunicación” buscamos reflexionar sobre la posibilidad de que todas las prácticas de comunicación fortalezcan el uso y el desarrollo de las lenguas ancestrales.

En este sentido, una de las reflexiones centrales aborda la evaluación de cómo se están dando estas prácticas comunicativas y de

si estas afectan positiva o negativamente el desarrollo de las lenguas nasa yuwe y namtrik. Así nos preguntamos finalmente: ¿qué dinámicas y estrategias de comunicación debemos proponer para el fortalecimiento de las lenguas ancestrales dentro y fuera de nuestros territorios?

3.1. Experiencia internacional: el papel de los medios en la revitalización de las lenguas indígenas

JOSÉ ANTONIO FLORES

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México

En todo el continente americano, las lenguas indígenas corren un gran riesgo de desaparecer, y algunas ya han desaparecido. En este momento, la situación es muy compleja para todos los pueblos indígenas, no solamente en Colombia sino en el mundo.

Si los hablantes no le enseñan su lengua nativa a la nueva generación, a sus hijos, muy pronto desaparecerá la mayor parte de las lenguas, y estas quedarán solamente en la historia. Precisamente por este motivo, en todos los países donde hay hablantes se está realizando un gran esfuerzo por impulsar, recuperar, revitalizar y fortalecer las lenguas indígenas. Por ejemplo, en México han desaparecido muchas lenguas por el contacto y la imposición de la lengua castellana, y casi en todo el continente americano la lengua castellana ha borrado por completo algunas lenguas originarias. Debido a esta situación, algunos estudiosos de las lenguas indígenas hacemos todo lo posible para que los hablantes tomen conciencia y no permitan que otra lengua dominante absorba su lengua, como ha sucedido con la mayor parte de las lenguas indígenas en el mundo.

En el continente americano hubo una gran diversidad de lenguas indígenas. Infortunadamente, algunas desaparecieron totalmente, otras están en un proceso de debilitamiento acelerado, y en algunos casos corren el riesgo de desaparecer por la presión de los colonos y las multinacionales, que permanentemente desalojan a los verdaderos dueños de estos territorios milenarios.

Ahora bien: debemos pensar en la nueva generación, pues ella será la que en los tiempos venideros siga conservando su lengua en lo más profundo de su mente. La mejor manera de incentivar a los niños es permitirles que gocen de su lengua en las escuelas y otros centros de formación a través de metodologías novedosas. Es necesario diseñar estas metodologías e implementarlas de una manera práctica en el discurso y en el campo pedagógico. Cuando un niño entiende una

lengua y sabe qué está diciendo y cuál es su significado, se siente muy feliz, y cada vez pregunta más cosas nuevas para profundizar su conocimiento. A los niños hay que motivarlos para que disfruten de sus lenguas antes de que estas desaparezcan totalmente.

Para motivarlos al aprendizaje de las lenguas hay que trabajar con juegos, adivinanzas y otras actividades lúdicas, de modo que los aprendices se interesen cada vez más y realicen ejercicios con el fin de aprender bien su lengua nativa. Es necesario que esta dinámica no sea solamente para los niños sino también para los adultos que quieran aprender la lengua indígena.

Cuando hablamos de enseñar una lengua, creemos que la escuela es la solución, y siempre se dice que esta es la culpable de no enseñar la lengua, pero no caemos en la cuenta de que la responsabilidad está en los padres de familia que no les enseñan a sus hijos a hablar su idioma desde pequeños. Si los padres de familia no enseñan su lengua materna, en muy corto tiempo desaparecerá la primera lengua que sus abuelos y padres hablaron.

Los medios particulares y el arte son propicios para producir las manifestaciones propias de nuestra cultura. Si los niños se inclinan más al arte de la pintura, hay que motivarlos, y esto permitirá fortalecer lo nuestro. La creatividad genera retroalimentación y permite conservar la lengua y la cultura de los pueblos. Todo aquel que se dedica al arte de cantar, bailar, tocar o elaborar instrumentos musicales o artesanías está ayudando a reivindicar la cultura ancestral de los pueblos aborígenes.

De otra parte, el trabajo que vienen realizando las distintas organizaciones indígenas en pro de recuperar, fortalecer, revitalizar y mantener vivas las lenguas nativas en espacios como las asambleas, las reuniones, los congresos y los encuentros de las comunidades es una labor que les permite a los hablantes de estas lenguas reflexionar sobre la urgencia de enseñárselas a sus hijos sin temor y, en consecuencia, los motiva a pensar en la necesidad de aprender y diseñar estrategias pedagógicas adecuadas para impartir esa enseñanza.

Comentarios

Cuando hablamos de medios de comunicación es importante tener en cuenta el internet. Es un medio muy económico, prácticamente gratuito, y ofrece muchas posibilidades; además, es un medio de integración para los otros medios, pues en internet se puede escribir pero también hay fotografías, videos y audio. Así pues, se trata de un medio en el cual se pueden elaborar productos que integren varias tecnologías, ya sea la cobertura de noticias en videos o entrevistas a mayores

solo en audio. Todo esto se puede integrar en una página web, que, incluso, puede ser gratuita mediante el soporte llamado blog.

Internet es una herramienta muy pertinente porque no solo une las comunidades sino que va más allá de ellas y visibiliza su trabajo. Es necesario también que las comunidades se fortalezcan desde adentro; pero hay que tener apoyo externo para que este fortalecimiento pueda llevarse a cabo. Tal es la importancia de los medios de comunicación.

3.2. Experiencia local: experiencia en nasa yuwe en Uswal Nasa Yuwe Estéreo

ALFONSO DÍAZ

Del pueblo nasa, resguardo de Caldono, municipio de Caldono (Cauca)

Nuestro proyecto, la emisora Çaawelx, es el resultado de los encuentros de planes de vida que se realizaron en el territorio Sa't Tama Kiwe, en el resguardo de Caldono. Fue un trabajo conjunto de todas las comunidades del territorio, en que se discutió el porqué de la importancia de una emisora en nuestro territorio indígena. A partir de ello, la misma comunidad vio la necesidad de contar con una emisora cuyas emisiones se realizaran de acuerdo con las exigencias de las autoridades y de la comunidad en general. Para la aprobación de esta propuesta se hizo un análisis y se discutió ampliamente. Al terminar el trabajo del plan de vida se tomó la decisión final de crear una emisora comunitaria que estuviera al servicio de la comunidad.

Los medios de comunicación son para producir lo propio, no para imitar o copiar los programas de otras emisoras comerciales y privadas que no les aportan nada al fortalecimiento y al desarrollo de nuestros planes de vida y, especialmente, de nuestra lengua.

Nuestro idioma no se seguirá debilitando ni desaparecerá totalmente si los comunicadores hacemos el esfuerzo de trabajar mucho a favor de él. Esperamos que todos los medios comunitarios que existen en las diferentes zonas donde hay hablantes de nasa yuwe y namtrik se promocionen con programas afines a la cultura de nuestro pueblo y, en especial, a sus lenguas nativas.

En el resguardo de Caldono estamos creando programas en nasa yuwe, y la idea es que en estos espacios no se utilicen préstamos del castellano. Aunque en un primer momento cometimos errores, y los oyentes que son hablantes nos corrigieron, ya aprendimos que no hay que tenerles miedo a las correcciones que nos hace la comunidad. Es necesario aceptar los errores y tratar de no cometerlos en el futuro. Afortunadamente, en el territorio Sa't Tama Kiwe, la lengua

nasa yuwe aún es fuerte y los hablantes que la habitan están muy pendientes de los programas que se emiten todos los días, por lo que no se puede salir al aire con programas improvisados.

Como comunicadores comunitarios que trabajamos en pro de nuestras comunidades, debemos ser muy creativos y buscar que los programas culturales que emitimos se elaboren a partir de investigaciones en diferentes campos, como, por ejemplo, la tradición oral, donde está la esencia de la vida.

Estos programas que se emiten ayudan a retroalimentarse a muchos jóvenes, adultos y mayores que no tienen conocimiento de su lengua, ya sea por motivos de desplazamiento, porque la han olvidado o porque los padres de familia no se la enseñaron cuando pequeños. En nuestro territorio hay muchos mayores que son hablantes pero que no conocen mucho de la tradición oral. También existen otros comuneros que son hijos de parejas jóvenes sin mucho conocimiento de las tradiciones orales relacionadas con nuestra cosmovisión.

3.3. Experiencia local: emisora comunitaria Radio Libertad

JOSÉ FERNANDO CONEJO
Pueblo totoró, municipio de Totoró (Cauca)

Vengo como representante de la emisora comunitaria Radio Libertad. También hago parte de la Red Nacional de Emisoras Comunitarias. Lo que quiero compartir es un poco la experiencia de esta emisora, la cual está situada en el municipio de Totoró y hasta el momento le ha prestado un gran servicio a toda la comunidad, pues las emisoras comerciales de Popayán no entran con buena señal y no cuentan con una programación acorde a las necesidades de nuestra comunidad y del municipio en general.

En este medio de comunicación hemos tratado de rescatar lo nuestro, lo propio de nuestra región, dándole participación a la misma gente de los resguardos que busca cualquier medio para comunicarse con sus familiares y expresarse. Los animadores y locutores son de la comunidad. A pesar de que no tienen título de locutores, han hecho un esfuerzo importante para mantener en sintonía a los oyentes, no solamente en nuestro municipio sino también en otros municipios cercanos adonde la emisora llega con buena señal.

La comunidad pregunta: ¿cuál es el trabajo de los animadores y locutores de esta emisora comunitaria? El trabajo que estamos realizando en este momento es valorar la cultura del pueblo totoró. Una primera tarea es reproducir la música que los grupos musicales del

municipio crean de acuerdo con sus vivencias. También les estamos dando espacio a los hablantes de nuestra lengua (namtrik), quienes infortunadamente se están perdiendo casi en su totalidad. De todas maneras pensamos que, al crear este espacio, los oyentes que son hablantes de la lengua indígena van tomando conciencia y pueden recuperarla y enseñársela a los niños. Además, en sus labores académicas, los estudiantes de colegio están investigando su lengua materna y algunos tienen la aptitud de crear música; a ellos les estamos dando mayor participación para que la comunidad valore este trabajo.

Los programas bandera son los “merengues”, enfocados tanto a la creación propia como a las creaciones de grupos de otros departamentos. De esta manera se le da participación a la comunidad para que sus integrantes hagan parte de la programación con complacencias por medio de llamadas o cartas en que solicitan canciones. Los micrófonos también están abiertos para cualquier información que se tenga que dar a conocer por parte de las autoridades, los presidentes de las juntas, los grupos comunitarios, los estudiantes y la comunidad en general. A nadie se le cierran las puertas: estas siempre están abiertas para transmitir cualquier información.

Sin embargo, hemos tenido dificultades frente al manejo y la operatividad de la emisora. Algunas de ellas son las siguientes:

- No tenemos una programación definida para cada sección.
- No tenemos un programa específico para la sección de lenguas porque los locutores no hablan la lengua nativa.
- No tenemos equipos de grabación adecuados para salir a investigar sobre la cultura y la lengua. Lo que hacemos es programar música para nuestros oyentes.

En este momento estamos tratando de mejorar la programación con secciones que tengan que ver con las necesidades de la comunidad y, especialmente, de la niñez. Esperamos poder mejorarla cada vez más con las experiencias de otros medios comunitarios.

3.4. Experiencia local: emisora comunitaria Guambia Estéreo

DIDIER CHIRIMUSCAY

Del pueblo guambiano, municipio de Silvia (Cauca)

Vengo yo como participante de esta comisión porque el delegado oficial de la emisora comunitaria Guambia Estéreo no llega todavía. De todas maneras, estamos presentes en esta comisión tan importante que busca analizar la situación de los medios comunitarios en los territorios indígenas.

Quiero empezar diciendo que en nuestro territorio (Guambia) se presentan muchos problemas: la juventud de hoy ya no quiere saber nada de nuestro idioma, el namtrik. Antes, Guambia era muy rica en materia cultural, pero cuando llegó la educación oficial a nuestro territorio la enseñanza fue impuesta por el Estado, nunca nos enseñaron sobre nuestra forma de vivir y nuestro idioma pasó a un segundo plano. Aunque nuestros mayores aún conservan toda la esencia cultural, va a ser difícil que la juventud tome los ejemplos de nuestros ancestros y se los transmita a las nuevas generaciones.

Pasando al tema de los medios de comunicación, cuando este medio tan importante llegó a Guambia –digo “importante” porque estos medios, si los utilizamos bien, nos permitirán fortalecer las lenguas nativas–, en nuestro resguardo, infortunadamente, se cometieron muchos errores. Como no teníamos experiencia alguna en el manejo de una emisora comunitaria, lo que hicimos fue imitar las emisoras comerciales de Popayán y Cali, de manera que comenzamos con una programación musical en que ni siquiera entendíamos las letras de lo que se cantaba, y los jóvenes comenzaron a bailar estos ritmos desconocidos. Afortunadamente, las autoridades tomaron cartas en el asunto y trazaron unas líneas para que la programación fuera acorde con las necesidades y el querer de todos los habitantes de los resguardos y la comunidad en general del municipio de Silvia, buscando que nuestra emisora comunitaria tuviera futuro y prestara un buen servicio en aras de fortalecer nuestra lengua indígena, el namtrik.

Tocando un poco el tema de los animadores o locutores, consideramos que se deben crear programas de motivación y animación permanente, encaminados a concientizar a los oyentes sobre el debilitamiento de la lengua. También debe haber una formación política en los comunicadores y las comunicadoras para que la producción radial se fundamente bien mediante investigaciones y tenga contenidos que no afecten el desarrollo social, organizativo y cultural de nuestro pueblo. Esto nos permitirá diferenciarnos de las emisoras comerciales, pues nuestra emisora tendrá un carácter investigativo en todas las áreas de desarrollo comunitario. Esto quiere decir que los comunicadores comunitarios deben prepararse constantemente en aspectos políticos, organizativos y culturales para que realicen programas que no resulten aburridores y ayuden a crear conciencia de la importancia de nuestra lengua y de que no debemos permitir que se siga debilitando. Ojalá este congreso nos sirva de ejemplo para llevar estas reflexiones a la práctica y a ser conscientes de que no debemos dejar que la lengua dominante invada nuestras mentes y perdamos definitivamente el namtrik.

3.5. Comentarios, reflexiones y sugerencias

JORGE CABALLERO

El medio no es el fin; la comunidad es el objetivo central de la comunicación. Es necesario que los medios se integren dentro de esta comunidad.

Si nos referimos a la producción, ¿quiénes producirían, cómo y para quién o quiénes?

Existen actualmente muchas cartillas y textos ya elaborados que no se utilizan por varias razones: porque los miembros de las comunidades no saben leer o no entienden los textos o porque no hay creatividad o ilustraciones en la presentación de las cartillas; además, existen maestros en las escuelas que no hacen uso del material porque no lo revisan, no lo leen o no lo entienden.

Sugerencias

- Elaborar textos con dibujos creativos, cartillas en colores y que sean comprensibles en lengua nativa y con traducción al castellano.
- Elaborar materiales que se puedan socializar en los distintos pueblos.
- Procurar que no solo los maestros fabriquen los materiales, sino que también se elaboren en campos como la salud, la producción, etc.
- Motivar a los niños a crear materiales que ellos mismos puedan utilizar.
- Incentivar los espacios de lectura.
- Respecto a la elaboración de materiales, tener en cuenta las ilustraciones y la diagramación para los niños.
- Elaborar textos que ayuden a fortalecer la relación entre los abuelos y los niños.
- Investigar sobre el material existente y generar estrategias para fomentar su uso.
- Tener en cuenta que todos somos responsables de la producción de materiales (cantos, trabalenguas, simbología, etc.).
- Hacerle seguimiento al uso y la continuidad de los materiales.
- Dentro de los acuerdos asumidos, tener en cuenta a la familia por su compromiso frente al fortalecimiento del uso de la lengua materna en la vida cotidiana de los niños.

- Incluir la cosmovisión propia en la producción de materiales didácticos.

A continuación se presentan algunas preguntas y las respuestas que se les dieron en las diferentes mesas de trabajo.

¿Quiénes elaboran los textos?

La comunidad educativa; los diferentes programas que existen en las comunidades.

¿Para quién?

Para niños, jóvenes y adultos.

¿Le gustaría que sus hijos aprendieran a producir materiales en su propia lengua indígena?

En los grupos de trabajo se dio una respuesta afirmativa bajo algunas condiciones:

- Es necesario usar elementos interactivos, enfatizando el trabajo con los mayores como fundamento del rescate de la lengua.
- Es necesario que las autoridades tengan en cuenta que la lengua es una herramienta política y cultural.
- Es necesario fortalecer los procesos de memoria colectiva de los diferentes pueblos, rescatando así la lengua propia.

Dificultades

- La ausencia de reflexión, de concienciación en cuanto a los medios de comunicación (en los cabildos)
- frente al uso de los medios comerciales, la falta de promoción de los medios comunitarios.

Estrategias y propuestas

- Crear imágenes y sonidos desde lo propio.
- Procurar que la emisora sea un espacio educativo.
- Motivar permanentemente los programas en que se utilice la lengua.
- Proporcionarles formación política a los comunicadores y comunicadoras indígenas.
- Garantizar la sostenibilidad de los proyectos.
- Planear y coordinar el desarrollo de los programas con las organizaciones.

- Motivar a los niños a participar en la producción de materiales y espacios comunicativos.
- Usar internet para producir materiales en multimedia.
- Usar los materiales producidos y elaborar otros nuevos desde la casa, utilizando el conocimiento propio, así como fijar los materiales escritos o gráficos en las mismas casas.
- Fortalecer la lengua vivenciando lo que se dice y reproduciendo lo que se vive.
- Hacer mingas y fiestas en que se promueva el uso de la lengua propia.
- Tener en cuenta la dimensión espiritual de la comunidad.
- Fortalecer el uso de la lengua poniéndoles a los niños nombres en la lengua ancestral. Actualmente, incluso algunos mayores se están cambiando el nombre.
- Buscar que, en oficinas y dependencias, los avisos se hagan en lengua propia.
- Fortalecer la lengua a través de la imagen aprovechando más los símbolos y la historia.
- Fortalecer la interpretación de la música propia.
- Como existen muchos dirigentes que impulsan el uso mediante normas pero no hablan la lengua, no tanto crear normas como generar conciencia.
- Crear productos alternativos: a través de lo visual se puede hacer mucho por la recuperación de la identidad.
- Fortalecer la producción radiofónica; en general, proporcionarles visión política a los comunicadores.
- Fortalecer la práctica real de la lengua en los dirigentes. Ellos deben comenzar por dar ejemplo, deben comenzar a cambiar. Es fundamental que los dirigentes sean coherentes entre lo que dicen y lo que hacen.
- Ser creativos en cómo queremos llegar a que haya un empoderamiento y una producción desde nuestra cosmogonía.
- Cuando haya un verdadero trabajo social y cultural acerca del porqué o del para qué de las tecnologías de información y comunicación (TIC), habrá una buena gestión y administración.
- Reducir los “préstamos” de las lenguas ajenas a la cultura de nuestros pueblos y buscar el enriquecimiento del léxico de las lenguas indígenas.
- Los hablantes de la lengua materna indígena deben practicarla en los espacios sociales y utilizarla en los espacios comunitarios, como, por ejemplo, las mingas.

- Promover el uso de la lengua en todos los espacios; hablar y dejarse corregir; no tener miedo a corregir ni a ser corregidos.
- Tener en cuenta los rituales como espacios de recuperación de la lengua.

¿Cómo se impulsarían los medios de comunicación en los encuentros de tradición oral?

- Lo importante es tener en cuenta los encuentros antes de hablar de medios.
- Es necesario generar encuentros comunitarios como espacios de comunicación que luego se pueden registrar o comunicar.
- Analizar qué se entiende por medios y cuál es el objetivo de apropiarse de los medios de comunicación: generar resistencia y fortalecer el proceso organizativo.
- Trabajar por una comunidad autogeneradora de contenidos que se apropie de los medios de comunicación.
- Como usuarios pertenecientes a un colectivo, incluir dinámicas para seguir y potenciar a la comunidad.
- Descentralizar los medios; de ahí, la importancia de la capacitación permanente de los comunicadores.
- Apoyar más los procesos de producción de espacios de comunicación y materiales para que sean más participativos.

¿Qué normas producir en cuanto a la prohibición de la circulación, la venta y la compra de materiales violentos y pornográficos en la comunidad?

- Educar a los niños y jóvenes con una mayor conciencia de la sexualidad y del respeto y la valoración del cuerpo.
- En todo esto desempeñan un papel fundamental el cabildo y la autonomía de las comunidades.
- Comprometerse con nuestra organización.
- Crear conciencia.
- Establecer una estrategia de comunicación asentada en los valores.

Conclusiones

- Es urgente fomentar los encuentros comunitarios como espacios de comunicación en mingas, asambleas, rituales y lugares sagrados.
- Los medios comunitarios deben, ante todo, fortalecer las lenguas maternas; por lo tanto, es necesario saber para qué y para quién se producen.

- Las comunidades deben ser autogeneradoras de sus contenidos y deben apropiarse de los medios para impulsar las dinámicas colectivas.
- Es necesario que los comunicadores tengan formación política en la producción de medios enfocados a la promoción de la lengua nativa y la cultura de los pueblos.
- Es conveniente producir materiales en diferentes lenguas: debemos tener una mentalidad multilingüe.
- No debemos quedarnos en la parte lingüística sino que también debemos incursionar en lo pedagógico, lo lúdico, lo creativo y lo estético.
- Debemos establecer unos códigos éticos de acuerdo con los principios de los pueblos indígenas, y dentro del marco de la autonomía, para evitar contenidos que dañen la cultura de la comunidad: pornografía, violencia, etc.
- Es pertinente llevar a cabo una evaluación permanente de los procesos de comunicación para reorientar y fortalecer la cultura.
- Consideramos importantísimo el papel de las autoridades y las organizaciones en relación con las políticas y los procesos de comunicación, pues faltan acompañamiento y valoración.
- A partir del trabajo realizado en los congresos y encuentros debe haber una práctica de uso en la vida cotidiana.
- El congreso realizado del 11 al 13 de junio nos deja como tarea aprender y hablar no solo nuestro idioma sino también las lenguas de los otros pueblos como símbolo de hermandad y de resistencia política.
- Los discursos que pronuncian los líderes son muy llamativos e importantes, pero no siempre se ponen en práctica. Asimismo, el discurso es para la comunidad, no para la familia.
- La tarea más urgente es hablar la lengua en la casa.
- Todos somos responsables de la comunicación; por consiguiente, debemos tener en cuenta la enseñanza y las memorias de nuestros mayores.

4. Lengua y escritura

Coordinador: Adonías Perdomo (pueblo nasa)

Invitada internacional: Inge Sichra (Bolivia)

Invitada nacional: Martha E. Corrales (Colombia)

Invitado local: Carlos Andrés Bello (pueblo totoró)

De las lenguas nasa yuwe y namtrik: una breve relación entre ellas y la escritura alfabética

*Los niños son la única luz en una oscuridad
para que las lenguas indígenas vivan.*
Pensamiento misak

A manera de presentación

Esta comisión aborda un tema que, a nuestro juicio, ha ocupado un lugar importante entre las acciones adelantadas en favor de las dos lenguas implicadas en esta actividad –sobre todo, de la lengua nasa yuwe–; a saber, el tema relativo a la implementación de formas de escritura para estas lenguas. Esta implementación se ha hecho desde diferentes perspectivas y por diversos actores, tales como misioneros católicos y protestantes, investigadores indígenas y no indígenas, y organizaciones y autoridades indígenas. La proliferación de propuestas para la escritura de las lenguas nativas ha generado, en las comunidades, tensiones y conflictos que aún no se resuelven en su totalidad, sobre todo entre los hablantes de la lengua namtrik.

Es importante visualizar las posibilidades de uso con que han contado las diversas formas de escritura que cada una de las lenguas viene implementando. Algunas de estas formas de escritura intentan adaptar unidades del alfabeto castellano sin tener en cuenta la existencia del sistema propio de cada lengua; otras, como en el caso de la lengua nasa yuwe, vienen acometiendo una propuesta de escritura que obedece a los principios fonológicos y sistemáticos de la lengua y se conciben como un producto de unificación que cobija todas las variantes geográficas que existen y se mueven en el territorio nasa. Igual camino han recorrido los hablantes de la lengua namtrik para definir cuál será su forma de escritura, sin lograrlo aún.

Así, la escritura ocupa un lugar central en el desarrollo de las políticas para el fortalecimiento y el desarrollo de las lenguas; sin embargo, la tendencia a una escritura que debe unificarse hace que algunos procesos se estancuen y que, en ciertos casos, debiliten lo que otros construyen. La implementación de unas políticas al respecto debe plantearse en una perspectiva que recoja las discusiones actuales, que revalore la centralidad de la implementación de la escritura sobre la base de la unificación y de acuerdo con la cual el uso de la escritura sea el que lleve a esta, revirtiendo así el orden del proceso de estandarización de las lenguas.

Al lado de esta discusión está la tensión entre oralidad y escritura, relación que, antes que ser de exclusión, se propone como de complementariedad, teniendo en cuenta el predominio de la primera en las sociedades indígenas. Al respecto nos remitimos al líder político, estadista y pensador nasa Manuel Quintín Lame Chantre, quien, en muchas de sus intervenciones, planteó que él había aprendido en el libro de la naturaleza, haciéndonos entender que la naturaleza alfabetizó a *Uma* y *Tai* ('madre' y 'padre') y que ella escribe y establece textos para que el ser humano aprenda a convivir con ella. En este orden de ideas, también se cuenta con los petroglifos, donde se guardan grandes mensajes, la escritura ancestral en los cintos (chumbes), las bolsas de lana de colores (cuetanderas) y las bolsas corrientes, que se usan en las relaciones sociales y en el trabajo (jigras). Cada una de esas inscripciones cuenta la historia del origen de los antepasados y la evolución de su pensamiento en cada uno de los pueblos en referencia, si bien con estilos, formas y prácticas diferentes.

Es necesario dejar en claro que las anteriores formas de escritura, vigentes en su tiempo, fueron muy importantes porque quizás caracterizaron la manera de expresar el pensamiento de estas culturas. Sin embargo, no se previó que esa forma de representación escrita sería superada por la expresión oral en función de la evolución del pensamiento ni que posteriormente se necesitarían formas de escritura que, en la medida de lo posible, fueran más ágiles, sistemáticas y resistentes frente a las nuevas versiones fonéticas y fonológicas de cada lengua, también en función de la exigencia de la evolución constante del pensamiento. Esta reflexión intenta poner nuevamente en funcionamiento el pensamiento de los hablantes de las lenguas nasa yuwe y namtrik, de manera que estos pueblos puedan afrontar el reto de establecer formas de escritura que estén en función de sus proyectos de vida, que se enmarquen en el desarrollo de su pensamiento como pueblos y que se ajusten a los avances de las ciencias actuales, entre ellas la lingüística, la sociolingüística y la sociología del lenguaje.

La escritura tendrá sentido en la medida en que las lenguas se hablen y se usen en diferentes espacios. De ahí, la necesidad de una planificación de estatus y de corpus; es decir, de un reconocimiento pleno de las diferentes funciones que pueden cumplir las lenguas y de unas acciones que incluyan la producción de materiales y su difusión, a través de textos plasmados no solo en papel sino también en medios virtuales y orales que se puedan dar a conocer en programas radiales y audiovisuales; es decir, mediante el aprovechamiento de las nuevas tecnologías.

Lo anterior implica la necesidad de formar personas que tengan capacidad de aportar en las discusiones y decisiones con criterios y conocimiento de los temas, para que los materiales que se elaboren correspondan a los deseos de los pueblos y constituyan un recurso para la documentación y el fortalecimiento de las lenguas.

Objetivos

1. Enamorar y sembrar en el corazón de los asistentes la importancia de la escritura de las lenguas nasa yuwe y namtrik mediante reflexiones y experiencias que muestren el valor de la escritura en el fortalecimiento del pensamiento de los pueblos.
2. Compartir y estimular actitudes y vivencias con la escritura de las lenguas nasa yuwe y namtrik para que esta se constituya en una práctica y un hecho social que aporte a la construcción de políticas lingüísticas.
3. Fortalecer el uso del alfabeto unificado del nasa yuwe y abrir espacios para la reflexión sobre la necesidad o no de un alfabeto unificado del namtrik mediante el estímulo de la producción textual dentro de las comunidades.
4. Realizar, conjuntamente con los participantes, acciones y tareas en pro del fortalecimiento de la escritura de las lenguas objeto de este congreso.

4.1. Experiencia internacional: contradicciones en tiempo de poder

INGE SICHRA
Fundación Proeib-Andes, Bolivia

Voy a hablarles sobre lo que sucede con la escritura quechua en Bolivia. Mi ponencia se llama “Contradicciones en tiempo de poder”. ¿Por qué se llama así? Porque ustedes bien saben y han oído decir que, en la actualidad, y desde hace más de dos años, en Bolivia hay un

gobierno que está marcando historia y que, sorpresivamente, está propiciando cambios muy profundos que le dan poder a la minoría hasta ahora excluida.

Es la “revolución democrática”, como se la llama, que en Bolivia está queriendo revertir, ver y cambiar estructuras que se han dado a lo largo de dos siglos de república y en las cuales una minoría mestiza castellanohablante gobierna, periodo tras periodo, a una mayoría indígena.

Me interesa ver cuáles son estos cambios para las lenguas. Quiero ver cuáles son estas acciones en el tema de la lengua más extendida en mi país, el quechua. ¿Será que ahora esta goza de más espacio? Dado que es una lengua que está en el poder, ¿será que ahora tiene más hablantes?, ¿será que ahora se escribe más?, ¿será que ahora ha adquirido un estatus de lengua de poder?, ¿o será que sigue minorizada, oprimida y en un segundo plano respecto al castellano?

Esa es una entrada, pero la otra es el interés en la escritura de las lenguas indígenas. A mi entender, hay una fuerte convicción de que, escribiendo las lenguas indígenas, las vamos a perpetuar, de que sin escritura no tienen futuro. A mi juicio, esta convicción no tiene mucho sustento, así como hasta ahora se decía con mucha convicción: “La escuela debe enseñar la lengua indígena; la lengua indígena se va a revitalizar. Si la escuela hace uso de la lengua indígena, esta tiene futuro”. De manera similar, ahora se está diciendo: “Tenemos que escribir las lenguas indígenas porque, si no, se nos mueren o desaparecen, o corren ese riesgo”.

Quiero entonces juntar estas dos cosas: ¿cómo está el quechua ahora que hay un gobierno proindígena, declaradamente de mayoría indígena? y ¿cómo se está propiciando la escritura del quechua? ¿Qué pasa con estos dos elementos? Quiero decirles que el quechua lo habla, desde Colombia hasta el norte de Argentina, un pueblo que se llama “inga”. Se calcula que son ocho o diez millones de habitantes. Es, verdaderamente, la lengua mayoritaria de los indígenas del continente.

Es una lengua que ya empezó a usarse en la Universidad Mayor de San Marcos. En el siglo xvi ya había una cátedra de quechua; esta lengua la emplearon de manera escrita muy tempranamente los cronistas y los religiosos, y en tiempos recientes la utilizan los investigadores. Hay un cúmulo de historia de la escritura del quechua.

¿Cómo es que una lengua mayoritaria, presente en cinco países, que se usó en el tiempo de la Colonia como lengua de evangelización, difundida más allá de las fronteras del imperio incaico, donde ya era una lengua importante y desarrollada, no se ha escrito por parte de los mismos hablantes? ¿Qué pasa allí?

La explicación es que el quechua, a pesar de su historia, de sus millones de hablantes, de su extensión geográfica y de haber sido una lengua general, es una lengua indígena y, por lo tanto, le asiste la oralidad. Los pueblos indígenas transmiten, fortalecen y hacen crecer su lengua tradicionalmente, pero no por la escritura. No tenemos un solo ejemplo que nos permita decir: “Las lenguas indígenas y los pueblos indígenas han hecho uso de la escritura para sus lenguas”. En Bolivia tampoco. En sus últimos quince años, la educación intercultural bilingüe ha producido una ley nacional de incorporación de las lenguas indígenas más grandes a la escuela. Al respecto, ¿qué hace la escuela cuando tiene que utilizar las lenguas? Las tiene que escribir. La escuela no puede concebir una educación que no haga uso del alfabeto. No puede. Nuestra condición de escuela tradicional es la que conocemos: siempre pasa por leer, escribir, contar, sumar, multiplicar, dividir.

A lo largo de la historia de la educación intercultural bilingüe, las lenguas indígenas se han escrito con molde castellano porque era lo más fácil hacerlo de ese modo. No se tenía tiempo de dejar que surgiera una cultura escrita indígena. Los sabios no escriben, los poetas no escriben; entonces ¿qué escritura teníamos que usar? Pues les vamos a pedir al antropólogo, al lingüista –que no saben la lengua– y a los hablantes un alfabeto; les vamos a pedir que lo validen, y vamos adelante. Los textos de los sabios, los textos de los religiosos, los textos de tradición oral son eso: orales.

A la hora de necesitar textos escritos, ¿qué hace la escuela? Impone, básicamente, un modelo castellano. Entonces vamos a tener textos que son descriptivos, género propio del castellano. En eso nos estábamos equivocando, pues, en lugar de hacerles un bien a las lenguas indígenas, les estábamos imponiendo más un molde castellano que una forma propia de escribir. Difícilmente hay casos en que la escuela ya esté concebida, pensada, creada dentro de la lengua indígena. En la mayoría de los casos, en todos los países, a la escuela se la acomoda un poco, se le abre la ventana, se mete la lengua indígena, y allá adentro tenemos que remoldear la paráfrasis de la escritura, no solamente desde el aspecto lingüístico sino también desde el aspecto pedagógico; pero no existe el proyecto. En Bolivia, la escritura de las lenguas indígenas se ha dado con mucha fuerza.

Otra entrada de la escritura a las lenguas indígenas ha sido la educación de adultos a partir del pensamiento de Paulo Freire, quien por los años setenta buscaba propiciar el conocimiento de sus problemas y la toma de conciencia. Esa era una veta muy revolucionaria entonces. La educación de adultos pasó a ser un espacio de resisten-

cia, de contestación, de provocación, promovido por muchas ong que estaban justamente al frente o en contra de los gobiernos de corte dictatorial de los setenta y los ochenta.

En ese tiempo, lo indígena aún no tenía nombre, no había conciencia indígena. Había una conciencia de campesinado, pero era una fuerte oportunidad para escribir las lenguas indígenas. Tenemos, entonces, en los años setenta, en Bolivia, publicaciones en quechua: cartillas, un montón de material escrito, y no importaba tanto cómo escribíamos, si con /h/ o con /c/, con apóstrofo /' / o con /x/; en cambio, ahora la escuela está propiciando el “vayan a escribir correcto”, “no se vayan a equivocar”, ¿no es cierto? “No se escribe así; se escribe así”: eso es la escuela.

La educación de los adultos no se preocupaba por eso; iba a los contenidos. Si los contenidos se transmitían con más facilidad en la lengua indígena, se escribía así, sin preocuparse de si estaba estandarizado o normalizado, de si estaba correctamente escrito.

Entonces en Bolivia tenemos esas dos entradas a la escritura del quechua y el aymara, o de otras lenguas.

Por otro lado, la escritura que se propiciaba en la educación de adultos tenía mucha más libertad de forma, no tenía restricciones. Permitía, por ejemplo, la transcripción de lo oral, las historias que se conocían, las historias de vida de los héroes de antaño. Se plasmaban esas historias en lengua indígena sin pasar por el corrector de estilo o el corrector de ortografía. Entonces ¿qué pasa ahora cuando se ha dicho que sí se escribían las lenguas indígenas y que la educación de adultos ha tenido un espacio muy grande?

Circunstancialmente, el gobierno tiene una educación de adultos, y es en castellano. Concretamente, tiene el programa “Yo sí puedo”, creado en Cuba y usado en Venezuela y muchos otros países, y que se está aplicando declaradamente en Bolivia como un programa del gobierno para lograr que la alfabetización sea general, que no haya analfabetas, porque el analfabetismo es señal de injusticia social o de exclusión.

No hay ninguna reflexión actualmente sobre qué quiere decir *alfabetizado*. ¿Alfabetizado es el que puede escribir una frase, o alfabetizado es el que lee y comprende la realidad, como lo entendió Paulo Freire?

Actualmente, el tema de la educación posalfabetización de adultos no pasa por entender y modificar la realidad. Encontramos allí una contradicción muy fuerte por parte de un gobierno que declara querer cambiar las estructuras con una herramienta como la educación de adultos. La alfabetización es, por demás, inmovilizadora, no revolucionaria, para las lenguas indígenas.

Existe otra que les voy a mencionar y en la cual me voy a detener. En la reforma educativa de Bolivia, durante doce años, existió por ley la figura de los Consejos Educativos Nacionales Quechua, Aymara y Guaraní, junto con un cuarto Consejo de los Pueblos Amazónicos. Estos consejos estaban compuestos por indígenas quechuas, aymaras y guaraníes elegidos en su región para que pudieran fiscalizar la educación a escala nacional, para que pudieran ayudar a garantizar que se estuviera llevando bien la educación bilingüe e intercultural, para sensibilizar a los papás, para ayudar en la elaboración de materiales y propiciar que la educación intercultural bilingüe favoreciera las lenguas y a los pueblos indígenas.

El caso del Consejo Educativo Quechua fue muy interesante. Junto con el Consejo Aymara, se puso a escribir como una tarea impuesta. Tenemos allí un ejemplo de indígenas. Este consejo lo conformaban los intelectuales, no los académicos. Eran líderes indígenas, conocedores y comprometidos con las lenguas.

Ellos se dieron a la tarea de escribir. Entraban a las oficinas recordando que “aquí trabajamos para el quechua en quechua”. Pero es difícil mantenerse en esto, porque el castellano permea y permea, y si hay una oficina y una institución como la tienen los consejos, el castellano entra sin que nadie se dé cuenta. Entonces ellos mismos se ponían en alerta, escribían en quechua para impartir la educación y dictaban los talleres en esa lengua.

Considero que eran como una Real Academia de la Lengua Quechua, pues nacían de la necesidad sentida de que su lengua estuviera presente y en desarrollo. En un cambio de gobierno, este consejo llegó inclusive a hacer planificaciones de corpus, es decir a crear términos, a inventarse palabras quechuas para sus necesidades. Realmente era como un ente planificador, de difícil labor porque se trataba de un trabajo de oficina y no de un trabajo agrícola, de chacra. Usaban la lengua para escribir, lo que no es nada común, porque quien habla la lengua indígena la escribe si escribe en castellano.

¿Qué ha pasado en el gobierno actual? Desde hace dos años y medio, el Consejo Quechua no habla quechua, ya no escribe quechua, siendo esa su tarea. No hablo de los individuos que están allá adentro, que pueda que lo hablen, sino del hecho de que, como institución fiscalizadora de la educación, ha dejado la lengua indígena de lado y no se siente en la autoobligación de escribir la lengua ni se siente ética, moral e históricamente obligada a hacerlo. La idea, expuesta en este congreso, de que hay que empezar por los mismos hablantes para revitalizar las lenguas abre un espacio frente a que todo tenga que ser en castellano.

Consultados los consejos –porque eso a muchos nos toca–, nos dolió ver lo que esperábamos: ¿cómo está un gobierno propiciando tácitamente el retiro de la lengua indígena que ya estaba en ciertas instituciones?, ¿cómo está aceptando que desaparezca de esa forma no declarada? Aquí, el castellano está otra vez haciendo uso de su poder de lengua de prestigio. ¿Por qué no está el quechua prestigiado allí si antes ya tenía entrada? ¿Por qué no ha empezado a florecer?

Al consultarlos, los consejos responden que estamos ocupando nuestro tiempo o nuestra energía en las leyes. ¿A qué se refieren? ¿A qué, si se convoca en diferentes espacios y diferentes momentos a líderes indígenas a los consejos para que participen en la construcción de esas nuevas leyes educativas? Se ha convocado y elegido a la asamblea constituyente porque hay una constitución en ciernes para que se apruebe en un referéndum en el cual consta que “todas las lenguas indígenas son oficiales y los funcionarios están obligados a hablar la lengua de su región”. En efecto, varios de esos muy buenos artículos ya están en el papel. Solo falta sancionarlos.

La extensión administrativa nacional de las 36 lenguas indígenas del país está en el papel. Todo eso se hace en castellano; toda la reflexión escrita está en castellano. Luego los consejos nos dicen que están ocupados en esa tarea tan importante que es legislar. Es una participación novedosa, pues antes se legislaba al margen de la mayoría indígena o contra la mayoría indígena. Ahora se los invita a participar en la legislación, pero las lenguas indígenas han quedado sin participación.

Otra explicación es que ya estamos en el poder, ya lo hemos logrado, pero no ha sido suficiente; seguimos en la necesidad de batallar. ¿Qué quiere decir? Que llegar al poder no quiere decir que la lengua que hay en el círculo de gobierno quechua hablante esté de por sí asegurada en el poder. Es tan fuerte el castellano que aún allí se da su desplazamiento.

El tercer argumento es todavía más doloroso. No sabemos escribir quechua. Actualmente, los miembros del consejo son personas que, al igual que sus antecesores, no aprendieron en la escuela a escribir en lengua indígena porque la reforma data de diez años, y estas son personas que tienen cuarenta años. Aprendieron en la escuela –si asistieron a ella– a escribir en castellano. La diferencia con el consejo anterior, donde estaban la motivación, la voluntad y la autoobligación de hablar y escribir la lengua, es que hoy hay gente que está en la posición de que “como no me enseñaron, me puedo equivocar; qué vergüenza: no puedo”. En realidad no ha cambiado nada en las personas. Son las mismas personas con otros nombres.

La postura es hoy: “Me sale más fácil en castellano. No puedo hacerlo en mi lengua indígena; no me enseñaron”. En cambio, en los otros, la actitud es: “Bueno, pese a que nunca me enseñaron, pese a que lo sé hacer mal, pese a que quizás nadie me lea, yo me obligo porque esto es un consejo que se llama ‘quechua’”. Entonces ¿qué se quiere desde los pueblos indígenas con la escritura? ¿Para qué se escribe?, ¿para denunciar?, ¿para fortalecerse políticamente?, ¿para empoderarse? ¿O para cumplir un programa, un currículo, para la inserción en la escuela y volverse mejores alumnos, tener mejores notas y alcanzar, por esa vía también, muchas reivindicaciones?

La discusión acerca de la escritura de las lenguas indígenas termina siendo un tema técnico, un tema banal, un tema que se pasa por alto en los movimientos y en las reivindicaciones indígenas si no va profundamente acompañado del peso político. Si, por escribirlas, vamos a propiciar que se escriban las lenguas indígenas –como quien dice: “Si no se escriben, no van a vivir”–, mejor no hacerlo. Dependerá de con qué voluntad, con qué convicción y para qué vamos a querer escribirlas.

En Bolivia, el Estado es ahora lo indígena, lo contrahegemónico, y para encontrar soluciones le ha aplicado, a algo ya muy desarrollado –la lengua indígena–, tal presión que lo ha desplazado. Es un caso en que la lengua indígena y el Estado, como el agua y el aceite, no se entremezclan.

No hay, de parte del Estado actual, una intención de hacer de las lenguas indígenas una herramienta de Estado o unas lenguas de Estado. Yo creo que eso puede darnos bastante qué pensar para cuando estemos empeñados en escribir nuestras lenguas y ver qué oportunidades de utilidad y sostenibilidad tenemos, pues, de lo contrario, perdemos el punto de vista político, que hace que tenga sentido escribir.

4.2. Experiencia nacional: la escritura alfabética del nasa yuwe, una lucha por la resistencia, la unidad y la pertenencia del pueblo nasa

MARTHA CORRALES CARVAJAL
Universidad del Cauca (Colombia)

El objetivo de esta investigación es construir, de una manera participativa y colaborativa, una historia social de la escritura del castellano y el nasa yuwe, como un aporte al fortalecimiento de la lengua, la cosmovisión y la cultura nasa, así como una forma de dar a conocer sus proyectos políticos como pueblo minorizado.

¿Por qué hablamos de que el objetivo también es mirar lo que pasa con el castellano? Porque hablar de la escritura del nasa yuwe inevitablemente nos remite a qué es lo que ha pasado con la escritura del castellano. ¿Por qué, entonces, siendo hablantes de una lengua materna indígena, todos han tenido que aprender primero el castellano? Por imposición, por colonización, por homogenización.

Esta investigación contiene muchas preguntas, pero una de las más importantes es: ¿qué retos y posibilidades tiene la escritura para de verdad preservar el sentimiento y el pensamiento nasa? Aquí, unas afirmaciones de arranque para responder muchas de esas preguntas: la adopción de la escritura alfabética, la decisión de escribir una lengua, ya sea de quienes detentan el poder, en este caso el castellano, o de quienes generan resistencia, en nuestro caso los nasa yuwe hablantes, es un proceso que va más allá de la dimensión lingüística.

En el trabajo de los lingüistas, en su descripción grafológica y fonológica, todo es importante; pero el planteamiento intenta avanzar mucho más allá de la vigencia lingüística, y es una decisión más política y cultural que solo lingüística y comunicacional. Estas formas de escritura alcanzan transformaciones de tipo social, cultural, educativo, político y subjetivo entre sus usuarios y se plantean con múltiples significados y transformaciones que es necesario prever, analizar y tener en cuenta en los procesos educativos indígenas y propios con carácter bilingüe e intercultural que se vienen desarrollando en las comunidades nasa.

Creemos y confiamos en que la escritura –o, por lo menos, la reflexión sobre la lengua– puede concientizarnos acerca del valor que tienen las lenguas indígenas, sobre todo teniendo en cuenta que la escritura solo podrá tener un sentido, una función, si la lengua se habla y está viva oralmente. Como lo dijo una mayora en Tierradentro, “si no hablamos, ¿sobre qué vamos a escribir?”.

Este es uno de los porqués de esta historia, y aquí cito un trabajo de los compañeros Abelardo Ramos y Tulio Rojas sobre la introducción del desarrollo de la escritura como práctica constante en la sociedad, que no existe como tal.

Desde hace siete años, la escritura del nasa yuwe tiene un alfabeto unificado, aprobado por 81 resguardos o cabildos, pero todavía no podemos decir que la escritura tenga un uso total ni que los jóvenes estén escribiendo. Ni siquiera todos los maestros bilingües saben escribir en su lengua. En la escuela, la lengua nasa yuwe sigue teniendo un uso más transicional. Se traducen a la lengua unos contenidos, pero se aprende en castellano. Este es uno de los focos para preguntarnos qué se piensa sobre la escritura.

Quiero tratar dos referentes conceptuales. El primero es valorar la oralidad al igual que la escritura. El segundo tiene que ver con los estudios de la literacidad, que es la mirada, con perspectiva política y social, a cómo la escritura no es solamente técnica, no es solamente ortográfica; a cómo no siempre el hecho de que en un país todos escriban y estén alfabetizados en castellano –como en Cuba, o como sucede con el programa que hay en Bolivia y Ecuador– garantiza que haya justicia, justicia social, equidad social, pues no todo pasa por la escritura. No solo la inteligencia y los saberes pasan por la escritura: hay también otras dimensiones en las comunidades. Esto lo hacemos para entender que la escritura alfabética es solo una de las formas de hacer memoria, una de las múltiples maneras que las sociedades humanas han construido para preservar sus saberes y dinamizar su cotidianidad. Entre ellas están los petroglifos, que para los nasa son muy importantes, y los *chumbes*, término de origen quechua que en lengua nasa tiene su nombre propio, que es *taw*.

Plantear una reflexión sobre la lengua es ya abrir espacios para hacer conciencia sobre ella, para que ustedes, los nasa de ambos sexos, decidan si la siguen hablando, si la siguen enseñando y si la van a escribir. Eso ya es un espacio, un proceso de formación y de reflexión.

En la escuela –ya decíamos– se está dando un uso muy transicional. Pero ¿qué está haciendo la escritura entre los nasa?

Una de las primeras cosas que está logrando es rediseñar los espacios físicos. En muchas casas hasta hace veinte años no se veía un libro; y si estaba, era solo la Biblia. Ahora vemos una búsqueda, un cúmulo de productos textuales; ya muchos tienen computadoras, hay un rediseño de las casas, ya hay una mezcla de la relación entre ojos y manos. Mientras que, antes, en las asambleas las mujeres tejían y cargaban al niño, oían y participaban, hoy muchas de ellas escriben.

La tarea es, entonces, encontrar un formato técnico o una serie de convenciones para escribir el nasa yuwe. Queremos que los jóvenes que escriben historias escriban la suya propia y la de su tierra, que el sistema del alfabeto nasa les sirva de puente a las ganas de construir las frases más bellas sin olvidar el sabor de la vida, el amor, la risa, el sol o el abrazo de los vientos, que las letras salgan a representar el grito de la voz que brota del fondo del alma de cada nasa que hable de los hilos y de la trama de la vida con que crece.

¿Cómo hacer todo esto? No sabemos. No hay recetas, y en cada comunidad son sus miembros quienes decidirán y diseñarán las estrategias del caso, y aquí se ha insistido mucho en los hablantes, los adultos, los líderes y las lideresas, los maestros y las maestras, los

intelectuales indígenas y los nasa de frontera –me refiero a los que se mueven entre la sociedad nasa y la sociedad mayoritaria–.

Retomo las ideas de un líder de los años sesenta, Manuel Quintín Lame, y, fundada en ellas, planteo que, si la escritura alfabética del castellano sirvió para un proyecto colonizador de la sociedad mayoritaria, ahora la escritura alfabética del nasa yuwe se concibe como un proceso de liberación y civilización social y política al servicio de los proyectos e intereses de los nasa como grupo étnico minoritario y minorizado. Si la escritura del castellano les ha permitido conocer el mundo occidental, y con ella también han luchado por la recuperación de sus tierras y sus múltiples derechos, así como les sirvió para posicionarse como agentes políticos, la escritura del nasa yuwe les podrá permitir reconocerse y fortalecerse hacia adentro con sus propios pensamientos y cosmovisión, con sus saberes y los conocimientos que les permitirán mantenerse en la historia.

Es necesario hablar en nasa yuwe sobre todos los temas: no solamente sobre la casa y el fogón –o la estufa de gas, porque las tulpas ya no están–, quedándose así la lengua materna en el espacio doméstico. ¡No! Así como se habla de las nubes, del trueno, de las flores y de los animales, es importante hablar en nasa yuwe acerca de la filosofía, de matemáticas, de todos los temas posibles.

A la escritura hay que sacarla de la escuela. Es necesario darle vida al nasa yuwe dentro de las comunidades en sus espacios familiares, domésticos, cotidianos y rituales, y no limitarse a los espacios escolares. Joaquín Viluche, nasa de Pueblo Nuevo, dice que, en los procesos de fortalecimiento cultural y lingüístico, también debemos tener en cuenta la espiritualidad. Me refiero a los rituales, al trabajo de nuestros médicos. Es también con la ayuda de nuestros grandes espíritus de la naturaleza como podremos seguir avanzando.

Se trata de política lingüística, de que en el corazón de los nasa hay una mente clara, orientada por los *ksxa'w* como seres de la naturaleza y seres superiores. Como señala Adonías, “cuando dejamos de hablar nasa yuwe, nuestra alma se va palideciendo”. Con escritura o sin ella, no dejemos, pues, que el alma nasa palidezca.

Preguntas y comentarios

Estudiante de la Universidad del Cauca: ¿Cómo vienen trabajando el metalenguaje en la lengua nasa yuwe?

ADONÍAS PERDOMO:

Todavía no se ha podido poner en las manos de los hablantes un proceso, un trabajo gramático acerca de cómo está estructurada la

lengua; pero no por eso no estamos trabajando de acuerdo con la lógica estructural de cada lengua. Simplemente, cuando escribimos vamos aprehendiendo cómo es la lengua.

Más adelante, pensamos, cuando la lengua entre en un campo mucho más amplio de reflexión sobre su estructura, seguramente estaremos reflexionando y hablando sobre esos casos, aunque no ignoramos, de ninguna manera, la lógica de la estructura de la lengua.

ABELARDO RAMOS:

La pregunta de la compañera es de orden académico, de orden técnico, y corresponde al espacio de un seminario intelectual académico. Por un lado, quiero hacerle esa claridad, y quiero explicarle que el movimiento indígena popular no es un movimiento académico, y que en este caminar entre lo popular y académico ha hecho presencia la palabra técnica, que es la que se fabrica para un área de conocimiento. El caballo (*jiba*) fue traído por los *musxkas*. *Jiba* no estaba acá, y fue traído y le pusieron ese nombre. Igual con la *exima* ('naranja') y otras cosas. Las comunidades indígenas, sin saber leer ni escribir, fabricaban palabras en nasa yuwe para las cosas que necesitaban nombrar.

En Jambaló construyeron una palabra para llamar al radio. Se les enseñó el artefacto cuando habían ido a un taller y allí construyeron la palabra *çawelx*, que viene de *çam*. En las comunidades indígenas, ya sea la nasa o cualquier otra, si desde la lingüística les damos herramientas suficientes, herramientas adecuadas, sus miembros podrán resolver sus problemas e irán fabricando las palabras que necesitan para su discurso. El trabajo fuerte entre hermanos y en pedagogía está por desarrollarse. Este es un congreso o minga de revitalización de la lengua nasa yuwe. Luego las comunidades sí hacen metalenguaje.

MARÍA INÉS, compañera guambiana:

Yo, como mujer guambiana, pienso que nosotros, como mamá y papá, no estamos enseñando a los niños desde el vientre. Estamos perdiendo todo: el habla, el vestir... A veces, uno se siente orgulloso de ser indígena. En mi caso, manejo las dos culturas. Así como manejo el español, manejo el guambiano. Eso es bueno, pero lo más bonito es enseñar a los hijos desde el fogón, donde están el papá y la mamá. En segundo lugar, es en la escuela. Hago esta invitación para que de hoy en adelante se hagan otros encuentros.

4.3. Experiencia local: experiencia en la construcción de material didáctico en lengua nasa yuwe en el resguardo de Chimborazo, Morales (Cauca)

GERMÁN CRUCES

Resguardo indígena de Chimborazo, municipio de Morales (Cauca)

Unos nasa fueron llegando de Tierradentro, Páez, Caldono y Pitayó, y otros de Inzá. Otros se ubicaron en la cordillera Occidental. En esos lugares también se ha venido acabando la lengua. Todavía hay indígenas nasa; por eso estamos tratando de trabajar con los jóvenes, ya que se están olvidando de su lengua. Ellos dicen que quieren aprender, y para esto hemos pensado en los mayores. Ellos se reunieron y han dicho que es necesario escribir la lengua. Tenemos una experiencia de escritura. Esta cartilla es para enseñar en las escuelas. Un ejemplo:

A	A
APE	ZAPALLO
<i>Na' kîhna.</i>	¿Qué es esto?
<i>Na' ape'</i>	Es un zapallo.
<i>Ape' wala wétta</i>	El zapallo es muy rico.
<i>Úus kaayaki 'jwa'</i>	Ejercicio de reflexión
<i>Yaç wejxa's mfxi 'j</i>	Escriba la anterior historia.
<i>Yase's mfxi 'j.</i>	Escriba su nombre.

Nosotros venimos trabajando en conjunto con el resguardo indígena de Agua Negra en el proyecto de escritura de una cartilla para recuperar la lengua nasa yuwe en las escuelas. ¿Por qué hemos acordado trabajar juntos? La razón es que los jóvenes están olvidando los nombres de los objetos, de la fauna y la flora de nuestro territorio; están olvidando las palabras que nuestros mayores usaban para llevar a cabo una conversación, pues vienen tomando prestadas innecesariamente muchas palabras del castellano para conversar en nasa yuwe.

Hoy ya tenemos una cartilla, aún inconclusa, pero allí hemos recuperado muchas palabras para que los jóvenes vuelvan a aprender la lengua nasa yuwe. Otra cosa que quiero comentarles es que nos dimos cuenta de que los viejos solo somos pasajeros y que muchos conocimientos se irán con nosotros a la tumba; por lo tanto, más de veinticuatro mayores hemos asumido el compromiso de trabajar juntos con la ayuda de los jóvenes que manejan la tecnología. Hoy nuestra cartilla está a punto de recibir los últimos retoques estéticos y correcciones ortográficas, y hemos decidido escribir la cartilla en el alfabeto unificado. Solo esperamos que la organización nos apoye con recursos económicos para publicarla.

4.4. Experiencia local: revitalización de la lengua namtrik en Totoró

CARLOS ANDRÉS BELLO

Pueblo totoró, municipio de Totoró (Cauca)

Maktuku nam misak, maktuku nasa misak, maktuku guambia misak, nape kas'iti guambia i namtrik, nape Carlos Andrés Bello *kur, kusri nanipik kin* Institución Educativa Pueblo Totoró. Mi nombre es Carlos Andrés Bello. Hago parte del pueblo totoró y soy docente de namtrik, pero lo hablo muy poco. El proceso de recuperación de la lengua totoró está en marcha desde hace algún tiempo. El namtrik de Totoró ha sufrido la presión de diversas fuerzas en contra que, a lo último, nos estaban relegando para que esta lengua se hablara solo cuando estábamos tomando *pac'ipi*. Debido a esto, y con la ayuda de la organización (CRIC) y de líderes que asistieron a un congreso con el extinto padre Álvaro Ulcué, los indígenas totoroos recibieron el ánimo de seguir y sacar adelante el namtrik, empresa que se está llevando a cabo con la ayuda de especialistas de la Universidad del Cauca y la Universidad de los Andes de Bogotá.

Hace tiempo se hicieron aquí, en el pueblo totoró, cinco congresos en favor de la lengua namtrik y del proceso cultural de este pueblo, teniendo en cuenta la lengua como medio de identificación cultural y valoración política. Eso también se hizo con el apoyo del CCELA de la Universidad de los Andes, que en 1989 asignó unos investigadores para estudiar nuestra lengua.

A ese último congreso asistió mucha gente. Se hicieron rituales como el baile de las ánimas y lo que conocemos acá como “María Carcoma”, que es un muñeco de harina con el cual se bailaba antiguamente, algo que se ha dejado de hacer. También, debido a eso, se tuvo la ayuda de Martha Pabón, de la Universidad de los Andes, quien en ese tiempo era estudiante. Ella diseñó el alfabeto que hoy tenemos y que consta de diecisiete consonantes (/ p, t, ts, m, w, s, n, t, r, tr, sr, c', n', l', s', j, k /) y seis vocales (/ a, e, i, o, u, i /). Este es el alfabeto con que hemos tratado de escribir. Para nosotros, la escritura es nueva en el proceso de aprender, recuperar y fortalecer el namtrik de Totoró. Además, con la ayuda de docentes y alumnos de la Universidad del Cauca, se elaboraron materiales didácticos. Y aquí sí les quiero leer textualmente lo siguiente.

Siempre se han querido mostrar los estilos de vida tradicionales, la siembra del maíz, los vestidos típicos, las mingas, la siembra de plantas medicinales, las casitas de paja, el fogón, nuestras autoridades ancestrales, los espíritus protectores; es decir, lo que podría-

mos llamar el contacto del *nam misak* con *totunape namoi trik*, *namoi kus'in kin*. Eso quiere decir el contacto de los indígenas totoroos con la madre naturaleza y con nuestra Madre Tierra.

Nosotros no tenemos grandes logros que mostrar en lengua y escritura. Lo que hemos venido tratando de hacer es que nuestros niños aprendan a escribir a pesar de que no han escuchado nada del *namtrik*. Son niños de padres que, inclusive, no están de acuerdo con el *namtrik*; por eso, nosotros hemos tratado de darle un vuelco total a la forma como se venía trabajando.

Además, tenemos el inconveniente de que a algunas autoridades o líderes no les gusta enseñar la lengua. Por esta causa, hemos estado parados, por lo menos, diez años en tratar de dar a conocer el *namtrik* en las escuelas y en la comunidad. Luego de este tiempo se volvió a tomar el *namtrik* gracias a esta institución educativa del pueblo totoró.

Tenemos claro que la lengua tiene que adecuarse a las formas educativas, pero estamos tratando de hacer eso como para no darle muerte a la lengua. También estamos tratando de dar a conocer a los hablantes lo que tenemos, y eso nos ha ayudado a hacer un comité de aproximadamente veinte personas, entre lingüistas, profesores bilingües de la comunidad y hablantes, que nos están colaborando en esta iniciativa del proceso del *namtrik* en Totoró. Con eso, pues, yo quiero dar a conocer las pequeñas cosas que nosotros tratamos de escribir. Son cosas que para mí son grandes, porque para hacer esto tan pequeño uno se trasnocha, o con los hablantes se echa unos dos o tres días haciendo correcciones, tratando el trabajo del punto que es, y gracias a Dios con este trabajo que hemos hecho hay niños que ya cantan en *namtrik* y otros que ya quieren escribirlo, pero, por recomendación de los lingüistas, hay que recuperar la oralidad antes que la escritura. Entonces se está tratando de dar a conocer, aprender y apropiarse oralmente la lengua materna. Por lo tanto, hemos entendido que debemos enseñar a leer a nuestros niños primero en castellano y luego a escribir la lengua *namtrik* con nuestro alfabeto.

Al escuchar esta alocución de Carlos Andrés Bello, los delegados al congreso interrumpen la experiencia de Totoró diciendo: “¿No será al contrario? Nosotros creemos que primero debe enseñarse a leer en *namtrik* y luego en castellano”. Los 75 delegados, al unísono, proclamaron que, en escuelas adonde asistan niños con lenguas indígenas, su alfabetización debe ser en la lengua materna indígena, y piden que quede constancia en las actas.

A la posición de los delegados, el ponente local respondió: “Lo que pasa es que en nuestra comunidad de Totoró primero aprende-

mos el castellano y, por ende, a leer en castellano, y luego estamos aprendiendo el namtrik, razón por la cual, ante los inconvenientes presentados, hemos tomado las decisiones que ustedes hoy han escuchado. *Inkua pay*".

4.5. Preguntas y comentarios

ASISTENTE:

Los indígenas son los que enseñan; ellos saben sobre sus lenguas, y pueden enseñar a los lingüistas; no al revés. Y si te encuentras con alguien que te dice: "Mejor no lo hagas", duda, por favor; duda sobre su capacidad de levantarse como alguien que te está frenando en tu empeño.

Es doloroso hasta las lágrimas que, cuando surge algo desde lo indígena, alguien te vaya a decir: "No, no está bien. Se va a confundir, se va a volver semilingüe, no va a poder". Esto es más de la dominación, más de la colonización que ustedes ya han encontrado. Basta. No se dejen guiar por esos falsos profetas, por favor.

CARLOS ANDRÉS BELLO:

Entonces ¿será que estamos cometiendo un error al escribir nuestra lengua namtrik en Totoró?

INGE SICHRA:

¡Claro que no! Yo he querido decir hay un error cuando uno piensa que basta escribirlas para que se sigan usando y se sigan escribiendo. Lo que importa es para qué las vamos a escribir en el resguardo de Totoró, cuál es nuestro afán para hacerlo, cuál es la razón para seguir haciéndolo. Entiendo que es difícil.

Para superar esa dificultad tiene que haber una motivación, ya sea un premio o la única beca en el resguardo para ir a Bogotá, o que me elijan líder si escribo en namtrik, ahora sí, y no si escribo castellano, pues antes el premio para ser líder era ser hablante y poder escribir en castellano. Capaz que ahora el premio de ser líder le corresponda a quien escriba mi lengua.

El resguardo sabrá cómo tiene que entender la motivación; no basta decir: "Ya todos escribimos". ¡Qué bien! No lo van a seguir haciendo. Yo creo que el castellano va a seguir todo el tiempo estando allí como una amenaza, aunque todos ya sepan escribirlo. No por eso lo van a hacer; no basta saber escribir, porque la lengua es tan endeble todavía frente al castellano que la presión es muy fuerte y

siempre está golpeando a la puerta y siempre está entrando a la casa. Entonces mantener funciones de escritura en el resguardo es muy útil. Que ustedes decidan en la asamblea que no se hable una sola palabra en castellano en la asamblea y que no se escriba una sola palabra en castellano. Muchas son las funciones que ustedes definen y de las que tienen necesidad, pero no es una necesidad en el aire. Es una necesidad que el mismo pueblo establece para sus formas, para sus entornos, para sus maneras de vivir.

MARTHA CORRALES CARVAJAL:

Veo que es un prejuicio la idea de que solo cuando que se tenga un alfabeto unificado y todos escriban exactamente de la misma manera se puede escribir la lengua. Lo más importante es la intención, las ganas, lo que los académicos llaman una “escritura autogenerada”, no una escritura impuesta por una técnica o impuesta por un poder.

Existe un prejuicio mayor que he encontrado en muchísimas escuelas, y es que, hasta que los niños aprendan a leer en castellano, no pueden empezar a escribir en nasa yuwe o en namtrik. No tiene nada que ver. Una niña de cinco o siete años que solo habla namtrik perfectamente puede comenzar a escribir en su lengua materna sin necesidad de saber leer y escribir en castellano. Por esta razón propongo que revisemos ese tipo de cosas y casos.

ADONÍAS PERDOMO:

A manera de información, tanto para la doctora Inge como para la profesora Martha, con respecto a las tendencias de escritura que llevan el pueblo nasa y el pueblo de habla namtrik en el departamento del Cauca, desde 1735 se ha intentado escribir, al igual que en 1964, cuando llegó el Instituto Lingüístico de Verano, y fueron gentes de afuera las que escribieron, y cada quien escribió, pero siempre con una intención.

Si hacemos un balance de los intentos de escritura, vemos que ha habido once propuestas de escrituras. Hasta ahora, nueve de ellas están repartidas así: x cantidad intentadas por la Iglesia católica y x cantidad intentadas por los movimientos evangélicos. A partir de allí, en 1971, el Consejo Regional Indígena del Cauca (Cric) dice mediante un congreso: “Escribamos nosotros”, y allí es cuando se comienza a tratar de escribir, y como estrategia se apoyan en los lingüistas y en la ciencia. Creo que el Cric fue muy claro en esto.

Con lo anterior vemos que se han dado espacios de escritura, lo cual no quiere decir que no tengamos dificultades. Las tenemos, y muy complejas, y por eso el Cric, por medio de un proyecto de unifi-

cación, nunca miró como mala ninguna propuesta de escritura, sino como aportes a la investigación acerca de la escritura de la lengua nasa yuwe, y así está caminando el proyecto de unidad en la escritura.

MARÍA INÉS MORALES (guambia):

En estos momentos yo me vengo preguntando acerca de la unificación del alfabeto guambiano, porque la gente de arriba escribe diferente a la parte de abajo, pero se habla lo mismo. Entonces es allí donde yo tengo una pregunta: ¿se puede unificar la escritura? Por eso le decía hace rato: “Yo el guambiano lo escribo como yo lo hablo”,¹ pero cuando ya uno va a la parte baja, le dicen: “No, el guambiano se escribe así”. Entonces ese interrogante me queda grande: ¿cómo hago? Pero yo trato de hablar, de hablar y hablar solo porque yo creo que, tarde o temprano, eso se tiene que unificar.

En el transcurso del Congreso de Lenguas, la comisión de “Lengua y escritura”, mediante tres comisiones con 75 representantes, decidió dejar un mensaje que pidieron sea acatado por maestros, padres de familia, dirigentes, autoridades y organizaciones indígenas, enunciado mediante los siguientes textos.

Mensajes de los integrantes de esta comisión

ABELARDO RAMOS:

Nuestros mensajes hoy quedan escritos con la intención de convertirlos en una postura política o en unas leyes, o, como otras personas dicen, en mandatos. Lo que quiero decir es que esto no salió de la cabeza de una persona; lo que vamos a leer aquí y dejar escrito salió de la cabeza de todos los nasa que estamos en el Congreso de Lenguas.

Nasa çxhab - pueblo nasa

“Nasa ikahnxi’s kxtex teeyuu”

Kwe’sxa’ teeçx dxi’jçxa pakwena ûstha’w nasayuwe’s taki’jya’, mpakaçxtepa nes ûskahn. Nasayuwe’s mte mtepa we’weka, nasa-yuwe’s le’çxyuhpa sûthme kwe’sx yuwe’s kawe’we’jna fxi’zeka.

¹ La participante, cuando dice: “El guambiano lo escribo como yo lo hablo”, se refiere a que intenta escribir la lengua namtrik usando las unidades del alfabeto castellano. Luego no se explica cómo una persona puede escribir esa lengua como la habla si no conoce el sistema fonético-fonológico ni el alfabeto de su lengua. Es un gran reto hacerle entender que las unidades del alfabeto del castellano no sirven para representar el namtrik o el nasa yuwe. Aunque existen algunas coincidencias entre algunos fonemas, los valores de las unidades distintivas nunca son iguales.

Nasayuwe's kaçxhâçxha'jya', fxi'jya' kapiya'jna fxi'zeka kwe'sx luuçx-txi's.

Kapiya'jsawe'sx, ûkhmeçxa fxi'jya' kapiya'jna u'jweka, yafxte kapiya'jnxi yatsu.

Estamos buscando un horizonte, un camino para que toda la vida se mantenga el nasa yuwe. El nasa yuwe es para hablarlo en cualquier lugar del planeta.

No permitirles el aprendizaje del nasa yuwe a los hijos es como esconder un tesoro. No debemos, y nadie debe esconder lo que se tiene de la cultura; hay que heredarlo, hay que dejárselo a las generaciones venideras.

Los maestros deben fortalecer el nasa yuwe enseñándoles la escritura nasa a nuestros hijos. Nadie debe sentir temor de enseñar a leer y escribir el idioma propio: ¡que nadie se asuste!

REPRESENTANTE ZONA NORTE, RESGUARDO DE TORIBÍO:

Kwe'sxa' sek kâa pukajuwe'sxtha'w (nortejuwe'sx) Tunibioju çxhabuwe'sx, San Francisco khabujuwe'sx, sa' na'skxtha'w vxitna' i'kwe'sxtxi na'jîçyâ'tha'wna' pehka ma'wçxapa jiyu'jna'wna, kwe'sx sxabwe'sa' ûsa'çe' na'wê phewu'jnxi, kiwe jî'k naate' kjîçxa nwe'sx jxuka ûsta' txaja' kiwe, Uma , tay, luuçx, jîçx nasa û'sx khabuwe'sx, nasanasa fxi'zena jîna we'wekut, sa' txâ's nasa na'wê fxi'zçx u'juwa'ja' jînku we'we'çe' txâ' kjîçx kwe'sx puban kâjaç'tha'wçe, sa' txâhtha'w i'kwe'sx jiyukahn na'wçxap nuxihtçx pta'sxi'çe'. Nasa na'w ya'ûusçxa fxi'zen kâkahn. Ma'wnas puuu'çxhwêçxa' pu'çxhine'kwe. Adxçxa vxitmetxi'tçe', kûhsanaskxtha'w vxit, kseba je'z nasakxtha'w vxit. Mpu'çxhwe. Weçx wêse'ji'kwe.

RUBELIA GUEGIA, MUSE UKWE:

Ayu pxâhte' kiwe'ski'tha'w ki'pçe', kiwe mepa'ça' kwe'sxpa menxu'-ntkha'wçe', txaju' naa kiwete' kwe'sxtxi pu'çxhsapa ûsa'pçe', ksxa'wwe'sx kwe'sxtxi pe'ku'jçxa pi'kxna ûssa, ayte jxuka ûsa'çe', ayte' kiweçxame-naçe', ayte imeh sena' wala ûsa'çe' kwe'sx peku'j ksxa'wtxi pu'çxhna ûssa. Thaju' kiwetenentkha'w kas'jçe' nasa', Umate' ayte naa luuçxtxi' naa teksatx ki'tha'w ki'pçe', yattewe'sxtxi, musxka yuwete' familia jîçxa. Na' yattewe'sxta'çe', txaju' na'wsa makwe seena' kwe'sxtxi thû'wête uweçxa makwe sêna' wêzxna yuhnaústxkaçe', txaju' kwe'sx yuwe's yatte pta'sxmete txa'wê kazthe' sxigna yuhna ûstha'çe'. Txaju' u'the' trxaju' khabuwe'spa tenga ûsujî'pta'çe' kwe'sx fxi'zenxi çxhabsu, kaaçxhâçxha'jna, sxiguçte' âçxha' na'wê nxûka jîna dxi'j pakwena, txaju kase'jyâ'jçxa txaju' nasnasa fxi'zenxi's jxukaysa naa pkakheçxa kçxhâçxha'jwa'sata', sa'

nasnasa fxi'zenxi' Plan de vida'. O sea kwe'sx ayte ma'wê na's ivxitçxa ki'kinçxa u'na Inocencio we'weçxa na'jïku'kna', kwe'sxa' ki'kinçxa tutxhju kase'jçxa ki'kin fxi'zewa'ja's pakwena ûsna'wê yuhna ûstha'wçe', ivxitçxa. Txaju' txâa pçukahmen txaju' na's na'w?e fxi'jçxa âçxhii luuçxkwetx na's pta'sxna u'jpaça' txawê'sxpa txa'wêy kî'nxuuya' takhepatxnaçe', txawê'sx luuçxtxi jwee txa'wêy naa pçumeyna. Txâ'ski'tha'w i'kwe'sxtxi jwee kaa-ji'yu'jçxa nuxitwêje'. Weçxh wêse'ji'kwe.

Lo que recogimos en las intervenciones en nasa yuwe tiene fundamentalmente el siguiente sentido: Nunca dejen la tierra, que es nuestro territorio, sigan el camino de Uma y Tay, y que vuestros hijos empuñen la vara de mando para que vivan dignamente como hijos del pueblo nasa.

Mensajes del pueblo nam misak tontotuna de Totoró:

Namoi unirik pusruk pa, masr pa, mai isu kup nai jau kutri kosrenaniþ nam trik wamuntroi manakin pesenamïntrap. Manaken pesenamititi kual'ip metrap intrap. Inkua pai Señor.

Que los niños y las niñas piensen con la cabeza y con el corazón. A los que saben, que enseñen en la casa para que nunca se olviden y trabajen para que salgan adelante.

Mensajes del pueblo misak de Guambia

Ikpe namui urekwai isui kën. Kan palatø misra namui wamwan pesanamakun mananasrønkatik ñimun isua pøra wartrap. Namui wamwuan pesnametø pørøp aship kusrep amun.

Este pensamiento es para los niños. Toda nuestra gente debe pensar en no olvidar nuestra lengua, lo que queda escrito es para ustedes. Para no olvidar podemos aprender a escribir nuestra lengua.

Las frases las escribimos entre los misak. *Kanpalatø* es una palabra fundamental en nuestra comunidad. Es una costumbre en todos los trabajos, en las mingas, en los recibimientos, en los velorios. Es la unión; no solo la unión de fuerzas en un trabajo sino, sobre todo, la unión de pensamiento. Nosotros, como misak, tenemos una raíz que no se debe perder nunca, y eso se ha realizado, y en las escuelas se ha trabajado, y aún mucho más en la familia. Fundamentalmente, en la familia está lo que es la lengua, nuestro idioma, que abarca mucho más nuestro pensamiento.

Luego está la expresión *wam wan pesanamukun*, que quiere decir que no debemos olvidarnos nunca de esa enseñanza, de esa riqueza que nos dejaron nuestros antepasados. No solo la lengua sino nuestro pen-

samiento mismo. Lo debemos transmitir de generación en generación. Nosotras, como mujeres, tenemos una tarea muy importante dentro de cada una de nuestras comunidades. Somos el pilar, somos las que decimos en nuestro idioma: “Tiene que haber una persona porque hay que atizar para que el fuego crezca y permanezca encendido siempre”. Para eso, las mujeres están apoyando los diferentes procesos, no solamente en el trabajo –hay un sinnúmero de trabajos dentro de una familia, no solamente ver crecer los niños–. De nosotros depende que nuestros hijos crezcan con un pensamiento misak, con un idioma misak, y por eso cuando decimos: *Mananasrønkatik ñimun isua pera wartrap*, tratamos de decir que nunca nos olvidemos de eso.

Los niños son la única luz en la oscuridad; son como la flor que va creciendo solamente con apoyo. Así como cuando una flor crece se limpia su alrededor o cuando necesita agua se le ofrece, así mismo cuando un niño crece no puede solo, sino con todo lo que hay a su alrededor. Siempre tiene comunicación con la naturaleza, aprende de todo lo que ve y escucha. Es una labor muy importante para nosotros como jóvenes, como mujeres y como adultos.

Mensaje para los niños del futuro:

A los niños y las niñas del futuro, así como a sus padres nasa, misak y totontuna les pedimos lo siguiente:

Si escribimos lo que soñamos, las letras serán un sueño hecho realidad porque el habla se desarrolla y desaparece en tanto que la escritura tiene como soporte el espacio que ocupa; por tanto, graficar el sonido de una lengua es graficar la cultura. Escribamos nuestro idioma para fortalecer nuestra identidad, ya que el habla y la escritura son tan cercanas como nuestra alma; son tan cercanas como nuestra Madre Tierra y el hombre: la escritura es como el hombre, que no puede existir sin nuestra Madre Tierra.

Por lo tanto, para fortalecer la identidad y el pensamiento es importante aprender a escribir nuestras lenguas indígenas, pues a través de la escritura podremos expresar nuestra forma de pensar y concebir el mundo. Es una oportunidad para que las lenguas continúen con vida. El habla y la escritura son tan cercanas como el alma y el cuerpo. La escritura, como el cuerpo, no puede ser sin su alma –la oralidad–.

Otros aportes de la comisión

ADONÍAS PERDOMO:

Nos estamos preguntando qué es la escritura. Quintín Lame dice que la naturaleza escribe y establece textos para que el hombre aprenda a convivir con ella. Lo que quiero plantear es que es necesario escribirlas;

no pretendemos, de ninguna manera, que nuestros pueblos padezcan anteriores formas de escritura. De hecho, la propuesta de escritura, la propuesta de este instrumento tecnológico, es muy importante porque nuestros mayores ya tenían una manera de hacerlo.

Podemos ver los petroglifos y los telares. Por ejemplo, hay una roca con una gran cantidad de escritos donde cada raya significaba un contenido inmenso dependiendo del momento histórico y político que estaba viviendo el pueblo; y en una de las piedras de la izquierda vemos una especie de ranita, pero no sabemos si es una rana o es una representación humana.

¿Qué significa la representación de uno de los dedos de la mano, uno solo de los dedos? ¿Qué quieren decir con eso? Encierra todo un contenido del momento histórico que están viviendo, o sea que es como un diccionario. Ese dibujo que hay allí con dos manos y dos piernas es realmente como un diccionario que va a mostrar cómo cada una de las rayitas está significando algo. ¡Entonces sí teníamos escritura!

El telar, más contemporáneo, es una forma actual de escritura, de modo que también sobre el chumbe la mujer, sin saber, va escribiendo, va continuando la historia de un pueblo. Seguimos pensando que son procesos que no deben morir de ninguna manera; pero también es muy importante hacer un cuadro comparativo sobre cómo hay otras formas de simbolización moderna. Basta recordar, recordando nuestro camino, recordando el pasado, cómo primero empezaron con una raya, siguieron con una pirámide, y así fueron mejorando el alfabeto hasta que ellos mismos lo organizaron, y estas letras son producto de esto. Algunos preguntan: ¿por qué no volver a esa forma de escritura?

MARÍA INÉS MORALES, namtrik hablante de guambia:

Allí estamos en lo que es la oralidad. En las comunidades indígenas tenemos que leer en el papel y tenemos que leer en lo que vemos y en lo que sentimos. Por ejemplo, cuando un pajarito se agarra a llorar, decimos que mañana o pasado mañana alguien se va a morir. Es como leer lo que está pasando en nuestro entorno. En el video de anoche del padre Álvaro Ulcué, cuando se cayó el árbol era porque un líder importante iba a morir. Uno está en esas dos visiones y sabe que algo va a suceder.

ADONÍAS PERDOMO:

En suma, ¿por qué queremos implementar la escritura de las lenguas indígenas? Lo que nosotros proponemos y hemos entendido es que la escritura de las lenguas puede ayudar un poco a minimizar la

pérdida de las mismas. No vamos a decir que un alfabeto va a salvar las lenguas si no hay hablantes, tal como lo decía Inge ayer. Ella –la lengua– no puede seguir viva si no hay hablantes “dolientes”. En este marco, la escritura es muy importante; tenemos que plantearla, pero también tenemos que entender que, si no hay quienes la hablen, de nada serviría una buena forma de escritura.

Finalmente, lo que quería decirles es que la escritura es muy importante frente a los factores de la pérdida de la lengua. La escritura permite sacar todo eso que se tiene adentro. Quiero retomar lo escrito en uno de los carteles por los jóvenes: “El habla se desarrolla y desaparece; sin embargo, la escritura tiene como soporte el espacio en el que cumple su función de estar escrita y se conserva para mañana, para más allá del otro mañana, y pasa a ser historia de nuestros pueblos”.

Hoy los pueblos indígenas han desarrollado más inteligencia, y con ella sus lenguas, y por tanto necesitan técnicas que permitan representarlas ante los retos actuales; los alfabetos deben ser planteados desde las necesidades fundamentales de los pueblos. Eso es un poco lo que la comisión “Lengua y escritura” ha querido promover desde esta reflexión central que acompaña a las reflexiones internacionales y nacionales y a las experiencias locales.

MACEDONIO PERDOMO

Presidente del comité de etnoeducación, Pitayó:

Para que la lengua no se pierda, y para hacer uso de la escritura, tenemos que pensar en dos aspectos básicos para todos, ya sea el namtrik o el nasa yuwe. Es necesario tener en cuenta que hay dos momentos esenciales: el momento de la alfabetización y el momento de la posalfabetización; de igual forma, es necesario basarnos en la pedagogía objetiva y subjetiva.

Para desarrollar este proceso de recuperación de la lengua –llámese nasa yuwe o arahuako– en Pitayó estamos pensando en esa pedagogía subjetiva. Allí nos ha dado muy buenos resultados. Soy docente de la institución educativa Renacer Paez, de manera local y regional.

ROSA ALICIA ESCOBAR

Universidad del Cauca:

La experiencia que yo tengo como profesora de la Universidad del Cauca con respecto de la escritura es que lo importante de esta es que logremos hacer de ella una práctica social. Más que ponernos de acuerdo en el alfabeto, se trata de que leamos y escribamos, de que,

así como le invertimos un peso a la cervecita, le invirtamos un peso al librito. Es lo que les digo a mis estudiantes. El problema que encontramos es que ni ustedes ni los colombianos en general tenemos la cultura de escribir y leer muy a menudo. Lo anterior no forma parte de nuestras necesidades básicas: pensar en un librito, así sea pequeño, y escribir cualquier cosa.

Qué rico que ustedes, que hablan el nasa yuwe, puedan empezar a escribir su diario en esa lengua. De pronto, algo que les sucedió y que quieran que sus hijos lo recuerden, escribirlo para sus nietos. Mi mensaje es que hagamos de la escritura una práctica.

MARÍA INÉS MORALES:

De ahora en adelante nos va a tocar echar cabeza de todo lo que hemos visto y escuchado; como decía la compañera, nos toca meternos en esa lectura, meternos en esa escritura. No nos vaya a pasar como a los Pastos, que lloran porque lo han perdido todo.

MARINO DAGUA

Gobernador principal, resguardo de Canoas:

Ma'wkue pe'te nasawe'sx, txa'wêyçxa weçxa'th ayte na'wê pkhakhena ûsta' na' sena' ewyuha' txâa este naa eente' meçxa' nasana'wyuh ûsu yahtxana ûstha'w, ki' ayte txa'wêyçxaa ju'napa na' totoroes, ki' txa'wêyçxa Guambiana ûsu'kna' jxukanas, jxuka nasaratha'wna' na'ji'th nayû', yuweyu' fxiypa'dkha'w we'we' napa nasatha'wçe', txa'wêyçxa ayte ûsyahtxna ûstha'w açyu' sen(a' ewyuha' sûhu'th napa na'jithnayû' txa'wêyçxa yaatxwa'j ûsa'çe' âçxh, ju'napa na'wê vxite we'wena ûsu'ku'tx, âçxhpa na'wê we'we'tha'w, meçxa' kwe'sxii nasa na'wnxûh ayte na'wê ûstha'w na' yahtxna u'jmetenxu kwe'sx yuwe' meçxa' pçuna u'jwençe' napa kwe'sx kuseteira u'pnana' meçxa' nuyçxhâçxhawa'j wejx pu'kithna u'jwa' ûsna sûhu'th açyu' txâteirath na'wê kaajiyu'ju'.

Primero que todo me presento. Soy Marino Dagua, gobernador principal del resguardo de Canoas, y quiero compartir un poquito la experiencia de nuestra comunidad y el adelanto obtenido con el nasa yuwe. Es un poco complejo, ya que no solo tenemos la comunidad nasa sino también la mestiza y la afrocolombiana. A partir de hace como tres años, yo, como coordinador de educación, empecé a impulsar lo que es la lengua materna.

Desde entonces se empezó a hacer conciencia, en las asambleas y en las familias, de que es importante que no se pierda la lengua propia. Igualmente, desde hace tiempo se viene trabajando en el colegio Juan Tama. Allí no se estaba haciendo nada para fortalecer la

lengua, y en una asamblea educativa la comunidad criticó bastante eso, hizo una crítica constructiva. Luego de tres años empezamos a mirar, a definir adónde debemos apuntar. Gracias a eso, hoy tenemos una docente hablante de nasa yuwe que trabaja en Juan Tama. Tenemos una experiencia muy bonita, pero a veces no valoramos lo propio. A veces nos avergonzamos de ser nasa o de ser indígenas y de hablar nuestra propia lengua.

¡Qué bueno sería que ustedes tuvieran la oportunidad de ir a nuestro colegio Juan Tama! Que, cuando usted llegue allá, el negro le hable en nasa yuwe. Si yo le digo al negro: *Ma'wnga pe'te*, él me va a contestar: *Ewcha pe'tet, ma'wnga fxi'nze*, o: *Ewçxa fxi'zeçthu, ma'w ûskwe*. Todos nos van a responder: *Ewçxa u'ptha'w*.

Por ese lado tenemos una experiencia muy bonita. Creo que ayer decía Inge Sichra: “Lo importante es mantener la lengua, mantener nuestra cultura”, y creo que yo comparto eso. Desde allí debe ser.

Hemos obtenido esa experiencia pedagógica de acuerdo con la cual primero hay que aprender a hablar nasa yuwe, entender y comprender qué es lo que significa nuestra propia lengua, y hemos llegado al punto de que también el afro, el musxka y el wakas de la zona norte entienden y están aprendiendo a hablar el nasa yuwe. Cantamos el Himno Nacional en nasa yuwe, cantamos el himno “El hijo del pueblo” en nasa yuwe. Miren que yo pienso que, si nosotros nos lo proponemos, los compañeros que estamos aquí, somos capaces de fortalecer la lengua nasa.

En este momento tenemos en la comunidad dos instituciones: el Juan Tama, un centro que es el *Çxayu'çe Yat*, que también es en nasa yuwe, y la institución Las Aves. Ha sido un poco complejo que en este colegio se enseñe el nasa yuwe, pero lo difícil no es tanto enseñarlo como crear conciencia. Hemos planteado en esta asamblea lo que decía el compañero Adonías: es que no teníamos conciencia de nosotros mismos. Tenemos que oficializar el nasa yuwe en nuestro territorio, porque en ese sentido, no sé por acá cómo es, porque por allá es obligatoria la enseñanza de esta lengua, así como también desde el primer año se les está enseñando el inglés. Miren hasta dónde estamos llegando; creo que, aquí en el colegio, también se les está enseñando el inglés, pero la lengua indígena no.

Yo creo que en ese sentido tenemos que generar conciencia de que no debemos avergonzarnos de nuestra lengua. En el resguardo de Canoas se ha venido perdiendo el nasa yuwe, como decía el compañero Adonías: ya nuestros mayores se han ido y nuestros hijos o nosotros los jóvenes ya como que estamos perdiendo todo esto; pero no hay conciencia, y eso viene de nuestros padres de familia. En mi

vereda, donde yo vivo, creo que somos escasas diez familias las que hablamos el nasa yuwe. El resto son nasa pero ya han perdido la lengua.

Como experiencia, lo primero es que hay que enseñar y aprender lo propio, o sea la lengua nativa. Pero nosotros hacemos lo contrario: primero le enseñamos el musxka, el takas –es decir, el español–, y luego el nasa yuwe, lo que no nos ha dado resultado. Mientras que en la familia primero les hemos enseñado el nasa yuwe y lo hablan correctamente, el español lo aprenden en la calle. Nosotros hemos hecho mucha conciencia sobre esto, y el paso que nos queda es oficializar en nuestro resguardo que primero se debe enseñar nuestra lengua materna. De acuerdo con esto, se va a sacar una resolución para que los docentes que fueron avalados por los cabildos y que hablan el nasa yuwe la apliquen, porque no lo están haciendo. Yo creo que es una responsabilidad de los gobernadores, como autoridades, exigir que esto se cumpla.

RUBELIA GUEGIA

Estudiante de la UAIIN:

A'ça' txâteirath i'kwe'sxtxipa txa'wêyçxa kaajiyu'ju' açyu' weçxh wêse'ji'kwe nanxu' êapxâhçxa u'jwepa'jna sûhu'th napa ayte thê'jsa Adonías u'pne'ga açyu' txa'wêyçxa kaajiyu'jn ûsthuçe' açyu', kwe'sxiçxpa takhyâtha'w açyu' pu'çxhwa'jçxa sena' peejxtha'w sûhu'tha'w , txâ'menxu' na'jîtha'w nanxu' kwe'sxyu' naa e'sunxâja' ma'wê kaapiya'jwa'ja's wejx peejxtha'w, napa kwe'sxa' takhtha'w açyu' u'jnçxa ûsu'jna'w açyu', txa'wêçxath kaajiyu'jwêje'. Weçxh wêse'ji'kwe.

Soy de la Universidad Indígena, que ante ustedes es invisible porque, imagínense, no se ha promocionado. Compañero Adonías: Creo que hay que sacar un área especial en la Universidad Indígena en cuanto a las lenguas. ¿Qué hacemos con hablar aquí si allá no la aplicamos? Nada estaríamos haciendo. Este es el mensaje que les dejo a las autoridades y a los líderes, para que a partir de este momento empecemos a aplicar las leyes y decretos en educación y salud, pensando netamente en lo propio. Sería la única manera de fortalecer lo que estamos discutiendo aquí.

PROFESOR DE CALDONO:

Adx ûusyaxni'syuu nasayuwetet pta'sxwêje'tx, napa adxa' ew we'weya' jimeth, txâsa musxka yuwete pta'sxyapath.

Desafortunadamente, yo no hablo el idioma nasa yuwe, y por lo tanto voy a expresar lo que yo siento en el idioma castellano. Pertenezco

al resguardo de Caldono, en el cual creo que es fuerte la lengua nasa yuwe. Qué días me encontré un profesor de Corinto y me preguntó que yo de dónde era, y le dije que era de Caldono, y me preguntó que si hablaba nasa yuwe, y me dio pena decirle que yo no hablaba. Pero el caldoneño se conoce por el nasa yuwe; entonces siento pena, aunque yo lo entiendo y lo escribo, pero ya pronunciarlo me queda difícil. Yo pienso en castellano y lo volteo al nasa yuwe; entonces yo trabajo así con los niños. De los dieciséis niños que tengo, quince hablan nasa yuwe perfectamente. Yo conozco el alfabeto y trato de orientarlos en esa parte, y ellos piensan en nasa yuwe y yo les voy escribiendo. Así he tratado de trabajar y estoy haciendo el esfuerzo de aprender; claro que a veces es muy difícil porque uno ya viejo no aprende ligero. Cuando hablo con los que manejan la lengua a la perfección, es difícil porque cuando yo no pronuncio bien se ríen y me preguntan qué es lo que quiero decir o qué es lo que pasa.

Yo culpaba mucho a mi papá porque él no nos enseñó. Ahora que él reflexiona, porque participa en asambleas, dice que se arrepiente de no habernos enseñado.

¿Para qué nos puede servir la escritura?

MAESTRO DE CALDONO:

Nos sirve para mucho. Así como yo les ponía el ejemplo del niño que pensaba en nasa yuwe y quería escribir todo lo que pensaba y lo que le pasaba, traducir este idioma al castellano cambia muchas cosas; por lo tanto, nos serviría que la escritura plasmara lo que el nasa piensa tal cual es, que lo que escribimos sea lo que pensamos y se mantenga el nasa yuwe.

MACEDONIO PERDOMO:

La escritura sirve para graficar la expresión de nuestro pensamiento, para la pervivencia de nuestra cultura.

RUBELIA GUEGIA:

La escritura sí nos sirve, pues, aunque no estamos carentes de personas hablantes de nasa yuwe, estas no son estables, pueden irse o morir. Pero, si hay escritura, la lengua queda plasmada en algo; los niños que vienen después la pueden investigar y la pueden leer. Si no la escribimos, la perderemos.

CABILDANTE:

La escritura nos serviría para tener más identidad nasa.

MAESTRO ZONA NORTE:

Na'wê i'kwe paapênxi', este kîh nxuwa'j selpinkx kwe'sx fxi'jnxi' jîn. Açyu' adxa' nasûhu'tha'k: Na's fxi'jnxi' Wala selpin, nasawe'sx, kwe'sx ûus kiwe'jn fxi'zenxi, kwe'sx ûus yuwe's kî' nuyçxhaxçha'jya', txa'wêy kwe'sx u'pnxi wejxa's, waas yuwete' na'w plan de vida jî'tx txâ'sna kçxâçxha'jya', walajx selpiyûn, txâ'jî'çmetx teeçx u'ythê'j, fxi'jmete kîhpa neyûmena, weçxyuhnte' uun kâhyâ'the' nasa pçupa'ntkha'w kîhkweçxapa neyûmena jî'th, txâ'wte'.

CABILDANTE RESGUARDO DE CANOAS:

Kwe'sx yuwe's fxi'jnxi' sena seelpi yuhn sûhu'tçe', kwe'sx ûus yaatxnxi's vxitetx kaajiyu'jwa', txa'wêyçxa vxitetx tuuthe'jwa', khîmeçxa yahtxnapa ûsmentkha'w txâ'sna tuuthe'jwa' vxitex.

Creo que la escritura en nasa yuwe es muy importante para expresar nuestros sentimientos, para informar lo que estamos pensando, lo que queremos hacer, y expresarlo a través de la escritura.

PROFESOR DE CALDONO:

¿Para qué nos puede servir la escritura? Para varias situaciones; una de ellas, la del desorden público, y otra, con el uso de los celulares y computadores, con los cuales podemos enviar mensajes escritos, un correo electrónico, todo en nasa yuwe. Pienso que es una estrategia para resistir y sobrevivir a la represión que vivimos.

¿Cuánto se ha avanzado con la escritura?

ELIZABETH VELASCO MORALES

Pueblo guambiano:

Mayaelan pachiktø køn chintrap. Nam kusrenanøp amtruiknuk, chi øørik-pe, øøiya tru tecnologían, truikwan tap namuimai namun tap øøurukuntraï asha, øøuyukucha nu øøurukuntrapøik køn. Incha tru computadorma katø tap øøultraimpe, øøuyuma katø nam misak øøuinøøurap nam øøupelø øøuiøøukøøutrimpe namøøito-kucha øøupe kusrenanøkyu nu maramøøik køn.

MAESTRO, ZONA OCCIDENTAL:

En el caso de los nasa, se ha mostrado ayer en el video cómo ha sido el avance hacia la escritura. Ha habido muchas dificultades, divisiones, pero a pesar de eso se ha avanzado en la escritura. Yo he mirado

algunos libros de los guambianos en su lengua nativa. Sí creo que se ha avanzado bastante en la escritura de las diferentes lenguas. A nivel regional, el CRIC sacó un diccionario con la participación de algunos compañeros indígenas lingüistas, lo que nos permite ir aprendiendo muchas palabras desconocidas, porque ahí se recogen palabras propias que aún no se han muerto y que se usan en nuestro propio idioma. Sin embargo, hay muchos que no conocen ese diccionario y utilizan el castellano.

ENCARNACIÓN SÁNCHEZ CONEJO
Pueblo Totoró:

Es mucho lo que se ha avanzado en el resguardo de Totoró, por lo menos con los docentes de Malvazá, Sabaleta, La Peña y el colegio de Betania. Para mí, la escritura es muy importante.

En los cuatro años que llevan con el profesor bilingüe que buscó el cabildo, es mucho lo que la lengua se ha fortalecido, porque de esa manera no se va a olvidar el nasa yuwe de Totoró, ya que mediante la lectura y la escritura queda como historia; así uno se haya muerto, queda en la historia.

As'amkipenti nanti tapik kitan. As'amai wamape nape kasrakti war. As'a piriye as'i manti patsisri mintrap kin. As'a manaken patsirsimintrap kin nam misakpe, puleli misakpe kuc'a pas'akin, as'amai nampe yuwe wamap trupap ampen, nampe namti wamap, piriye, as'amai as'mentrai nape c'ukipen trupap, unkua.

MARÍA INÉS MORALES:

Yo, como mujer y como mamá, me he dado cuenta de que a los niños les fascina mucho lo que es la tecnología, meterse al computador. Cuando el papá salió del país, él les empezó a escribir en nasa yuwe. Los niños se ponen felices de ver que les escribe y les habla en guambiano. La tecnología está tan avanzada que es una estrategia para que los niños se adueñen de la escritura.

PROFESOR DE CALDONO:

Hay distintos procesos en avance. Por ejemplo, si me remito al resguardo donde yo vivo, lo que yo miro es que hay maestros nuevos que se están integrando en este proceso, para lo cual hace falta capacitación. Ahorita algunos docentes están enfrentados en la parte de escritura y en el fortalecimiento de la lengua, porque, como decíamos hace un rato, en las familias los papás ya no la están enseñando a hablar. Creo que la capacitación es importante en el proceso para que el

docente, como lo decían las encuestas, no se sienta inseguro en aplicar e implementar unas pedagogías y crear estrategias de enseñanza; también, en cuanto a los materiales didácticos, creo que tienen que avanzar mucho, pues uno encuentra libros en la biblioteca llenos de *wakasyuwe*, es decir castellano, pero en nasa yuwe es muy poquito el acceso que tiene el niño para el fortalecimiento de la escritura.

MACEDONIO PERDOMO:

Pienso que, para fortalecer la escritura en nuestras lenguas indígenas, debemos reconstruir la propuesta que, de acuerdo con el presente, nuestros niños nasa o guambianos, o quien sea, no queden encerrados en su indigenismo radical, teniendo en cuenta las nuevas tecnologías.

Todo ese proceso de vida social y mundial ya está muy avanzado, y, si vamos a navegar en contra de la corriente, nunca llegaremos. Los idiomas son importantísimos; entre más idiomas aprenda uno o el niño, más espacios de trascendencia tendremos; entonces no nos cerremos a que sea solamente el nasa yuwe. Aprendamos también alemán, inglés, francés, portugués; bueno, así el niño tiene más conocimiento de la realidad de la vida y tiene más oportunidades de interactuar. No es encerrarnos en nosotros mismos, porque con ello estaremos enterrando la cultura de cualquiera de las etnias.

RUBELIA GUEGIA:

Tenemos que hacer el esfuerzo de escribir con los niños y la comunidad en general, porque si nosotros hablamos aquí, y no vamos a dedicar tiempo en esto, nada vamos a hacer. Por eso es que digo que deben tomar conciencia todas las personas que están aquí, y deben llegar a las comunidades y dar a conocer la propuesta. De allí toca empezar a trabajar. También hay que hacer seguimiento, pues, de lo contrario, no nos daría resultados. Esa es la tarea de todos aquellos que vinieron a participar aquí.

MAESTRO NASA

Resguardo Paniquita:

Para que nosotros podamos seguir fortaleciendo la escritura de nuestra lengua nativa, creo que hay tres aspectos muy importantes: voluntad, tiempo y sacrificio. Creo que eso depende de nosotros como docentes comunitarios, líderes y autoridades en el resguardo. Pienso que para eso se tiene que elaborar material propio y seguir en la parte de fortalecimiento de la escritura. Es importante que haya esas tres

cosas en cada uno de nosotros, que somos los interesados. Si no hay eso, no hay nada. Con esto lograremos que queden materiales para que los niños y jóvenes sigan difundiéndolos dentro de la comunidad.

REPRESENTANTE PUEBLO MISAK

La María Piendamó:

Maktuku nam misak. Nam misakmera lincha amtrupelan tap kən chintrap kusrentrap amtruikwan. Katə yamai ampape namuintə kətrə misrtrai kəmətə, yu kusraikwan munkucha trusrə kusrenankun chintra inchar. Trutə ñimun chenchintrap isua.

FRANCY HURTADO

Resguardo Ambaló:

Creo que, para fortalecer la escritura, debemos emplear estrategias muy didácticas y creativas y recurrir a lo que tenemos y conocemos: animales, plantas, cosas, semillas, etc. Que el material que se elabore para los niños sea con colores llamativos, porque eso les atrae –recordemos que el gusto por las cosas entra por la vista– al hacerlo interesante y despertar interés por lo que hay allí.

En este tiempo, los niños son muy interactivos y aprenden muy rápido, y eso es algo que está a nuestro favor porque este es el momento de nosotros enseñarles y ellos aprender. Así seguiremos cultivando lo que sembramos, y nuestras raíces seguirán vigentes y nunca morirán, porque hoy, con el esfuerzo de todos, iremos dejando huellas al andar para que nuestros hijos tengan por donde caminar.

También debemos aprender a manejar la tecnología que hay hoy en día y que vendrá en el futuro. Hay que aprovecharla al máximo con los niños, los jóvenes y los adultos. Tal vez esa sea otra herramienta que debemos empezar a manejar. Como sea, debemos estar dentro de la tecnología y no podemos ignorarla, porque a través de ella se mueve todo a nuestro alrededor.

ADONÍAS PERDOMO:

A la preocupación del profesor Macedonio le contesto lo siguiente: La organización Cric y otras organizaciones indígenas vienen implementando la propuesta unificada en los espacios en que se pueda, y no por eso se pretende impedir que se conozcan las otras propuestas de escritura. De hecho, todas las que han existido han sido tomadas como un aporte investigativo al proceso; por lo tanto, dejo constancia de que igual actitud esperamos como respuesta por parte de los que, aun después de la unificación del alfabeto en nasa yuwe, hacen propuestas diversas al alfabeto en mención. Me refiero al nasa yuwe

porque hay indicios de que algunas instituciones educativas tienen discriminados a los estudiantes que aprenden la escritura unificada e invalidan tal conocimiento, traumatizando a los estudiantes. Por lo tanto, quiero dejar en claro que el Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Cric viene socializando esta forma de escritura en cumplimiento del mandato aprobado por la asamblea de un congreso regional, a fin de fortalecer la lengua nasa yuwe. De otra parte, esto responde a una necesidad técnica, científica, lingüística, social y cultural, y los hechos han tenido que darse como respuesta a las necesidades políticas, económicas, sociales, físicas y espirituales.

Cuando hablo del campo espiritual, me refiero a cómo vamos a darle relevancia al conocimiento de un médico tradicional, cómo vamos a reconocer tal ciencia mediante el aporte de la escritura alfabética. Miren: hay propuestas de escrituras alfabéticas que se han dedicado a negar estos campos. Debemos reconocer que a uno como nasa le llega un momento de la vida en que padece una enfermedad que ni el sicólogo ni el médico pueden resolver. Entonces uno piensa: “Tengo que ir donde el *thê’jwala*”, y resulta que este lo mejora a uno. Lo que quiero dejar claro ante este congreso es que todavía se pretenden crear alfabetos específicamente para promover el debilitamiento de los valores propios de los pueblos. Con esto no quiero decir que nos cerremos al conocimiento de otros ámbitos inteligentes, tal como lo planteó el profesor Macedonio Perdomo. Claro que llega un punto de nuestra vida en que necesitamos la sabiduría del extranjero, en quien seguramente deberemos buscar apoyo físico, económico, político y social, sin desmedro de lo propio. Sin embargo, habría que proteger las substancias espirituales propias y cuidarlas de las intenciones de corrientes teológicas subliminales que llegan de afuera. Por consiguiente, la intención de la propuesta alfabética unificada es apoyar el mantenimiento de la autonomía de nuestros territorios. La intención no es escondida; es visible: consiste en valerse de la unificación para mantener la identidad del pueblo, en mantener su territorio, entendido como lo referenció el extinto Cristóbal Secue: “Territorio es el espacio por donde transita el pensamiento”.

5. Lengua y literatura

Coordinadoras: Bárbara Muelas Hurtado (pueblo guambiano)
y Socorro Manios (PEBI-CRIC)
Invitado internacional: Jorge Raymundo (Guatemala)

Presentación

En el contexto de los desarrollos del movimiento indígena se vienen construyendo procesos educativos propios en que se reflexiona acerca de la lengua y sus diferentes manifestaciones como elementos centrales del desarrollo de las formas de expresión, las cuales tejen de manera colectiva el pensamiento y los planes de vida de nuestros pueblos. En este marco, la comisión “Lengua y literatura” se orientará por el siguiente objetivo:

Visibilizar y reconocer la manera como se manifiesta la literatura en las lenguas namtrik y nasa yuwe, estimulando su uso y valoración en los distintos espacios de la vivencia cotidiana, generando condiciones para el desarrollo de una política que revitalice nuestras lenguas y fortalezca la unidad de los pueblos.

Metodológicamente, la comisión propuso trabajar en subcomisiones en torno a los ejes *comunidad y literatura*, *oralidad y relación literaria*, *creación literaria y escritura* y *escuela y literatura*.

Para la reflexión se abordaron los siguientes interrogantes: ¿cómo entendemos la literatura desde las lenguas namtrik y nasa yuwe?, ¿cómo fortalecer la investigación de la literatura en esas lenguas?, ¿cómo incentivar la escritura literaria y facilitar su socialización?, ¿qué se necesita para potenciar el desarrollo y el enriquecimiento literario de las lenguas namtrik y nasa yuwe?, ¿para qué queremos escribir nuestras tradiciones orales?, ¿qué se conoce de literatura escrita en nasa yuwe y namtrik?, ¿cómo fortalecer la lectoescritura de las lenguas indígenas tanto para adultos como para niños?, ¿cómo motivar en los niños de las escuelas la creación literaria en namtrik y nasa yuwe?, ¿qué puede aportar la escuela a las investigaciones para el desarrollo literario?

Comunidad y literatura

En este punto se trabaja la manera en que el pensamiento de las comunidades se ha ido tejiendo alrededor de diversas expresiones,

del conocimiento de los territorios y de las luchas de resistencia. Así, por ejemplo,

los abuelos cuentan historias (mitos) para explicarnos el origen de la vida, de la naturaleza, de nosotros mismos. A través de lo que ellos nos cuentan, conocemos nuestra historia, lo que sucedió antes, lo que sucedió a personajes importantes como a Juan Tama cuando lo cogieron en la quebrada Lucero, los nasas de Tierradentro.¹

Así también nos cuentan la historia de la cacica mamá Manuela Karamaya, del pueblo guambiano, que enseña el nacimiento de los misak. La historia de mamá Manuela tuvo origen en la laguna de Ñimpe. Ella vivió entre los guambianos, les enseñó a sembrar y a cultivar la tierra y, después de vivir largos años con su pueblo, tomó camino y se devolvió a la laguna.

Por lo tanto, rescatar el diálogo con la madre naturaleza nos lleva a conversaciones alegres, con muchas expresiones gestuales, de imitación de sus movimientos, de observación de su comportamiento, de representación de sus manifestaciones, escuchando sus sonidos, captando sus reacciones. De igual manera, nos lleva a reconocernos y sentirnos parte de ella, como lo dicen estudiantes de la Escuela Bilingüe de Chimán en su mensaje “Mi cuerpo es como un árbol”:²

Mi cuerpo es como un arbolito.

Tiene unas ramas, como yo tengo mis brazos.

Las ramas son tan fuertes que ni el viento las tuerce,
y no se quiebran: igual son mis brazos.

Los mayores y mayores, como lluvias refrescantes, les hacen llegar a sus nietos y nietas, y a los niños en general, narraciones de acontecimientos formativos, historias de la Madre Tierra, que aconseja, que enseña cómo estar contentos, que se enoja y llama la atención, que cuenta sus sufrimientos porque sus hijos la están abandonando, se olvidan de cuidarla, de protegerla, y hasta le pierden el respeto. El siguiente relato, tomado de la cartilla “Lo que cuentan nuestros abuelos”, es un ejemplo de lo que ellos cuentan (gráfico 3).

Así mismo, hacer caminar la palabra en las comunidades nasa es llevar el mensaje salido del corazón para luchar por un mejor vivir. Es llevarla por las montañas, por los valles, por las huecadas, por los filos, con rapidez, con premura, manteniendo su carácter de expresión de autoridad, de mandato, de inquietud, de aviso, de decisión que el sentir comunitario reclama. Es un ir y venir que dinamiza la existencia.

¹ Programa de Educación Bilingüe *Tata wala we's'a na'hi't* ('Lo que cuentan nuestros abuelos').

² PEBI-CRIC. Revista *Çxayuče*. n.º 9.


 Weh'a tãapha's Knaiya suhn
 La Apuesta del viento y la nube

En cierta ocasión se pusieron a conversar el viento y la nube y decidieron apostar para ver quien tenía más fuerza.



La nube era más viva que el viento y decidió empujar de arriba hacia abajo, y lógico que al viento le tocó al contrario; de abajo hacia arriba. Empezaron la apuesta desde la mitad de la tierra. La desventaja que tenía el viento, era que la nube empujaba con mucha más fuerza porque soplabla de para abajo. El viento se dio cuenta del engaño de la nube, entonces decidió atacar con más fuerza desde abajo, se vino rápidamente hasta la mitad de la nube y empujó muy fuerte de para arriba despedazándola toda.
Por tal motivo es que la nube aparece por partecitas en el firmamento.

GRÁFICO 3. Relato tomado de la cartilla *Lo que cuentan nuestros abuelos*

Yuwe'sa' eenisa iifxith nuyi'jwa' ji'phta'w.
 Hacer vivir y caminar la palabra.

We'wenxi yuwe' mte mtepa u'jyâ'kh.
 La palabra ya salió volando adonde tenía que llegar.

We'wenxi' yuwe' bakaçxçãapa uyyuju'n suwã'j wejxaa'sku pe'jna u'jwe.
 La palabra es viento que lleva fuerza de esperanza.

Kdxiiçxqh txazsai we'wenxi' teeçx ïusçxaa na'wêsa'.
 La palabra hablada entre todos es como un solo corazón.

Yaç, âçxh, e's makyuu na'spa kwe'sxiyuhtha'w.
 Somos pasado, presente y futuro de nuestra existencia.³

La descripción, la analogía, el juego de palabras, los chistes, la composición musical, la expresión corporal, que comunican tristezas, alegrías y sentimientos, nos han ayudado a saborear el gusto por nuestras culturas. Sin embargo, hay que aclarar que, si bien se han dado unos avances significativos, todavía es mucho lo que falta por hacer en función del reconocimiento y la valoración de la riqueza creativa de las lenguas nativas dentro de nuestros pueblos, así como en exigencia en la aplicación de las políticas ya definidas en la Constitución política colombiana. Por lo tanto, son urgentes la reflexión y la definición de acuerdos relacionados con las siguientes temáticas:

Oralidad y relación literaria

Se dice, desde la lengua castellana, que hacer literatura es poner por escrito las tradiciones orales, las historias, los mitos, los relatos y las leyendas. Es querer hablar, leer, saber, encontrar ideas y

³ Proyecto global "Territorio, naturaleza y producción", Jambaló.

adquirir el gusto de buscar la belleza del lenguaje hablado a través de los escritos; es transmitirles a otros, por medio de la palabra escrita, los pensamientos que han madurado en nuestras mentes hasta llegar a ser capaces de expresar el pensamiento oral en versos y en formas pulidas y hermosas.

En nuestras lenguas indígenas, de tradición oral, existen muchas historias creadas a través de las observaciones del comportamiento de los animales, con una creatividad fantástica y cosmogónica en el contexto natural.

Desde los tiempos más remotos, los niños, los jóvenes, los hombres y las mujeres se deleitan con la creación más perfecta y humanamente interpretada, donde se refleja en su lenguaje el sentimiento que produce nuestra madre tierra. Historias, cuentos, cantos, poemas y versos de tradición oral dedicados al Untak construyen una cultura literaria que es una de las más bellas herramientas de producción y conservación del lenguaje oral mediante la observación y la lectura del comportamiento de los seres existentes en la naturaleza.

Las formas del lenguaje siempre captan las situaciones emocionales de las realidades que vivimos. De ahí la nostalgia de las lenguas indígenas. Por ejemplo, el himno guambiano es la historia del sentimiento que ha causado el despojo de nuestros territorios. De ese sentir surge nuestra literatura: nuestra tierra grande lo tenía todo y nos daba seguridad.

A medida que la gente va perdiendo su territorio se va empobreciendo el lenguaje; se pierden los *munasrømei* –saludos que se hacen cuando se viaja a lejanías–: “¿A qué infinito vas?”, “¿De qué infinito vienes?”. Igualmente se fueron cambiando los nombres propios del namtrik por otros; por ejemplo:

- *Kokonuko* era *kuknuk*, que significa ‘loma con espacios’ o ‘huayco protector’ donde las familias indígenas ubicaban sus viviendas.
- “Santander de Quilichao” era *Kølinchaku*, ‘lugar seco’, ‘lugar de descanso’.
- “Paletará” era *Paløtarø*, en reconocimiento de que en esta zona existían árboles con cuyos troncos se manufacturaban tambores.
- “Cauca” era *Kaukasrø*, palabra que quiere decir ‘amplitud’, ‘grandeza’, y por ello significa ‘madre de los bosques’.
- “Kaukapi”, el gran río Popayán, era *Pupaya*, que significa ‘entre casas de paja’.

Así, todos los sitios tienen su significado en lengua namtrik. Por eso, ahora la necesidad de recuperar la tierra y, con ello, recuperarlo todo.

Aquí vemos una dificultad que se nos está presentando en el pueblo misak, y es que, ya en casi tres generaciones pasadas, la historia oral poco se les está transmitiendo a los hijos. Además, no se han realizado investigaciones sobre la tradición oral para ponerla por escrito, pues, aunque se dice que lo que tiene validez es la expresión o producción escrita, las historias orales, las narraciones, las leyendas existentes en namtrik y nasa yuwe también son expresiones creativas de nuestro lenguaje. Crear poemas, narraciones propias con niños y jóvenes es contribuir al fortalecimiento de las expresiones literarias de nuestros pueblos.

Desde el nasa yuwe podemos decir que la literatura es una inspiración momentánea que fluye desde lo más profundo del corazón del sentimiento nasa: “El habla del nasa yuwe es un suave y delicado susurro de voz, que llega al oído del receptor. Esa voz suave que casi no se siente, llega al alma como el néctar de las flores que cultiva la naturaleza y adormece como dulce melodía de canción.”

La palabra toma cuerpo en el entorno donde se encuentran quienes cuentan, quienes tratan de comunicarse, quienes quieren hacer conocer sus ideas e impresiones. Hay que tener oídos atentos para oír, ojos abiertos para ver, curiosidad para descubrir los secretos y capacidad de convertir estas impresiones en poemas, historias, escritos y enseñanzas.⁴

La palabra viva nos lleva a un paisaje de comunicación. El que habla trata de comunicarse con sus interlocutores cantando algunas palabras, alzando o bajando la voz, jugando con las palabras, imprimiéndoles matices de alegría, tristeza, asombro, duda y preocupación. A su vez, la audiencia responde con nuevas expresiones que hacen que los mensajes vivan, se concreten y queden en el cuerpo y en el espíritu de los participantes. En estas vivencias, los lenguajes oral y escrito deben ir juntos, interretroalimentándose permanentemente.

Las diversas formas de expresión lingüística, tales como el lenguaje de la naturaleza (signos y señales, cantos de aves, el viento, los *ksxaw wesx*), los símbolos, los tejidos (chumbes, jigras, capisayos, ruanas, cobijas, anacos), la pintura en paredes, los petroglifos, las señas corporales, los sueños y rituales (refrescada de bastones, apagada del fogón, *sakelu*, *çxapuç*, elevación de cometas) y los nombres del territorio, que hacen referencia a hechos significativos sucedidos en aquellos lugares: todos estos elementos, todas estas formas de expresión lingüística, nos llevan a considerar que la literatura indí-

⁴ Véase Viluche, Joaquín, *Alrededor de cómo investigar*.

gena se expresa de diversas maneras a través de la lengua y los procesos de conceptualización.

Hablar y escribir literariamente el namtrik o el nasa yuwe no es solo expresarse y comunicarse con los demás. Es un deber y un derecho cuyo respeto y conocimiento es de vital importancia para construirnos y desarrollarnos como pueblos diferentes con dignidad.

Creación literaria y escritura

Como el lenguaje es la expresión del pensamiento y la dotación de sentido de la oralidad por parte de un pueblo, y la escritura es la representación gráfica de ese lenguaje hablado, los guambianos, a medida que avanzamos en la historia, vemos su necesidad y queremos establecer una escritura propia.

El código oral está vivo; en esta medida dota el pensamiento de una gran riqueza a la lengua, ya que siempre es posible decir nuevas cosas de nuevas maneras, permitiendo un constante proceso de creación en el cual el hablante logra poner mucho de sí mismo, de su propia capacidad e imaginación... No obstante, es necesario reconocer que el hecho de escribir un idioma cumple funciones “conservadoras” y que podría llevar a la pérdida de la creatividad en el acervo lingüístico.⁵

Esto es lo que hace necesaria una investigación rigurosa de las estructuras y condiciones de nuestras lenguas para que el desarrollo tecnológico dinamice y potencie a cada una de ellas partiendo del fortalecimiento de la creatividad literaria en ellas. Esto permitirá afirmar el valor semántico de nuestras formas lingüísticas, tanto antiguas como nuevas, dando campo a que el hablante investigue, cree, conozca en su propia lengua y, al mismo tiempo, esté en capacidad de cimentar los resultados de nuevos códigos. Por ejemplo, el namtrik, nuestra lengua, es un indicador de la cultura misak (guambiana) que registra y refleja características específicas. Es una creación única del espíritu, el *pishimisak*, que muestra la cosmovisión única del grupo.

Nuestra historia se refleja en una serie de escenas que ilustran acontecimientos pasados en el tiempo y el espacio con huellas profundas, descritas por los antepasados de acuerdo con sus conocimientos, para que sus descendientes las sigan. Sus pensamientos y su tradición han logrado circular de generación en generación a través de relatos, cuentos y leyendas de su propia historia oral.

⁵ Muelas, Bárbara, Tesis de grado, 1993.

Debemos considerar la elaboración de textos escritos como parte de un universo cultural donde participen y lo orienten los científicos o filósofos, los mayores con los niños y jóvenes de sus respectivas comunidades, tanto en lo que concierne a los contenidos como a las ilustraciones, ya que los conocimientos indígenas están siempre relacionados con la naturaleza, están integrados a ella como un todo, sin límites ni fragmentos, guiados por el ser de paz.

En cuanto a estrategias lingüísticas, es muy importante que los indígenas de los diferentes pueblos tengamos un sistema de escritura propia para comunicarnos fácilmente por escrito. Esta actividad es necesaria para enriquecer y ampliar el léxico de cada una de las lenguas, adecuándolo a las experiencias actuales.

Escuela y literatura

El acercamiento a la literatura no es el que se recrea dentro de las comunidades sino el que aparece también en culturas con mayores niveles de desarrollo, y eso es lo que se impone. El reto es, entonces, establecer cómo pensamos la escuela, qué debería hacer y ser la escuela de hoy frente a la creación de estos lenguajes; si eso se llama o no literatura, ya tendrán que definirlo los pueblos en la medida en que vayan tomando sus propias decisiones respecto al poder de las lenguas.

La necesidad de garantizar el aprendizaje y la transmisión de aspectos significativos en la vida de las culturas ha motivado constantemente a la humanidad a utilizar el lenguaje como una herramienta para facilitar la aprehensión y vivencia de diversos valores. Llegar con mensajes agradables a lo más profundo de los sentidos, los sentimientos y las emociones de las personas, para desde allí motivar una forma de vida consecuente con el proyecto de vida de la comunidad, fue haciendo posible el surgimiento de un lenguaje rico en expresiones, saberes, valores, gestos y formas de transmisión según los intereses, necesidades y proyecciones colectivas, y en este campo la escuela tiene un papel muy importante.

La naturaleza enseña desde el ordenamiento de sus criaturas, desde las maneras de cuidar y proteger lo creado.

Porque allí, en ese bosque solitario, se encuentra el libro de los amores, el libro de la sabiduría; porque allí están la verdadera poesía, la verdadera filosofía, la verdadera literatura; porque, allí, la naturaleza tiene un coro de cantos que son interminables, un coro de filósofos que todos los días cambian de pensamiento, pero nunca saltan las murallas donde está colocado el misterio de las leyes sagradas de la naturaleza.⁶

⁶ Quintín Lame, Manuel, *Los pensamientos del indio que se educó en la selva*.

Guardamos la esperanza de que los debates que se den en el desarrollo del primer congreso de revitalización de las lenguas namtrik y nasa yuwe no se queden en el mero interés científico sino que trasciendan al plano del orgullo misak o nasa, a la convicción de sentirnos habitantes del Kauka, madre de los bosques y de una nación plurilingüe en donde no solo se habla la lengua de Cervantes, con el peso de su tradición literaria, sino que también expresamos nuestros sistemas literarios propios, dignos de respeto.

Namui Misak

(Poema en lengua namtrik)

Tur chikaik lataik kuik isupelø misrøp,

Kap chikaik lataik kuik ashipik misrøp,

Asr chi kaik lataik kuik kənapik misrøp,

Kalu chikaik lataik kuik mropik misrøp,

Trik chikaik lataik kuik waminchipik misrøp,

Katsik chikaik lataik kuik uñipik misrøp,

Tasik chikaik lataik kuik chikopen nətø isua marøpik misrøp.

Trekkutre NAMUI MISAK: ampe purap, ipurap, punø, pantø,

Manakutre manakatik, isup, aship, kənap, mərøp, waminchip, chikopen marøp, lllirap amøñipelø kəpik kuin kən.

(Palla, 1980)

Somos raíces vivas fortaleciéndolas entre todos

Wuamiakun nape yor totores inkua, pay nam misak n'un mayanken inkua c'intrap.

Nuestras lenguas llevan implícitos la belleza y los sentimientos de mensajes que denotan la profundidad de la comunicación, el gusto por la creatividad y el espíritu soñador que humaniza la naturaleza y construye diálogos entre iguales, preservando la vida de todos.

5.1. Experiencia internacional: lengua y literatura entre los pueblos indígenas

JORGE RAYMUNDO

Universidad Rafael Landívar, Guatemala

Jorge Raymundo viene del pueblo maya-ajabal. Anota que su pueblo, considerado el más antiguo de la humanidad, sigue sufriendo la conquista, la colonización y la invasión.

La lengua maya-quiché es una de las más grandes y cuenta con obras que se han traducido a diversos idiomas. Los guatemaltecos han producido un número significativo de escritores, poetas y lite-

ratos, incluyendo a Miguel Ángel Asturias, premio Nobel 1967, quien, sin embargo, escribió en contra de los mayas, aspecto poco conocido de su literatura. También encontramos a Rigoberta Menchú, quien escribe poemas para niños en lengua maya.

Frente al planteamiento previo, Bárbara señala que lo que existe oralmente dentro de la cultura también puede ser literatura o podría llamarse “oralitura”. En este sentido, remarca que es necesario abrir el concepto de literatura para que abarque lo que no está escrito, lo que tradicionalmente no ha sido incluido dentro del campo literario dominante. La literatura abarca el sentimiento, el pensamiento, la historia, las leyendas y los mitos. No debemos olvidar lo que existe en nuestros pueblos. Históricamente, solo se ha posicionado la literatura clásica occidental.

Jorge Raymundo señala que, a pesar de que digan que no tenemos literatura, nuestros mayores sí escribieron. Nuestras creaciones están en tradiciones orales; entonces, en este sentido, hay que pensar en la posibilidad de escribirlas, teniendo la ventaja de que pueden permanecer fijadas por mucho tiempo. Señala que el pueblo quiché tiene obras de más de 4 mil años; además, que existe la posibilidad de socializar y divulgar las tradiciones para que se valoren.

Al escribir tenemos que entender el contexto, el sentido y el discurso de la lengua. El discurso es muy importante y se ha relegado en los estudios de los lingüistas. El reto para los hablantes que están escribiendo es fijar de forma escrita el sentido y la forma propia que tiene una lengua para que no pierda su carácter.

La escritura ayuda a rescatar el léxico que ya no se usa, que queda en el pensamiento de los mayores. También es necesario recuperar el léxico científico, los vocablos empleados para designar los órganos del cuerpo y las partes de los animales, los nombres que se les dan a las cosas de la naturaleza. En algunos casos, debido a la concepción cultural de cada pueblo, esta clasificación puede llegar a ser un género literario.

También debemos pensar en los sistemas curativos y en la espiritualidad propia; habría que pensar muy bien en este tema porque algunas comunidades no quisieran que se publicara este aspecto, pues hace parte de su identidad más profunda. En consecuencia, es decisión de cada pueblo si escribe o no este tipo de contenidos, y hay que definir qué categorías hacen parte únicamente de la oralidad y qué categorías se recrean en la escritura.

Otras categorías que podrían convertirse en literatura son los ritos matrimoniales, el discurso para pedir y entregar a la novia, las palabras ya establecidas dentro de la cultura. También pueden incluir

los ritos sobre la muerte, que se hacen cuando alguien muere; lo que se dice en estas ceremonias puede o no escribirse.

También están las historias sobre animales, ya sean reales o imaginarios, a veces llamadas fábulas, que en el pensamiento de cada cultura tienen un sentido propio; las historias de origen y de evolución; los relatos sobrenaturales relacionados con el poder de personajes del pueblo; los juegos de niños y de adultos –cómo se juega, dónde se juega, cuáles son las normas, en qué época del año se juega, los dichos y versos que se dicen en el juego–, y también se podrían considerar los bailes con parlamentos, los discursos que en ellos hacen los hombres y las mujeres.

Posteriormente, Jorge Raymundo presenta una subclasificación de los mitos, señalando que el género humano ha vivido alrededor de los mitos y las creaciones que explican cómo funciona el mundo.

Respecto a los mitos de origen, entre los mayas se dice que, al principio de los tiempos, muchos dioses fracasaron al fabricar al hombre porque no tenían el poder suficiente. Lo hicieron primero de palo y de barro, pero no era fuerte, no podía vivir. Luego, otros dioses hicieron al hombre de maíz, y ahí sí fue reconocido como hijo de los dioses creadores.

También existen los mitos de héroes, los de nacimiento y renacimiento, los cosmogónicos, los escatológicos. Hay mitos de fundación de ciudades y pueblos. Siempre habrá mitos cosmogónicos. Estos son los más importantes de una cultura, pues refieren la creación del mundo.

En cuanto a los mitos sobre el fin del mundo, en la cultura maya este ocurrirá cuando nos caiga encima trementina –lo que produce el pino– caliente. Entre nosotros también hay una clase de mitos que podríamos llamar “mitos contemporáneos” o “mitos de la actualidad”. Son mitos que se formaron a raíz de la guerra, por ejemplo. En este caso vale la pena mencionar un mito que se llama “El pueblo que se quedó sin habla”. Hay mitos contemporáneos elaborados de acuerdo con las experiencias recientes del pueblo.

Sin embargo, también hay otros géneros; por ejemplo, las adivinanzas, los dichos, los refranes y los trabalenguas. Por último, los invito a estudiar el discurso de los idiomas para entender más a las culturas.

5.2. Comentarios y trabajo de subcomisiones

SOCORRO MANIOS:

En el caso de las culturas nasa y namtrik, a partir del debate que se está haciendo entre lengua y literatura, también incluimos la palabra

mito en esas categorías de narración. Sin embargo, allí se lo cuestiona en el sentido de que da un mensaje, pero en el fondo es o no es, lo creo o no lo creo, me sirve o no me sirve, porque, en la construcción histórica de los pueblos, estos relatos se asumen como hechos históricos.

JORGE RAYMUNDO:

En este caso, cuando yo uso la palabra *mito*, estoy empleándola desde el punto de vista de la función cultural, de la función histórica otorgada por los pueblos. Los mitos son como la balsa en que navegan las culturas; las personas viven, vivimos de mitos. No solo las culturas indígenas; todas las culturas tienen mitos.

(Un participante nasa dice que los consejos de los mayores, lo que ellos nos cuentan, también pueden ser literatura.)

Los consejos de los mayores serían otra categoría de literatura que podríamos trabajar. Por ejemplo, nosotros tenemos muchos consejos que se dan a través de cuentos. Hay un cuento de cómo hay que cuidar el maíz, que para nosotros es como la papa de aquí.

ESTUDIANTE UNIVERSITARIO:

Usted nos hablaba de una categoría de mito que era referente a los relatos sobrenaturales. Quiero saber cómo se manejan los relatos de espantos dentro de esta categoría.

JORGE RAYMUNDO:

Sí, pertenecen a esta categoría. Yo ubicaría dentro de los personajes sobrenaturales a los espantos, los espíritus, los antepasados e incluso a sus espíritus que nos visitan constantemente. Son cuentos o relatos sobrenaturales porque, efectivamente, no los podemos comprobar totalmente.

BÁRBARA MUELAS:

Esta es una experiencia que viene desde Guatemala. Yo quería tomar algunos puntos, y uno de ellos tiene que ver con la traducción literal, que nunca es igual a la de la lengua original. Ahí tenemos, por ejemplo, el Himno Nacional, que, traducido al guambiano, no dice nada. Por eso, en Guambia, en las escuelas, cantamos el Himno Nacional en castellano, y cantamos el himno guambiano como es y no su traducción. Entonces eso es importante; para eso tenemos los dos himnos, pues las traducciones no son muy buenas.

En cuanto al paso de la oralidad a la escritura, queda explicado lo de los géneros literarios que funcionan en las tradiciones orales.

En Guambia tenemos la historia del origen de los guambianos, trabajada con los niños y que es muy bonita, la cual quería compartir con ustedes. Con ellos hicimos una cartilla sobre los orígenes, que se llama *Piurek*. Nosotros somos *piurek*, ‘hijos del agua’. Esta es una tradición recogida de los abuelos.

ROBERTO CHEPE

Maestro bilingüe Centro Educativo El Porvenir:

Soy nasa y trabajo una experiencia en la comunidad de La Laguna. En el trabajo con los niños, nosotros investigamos los cerros, las lagunas y a la misma comunidad. Encontramos una leyenda muy bonita sobre la laguna. Aquí tengo como cinco versiones de la misma. Entonces, como literatura, encontramos que eso estaba solamente en la memoria de los mayores. En este momento hay mayores que cuentan las historias y los mitos, con los duendes, los truenos, etc. Ya eso estaba por terminarse; entonces nosotros empezamos a recuperarlo.

SOCORRO MANIOS:

Yo hago parte del equipo de educación bilingüe del Cric. Estamos en el proceso de construcción de una experiencia de formación que hemos bautizado “Universidad Autónoma Indígena e Intercultural”, y desde allí comenzamos también a trabajar la visibilización de la diversidad. De manera que sí es posible que el Estado entienda algún día que hay diversidad de colores, de pensamientos, de lenguajes, de formas de entender y construir el mundo, y de este modo sea consecuente con la posibilidad de facilitarle a cada pueblo su propio crecimiento, su propia presencia histórica en el tiempo y el espacio. Desde allí vemos el reto en que están los pueblos para hacer oír su voz.

BENJAMÍN RAMOS:

Hay muchas formas de comenzar a rescatar lo nuestro, empezando por retomar las artesanías, la música y los cuentos, que son historias en las comunidades, historias de origen.

Plenaria, trabajo en subcomisiones

Subcomisión 1: Comunidad y literatura

¿Qué es literatura?

Nosotros pensamos que es una descripción de la naturaleza, de los mitos y las leyendas con las que nos expresamos. Todo lo que se mani-

fiesta, todo lo que está y no está escrito, todo lo que han hecho nuestros mayores, lo que nos han dejado: eso es literatura para nosotros. Hay muchas clases de literatura. Se puede escribir de muchas formas –en figuras, en signos o en piedra–, y ese significado lo deben entender los demás. Tiene que ser un mensaje que le llegue a la comunidad, a las personas.

La literatura es una escritura elaborada desde un sentimiento propio que les pueda llegar a los niños, a la comunidad; que sea de reflexión, que nos diga, por ejemplo, cómo podemos defendernos, cómo podemos cuidar nuestro territorio. Entonces, desde ese punto de vista, con toda la naturaleza, con todos los espíritus se puede hacer literatura.

Comentarios y percepciones

LIBIA TATTAY:

Al comenzar a hablar de lo que es literatura, comentamos que literatura es aquello que está escrito. La conversación fue pasando a la idea de que existen muchas maneras de escribir y muchas maneras de leer y que, necesariamente, para las comunidades indígenas, no solo lo que está escrito mediante el alfabeto es literatura. Sin embargo, no fue tan sencillo llegar a esta reflexión. Realmente, para la mayoría de nosotros, la tradición señala que la literatura es lo que está escrito en un tipo de alfabeto específico. En este sentido, los compañeros decían: “Pero, si no está escrito, no es literatura”.

En síntesis, un poco lo que se percibía en la comisión es que existe una idea bastante arraigada de que la literatura es lo escrito. Un tipo de escritura con un privilegio especial, y en este caso, un poco implícitamente, se hablaba de lo escrito en castellano. Entonces mucha gente, por no saber leer y escribir de una manera particular, siente que es un privilegio ajeno, un privilegio que no necesariamente ha sido apropiado por ellos como productores y generadores de literatura, que también puede ser generada desde los insumos orales que tiene cada pueblo y cada comunidad.

Esta reflexión es necesaria en el sentido de que las tradiciones orales también tienen la posibilidad de escribirse. Tienen un valor cultural específico y unas formas de narración particular y, en ese sentido, también son literatura.

Por otra parte, no todo lo escrito es literatura: un listado de contabilidad, los informes, los listados del colegio de los niños ¿son literatura o no son literatura? Una compañera vino a colaborarnos y nos abrió una ventana diciendo: “Literatura es lo que se escribe con sentimiento, lo que nace en el corazón”.

Subcomisión 2: Oralidad y literatura

Las historias están aún vivas, y en ellas se da una interacción entre los componentes del territorio: montañas, lagunas, ríos, guaicadas, ojos de agua, seres humanos y seres espirituales, animales y plantas. Estas relaciones constituyen la base de las historias que se recrean y transmiten a través de diversas expresiones orales mantenidas con el lenguaje. También otras expresiones del lenguaje se vivencian y transmiten en los rituales donde el *thê'jwala* relata lo que va a suceder y sucede; en tejidos como los chumbes, en que se inscribe de forma gráfica el conocimiento de la historia y los acontecimientos que integran los cimientos de la vida comunitaria de los pueblos nasa y misak. Aquí también es importante resaltar la conversación que tuvimos con el profesor José Roberto, quien nos dio a conocer que otra de las expresiones gráficas que podemos tener en el territorio son los petroglifos. Nos comentaba, además, que ellos toman esos petroglifos como huellas de por donde pasaron los caciques. Entonces es otra forma de hacer literatura.

El acercamiento a los distintos géneros literarios que las culturas –entre ellas, las diferentes culturas indígenas– han creado no se conoce, o estos poco se analizan en el contexto institucional.

Cuestionábamos un poco el papel de la escuela, pero también la formación de los mismos maestros para poder acercarse de manera crítica, por un lado, a la reflexión sobre los diferentes géneros literarios y, por otro, a la formación de los estudiantes. Es decir, actualmente la escuela no tiene un papel significativo en la comprensión de lo que significa la diversidad literaria que existe en las culturas. Allí, entonces, surge esa dificultad, que tiene que ver con la formación de los maestros.

Subcomisión 3: Escritura y literatura

La escritura sin oralidad no es posible. ¿Para qué escribir nuestras tradiciones orales? Una de las respuestas es que la escritura podría ser un impulso de la oralidad, que es un valor agregado. Es algo positivo en la medida en que ayuda a conservar la lengua en el tiempo. Se dijo también que la escritura plantea un problema, y es que ella no logra capturar toda la riqueza que tiene la oralidad. La oralidad tiene la expresión, el gesto, el tono de voz, la relación directa con las personas, el hecho de reunirse con ellas, toda la transmisión del conocimiento. En un ejercicio de literatura, una compañera de la comunidad misak nos hablaba de la experiencia que ha tenido con los niños mediante el dibujo, de manera que la narración de las his-

torias, además de hacerla en la lengua, la ha hecho a partir de los dibujos. Eso en el sentido de poder desarrollar esa capacidad narrativa y ese sentimiento de gusto por lo que es la literatura o la narración y la pintura.

Se habló de crear bibliotecas o centros literarios al servicio de la comunidad. Eso es algo que hay que hacer junto con los cabildos para que la gente tenga acceso a ellos, pues hay una queja general, y es que, en algunas bibliotecas, los libros se cubren de polvo porque no se prestan ni mucho menos se dejan leer. Entonces la idea es que sean bienes públicos y que todos puedan acceder a ellos.

Una de las conclusiones a que llegamos es que la investigación es fundamental en la escuela, que lo primero es que los profesores salgan con sus alumnos a investigar y conocer y que los mismos padres involucren a los niños contándoles las cosas y lo que ven en camino a la escuela –por ejemplo: un cerro, las plantas–; decirles qué son, cómo son. Eso sería, finalmente, el contenido de una posible literatura escrita, pero después de hacer un proceso de capacitación para la escritura y de unificación de los alfabetos.

Conclusiones

Problemáticas visualizadas

- El ejercicio de la lengua es continuo. Hay que luchar con tradiciones antiguas que han limitado el aprendizaje de la lengua. ¡Cómo no integrar a los niños en espacios donde la lengua está viva, como las mingas y otros!
- Hay cambios en la cultura, como, por ejemplo, el diseño de las casas, que se ha individualizado, haciendo que se pierdan espacios para la comunicación.
- La televisión ha alejado a la gente de los espacios para encontrarse y hablar.
- Ha desaparecido el fogón, lugar donde la narración oral tenía protagonismo.
- No existe una adecuada relación generacional entre los jóvenes y los mayores que permita la enseñanza de la lengua y la transmisión de saberes y toda su riqueza expresiva.

Estrategias propuestas

- Para escribir es necesario un proceso de socialización de los alfabetos unificados y de capacitación para hacer nuestra propia literatura.

- Es necesario crear, en las escuelas, centros literarios al servicio de las comunidades.
- La investigación es fundamental en los procesos de revitalización de las lenguas, articulando especialmente a los mayores en los espacios investigativos.
- Es necesario aprovechar las dinámicas comunitarias y los grupos de investigación que existen en las comunidades para articular procesos de investigación de la “oralitura” de nuestros pueblos.
- El cabildo y las autoridades deben direccionar los procesos de recuperación de las lenguas dándoles lineamientos a los actores involucrados en la educación para que privilegien la lectura y el uso de materiales en lenguas nativas, aportando los recursos necesarios para el desarrollo de políticas lingüísticas y educativas.
- Elaborar materiales audiovisuales y escritos en las lenguas propias que fortalezcan las diversas expresiones literarias.
- Promover la creación de textos literarios en lenguas propias con los niños y los jóvenes de las comunidades.
- Crear y fortalecer centros de investigación y formación en el marco de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) involucrando a los diferentes programas de formación en curso.
- Direccionar el funcionamiento de los hogares de Bienestar Familiar, de manera que, en lo posible, las madres comunitarias sean bilingües y estén capacitadas para transmitir y fortalecer la lengua materna en estos espacios.
- Consolidar el papel político, social y cultural de la familia en la enseñanza y el mantenimiento de la riqueza y la diversidad lingüísticas.
- Posicionar las lenguas nativas como ejes centrales en el desarrollo de los Planes de Vida y de los Proyectos Educativos Comunitarios.
- Fortalecer y crear en los cabildos y en las instituciones educativas estructuras que apoyen y dinamicen el desarrollo y el seguimiento de las políticas lingüísticas, literarias y educativas.
- Motivar a los niños para que sean investigadores y escritores de su propia literatura.

Políticas

- El cabildo debe direccionar los procesos de recuperación de las lenguas, legitimar y privilegiar la lectura de esos materiales y asignar los recursos económicos necesarios.
- Consolidar el papel político, social y cultural de la familia en la enseñanza de las lenguas indígenas.

6. Ampliación del léxico y retos de la traducción

Coordinadoras: Lilia Triviño (Universidad del Cauca)

y María Antonia Almendra (pueblo guambiano)

Invitados internacionales: Elder José Lanes (Brasil) y Lucia Verdugo (Guatemala)

Invitada nacional: Margarita Pimiento (pueblo wayuu)

Invitados locales: Lilia Triviño (Universidad del Cauca), María Antonia Almendra, Jesús A. Hurtado y Jesús Tumiña (pueblo misak), Hermes Angucho (pueblo totoró)

Saludo de María Antonia Almendra

Kellele wamintikwan mōra namui wamwan, isuikwan untarap manakatik tōkakōkun.

Maya misakmeran, yu totoroelan trukutri wampiasrō kutri amtrupela mayanken pachitō mawap kōn. Yu, miércoles kualōmkutri (trumarik kutri) waminchipkuin-tre namui wamwan, mantō untaramikwan trupōpashmō, truipe yu pulele amtrua waminchippe namui wamwane yaukutri pōlpasramik kōncha purō un eschkan, incha trukutri namui mōskalan, mōielō katō urektelōkucha katō srō urekmera tōkarkwa, trupe penō inchimōtō, kape kōrikuik inchimōtō namui wamwan urekwan kusrenanōp ampamik truikwan purō nu namuntōwei isumik puntrapik psrōpen trupenamui wamwan pesannamōtō manakatik untarap tōkakōkun chintrap.

Misak misak isukun, namuiwan untarakun, itōpunōmōtō, pellmōtō!

Presentación

Mayelōmisra lutōwan tapik wepintrai, kasraktō lincha markun.

Las lenguas maternas son autosostenibles y una nueva generación no espera ir a la escuela para conseguir su lengua materna. La consigue generalmente en la casa, en la comunidad, en la vecindad entre las cosas queridas que forman la identidad del niño.¹

FISHMAN, cit. por SICHRA

En la medida en que la lengua y la cultura se transforman, discurren lentamente el pensamiento, el conocimiento, la sabiduría del individuo y la de su comunidad. Es importante reiterar que la lengua evoluciona, y en esa evolución puede también decaer y hasta des-

¹ Sichra, Inge, "Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas", *Universitas*. Revista de la Universidad Salesiana del Ecuador, año v, 2006: 93.

aparecer, dependiendo de cuántas personas la hablen y la cultiven; así, el uso determina su vitalidad o su decadencia.

Si se debilita o desaparece una lengua, habrá muchos motivos para que esto suceda. El territorio es un elemento central que aglutina o desarticula a la comunidad, al igual que la lengua, porque, si la gente emigra a otros territorios, se ve enfrentada a otra cultura y al uso de otra lengua, tal como sucedió con la catástrofe de 1983.

Otro factor, tomado de la encuesta, nos da pistas para comprobar lo que las mismas personas perciben de su realidad. La mayor concentración del uso de la lengua se da en las personas mayores, y es en esa población donde también se reconoce que la lengua es ampliamente hablada mientras que entre los jóvenes se va relegando y se tiene mayor influjo de la lengua mayoritaria. En este contexto surge la necesidad de acudir a los préstamos, los cuales se van articulando sin tener plena conciencia de ello, y se produce una mezcla que empieza a ser preocupante. Frente a esta realidad, algunos mayores han reaccionado y han comenzado a utilizar la lengua sin introducir préstamos, por más larga que sea la presentación de temas diversos en espacios como asambleas, mingas, transmisiones de radio, etc., haciendo un gran esfuerzo por hablar de la manera más auténtica, sin interferencia del español. Es una forma de demostrarle a la comunidad que sí es posible expresar distintos temas en la lengua nativa.

De otra parte está el rescate de los topónimos o nombres de los lugares en los territorios indígenas, tarea que necesita retomarse, pues, aunque ya se cuenta con algunos avances, estos no son suficientes. La investigación en este campo, articulada al conocimiento de la etnohistoria de los pueblos, es una acción importante para recuperar las denominaciones propias y avanzar en su reconstrucción cultural.

Este es el punto en el cual queremos centrar esta mesa para ver qué ha pasado con el ejercicio de crear nuevas palabras en distintos espacios, tales como el ámbito escolar, el influjo de nuevas tecnologías, la introducción de nuevos elementos de la vida cotidiana, el vestido, los utensilios para el hogar, etc. Esto expresa la necesidad o la preocupación que reúne la inquietud de una comunidad que observa la importancia de proponer caminos para la revitalización de las lenguas, y de esta manera, fortalecer o recuperar las lenguas indígenas frente a la interferencia de la lengua castellana. La traducción y la ampliación del léxico son un tema importante en este proceso y deben tener un seguimiento riguroso para no desviarnos del propósito y, en este sentido, abrir las puertas a nuevos mecanismos de gran impacto que seguramente se obtendrán al finalizar el congreso.

En ese camino de creación de nuevas palabras surge la idea de la traducción, y al respecto se han hecho ejercicios –incluso a escala nacional– como la traducción de los apartes de la Constitución nacional que les corresponden a los pueblos indígenas y la traducción de cartillas y cuentos infantiles, entre otros.

Objetivos

1. Infundir en los hablantes la certeza de que las lenguas tienen la posibilidad de ser “autosostenibles” promoviendo la idea de que poseen los mecanismos necesarios para la creación de nuevo vocabulario según las necesidades surgidas en las comunidades y además cuentan con la posibilidad de recuperar algunos términos caídos en desuso.
2. Analizar la problemática que se genera cuando los usuarios de las lenguas no son conscientes de las implicaciones del uso indiscriminado de los préstamos lingüísticos.
3. Reflexionar sobre los retos y las posibilidades que genera la traducción de diferentes clases de temas y textos del castellano a las lenguas indígenas.
4. Indagar, a partir de las experiencias que se están implementando, qué resultados se han obtenido y aportar críticamente frente a estas nuevas creaciones lexicales.
5. Despertar interés entre los asistentes al congreso y, en particular, entre las personas que participen en esta comisión en la necesidad de llevar a la práctica, para su consolidación y su aprovechamiento, lo que se discuta en estos espacios.

Preguntas guía de discusión

- a) ¿Cuáles palabras de reciente creación conoce usted?
- b) ¿Cuáles se utilizan?
- c) ¿Qué textos traducidos conoce?
- d) ¿Quiénes los usan?
- e) Si no se usan las palabras creadas, ¿qué podemos hacer para mejorar esta situación?
- f) ¿Qué temas urgentes necesitamos traducir?
- g) ¿Cómo adquirimos nuevos términos a partir del rescate, la actualización de palabras y la resemantización?

6.1. Experiencia internacional:

ELDER JOSÉ LANES
Universidad de Roraima, Núcleo Insikiran
de Formación Superior Indígena (Brasil)

El Insikiran nace de la lucha organizada de los pueblos indígenas de Roraima, tanto por sus tierras como por la educación escolar indígena diferenciada. Esta lucha se viene dando desde la década de los ochenta, aunque solamente en 2002 se crea el núcleo Insikiran dentro de la UFRR. Tiene en su estructura un consejo director donde las cuatro organizaciones indígenas fundadoras poseen voz y voto. Actualmente cuenta con doce profesores efectivos y cinco temporales, distribuidos en tres áreas de formación: ciencias de la naturaleza, comunicación y artes y ciencias sociales.

En la declaración de principios para la educación escolar indígena de 1994 (profesores de la Amazonia, Roraima y Acre) se contemplan la creación léxica y la traducción.

Inicialmente se puede afirmar que existe una relación estrecha entre el proceso de recuperación de una lengua minoritaria y las cuestiones referentes a la creación y los préstamos lexicales. Esto se hace necesario para la supervivencia de cualquier lengua, para que ella sea capaz de dar cuenta del constante cambio por que pasa toda sociedad. En este sentido, se ve claramente cómo las situaciones de contacto lingüístico y la dominación por parte de los idiomas nacionales europeos en las Américas han llevado a que las lenguas compartan un espacio de enfrentamiento, un lugar de disputa donde una lengua ha estado históricamente sobrepuesta a otra.

Las lenguas están, en su esencia, dotadas de la posibilidad de traducir la realidad histórico-cultural donde se encuentran. Como esta realidad está en constante cambio, las lenguas también poseen mecanismos que les permiten acompañar estas variaciones. Sin embargo, los procesos de préstamo y creación lexical hacen parte de la esencia de las lenguas, y no necesariamente surgen como resultado de un proceso de colonización. Así, estos procesos no deben comprenderse, de forma absoluta, como factores que van deteriorando o debilitando una lengua.

A continuación podemos verificar algunos ejemplos de creación lexical:

Por extensión de significado		
<i>warue</i>	‘mis ojos’	‘mis gafas o lentes’
<i>wawa</i>	‘mi pie’	‘mi zapato’
Por asociación de significados		
<i>rÿsÿna</i>	‘lurana’	
comida	‘cocinero’	
Ejemplos en wapichana		
<i>auwartararibnaa</i>	‘parabrisas de carro’	
<i>auwar</i>	‘viento’	
<i>tararinha</i>	‘tapa’	
<i>tararibnaa</i>	‘el que tapa’	

Este proceso también se aplica a las palabras prestadas de otras lenguas:

<i>aserola</i>	‘acerola, fruta pequeña de la Amazonia’
<i>aserolakadynaa</i>	‘pie de acerola’
<i>aserolabau</i>	‘plantación de acerola’

Tenemos ejemplos de cómo se da este proceso en la lengua ye’kuana:

<i>odoi</i>	‘marañón’
<i>odoi ejö</i>	‘árbol de marañón’
<i>odoi ejöökomo</i>	‘plantación de árboles de marañón’
<i>ködheede</i>	‘yuca’
<i>ködheede ejö</i>	‘yuca’
<i>ködheede ejöökomo</i>	‘mandioca, plantación de mandioca’

¿Adónde se quiere llegar con esos ejemplos? De inmediato es necesario notar que la diferencia entre las lenguas wapichana e ye’kuana no es solamente de forma sino que también tiene que ver con el significado de los términos. Se trata de una diferencia mucho más profunda.

Esos pocos datos aportan diferencias de estructura; en ese caso, de la existencia de procesos derivacionales, de formación de palabras y de formación del plural.

Estamos aquí en este momento porque creemos que es posible revertir el cuadro de subordinación en que se encuentran las lenguas indígenas en América. Creemos que es posible la convivencia entre lenguas y culturas diferentes, con respeto y dignidad.

En ese proceso, las lenguas americanas necesitan, en todo momento, crear y recrear términos nuevos, no solamente por su estrecho

contacto con las lenguas española y portuguesa sino también porque la propia realidad de esas comunidades ha cambiado. Un ejemplo de esto es la incorporación de la escritura en el día a día de algunas comunidades, lo que lleva a tener una postura distinta con relación a la propia lengua.

Las lenguas indígenas necesitan ahora construir nuevos instrumentos para lidiar con la realidad en dos aspectos fundamentales: primero, la realidad social que cambia alrededor y, segundo, el cambio que ocurre con la propia lengua indígena en el proceso de escritura y escolarización.

¡El camino es largo: tenemos que superar los obstáculos!

6.2. Experiencia internacional: ampliación del léxico para la revitalización lingüística

LUCÍA VERDUGO

Universidad Rafael Landívar (Guatemala)

Vengo de la Universidad Rafael Landívar, que es una universidad bastante joven –vamos a cumplir cincuenta años–, es de los jesuitas –es decir, privada–, y tenemos varias unidades de investigación, entre ellas el Instituto de Lingüística y Educación, con veintidós años de trabajo sobre las lenguas en Guatemala.

Tenemos veinticinco comunidades lingüísticas: veintidós hablan idiomas mayas, una el garífuna, otra el xinca y otra el español, la lengua oficial del país. Lo más importante, en el caso de Guatemala, es que son muchas las personas hablantes de las lenguas indígenas. Más de la mitad de la población del país es indígena. Entonces, siendo un país pequeño, para nosotros es muy importante la diversidad, pues se tiene que más del 72% de los niños que van a la escuela son niños indígenas. Entonces es urgente mejorar la educación bilingüe en un país de esta naturaleza. Aunque tenemos veinticinco años de educación bilingüe, todavía nos resta muchísimo por hacer; hemos investigado bastante sobre la descripción de las lenguas, pero no hemos contado con el apoyo necesario del Estado. Tampoco se tiene el planteamiento para que la educación bilingüe se optimice.

Yo quiero plantearles, partiendo de la experiencia de algunos proyectos que hemos llevado a cabo en relación con la ampliación léxica, algunas preguntas: por ejemplo, ¿cómo recuperar los ámbitos sociales de uso restringido para las lenguas indígenas?

Tenemos muchas restricciones para utilizar las lenguas indígenas. Por ejemplo, en Guatemala no tenemos servicios públicos en lenguas a pesar de que más de la mitad de la población es indígena.

No tenemos servicios médicos, se cometen muchas injusticias jurídicas porque los juicios son en español; así, hay muchos campos en que hay que trabajar y, por supuesto, en el campo educativo, que es en el que nosotros hemos realizado más desarrollos.

Quiero compartir cuatro casos con ustedes. Vamos a tratar de plantear un poco cómo ampliamos el léxico cuando una lengua está en gran peligro de extinción, es decir cuando tiene diez hablantes de setenta años de edad y está verdaderamente en agonía. Es el caso del idioma xinca: en Guatemala lo hablan únicamente diez integrantes de la comunidad.

Con respecto a los ámbitos nuevos de una lengua –por ejemplo, el de la jurisdicción– no podemos decir que el ámbito de la justicia sea nuevo en una lengua. En todas las comunidades hay una organización jurídica de normas y legislaciones. En nuestros estados tenemos que adherirnos al común de las leyes de nuestro país. Eso no es nuevo para la lengua; de alguna manera va a haber términos que podemos utilizar en el ámbito del derecho occidental, como le llamamos, pero cuando queramos usar el computador con la lengua indígena, en el *software*, ahí sí tenemos un gran desafío de liberación.

Sobre el mencionado caso del idioma xinca voy a contarles un poco lo que hemos hecho. Para empezar voy a plantear cinco conclusiones. En este caso, se trata de un idioma que está en grave peligro de extinción, y no hay nada que se pueda hacer si no es la comunidad de hablantes la que está interesada en que la lengua se amplíe y se desarrolle; pero, en el caso del léxico, ¿qué hacemos? En el caso del vocabulario sí es necesario darle formación, por lo menos, a un grupo de jóvenes.

Lo que hicimos para apoyar a la comunidad xinca, que tiene la iniciativa de recuperar su lengua, fue llevar a cabo un proceso de formación de veinte maestros jóvenes, muy motivados, en fonética y morfología, y además les brindamos acompañamiento en el proceso de investigación. Durante la semana, los maestros estuvieron en la comunidad; muchos de ellos se fueron a vivir con las familias donde estaba el abuelo que hablaba, y esto les permitió ir captando todas las palabras, las historias y los saludos, por lo que la convivencia con los ancianos de la comunidad fue esencial. Para este idioma no había alfabeto, y ellos emplearon una metodología para recuperar léxico por campos semánticos, campos de significado, lo que quiere decir que para recuperar las palabras también tenemos que organizarlas por listas. Nosotros hemos distribuido dieciséis campos de significados para organizar las palabras de investigación léxica: la casa, el campo, la cocina, la escuela, las frutas, las verduras, los animales, las

partes del cuerpo y todo lo que tiene que ver con la vida cotidiana de la comunidad, pero estableciendo un orden para consignarlo, partiendo de las grabaciones –porque todo esto se hace grabando a los hablantes–. Gracias a su formación en fonética, los jóvenes maestros pudieron establecer el orden del alfabeto xinca, y lo hicieron por la frecuencia fonémica –por ejemplo, en español, la primera letra es la a por ser la que más se usa–. Lo que se hizo también fue relacionar todas esas palabras con fotos y dibujos, y así los jóvenes maestros y la comunidad pudieron producir un primer diccionario de imágenes con un léxico de más de tres mil palabras.

Resultados: un texto descriptivo de la gramática xinca –que no existía–, un alfabeto, un diccionario y la recuperación del léxico pasivo en los hablantes. Es interesante el trabajo de los jóvenes en las comunidades, pues pensábamos que solamente los ancianos conocían la lengua; pero, cuando se comienza a revisar las palabras en la comunidad, la gente se da cuenta de que las conoce y es más fácil que se acuerde de ellas. Por último, tenemos un gran fortalecimiento de la identidad cultural de la comunidad xinca. Fíjense que en Guatemala, hace unos cuatro años, el censo informaba que había trescientos xincas, mientras que en el último censo (2002) aparecen 11 mil personas identificadas como xincas. De este modo, toda esta recuperación no es solo de la cultura como tal sino igualmente de la identidad cultural que conlleva, pues beneficia a los hablantes como grupo en la medida en que les ayuda a estar más organizados y más unidos.

Tenemos el otro caso que es el ámbito jurídico, muy complicado por ser muy abstracto. En este proyecto hicimos diccionarios especializados en veintidós idiomas. Se organizó una comisión en que participaron lingüistas, operadores de justicia –es decir, jueces–, encargados de los tribunales, policías y gente relacionada con el acto de impartir justicia en las comunidades, así como también representantes de las instituciones públicas. En Guatemala tenemos defensorías mayas trabajando en el ámbito jurídico: una gran comisión multidisciplinaria multisectorial y una subcomisión para cada uno de los veintidós idiomas. Lo primero que había que hacer era establecer el listado de palabras utilizadas en un juicio. En este listado se incluían muchas palabras, desde *cuchillo*, *pistola*, *culpable* e *inocente* hasta las palabras que tienen que ver con el sistema de justicia y las leyes, con sus respectivas explicaciones o definiciones. Esto fue muy complicado de hacer, pero se logró después de dos años de trabajar en este proyecto. Como estrategias se utilizaron los alfabetos que ya existían y que estaban aprobados por la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala. Se buscó utilizar palabras estandarizadas por familias lingüísticas.

Luego consideramos uno de los principios más importantes que debemos tener en cuenta en la ampliación léxica: respetar los procesos morfológicos propios de los idiomas para la creación de neologismos. Cada idioma posee distintos procesos que se le pueden aplicar. Las lenguas mayas tienen una gran riqueza de raíces léxicas que es factible que deriven en otros significados u otros usos. En Guatemala, una de las cosas que más nos cuesta es que, como hay tantos hablantes, existen muchas variedades dialectales; en consecuencia, lo que se trata de hacer es integrar operadores de justicia de distintas procedencias para que ellos acuerden qué palabras se van a poner en el diccionario. En algunos casos, cuando no hubo acuerdo, se dejaron dos o tres términos. Los ancianos conocen muchos vocablos que los jóvenes ya no usan, razón por la cual es muy importante preguntarles a ellos, que tienen más conocimiento de la lengua, con el fin de recuperar esas palabras que ya no se usan y darles vida nuevamente. Otra cosa que debe hacerse después es la socialización: realizar talleres con los hablantes, con los usuarios, y elaborar materiales educativos para compartirlos activamente.

Vamos ahora con el ámbito educativo. En el Instituto de Lingüística tenemos una idea muy clara. Estamos de acuerdo en la necesidad de crear palabras, y de crearlas bien frente a los procesos de la lengua; no obstante, nos oponemos totalmente a la creación innecesaria de términos, es decir que, antes de crear una palabra, hay que preguntarles a los abuelos si ya existe una para decir eso o hay que investigar en los documentos antiguos. Si vamos a crear palabras, se deben tener en cuenta muchas cosas. Hay que evitar la descontextualización vivencial de la lengua que los niños van a usar en la educación. Para enriquecer el vocabulario de los niños en la escuela, en primer lugar hemos investigado con ellos cuál es el vocabulario que usan, porque no podemos decir que vamos a enriquecer algo que no conocemos bien; luego de ir con los niños, vamos con los abuelos y les preguntamos también los nombres de las flores, las plantas, los animales y el orden social que hay en la comunidad, todo con el fin de que los niños se enriquezcan de lo que saben los abuelos.

Luego tenemos la recuperación del léxico en documentos antiguos. Se debe investigar si hay documentos de este tipo para recuperar lenguas. Muchas de las palabras del siglo xvi las van a encontrar los hablantes ahora en el *software* Office. Estamos revitalizando el léxico antiguo para usarlo quinientos años después. Con estos documentos se tiene un conocimiento más profundo de la evolución del idioma y de algunos conceptos.

Respecto a los ámbitos de uso propios de la vida contemporánea vale la pena resaltar que, si logramos utilizar la lengua con la computadora, podemos demostrar que la lengua se puede utilizar en cualquier otro ámbito. Este proyecto consiste en la creación de un *software*, que es lo primero que se debe pensar si se va a incursionar en un campo nuevo. Es necesario conocer muy bien el campo en que se está incursionando. Así como para los glosarios jurídicos se tuvo que trabajar con muchos abogados, en este caso tenemos que trabajar con expertos en tecnología. Los lingüistas no tenían la preparación de todo ese lenguaje que se necesitaba para la construcción de un *software*. La riqueza del vocabulario de los idiomas mayas y la diversidad de variantes con que se cuenta en el k'iche' permiten el desarrollo del idioma en el lenguaje computacional. En estos procesos es importante la diversidad de variantes, las cuales deberían presentarse como una oportunidad de enriquecer el vocabulario. Es importante conocer y aplicar los procesos de formación léxica propios del idioma y evitar, en la medida de lo posible, la adaptación fonológica de términos prestados del español o del inglés. Antes de comenzar a trabajar el *software* ya hay una palabra para decir "computadora". Además de conocer el campo en que se trabaja se necesita mucha creatividad e imaginación para ver cómo se van a relacionar esos conceptos abstractos con conceptos nuevos.

Consideraciones

- La participación de los abuelos es primordial en cualquier proceso de ampliación léxica.
- Es necesario conocer y aplicar los procesos de formación léxica propios del idioma.
- Es importante evitar la creación innecesaria de neologismos; es preferible recuperar palabras desusadas o de poco uso. Para esto es recomendable aprovechar los documentos antiguos.
- Hay que promover la investigación del propio idioma.
- La participación comunitaria es imprescindible para validar la ampliación léxica.

6.3. Experiencia nacional: el ejercicio de la traducción en contextos interculturales

MARGARITA PIMIENTO

Pueblo wayuu, Universidad de La Guajira (Colombia)

Los indígenas wayuu de Colombia estamos ubicados en un territorio al norte del país, en el departamento de La Guajira. Soy una persona

que he venido trabajando a lo largo de treinta años con la comunidad en la investigación lingüística de mi lengua, y casi que a la fuerza esto me ha llevado a desarrollar lo que es la traducción del wayuunaiki hacia el español y del español hacia el wayuunaiki. Entonces yo vengo a compartir con ustedes esta experiencia: ¿qué es lo que hemos encontrado en este proceso de traducir de una lengua a otra?

En mi territorio hay mucha diversidad de culturas y de lenguas. Una de las culturas es la wayuu, pero allí, además de los wayuu, también están los aruhakos o ika, los arsarios o wiwa y los koguis o damana. Los wayuu somos cuatro grupos indígenas; están, además, los árabes y los romaníes, entre muchos otros pueblos.

El grupo wayuu es el más numeroso. Estamos divididos en dos Estados nacionales: Colombia y Venezuela. Según el último censo binacional, que se realizó en 1992, éramos alrededor de 128 mil wayuu en el lado colombiano y unos 157 mil en el lado venezolano. Somos, pues, aproximadamente 300 mil, radicados de lado y lado de la frontera.

La lengua de los wayuu es el wayuunaiki, que pertenece a la familia lingüística arawak, y, a pesar de que en los últimos años se ha tratado de escribir esta lengua, todavía es muy incipiente en la escritura, y el uso más frecuente ha sido la oralidad. Somos un pueblo netamente oral.

Ahora les voy a comentar un poco sobre cómo ha sido el proceso de traducción en que hemos venido trabajando algunos wayuu. No ha sido una tarea fácil: podríamos decir que la traducción, que es un medio para salvar las barreras idiomáticas, es quizás una de las disciplinas más antiguas que se estudian y se practican. A nosotros no nos ha correspondido estudiar la traducción: la hemos ejercido de una manera empírica. Tal vez por esa razón, la traducción no ha sido fácil, pues el pensamiento de los pueblos indígenas está implícito en la lengua y es muy difícil buscarle equivalencias en castellano, porque no se encuentran allí –en el ámbito de uso del castellano– todas esas cosas a que no se puede hacer referencia a través de las palabras de ese idioma y a las que sí se puede hacer referencia mediante las palabras y el pensamiento de los pueblos indígenas. Al pasarlas a otra lengua no hay una equivalencia para manifestarlas. Por esa razón, muchas veces, en vez de traducir, lo que hacemos es caricaturizar el pensamiento de los sabios o de los viejos de nuestro pueblo.

En relación con eso vale la pena resaltar que hay muchos wayuu que traducen, y hemos clasificado ciertos tipos de traducción según la manera como se han venido practicando. Una de ellas es la traducción libre. En este tipo de traducción, muchas personas wayuu

con formación académica hacen la traducción dependiendo del pensamiento que se ha desarrollado en ellos. Aquí tengo un ejemplo de una traducción de una wayuu con maestría y doctorado. Además, al entrevistar a un wayuu que estaba sentado en un chinchorro, el entrevistador le hizo una pregunta y el wayuu le contestó lógicamente en wayuunaiki, y mientras lo escuchaba entendí perfectamente lo que el wayuu le estaba respondiendo; mi sorpresa fue cuando vi lo que la traducción decía:

... en aquellos tiempos lejanos cuando iniciamos el recorrido histórico de un territorio que solamente era nuestro, tal vez no alcanzamos a imaginar que el mundo construido a través de la sabiduría de los mayores, los consejos de las mujeres, la fuerza de las adolescentes y la imaginación de los niños y niñas fuera un día irrumpido por voces, idiomas y costumbres ajenos, que, a la postre, configuraron una forma diferente de interpretar y sobrellevarlas.

Esta es una traducción académica en que se ve que no corresponde a lo que se dijo en realidad. Lo que dijo el wayuu era mucho más profundo, iba más allá de ponerle palabras bonitas a la traducción. Por eso digo que en este tipo de traducción se pierde la esencia de aquel discurso wayuu que está ligado a la vida, con uso de figuras literarias como la metáfora y el símil, que forman parte de la expresión cotidiana de los wayuu.

También utilizamos otras estrategias para la traducción, como son los préstamos lingüísticos. Como no tenemos nombres para muchos elementos tecnológicos que se han introducido en la cultura, hemos venido realizando préstamos de la lengua castellana para nombrar muchos de estos elementos que no existían en nuestra cultura, lo cual ha venido debilitando nuestra lengua, porque lo único que se hace es una adaptación fonológica para nombrarlos; por ejemplo, dicen en wayuunaiki: “Voy a comprar un computador”. ¿Qué estamos haciendo ahí? Estamos trayendo el préstamo, pero también estamos cayendo en el detrimento de nuestra lengua, porque no estamos generando léxico para nombrar los elementos que no existen en la lengua wayuunaiki: solo estamos haciendo una adaptación fonológica. Este tipo de manifestación lingüística es la que utilizan los jóvenes, y por eso en el wayuunaiki se está viendo cómo va apareciendo una nueva lengua, que utiliza muy frecuentemente el cambio de código. Se habla una parte en español y otra parte en la lengua indígena; por ejemplo, dicen: “*Ta’yalajeerü wane libro*”, “*Ta’yalajeerü wane nevera*”, “*O’unüshi taya sulu’u wane avión*”; este es el wayuunaiki que se está desarrollando ahora. Con el fin de evitarlo estamos buscando estrategias para crear léxico, para que todas estas

palabras sean producto de un metalenguaje que ayude a contrarrestar este nuevo idioma que están creando los jóvenes wayuu.

También se está usando mucho la traducción literal, que también tergiversa el sentido y el significado del pensamiento de los pueblos originarios; por ejemplo, una vez un compañero me preguntaba: “¿Cómo traduces tú ‘aunque haya sed’?” Yo le dije: *A’itairü aa’in wunñaasü*. Él me decía que no, que no se dice *a’itairü aa’in wunñaasü* sino *a’itairü ee’in wunñaasü*. Es una traducción literal, tomada directamente del castellano ‘aunque haya sed’: *a’itairü* = ‘aunque’, *ee’in* = ‘haya’, *wunñaasü* = ‘sed’; pero un wayuu no diría *A’itairü ee’in wunñaasü* sino *A’itairü aa’in wunñaasü*, que sería ‘aunque duela la sed’. De esta manera, este tipo de traducción literal desvirtúa el significado más profundo, pues La Guajira es un territorio semidesértico, y allí sí que hay sed, ¡y duele! En este sentido, nuestra lengua ha ido perdiendo espacio, aunque todavía somos muchísimos los hablantes del wayuunaiki. Esta lengua ha ido cambiando, ha ido perdiendo palabras; no hay creación léxica. Las relaciones y el contacto con los miembros de la sociedad nacional han influido mucho para que nuestra lengua esté en este proceso de pérdida; y, sobre todo, la situación geográfica de nuestro territorio ha permitido que esto suceda con mucha más facilidad, porque nosotros casi no tenemos barreras que nos protejan: por el Caribe, en el lado de Venezuela, y por el sur, en Colombia, estamos en un territorio conformado por una llanura muy extensa, por lo que hay caminos de acceso por todos los lados.

¿Qué hemos hecho para revitalizar el wayuunaiki? Bueno, hace mucho tiempo hemos venido trabajando en investigaciones sobre diferentes aspectos de la lengua, tales como metodologías, enseñanzas y muchas otras cosas, las cuales hemos venido realizando de manera aislada un grupo de investigadores, con el fin de favorecer al wayuunaiki, y también con el fin de buscarle un espacio dentro de la sociedad, o de La Guajira, ya que en ese departamento somos muchísimos –no solamente los wayuu sino en conjunto con los cuatro grupos que habitan allí– y conformamos el 42% del total de habitantes que tiene el departamento. No obstante, faltaba que nos sentáramos a hacer este análisis para ver qué habíamos hecho hasta ese momento, para mirar qué podíamos hacer. Ahora, en esta oportunidad que se nos presenta de fortalecimiento de las lenguas a partir del programa que tiene el Ministerio de Cultura, con el acompañamiento de antropólogos, del profesor Francisco Pérez (lingüista) y de mi persona, miramos algunos aspectos con relación al uso.

Primero, respecto al uso y la revitalización del wayuunaiki es pertinente preguntar: ¿cómo se usa el wayuunaiki? Esta es una lengua

que se encuentra en desventaja frente al español, que se usa solamente en el hogar y en la comunidad y no tiene espacio en el ámbito público, tampoco en las escuelas ni en las universidades. Sin embargo se han emprendido algunas acciones para su fomento; por ejemplo, durante algún tiempo se llevaron a cabo unos programas radiales en wayuunaiki para difundir la lengua y la cultura, y también hubo esfuerzos por parte de algunas empresas privadas que ayudaron a producir periódicos en las dos lenguas –wayuunaiki y español–; por ejemplo, contamos con el periódico *Sütchuin Wayuu* de la Chevron Petroleum Company, el cual se produce en ambas lenguas. Pero ¿qué pasa cuando se produce algo bilingüe, en español y en wayuunaiki? Lógicamente, todo mundo lee lo que está en español pero nadie se preocupa por leer lo que está en wayuunaiki, especialmente cuando la escritura de esta lengua no está muy difundida. Todavía nos queda mucho camino por recorrer. El periódico es uno de ellos, el cual tiene al menos esa parte que lo hace bilingüe; es una de las acciones que se vienen haciendo, por ejemplo. Además, en las instalaciones de la empresa mencionada, los nombres de las oficinas están en español y en wayuunaiki. Lo que les estoy contando son las acciones que se han realizado para fomentar el uso de esta lengua. En la Universidad de La Guajira, por ejemplo, los nombres de todos los espacios y el nombre de la universidad están en wayuunaiki; pero ¿qué ha pasado con eso? Ya de tanto verlo todos los estudiantes saben cómo se dice “Universidad de La Guajira” en wayuunaiki. Esas son entonces las acciones que hemos venido realizando.

La normalización de una gramática para la escritura del wayuunaiki ha sido un problema, dado que en esta lengua existen dos variantes dialectales bastante fuertes: la de la alta Guajira y la de la baja Guajira. La diferencia está en el uso de la tercera persona y todo lo que de ella se deriva. En la alta Guajira se dice *jia*, que quiere decir ‘ella’, y en la baja Guajira se dice *shia* (con ‘sh’). Por ejemplo, para decir “tu comida” o “su comida”, en la alta Guajira se dice *jiküin* mientras que en la baja Guajira dicen *shikuin*. Por ejemplo, para decir “ustedes”, en la alta Guajira dicen *jiakana* y en la baja *siakana*. Entonces se presenta la diferencia dialectal, y es necesario ponerse de acuerdo para la normalización, es decir para decidir cuál de las dos variantes se va a utilizar en la escritura. Esto ha sido un lío total, y todavía no hay un acuerdo. En estos casos, lo que se ha hecho es optar por la variante que más se escribe y en la que más se producen textos. Toca así.

Respecto a la modernización y los medios de comunicación vale la pena señalar que inicialmente el wayuunaiki comenzó a aparecer en las emisoras de radio como un vehículo para la publicidad de

las empresas privadas y de los negocios, en propagandas financiadas por las multinacionales y por establecimientos comerciales de distinta índole. Con la instalación de la repetidora de la radio nacional en Uribia, se pensó que contaríamos con una programación cultural que privilegiara el uso del wayuunaiki. No obstante, la emisora careció de apoyo académico e investigativo que la soportara y terminó cerrando sus emisiones. Entonces esta emisora, que fue una gran oportunidad para la difusión del wayuunaiki y de programas culturales que condujeran a la reafirmación de la cultura de la etnia wayuu, no contó con apoyo suficiente y le fue entregada a la Alcaldía. Aunque la Universidad de La Guajira hizo solicitud de autorización de manejar esta emisora, por manejos políticos esto no fue posible, y en consecuencia la emisora terminó bajo la dirección de la Alcaldía Municipal de Uribia y se convirtió en una emisora de difusión de vallenatos, de saludos y de todas esas cosas que no tienen nada que ver con el wayuunaiki. Lo mismo está sucediendo ahora con la emisora comunitaria. Hay una instalada en Nazareth, pero no se ha podido abrir para el público porque no existen los wayuu preparados técnicamente para su manejo. Por esta razón es necesario formar a los indígenas para que ellos mismos puedan conducir sus propios programas. Sin embargo, aunque los wayuu siempre se han resistido a toda esa influencia y dominación desde la llegada de los españoles, actualmente se han realizado grandes esfuerzos por parte de los mismos indígenas, quienes han buscado el apoyo de las instituciones para ejecutar acciones que fortalezcan la difusión y la preservación de su lengua y su cultura, y han logrado la grabación de *jayeichi* (cantos wayuu) en cd, así como la publicación de libros, novelas y cuentos que los wayuu han escrito.

La sensibilización pública es otra de las acciones que se han venido realizando. Con esto les cuento que, a partir de 1992, mediante la ordenanza número 001, se reconoció el wayuunaiki como segunda lengua oficial del departamento de La Guajira. En el articulado dice que todos los documentos que salgan de las asambleas –documentos públicos– deberán traducirse al wayuunaiki y que en las escuelas del departamento se deben dar clases de esta lengua. Esto arrancó con mucho furor, se dio en el primer semestre de 1992 y luego desapareció del panorama, pues los nuevos gobernantes cambiaron todas las acciones que se venían desarrollando para el fortalecimiento de la lengua.

En cuanto a la investigación y la formación científica vale la pena señalar que, gracias a la creación del programa de Licenciatura en Etnoeducación en la Universidad de La Guajira, se han realizado muchas investigaciones sobre diferentes aspectos de la lengua –lle-

vadas a cabo por los estudiantes de ese programa-. Por ejemplo, se han hecho investigaciones acerca de los problemas de interferencia que tenemos los indígenas al expresarnos en español; se buscaron las causas y se hicieron sugerencias y se propusieron metodologías para la enseñanza del español como segunda lengua. Precisamente en una de las mesas de trabajo en el Congreso Internacional se habló un poco sobre eso, pues allí definían el bilingüismo como el uso alternado de dos lenguas y decían que lo importante era el uso y no la competencia del hablante bilingüe; pero yo pienso que, al igual de lo que dice Abadio, “los indígenas también tenemos derecho de hacer poesía en castellano”. Por eso buscamos una metodología para la enseñanza del español como segunda lengua y para conocer las razones de los problemas de interferencia que se generan al lograr una alta competencia en una lengua distinta a la nuestra.

¿Qué ha hecho el pueblo wayuu? Quiero comenzar contándoles que, desde el año pasado, un grupo de investigadores de la Universidad de La Guajira hemos estado trabajando en un modelo pedagógico para la etnia wayuu. El modelo es una concreción de las ideas de muchas personas en el país que desde hace décadas piensan que la diversidad cultural es real y que para preservarla es necesario tomarla en serio, lo que quiere decir que deben asumirse acciones de visibilización y posicionamiento de las lenguas nativas y las culturas que las soportan. El modelo es también la concreción del sueño de los guajiros, quienes desean que las aulas reflejen la diversidad cultural y que, en el caso específico de los wayuu, su lengua y su cultura ocupen un lugar de relieve en la escuela a través de la armonización entre la pedagogía y la cultura y entre la escuela y la comunidad. Los wayuu han creado este modelo pedagógico. Ya no se están mandando modelos del Ministerio de Educación sino que un grupo de cincuenta maestros wayuu se reunió y redactó un documento con las formas de enseñanza wayuu, que titularon *Anaa akua'ipa*, que quiere decir ‘estar bien’. ¿Qué es lo que buscamos con la educación? El bienestar para todos. Entonces, a partir de ese *Anaa akua'ipa*, nosotros hicimos un modelo o estamos trabajando en un modelo educativo que se llama *sjuupajiraaya akkua'ipa* (‘abrazando las culturas’). Es el modelo etnoeducativo para la nación wayuu, y con su puesta en marcha se espera producir una transformación de la escuela en el territorio indígena, puesto que apunta a profundizar en los procesos de la educación propia y marca un cambio fundamental en la forma de enseñar. Para llevar a cabo este proyecto será necesaria la formación de los maestros en su implementación, pues de cierta manera nosotros ya tenemos imbuida la forma tradicional de enseñanza,

que siempre termina mal. Esto busca cambiar todo ese sistema para poder realmente revitalizar la lengua y la cultura.

Preguntas y comentarios

Pregunta: Realmente ¿cómo contribuye la traducción a la ampliación del léxico?

Respuesta: Claro que contribuye mucho, porque a partir de la traducción podemos detectar cuáles son los errores que estamos cometiendo, para que de allí se hagan propuestas para crear un léxico. A partir de la traducción nos hemos dado cuenta de que estamos utilizando mucho los préstamos lingüísticos que van en detrimento del wayuunaiki. Es necesario crear nuevas palabras para los elementos tecnológicos que se han introducido en nuestras comunidades.

Pregunta: Según lo que usted dice, hay mucha influencia del sector privado sobre ciertos factores que van determinando la utilización de préstamos y de la población en función de la mano de obra. Entonces, las transnacionales han estado aportando recursos, no para que los indígenas se manejen autónomamente sino para que ellas los manejen. Una comunidad indígena con cierto grado de autonomía ¿necesita una multinacional para que influya en el periódico?

Respuesta: Lo que aquí les he contado es que, a partir de las acciones que se han realizado para la preservación y la difusión de la lengua, se ha logrado que las entidades privadas que tienen publicaciones, como en este caso la publicación de un periódico, también elaboren versiones de esas publicaciones en la lengua de los wayuu. Es como un logro que hemos tenido: que, además de salir en español y en inglés, también se haga en la lengua wayuunaiki y que, en los espacios en donde ellos se encuentren, también haya orientaciones o nombres de los espacios en wayuunaiki.

Intervención de un participante: He pasado por La Guajira hace mucho tiempo y la percepción que tengo es que el wayuu presenta con mucho orgullo su identidad y la condición de paz en muchos grupos y familias. Tal vez esto es la lengua en los jóvenes, es la identidad, o no se quiere hablar la lengua de los mayores.

Margarita: Este es un proceso que no solamente se ha venido desarrollando entre los wayuu. Es un proceso de otros grupos indígenas. Se trata de los jóvenes que ya están dejando de hablar las lenguas nativas y están siendo monolingües en español. Este proceso también se viene dando entre los wayuu; aunque somos muchísimos, muchos de los jóvenes universitarios ya son monolingües en español. Además, por fuerza laboral, muchos indígenas han tenido que

trasladarse hacia algunos centros urbanos y, por necesidades económicas y sobre todo debido a los cambios climáticos, se han visto en la necesidad de abandonar el territorio para irse a las poblaciones urbanas de Maicao, Uribia, Manaure y Maracaibo.

6.4. Experiencia local: proyecto de alfabetización digital en el resguardo de Guambia: un aporte a la construcción de interculturalidad

LILIA TRIVIÑO
Universidad del Cauca

Los profesores Jesús Antonio Hurtado y Jesús Antonio Tunubalá intervienen en la parte inicial. Luego se hace la presentación de la experiencia del proyecto “Alfabetización digital en el resguardo de Guambia: un aporte a la construcción de interculturalidad” por Lilia Triviño y María Antonia Almendra.

PROFESOR JESÚS ANTONIO HURTADO:

Un pequeño aporte que puedo hacer es sobre la creación de ciertas palabras en el Colegio Agropecuario Guambiano. Soy docente ahí y me toca el área del guambiano. En ese sentido, creo que escuchaba a todos los compañeros. En sí, pues, decía la compañera, nosotros hemos visto algunas raíces; por ejemplo, ya tenemos la palabra *computador* (*pørash*) y también tenemos una palabra para designar la televisión (*mørash*). El compañero Antonio Chavaco decía esta mañana que la mayor parte de los estudiantes estaba perdiendo la lengua. En el colegio, los jóvenes están creando palabras, lo que sugiere que de pronto la escritura se puede construir a partir de la herencia cultural de un pueblo; por ejemplo, la palabra *mørash* tiene dos morfemas: *mørøp* (‘escuchar’) y *ash* (‘mirar’). Entonces de ahí sale otra rapidito, lo que es el *pørash*, o sea el computador, que consiste en *pørøp* (‘escribir’) y *ash* (‘mirar’). También se construyó una palabra para el celular a partir del cuerpo humano: *isram sruk*, que para nosotros es el corazón pero para los mestizos es el hígado, por lo que nosotros hablamos con el hígado, no con el corazón. Por la emisora, sobre el celular sacaron *wamsrup* (‘que atrae la voz’). Eso sería, más o menos, el léxico que se está creando más que todo por parte de los jóvenes, y para la muestra me está corrigiendo una joven.

LILIA TRIVIÑO:

El proyecto “Alfabetización digital en el resguardo de Guambia: un aporte a la construcción de interculturalidad” se hizo dentro de la convocatoria que abre la universidad de proyectos de investigación

a través de la Vicerrectoría de Investigación, que convoca cada dos años, y en la cual ganan los proyectos que están bien formulados y cumplen con todos los parámetros. Entonces hicimos la propuesta, la llevamos al cabildo para ver si era pertinente, si les parecía importante este proyecto de investigación, y se seleccionaron unos jóvenes para participar. Estos jóvenes no habían tenido experiencia, ni nosotros tampoco, en este campo de trabajo. Se trata, entonces, de una experiencia nueva para todos. Estamos experimentando, y es un proyecto que está sujeto a todas las correcciones y revisiones a las cuales haya lugar, pero es un inicio. En ese proceso están la compañera María Antonia, aquí presente, quien se unió al grupo hace ya dos años, y dos compañeros más. Dejo, entonces, en la voz de ellos para que cuenten qué ha significado esta experiencia. Al final vamos a mostrar una animación con los resultados del trabajo realizado, lo que se hace para socializar esos nuevos términos de una forma amena; también, para atraer a ese público joven y fomentar el uso de este nuevo léxico.

MARÍA ANTONIA:

Como afirmó la profesora Lilia, nosotros ingresamos como jóvenes y nos dieron la tarea de traducir ese programa, y cuando llegamos a ello nos pareció muy difícil, pues, aunque hablamos el guambiano, nos enfrentamos a una traducción de palabras técnicas. Entonces, para nosotros, es muy difícil. Como primera medida, comenzamos a traducir entre los tres compañeros; después llegamos a Guambia con el equipo asesor del proyecto, conformado por los profesores Jesús Antonio Hurtado, Bárbara Muelas y Jesús Tumiña y por otras personas de la comunidad que también estuvieron participando. Este equipo comenzó a corregir lo que ya habíamos hecho. Con estas correcciones caímos en cuenta de que habíamos hecho una traducción literal, como lo decía la compañera wayuu. Como nosotros no teníamos experiencia, tradujimos como nos pareció. Además, como éramos de zonas diferentes, tal como aquí se habló, se presentaba la variación dialectal, y cada uno tenía una forma diferente de decir las cosas, y, aunque nos entendiéramos entre todos, también en eso hubo dificultades. Caímos en cuenta de que no estábamos partiendo de nuestro idioma o de palabras que ya existían, sino que nosotros traducíamos, y las que no podíamos traducir entonces las dejábamos ahí, como préstamos del español. Pero, ya después de un tiempo, empezamos a revisar y a modificar algunas cosas –lo que nos tomó bastante tiempo– hasta llegar a la versión final, que aún no se ha socializado ampliamente en la comunidad. Todavía falta ese paso, porque seguramente, al llevarlo a la comunidad, habrá más aportes y

ajustes por realizar, con base en la validación para saber si se entiende o no el concepto y el texto del curso de Microsoft Word 97.

Ahora va a hablar el profesor Jesús Tumiña, quien nos ha venido acompañando en el proceso de creación léxica.

Antes de la intervención del profesor Tumiña, Lilia aclaró que se trata de hacer una traducción del uso del programa basado en la educación virtual, en donde las personas desarrollan un autoaprendizaje a través de la página web de la universidad o por medio de un cd.

LILIA:

Por otro lado, es necesario aclarar que previamente se hizo un curso para que los compañeros aprendieran a manejar el programa. Por ejemplo, el compañero que va a intervenir fue una de las personas que realizó el curso por internet y también con el acompañamiento de los investigadores de la universidad, en donde participaron dos ingenieros del grupo de telemática. Se contó, pues, con el acompañamiento de la parte tecnológica y lingüística para que hubiera una buena comprensión de los términos y de esta manera acercarse a la traducción.

JESÚS TUMIÑA:

Yo soy una persona a quien le gusta estudiar la lengua aunque no maneje bien la lingüística. He sido una de las personas que se han interesado por conservar la lengua, por trabajar en pro de la ampliación del léxico, y en este sentido hemos hecho algunos trabajos con elementos que utilizan diariamente los niños en la escuela, y también con el equipo que realizó la traducción de la Constitución política de Colombia. Por esto nos interesó el trabajo que propusieron en el proyecto para la traducción del procesador de palabras. El trabajo, para mí, fue bueno porque no se lo asumió como traducir por traducir sino que tocamos las raíces, el sentido semántico de las palabras, y para esto nos tocó hacer una capacitación en computadores con la ayuda de la Universidad del Cauca. Inicialmente, cuando miramos las traducciones, la gente joven de pronto trabajó de manera muy literal o sus traducciones no tenían sentido. Entonces nos pusimos a trabajar y el trabajo que se hizo fue concertado. Para mí, esa parte fue buena porque no se impone sino que se concierta. Tenemos que ver los resultados cuando se socialicen; estamos a la espera de ver qué pasa.

En seguida se presentó la animación que muestra las partes y funciones del computador y se resaltaron las palabras que se han creado; contiene imágenes, texto y audio. Luego se dieron algunos ejemplos.

LILIA:

A continuación se mostrarán algunos términos que se han creado y un primer acercamiento a la motivación de los mismos.

Con base en la *función*: esta categoría hace referencia a la asociación con ciertas funciones o acciones que permite realizar el objeto que representa. Ejemplos:

Castellano: **computador**

Namui wam: **pørash**

// pør + ash //

//base verbal de *escribir* + base verbal de *ver*//

'escribir y ver'



GRÁFICO 4. *Computador* en guambiano

La figura ilustra el proceso descriptivo a través del cual se ha creado el nuevo término en lengua guambiana. A continuación se presentan otros ejemplos:

Castellano: **impresora**

Namui wam: **pørmentu**

// pør + mentu //

// base verbal de *escribir* + 'especie de planta pegajosa' //

'adherir escrito'

Castellano: **aplicación o programa**

Namui wam: **marønkarpelo**

// mar + øn + kar + up + elø //

// base verbal de *hacer* + causativo + base verbal de *mandar* + durativo + nominalizador + plural //

'los que mandan a hacer'

Con base en la *descripción*: en esta categoría se hace alusión al mecanismo que presenta los detalles del objeto representado. Es uno de los recursos más utilizados en la generación de nuevos términos. Ejemplos:

Castellano: **monitor**

Namui wam: **pørashkuk**

// pør + ash + kuk //

// base verbal de *escribir* + base verbal de *ver* + ‘cavidad o caparazón’//

‘caparazón donde se ve lo escrito’

Castellano: **flecha**

Namui wam: **esh-tsøp**

// esh + tsøp //

// base verbal de *avisar* + ‘punta’ //

‘punta que avisa’

Por *construcción metafórica*: este recurso permite referirse a una nueva realidad desde un sentido figurado. En algunos casos se combinan recursos como *descripción* y *elaboración metafórica*, tal como sucede en los ejemplos que presentamos a continuación:

Castellano: **ventana**

Namui wam: **pørashkap**

// pør + ash / kap //

// base verbal de *escribir* + base verbal de *ver* / ‘ojo’ //

‘ojo del computador’

Castellano: **pantalla**

Namui wam: **pørash malo**

// pør + ash / malø //

// base verbal de *escribir* + base verbal de *ver* / ‘cara’ //

‘cara del computador’

Actualmente, en la última fase de la construcción de los términos y la traducción del procesador de texto, se están realizando algunas experiencias para su validación. En este sentido se les ha solicitado a algunas personas que empiecen a usar el curso en la versión guambiana. Frente a la introducción y a los dos primeros capítulos se ha podido detectar que la gente entiende la versión en namui wam pero necesita orientación, sobre todo en relación con los términos crea-

dos. Al respecto se proyecta publicar un cuadernillo que contenga la totalidad de los términos y que los usuarios puedan consultar. Además se piensa que este puede ser un valioso recurso para la familiarización con este nuevo léxico en todos los espacios en donde se estén usando los computadores, especialmente en los centros educativos y el telecentro.

Preguntas y comentarios

ASISTENTE:

Este gran aporte que acaban de mostrar es un claro proceso metodológico de interculturalidad para que les quede claro y evidente a otros actores académicos y a la comunidad del país, pues me parece que marca un hito en la concertación que dice el compañero de nuevas maneras de abordar los procesos de interculturalidad, y es diferente a los procesos que se han adelantado tradicionalmente. Quisiera saber cómo se puede acceder a este proceso de investigación.

LILIA:

Existe el trabajo y aparece en parte en la página web de la universidad para que las personas interesadas puedan conocerlo. Próximamente se va a colocar el curso para que las personas de la comunidad puedan tomarlo de manera gratuita. También va a salir un artículo en el próximo número de la revista de la Universidad Nacional, sede Medellín.

El proceso metodológico que planteaba el compañero del error, de la vuelta a la comunidad, me parece lo más enriquecedor de esta experiencia. Considero que el hecho de introducir estas experiencias de trabajo tecnológico le otorga mucho más control al pueblo guambiano. Creo que vale la pena explotar esta parte y ampliarla en la sistematización y la divulgación, pues implica otras miradas del pueblo guambiano a los procesos y las posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías.

6.5. Experiencia local

HERMES ANGUCHO B.
Pueblo totoró (Cauca)

Vamos a mostrar nuestra experiencia tomando aspectos que trabajaron las presentaciones que se han hecho. Retomando aspectos estadísticos, hicimos una lista de hablantes de nuestra lengua y alcanzamos a contar ochenta personas.

Nuestro trabajo se ha centrado en la escuela, en los grados de primero hasta once. Hemos hecho muchas cosas relacionadas con el vocabulario, la investigación, los materiales y la creación de léxico. Y hay que decir que con la creación de léxico nos ha ido muy bien porque estamos aprendiendo la lengua y las nuevas palabras se asumen rápidamente. Hemos partido de lo siguiente: por ejemplo, ‘ojo de agua’ se dice *pi kap*; ‘seno’ se dice *pi wasr*; ‘perro negro’ se dice *neli wera*. Esta es la estructura que hemos tomado para crear palabras nuevas. Hemos ido creando muchas palabras nuevas que se han ido adaptando, como, por ejemplo, las siguientes:

pac’i tur ‘arrayán’ (árbol)
pura tsutsik ‘maíz hueso’

Últimamente hemos construido palabras para todas las veredas del resguardo. Por ejemplo, para La Peña, donde yo vivo, creamos la palabra *sruk tuna*; *pin mai*, que traduciría ‘tres caminos’. Otros ejemplos muy claros de la creación de léxico son los siguientes:

Avión:

-en Tierradentro: *êe wala vxiçxakwe yuja*
-en el norte: *vxiçxakwe çab*
-en Caldono: *çafxu*

Moto:

-en Caldono: *çab tada*
-en Tierradentro: *tada yuja*

Desde la matemática nasa, los miembros de este pueblo afirman que saben contar en nasa yuwe. Por ejemplo, el número 7 es *sa’t* (‘cacique’), el cual representa las etapas de vida del cacique. Primero está en una cáscara y, en esas etapas, se vuelve niño.

Con base en esta guía de trabajo se presentan a continuación algunas reflexiones, y en el aparte de las conclusiones se retoman otros aportes a manera de recomendaciones y sugerencias.

Reflexiones

- Vemos que desde diferentes zonas se hacen unas propuestas. ¿Es necesario traducirlas a la escritura correspondiente a la variación dialectal que existe en cada zona?
- Esa traducción ¿daría para contradicciones respecto a estandarizaciones?

- El ejercicio de la traducción puede tratar de estandarizar la lengua porque se pierde la variación. ¿Cómo se resocializa esto?
- Este tipo de trabajo aporta al avance de la explicación de las ciencias básicas. En las ciencias naturales, por ejemplo, se pueden hacer glosarios de términos especializados. Pero ¿a qué se llama ciencia? En nasa yuwe es la casa *nasa sek cxinta*, 'luz que se dirige hacia el oriente'.

Al respecto se puede ver, entonces, que existe la necesidad de reflexionar en conjunto. Además debemos tratar de conocer la gramática de la lengua para poder producir nuevo léxico, con el fin de que las palabras vayan de acuerdo con los hablantes de las diferentes zonas, porque igual hablan nasa yuwe, pero con algunas variaciones.

Conclusiones

Uno de los grandes retos de los pueblos es asumir las nuevas realidades y comunicarlas en sus lenguas maternas. Al respecto es importante rescatar los recursos que todas las lenguas poseen para cubrir esos vacíos que se presentan. De manera tal que los hablantes, a través de su libertad y su actividad lingüística, puedan suplir estas necesidades, tan infortunadas en los nuevos escenarios, tales como el económico, el educativo y el tecnológico, entre otros.

Conocer experiencias de traducción y creación léxica y vislumbrar las dificultades y logros al respecto será de gran utilidad en relación con la tarea de fortalecer las lenguas.

Las experiencias internacionales y nacionales sirvieron de referente para reflexionar y motivar a la creación y la traducción de terminologías de acuerdo con las nuevas necesidades y realidades. Para esto es muy importante entrar en un proceso de investigación que contemple los siguientes requisitos:

- La investigación debe articular a las distintas generaciones, comenzando desde los mayores.
- Iniciar la investigación con base en los archivos históricos, ya que estos constituyen un apoyo importante.
- Determinar el universo lexical en las distintas acciones, personas y ámbitos; por ejemplo, en los niños, en la familia y en la escuela.
- Contar con equipos interdisciplinarios que trabajen en concertación con la comunidad para que haya una construcción colectiva.

- En el proceso de sistematización es necesario crear glosarios por campos semánticos.

Recomendaciones

- La traducción no debe ser literal sino que debe reflejar el pensamiento y el sentimiento indígena. Por ejemplo, para los wayuu, el agua es muy importante, por lo que, de acuerdo con el pensamiento de este pueblo, la frase *aunque tenga sed* se debe traducir como “aunque me duela la sed”, pues la sed duele por el contexto en que vive este pueblo, ya que el territorio wayuu es semidesértico. Esta es una recomendación muy importante para que la traducción no tergiverse el pensamiento ancestral.
- Se debe trabajar el proceso de revitalización desde los mayores y con los mayores, y no solo desde los jóvenes y para los jóvenes, lo que evidencia el distanciamiento intergeneracional y da lugar a un fuerte rompimiento de la transmisión natural del pensamiento propio y, en especial, de la lengua nativa.
- Es necesario tener en cuenta la riqueza de las variaciones dialectales para que los hablantes de las diferentes zonas no entren en confrontaciones.
- Como la lengua es autosostenible, desde sus bases se deben generar nuevas formas de nombrar las cosas de acuerdo con los cambios y las necesidades que presenta la realidad, especialmente para los maestros indígenas.
- Es necesario trabajar en equipos interdisciplinarios. Para hacer las traducciones en cada disciplina o campo debe haber un conocedor del tema (ejemplo: matemáticas, biología, química, etc.).
- Frente al problema de la variación es necesario concertar con la mayoría para poder darle el nombre y uso adecuado a una determinada cosa.
- Es necesario hacer una investigación etimológica de la estructura de la lengua y, de acuerdo con ella, crear nuevas palabras.
- Se deben recuperar las palabras que utilizan los mayores. Hay palabras que han caído en desuso. Ejemplo de esto es la traducción de la palabra *arcoíris*, cómo un profesor la toma y la explica desde la ciencia y a partir de lo que representa el arco iris para un médico nasa (*the'wala*).
- Es necesario tener conciencia y traducir de acuerdo con el sentimiento indígena; no se debe traducir literalmente. Además, este ejercicio siempre deberá concertarse con los mayores.

Acciones

Investigación

- Con el apoyo de mayores, jóvenes y niños, investigar y crear nuevas terminologías para cada una de las disciplinas.
- Realizar una investigación etimológica de la estructura de la lengua y, de acuerdo con ella, crear nuevas palabras.

Formación

- Capacitar a un equipo interdisciplinario que trabaje en concertación con la comunidad en temas relacionados con la traducción y la ampliación del léxico.
- Formar a los profesores en el campo lingüístico para entender en conjunto la lógica de las lenguas.
- Generar procesos de capacitación en las comunidades sobre procedimientos de creación de léxico.
- Crear archivos históricos donde haya documentos referentes a los temas de las lenguas y sus variaciones.

Sistematización

- Crear glosarios por campo semántico.
- Con el apoyo de mayores, jóvenes y niños, traducir terminologías para cada una de las disciplinas.
- Determinar un universo lexical para las acciones y las generaciones actuales.
- Mantener un seguimiento sistemático para coleccionar los términos que vaya creando la comunidad con el fin de incorporarlos en el conjunto lexical de las lenguas indígenas.

Política lingüística

- En concertación con las autoridades, conocer, reconocer, aceptar y apropiarse de las diversas variantes dialectales como una riqueza lingüística de cada pueblo hablante, a fin de evitar confrontaciones entre los hablantes.

7. Reconocimiento y tratamiento de la variación dialectal

Coordinadores: TULLIO ROJAS (Universidad del Cauca)
ARTEMIO SÁNCHEZ (profesor pueblo totoró)

Esta comisión plantea la necesidad de reconocer que todas las lenguas se manifiestan de diversas maneras, las cuales están condicionadas por razones históricas, políticas, económicas y sociales, entre otras.

Espacios como la escuela deben tener presente esta condición natural de las lenguas a fin de que no se discrimine a ninguna de ellas sino que, más bien, se las vea como sinónimos de identidad y riqueza lingüística.

Las políticas lingüísticas deben concordar con estos planteamientos, y su desarrollo ha de comprender y facilitar el uso de todas esas manifestaciones por igual.

Discusión temática

Cada persona tiene una forma diferente de hablar, y la suma de todas las formas de hablar constituye la lengua. Esto quiere decir que hay muchas formas, y una persona no logra conocerlas todas. Los grupos que hablan una lengua se preocupan por comunicarse bien entre ellos, y, cuando esto no se logra, surge la pregunta: ¿se trata de la misma lengua o es una lengua diferente?

Así, cada grupo tiene conciencia de que con ciertos grupos se puede comunicar, aunque no hablen de la misma manera, y de que con otros no hay comprensión, caso en el cual hablan en lenguas distintas. Claro que, como dicen los abuelos, “cuando se quiere entender, pocas palabras bastan o ninguna es añadida”.

¿Qué entendemos por variación en las formas de hablar una lengua?

Desde la época de los caciques –por ejemplo, Angelina Guyumus, María Mondiguagua y Juan Tama–, cada uno tenía su forma de hablar. Esas formas se han usado para señalar hasta dónde van el territorio y la autoridad de cada cacique. Debemos entender, entonces, que esa ha sido una forma que viene desde hace mucho tiempo y que se ha usado políticamente. Deberíamos darle el mismo empleo y, en este sentido, seguir usando nuestras lenguas. De allí surge una necesidad más para los docentes: recoger las variaciones del habla y utilizarlas en clase.

Hemos visto cómo, en las recuperaciones de territorio –por ejemplo, en López Adentro (Corinto)–, existen distintas formas de hablar porque han llegado compañeros de diferentes lugares del territorio nasa. Al principio, unos se reían al oír hablar a los otros, pero poco a poco se llegó a comprender que había que tener en cuenta a todas

estas formas de hablar, pues permiten identificar de dónde viene cada uno y cómo habla la lengua.

Para identificar las distintas formas hemos dicho que en unas partes se habla más “cerrado” y en otras más “clarito”.

En nuestra vida hubo momentos en que se preguntaba: ¿quién es el que habla mejor? Ahora nos preguntamos: ¿es realmente esa la discusión? Nos dimos cuenta de que, por estar discutiendo sobre quién hablaba mejor, las personas no se atrevían a hablar. Con el tiempo, esa discusión fue disminuyendo, pero debido a ella se debilitó un poco el uso del nasa yuwe y del namtrik. Después lo que hicimos fue buscar la forma de hablar de cada uno y tenerla en cuenta para que así cada quien se sintiera orgulloso de su habla.

¿Hasta dónde impiden la comprensión las diferentes formas de hablar?

Las diferentes formas de hablar no siempre implican problemas de comprensión, e incluso nos entendemos en nuestra propia lengua en los reasentamientos adonde han llegado compañeros de distintas partes. Esas variaciones de la forma de hablar pueden tener muchas causas. Una de ellas puede ser que, al salir de su territorio, los miembros de los grupos étnicos tienen contacto con la escuela, el trabajo y la migración, y entonces se da un cambio; otra causa puede ser que, cuando se le da nombre a una cosa nueva, se amplía el léxico y de esto resulta una variación. En muchos casos, la variación ha permitido definir un espacio político.

Cuando se oye hablar en nasa yuwe se nota claramente la variación del habla de cada sitio, pero cuando se traduce al castellano se va estandarizando y se pierde la riqueza. Con las distintas formas de hablar se impulsa el uso de la lengua; por ejemplo, se pueden hacer chistes que ya no tienen gracia si se traducen al castellano.

¿Cómo darles fuerza a las distintas formas de hablar?

Sobre las formas de hablar hay que tener en cuenta las diferencias que existen entre el habla de los jóvenes y la de los mayores. Los jóvenes hablan de una manera, los mayores de otra, y, en ciertas ocasiones, las mujeres y los hombres también hablan de maneras diferentes. Todas las formas de hablar se deben respetar: todas son importantes. A veces, los jóvenes irrespetan la palabra de los mayores, quienes, por tanto, pierden el deseo de hablar y de contar las historias.

La relación cotidiana entre las familias, los jóvenes y los señores de los pueblos ambalueños, totoroos y guambianos es muy antigua, y actualmente se sigue dando en la vida diaria. Claro que ha habido conflictos políticos, que, en muchos casos, han sido influenciados

por agentes externos. Para salir de esa situación debemos ampliar las relaciones, acercarnos más, trabajar más unidos y juntos. Del pueblo vasco tenemos que aprender la importancia que sus integrantes le dan a su idioma en todos los espacios de la vida. Es una tarea grande, compleja y ambiciosa, pero se puede hacer. Tenemos que saber valorar la presencia de los mayores en cada uno de nuestros idiomas. No podemos esperanzarnos en que solo la escuela trabaje. La familia también es muy importante. Debemos tener conciencia de que hay que hablar con los hijos en la lengua nasa yuwe y en la lengua namtrik. Ya hay experiencias en la escuela; sabemos que se necesitan profesores bilingües y un trabajo educativo que favorezca el uso de las lenguas, pero en la familia tenemos que hablar entre nosotros mismos y con nuestros hijos en nasa yuwe o en namtrik, así como promover que nuestros hijos también conversen entre ellos empleando estas lenguas. La presencia de los medios de comunicación en nuestras familias y en nuestras vidas es demasiado fuerte. Por fortuna tenemos emisoras indígenas, y es importante aprovechar esos medios para fortalecer la cultura y la lengua.

Tenemos que valorar y fortalecer las distintas formas de hablar y no convertirlas en una sola. Si todas las formas de hablar se vuelven una sola se empobrece la lengua, se pierde su sabor; y si pasa esto, no solo pierde la lengua indígena sino toda la sociedad nacional. La responsabilidad de este enriquecimiento es tanto de los pueblos indígenas como de la sociedad nacional.

Es necesario llevar la lengua a la vida de todos los días, según las directrices que da el Plan de Vida de cada pueblo. Hay distintos niveles para afianzar el proceso en cuanto a las lenguas nasa yuwe y namtrik. En unas partes hay que fortalecer su uso, pues aunque todavía hay muchos hablantes, también hay personas que no utilizan su lengua nativa. En otras partes hay que tratar de empezar. Eso lo están haciendo, por ejemplo, en Totoró. En estos casos se trata de alimentar, ampliar, desarrollar. Hay otras partes en donde estamos tratando de empezar, en donde estamos en el nivel en que debemos comenzar; por ejemplo, en Ambaló. No obstante, se puede decir que en todas partes hay tareas comunes.

Conclusiones

A continuación se presentan algunas propuestas para el fortalecimiento de las lenguas nativas:

- Invitar a los mayores a recordar el origen del habla, a recordar y aprender las historias y palabras que contienen el pensamiento de cada pueblo.

- Hacer todo el esfuerzo posible para que no se mezcle la lengua propia con el castellano. Algunos mayores dicen que, cuando pasa eso, se habla un nasa “chontal”.
- Hacer trabajos con los *the'wala* y los *məɾəpik*, especialmente con los sabios de estos pueblos, para que también allí se hablen las lenguas.
- Hacer encuentros de mayores en que participen hablantes y no hablantes.
- Así como se hizo esta minga, tenemos que repetirla en todos los pueblos.
- Concienciar a las autoridades sobre la importancia del uso de la lengua en todo momento.
- Enseñar en el aula formas diferentes de nombrar las cosas de acuerdo con el lugar de procedencia de los hablantes, de manera que los niños, además de saber que quien está hablando es un nasa y está empleando el nasa yuwe, puedan saber también de dónde es esta persona.
- Si se encuentran en el aula niños de diferentes partes y que hablen nasa yuwe o namtrik, permitir que se expresen libremente.

Tenemos que formar personas capaces de respetar y enseñar las variaciones, o que por lo menos las conozcan y puedan practicar las distintas formas de hablar de cada zona y entiendan y reconozcan las diferencias de habla entre los hombres, las mujeres y los niños. Para todo ello es importante definir los espacios en que estas personas se van a formar, ya sea la escuela –caso en que hay que definir hasta qué grado–, las asambleas u otros espacios de trabajo. También se deben definir tiempos y objetivos que se puedan cumplir y verificar en un periodo determinado. La evaluación de estos trabajos debe realizarse a través del proceso, la observación y la práctica.

Nos preguntamos cómo hacer para que existan, en las instituciones gubernamentales, políticas públicas que permitan que este trabajo se fortalezca y tenga los recursos económicos necesarios. La política que se defina debe contemplar los procesos de investigación, aprovechando la voluntad de los hablantes, y después debe hacer la adecuada difusión de los resultados de acuerdo con los mecanismos pertinentes.

Hay que tomar ejemplo, pero también tomar decisiones: apostarle al uso de la lengua en cada una de sus variantes como un proceso de autonomía. ¿Cómo no vamos a ser capaces de generar espacios de uso de las lenguas? No podemos dudar, pues eso va en contra nuestra. Las autoridades de cada pueblo deben comprometerse a hacer

el seguimiento y adecuar el trabajo al proceso que se lleva en cada comunidad. A partir de estas consideraciones es posible concluir que es necesario llevar a cabo acciones para garantizar la vitalidad de las lenguas nativas.

Acciones para el posicionamiento de las lenguas indígenas

- Recoger, reconocer y utilizar las distintas variaciones del habla en la escuela.
- Posicionar la lengua indígena en el espacio familiar.
- Aprovechar los medios de comunicación para transmitir contenidos culturales en lenguas indígenas.
- Mantener actividades para pensar las lenguas, en que participen mayores, jóvenes y no hablantes

Formación

- Implementar procesos de capacitación en los niveles de revitalización, fortalecimiento y recuperación de las lenguas indígenas, teniendo en cuenta las distintas variantes.

Material didáctico y posicionamiento

- Preparar, publicar y difundir materiales didácticos que den cuenta del origen y la importancia de las variantes dialectales en escuelas, colegios y asambleas.
- Determinar procesos de capacitación, tiempos y objetivos. La evaluación debe hacerse sobre el proceso, la observación y la práctica.

Investigación

- Investigar sobre las variaciones de las lenguas.
- Con el apoyo de los mayores y sabios, investigar sobre el origen, la historia y los aportes de las variaciones lingüísticas a la lengua materna como tal.

Políticas

- Mediante el uso de una sola forma de escritura, mantener, en lo posible, las variaciones lingüísticas de las lenguas nasa yuwe y namtrik.
- Proyectar el uso de las lenguas indígenas a la vida cotidiana.
- Evitar, en lo posible, el préstamo del castellano en la práctica oral de las lenguas indígenas.
- Desde las autoridades, fomentar todos los procesos de investigación lingüística y sociolingüística.

Agradecimiento especial

EQUIPO DE TRABAJO

Apoyo permanente

René Fabián Zúñiga (ingeniero de sistemas), Sara Jiménez, Hermes Angucho B., Marta Aleida Sánchez, Artenio Sánchez, José Bolívar Sánchez, Carlos Andrés Bello, Ana Marleny Angucho B., Pedro Nel Bello, José María Sánchez, Luis Carlos Bello, Modesto Luligo, Nohora Caballero Culma, Diego Andrés León B., Carlos H. Cardona, Jennifer Hípica Chamorro, Jesús Antonio Cuchillo V., Luis Alberto Tombé H., Mayra Alejandra Cruz S., Marcela A. Vallejo Q., Ricardo Ruiz, Marco Jonathan Ruiz, Juan Sebastián Sanabria B., Jenni Alexandra Villamil S., Jesús A. Tumiña M., Miriam Viviana González G., Rosa Alicia Escobar, Mabel Farfán, Manuel Antonio Muelas, Leidy Lorena Irurita, Daniel Antonio León, Irma Stella Ramírez P., Ana Josefa García, Huber Castro Cáliz, Efraín Copaque, María Lourdes González, Marta Elena Corrales, Geny González, Esteban Díaz, Adonis Campo F., Miller H. Chocué, Luz Mary Ninquinas, Benjamín Ramos, Jhon Darío Poscué Y., José Joaquín Tombé, Francly Beatriz Hurtado, Dilio Pillimué T., Víctor M. Yalanda, Víctor M. Urrutia, María Victoria Fernández, Joaquín Viluche, Luis Yonda, Graciela Bolaños y Socorro Manios.

Coordinación comisiones temáticas

José Domingo Bomba, Adonías Perdomo D., Paulino Cayapú Chocué, Susana Piñacué A., Bárbara Muelas H., Lilia Triviño G., María Antonia Almendra, Tulio Rojas C. y Artenio Sánchez.

Relatoría plenaria y comisiones temáticas

Alicia Villegas, Miriam Viviana González G., Diana Granados, Libia Tattay, Mayra Alejandra Cruz., Jarvi Leo Ulchur, Patricia Bustamante, Juan Sebastián Sanabria y Roseli Finscué.

Comisiones de trabajo y exposiciones

Artesanías, Materiales didácticos, Salud y medicina propia, Comunicación, Cocina, Aseo, Transporte, Alojamiento y Guardia Indígena.

Programa de Educación Bilingüe e Intercultural

Coordinación General

Inocencio Ramos Pacho (2007-2009)

y Ana Alicia Chocué (2009-2011)

Comisión General de Lenguas
Coordinación General del Proyecto
Antonio José Chavaco Tunubalá, Adonías Perdomo D. y Paulino Cayapú Ch.

Revisión de textos
Álvaro Riascos y Lilia Triviño G.

Organizaciones e instituciones
Pueblo totoró. Comunidad y Autoridad Tradicional, Guardia indígena, Institución Educativa Agropecuaria. Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño. Pueblos y autoridades indígenas del Cauca. Instituciones educativas de territorios indígenas (participantes). Emisoras comunitarias indígenas del Cauca, vinculadas a la Asociación de Medios de Comunicación Indígena de Colombia (Amcic). Administración Municipal de Totoró. Universidad Autónoma Indígena e Intercultural del CRIC. Universidad del Cauca. Ministerio de Cultura de Colombia. Gobierno Autónomo Vasco (España), Viceconsejería de Política Lingüística. Fondo Indígena, Universidad Indígena Intercultural, Subred de Revitalización Lingüística.

Consejería Mayor CRIC (2007-2009)
Aida Marina Quilcué V., Marlitt Puscus M., Libia Paz, Ángel Miro Valencia, Feliciano Valencia, Emigdio Velasco C., Luis Alberto Güetoto, Adolfo Vivas Andela y Demetrio Moya.

Consejería Mayor CRIC (2009-2011)
Elides Pechene Ipia, Lucelia Montenegro Llanten, Hermes Vitelio Mensa, Óscar Lis, Marco Antonio Cuetia Ulcué, Alcides Muse Mumucué, Óscar Samboni Cucuñaame, Jeremías Meza Moña y Álvaro Jaime Muñoz Anacona.

Participantes
Docentes y estudiantes de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), Universidad del Quindío, Secretaría de Cultura y Turismo de la Gobernación del Valle (Gonzalo González B.)

Ministerio de Cultura

Carmen Inés Vásquez Camacho
Ministra

Carmen Millán
Directora Instituto Caro y Cuervo

Mariana Garcés Córdoba
Ministra (2010–2018)

Paula Marcela Moreno Zapata
Ministra (2007–2010)

*

Jon Landaburu
Asesor del despacho de la ministra de cultura
Director del Programa de Protección
y Diversidad Etnolingüística

Moisés Medrano Bohórquez
Dirección de Poblaciones (2007–2018)
Universidad Externado de Colombia

Juan Carlos Henao Pérez
Rector

Marta Hinestrosa
Secretaria General

Lucero Zamudio Cárdenas
Decana Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social

José Fernando Rubio Navarro
Director del Programa Transversal de
Lingüística y Ecología de las Lenguas

Magda Teresa Ruiz Salguero
Directora del Área de Demografía
y Estudios de Población

Fernando Hinestrosa
Rector (1963–2012)

Alejandro Angulo Novoa
Director del Área de Demografía
y Estudios de Población

