

**CAMINOS HACIA UNA EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIA:
el papel de la lengua nam trik en el proceso de la educación del pueblo indígena Totoró**



ELIZABETH TORRES GÓMEZ

DIRECTOR:

PhD. TULIO E. ROJAS CURIEUX

**DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
UNIVERSIDAD DEL CAUCA
POPAYÁN**

2022

Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias al valioso apoyo y acompañamiento de personas admirables que enriquecieron mi proceso de diversas formas. Quiero empezar agradeciendo a mi familia por ser siempre el dulce aliento que acompaña mi caminar; a mi madre y mi padre, mis grandes maestros, su entrega y compromiso me han enseñado fortaleza en este ejercicio; a mis hermanos, mis mejores compañeros de vida y a hermana, quien me ha apoyado en la escritura con sus ávidas observaciones y sus consejos, aportando perspectiva y motivando la elaboración de este trabajo.

Agradezco a la comunidad del Resguardo Indígena de Totoró, que me recibió y que, ante mi evidente falta de conocimientos de su realidad, tuvieron toda la paciencia y estuvieron dispuestos a compartir un tramo de sus caminos conmigo. Agradezco especialmente a las mayores María Gertrudis Benachí, Erminia Conejo, Carmen Tulia Sánchez, y los mayores Marco Antonio Ulcué, Aristides Sánchez, José María Sánchez, Tránsito Sánchez (q.e.p.d) y Nemesio Bolivar Conejo (q.e.p.d), a quienes tuve la fortuna de conocer y el placer de escuchar sus historias. De la mano de ustedes pude vivenciar la participación y solidaridad, principios activos del sentido de comunidad como pueblo indígena.

A los docentes de la Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró Ana Marleny Angucho, Hermes Angucho y José Bolivar Sánchez, por confiar en que este trabajo podría aportar a la reflexión de los procesos comunitarios.

También quiero agradecer a Ana Aranda y Adriana Cuaspud quienes no solo fueron compañeras, también me acogieron con bondad y brindaron su amistad haciendo más ameno mi trabajo de campo.

Finalmente agradezco a la profesora Geny Gonzáles, y a mi director el profesor Tulio Rojas, quienes me presentaron ante la comunidad y confiaron en mis capacidades para desarrollar este trabajo, dirigiendo mi mirada hacia realidades complejas y diversas en el proceso de revitalización lingüística del pueblo Totoró.

A todos, mi más sincero y profundo agradecimiento.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	6
I. CONTEXTUALIZACIÓN. EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL	14
Totoró, el resguardo	14
Nam trik, la lengua	22
Acercamientos a la política educativa para pueblos indígenas.	29
Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP	41
II. EDUCACIÓN PROPIA PARA LA PROTECCIÓN DE LA LENGUA PROPIA	44
Fundamentos de orientación de la educación propia hacia la revitalización lingüística. PEC, en el proceso de enseñanza/aprendizaje del nam trik.	50
Una mirada al proceso de la lengua nam trik desde el contexto de la educación.	59
En el camino de “lo propio” con el respaldo externo.	67
Panorama actual de la educación desde la Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró	72
III. EL NAM TRIK Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR. Sueños y desafíos de la revitalización lingüística en la educación indígena de Totoró	82
¿En vía de una revitalización lingüística?	84
<i>Entre la enseñanza y el aprendizaje del nam trik. Acciones y proyecciones.</i>	88
Modelos de revitalización	97
Talleres de nam trik: experiencias de formación para adultos.	112
Talleres de alfabetización	112
Talleres <i>Namoi srilmerna pessenamuntrap</i>	116
REFLEXIONES FINALES	124
ANEXOS:	133
Anexo 1. Aspectos de la normativa sobre reconocimiento de diferencia cultural	133
Anexo 2. <i>El Decreto Autonómico</i>	135
Anexo 3. Avances en los ajustes de la política educativa indígena colombiana.	138
Anexo 4. Diagrama estructura pedagógica del SEIP	152
Anexo 5. Hacia otras direcciones. Investigación “propia”	153
BIBLIOGRAFÍA	173

PRESENTACIÓN

Al encontrarme en la definición de mi trabajo de grado empecé a acercarme a las experiencias de revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas nam trik y nasa yuwe, que acompañaba el Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales del suroccidente colombiano – GƏLPS, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Me interesé especialmente por el proceso de recuperación de la lengua nam trik del resguardo indígena de Totoró, en el cual el grupo de investigación venía trabajando con la comunidad desde hacía ya varios años. Producto de esta labor existen diversos materiales de apoyo para la enseñanza, aprendizaje y documentación de la lengua, y parte de esta experiencia la encontré en la tesis de maestría *¿Quién necesita una lengua? A propósito del proceso de revitalización de la lengua namtrik* (2013), de la antropóloga Geny Gonzáles. Su trabajo me ayudó a reflexionar sobre el esfuerzo y compromiso que implica la lucha por el mantenimiento de la lengua indígena en Colombia y en el departamento del Cauca propiamente.

En 2014 me vinculé a este proceso gracias al profesor Tulio Rojas, quien me presentó ante un grupo de trabajo conformado por investigadores del GƏLPS y del grupo de investigación I+D en Tecnologías de la Información, también de la Universidad del Cauca, quienes venían desarrollando un proyecto de investigación sobre lenguas indígenas para la realización de juegos virtuales llamado “Construcción de micromundos para la apropiación social del patrimonio lingüístico en comunidades Nasa y Misak”. El objetivo del proyecto consistía en la creación de videojuegos tipo "micromundo" que sirvieran como herramienta didáctica de apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar de las lenguas indígenas nam trik y nasa yuwe.

En el marco de acción de este proyecto, al que más tarde se sumó la antropóloga G. G. con su trabajo doctoral de documentación lingüística, inicié mi participación con la intención de formular mi proyecto de investigación, orientado a los procesos que se han agenciado en materia de educación en el resguardo de Totoró, en los que además se busca la revitalización y fortalecimiento del nam trik.

Cuando me involucré en el trabajo con la comunidad, corrían los primeros meses del 2015; sentí un gran interés por los procesos de recuperación de la tradición al conocer los esfuerzos realizados

en vía de una revitalización de la lengua nam trik; esfuerzos sostenidos desde distintos frentes de acción como el Cabildo y la escuela contando con el apoyo del GƏLPS.

Comencé a participar de las reuniones del proyecto como auxiliar de investigación, apoyando el trabajo de campo en Totoró. Durante las reuniones se discutía la metodología de trabajo para lograr una participación activa de la comunidad. Finalmente se estableció una estrategia de trabajo consistente en la realización de talleres de documentación de la lengua con mayores hablantes y profesores, dirigidos por G. G, en los que simultáneamente se recogían los datos necesarios para la definición de los principios interactivos del videojuego (interfaz, personajes, historia... etc.), así como elementos de la vida cotidiana que permitieran la identificación de los usuarios del juego con el mismo.

Las salidas de campo del equipo de investigación las realizábamos todos los sábados. Eran jornadas de trabajo continuas en las que era posible aprovechar los distintos espacios y momento del día, como la hora de la comida, para el acercamiento a las costumbres y valores tradicionales; momentos en los cuales se facilitaba la interacción en lengua y nos permitía a todo el grupo acercarnos a la comprensión del valor del nam trik de una forma más íntima, compartiendo no solo los alimentos sino también los recuerdos y anécdotas acerca de la vida de antaño en el resguardo. En esos momentos, mayores y maestros aprovechaban para insistir en que el fortalecimiento cultural y lingüístico solo sería posible si la comunidad y el cabildo se apropiaban de la formación de los niños no solo en las escuelas, sino desde antes de ingresar a la escuela, para que los niños pudieran contar con unas bases políticas y culturales más fuertes, y por ello remarcaban lo indispensable de una participación más directa de los mayores en ese proceso, pues son quienes hablan la lengua y mantienen vivas las tradiciones del pueblo.

Para ese momento ya había rondado por varios temas tentativos para mi investigación, tenía algunas claridades frente al tema y la situación lingüística del nam trik en la comunidad y me llamaba profundamente la atención los procesos de sensibilización en la lengua indígena, de modo que la cercanía a estos proyectos me ayudó en la decisión de mi tema de investigación. Luego de un tiempo resolví que mi trabajo estaría relacionado con ese camino de la educación y los procesos pedagógicos que se vinculan fehacientemente a los proyectos de fortalecimiento del nam trik; un tema que consideré importante al conocer cada vez más el escenario de esta comunidad indígena y el estado de su lengua, así como la urgencia de estudios sobre las lenguas indígenas en los

trabajos antropológicos que una situación de minorización, como la que viven las comunidades indígenas, amerita.

Luego de terminado el proyecto del micromundo, continué acercándome a la comunidad con el propósito de conocer un poco más sobre la realidad de la educación, la lengua y la escuela en el resguardo, así como la vida y los esfuerzos de las personas que conforman la historia del pueblo y de la pervivencia del nam trik, pues quería conocer su acción y efecto en los procesos de fortalecimiento cultural.

En el año 2018, tuve la oportunidad de vincularme al CRIC, como apoyo pedagógico del Programa de Educación del Cabildo de Totoró, para colaborar en la coordinación de los talleres de formación en nam trik, gracias a que en años anteriores había acompañado la iniciativa de la comunidad de alfabetizar en la lengua nam trik, dirigida por G. G.

Ahora bien, con el interés de conocer el tema concerniente a los procesos de educación relacionados al proyecto de fortalecimiento lingüístico y cultural, inicié mi participación como apoyo pedagógico en la comunidad. Me valí de esta experiencia para continuar mi trabajo de investigación pues tendría la posibilidad de conocer desde adentro el funcionamiento del Proyecto Educativo Comunitario – PEC en el resguardo y además contaría con la asesoría constante de personas que habían sido formadas en la lucha política y social de la organización indígena en el Cauca. Aunque este trabajo resultara algunas veces estresante y agotador debido a mi inexperiencia en temas administrativos y mi desconocimiento acerca del funcionamiento de los procesos en la organización, fue muy gratificante coincidir en el camino de personas que gracias a su estimulante e instructiva compañía me permitieron no sólo conocer, sino también comprender la importancia de la lucha indígena en Colombia.

INTRODUCCIÓN

Las ciencias sociales se han encargado de definir y redefinir conceptos tan debatidos como *cultura* e *identidad*, que aparecen casi incuestionablemente haciendo alusión a una amplia variedad de significados diferentes entre sí; pero como si se tratara de un axioma en una interminable secuencia de definiciones dadas por hecho, se acepta que *cultura* es, en términos generales, un conjunto de conocimientos expresados en la materialidad de la vida de una comunidad, que conforma un pensamiento, una mirada, un sentido del mundo particulares, relacionados con las condiciones físicas de la existencia del grupo y su interacción social (Serje, 2002); todo lo cual permite la construcción de una *identidad*. De esta forma, el aporte de las ciencias sociales en la comprensión de los hechos históricos que constituyen la cultura de las distintas sociedades responde a una necesidad ineludible que tenemos como sujetos sociales de reconocernos parte de un grupo humano, que a su vez nos diferencia de *otros* y nos define a partir de esa diferencia; es decir, que nos otorga una *identidad*. Así, la “diferencia” es marcada por la cultura, pues es la que define los rasgos esenciales de los grupos humanos. No obstante, en palabras de Margarita Serje:

La cultura vista así se convierte en una gran paradoja: al tiempo que se busca reconocerla como producto histórico, al ser reducida a una serie de atributos y rasgos que le serían esenciales, termina yerta e inmóvil [...] No puede verse como una matriz estática determinada por rasgos esenciales, por genes raciales o por la geografía, sino como un proceso histórico que articula una red continua de interacciones por medio de la cual se intercambian, se representan, se imaginan y se ponen en escena toda clase de objetos materiales, de ideas y de relaciones personales y sociales. (Serje, 2002: 126)

Desde esa lectura, entonces se puede decir que la cultura es dinámica y abierta; construye las realidades (objetivas y subjetivas) de la vida social del grupo, que crea y recrea su existencia de acuerdo con las condiciones dadas por el contexto y las relaciones de poder generadas en la interacción con el mundo (Serje, 2002). De manera que, al comprender que la cultura contiene un carácter transformador de la realidad, se hace cada vez más fuerte la insistencia de las organizaciones y grupos sociales que exigen acciones de promoción, conservación, fortalecimiento e incluso de rescate de la cultura por parte del Estado. Como resultado: el trasfondo de los programas, proyectos y planes educativos de las comunidades indígenas ha sido el de preservar y fortalecer la cultura de sus pueblos.

En este proceso se encuentra el Resguardo indígena Totoró, que desde 1987 ha trabajado en la organización de una formación escolar bilingüe (nam trik/castellano), con la construcción de

documentos, materiales y recursos para la orientación de una educación indígena propia en la comunidad totoroéz.

Al analizar el proceso de revitalización del nam trik en el recorrido de la educación en el Resguardo de Totoró, busco identificar el contexto en el que ese proceso se fortalece o no, por medio de las actividades académicas, institucionales y comunitarias, y lo que ello implica en la situación de la lengua. Esto con el interés de conocer la trayectoria en el lugar, de políticas educativas como la política educativa estatal conocida como *etnoeducación* y la educación intercultural promovida especialmente por las organizaciones indígenas, en las cuales se identifican factores de reconocimiento de una identidad determinada y diferenciada. Con estos elementos es posible lograr una claridad frente al proceso evolutivo de los proyectos educativos y de tipo cultural que se han generado en el resguardo, así como la transformación en la percepción de las prioridades de la lucha política y social de la organización indígena CRIC, por el reconocimiento y respeto de sus culturas, acentuando la lucha en la capacidad de gobierno propio, dándole mayor importancia a los sistemas autónomos¹ como el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP.

En Colombia, la consolidación de una política pública para la atención concreta de las necesidades educativas de los pueblos indígenas es una necesidad que persiste en la actualidad, y que, gracias a la lucha social de los grupos étnicos, derivó en la promulgación de decretos, normas y leyes que reglamentaron la educación en los territorios indígenas y permitieron el posterior desarrollo de normas encaminadas a la construcción de un sistema educativo propio. En ese sentido, el Decreto 1142 de 1978, la etnoeducación y más adelante el Decreto 1953 de 2014, han sido los instrumentos jurídicos más determinantes para la consolidación de la educación indígena en Colombia y que han permitido a los pueblos indígenas avanzar en el desarrollo normativo del sistema educativo propio.

La etnoeducación surgió con un enfoque intercultural y bilingüe; llegó a ser tan importante para las luchas y procesos de identidad en las organizaciones, movimientos y comunidades indígenas, que ésta eventualmente se fue constituyendo en modelo de educación para los grupos étnicos, pero debido a que su respuesta era limitada ante las exigencias y necesidades de una educación

¹ En el ejercicio de la administración propia, el CRIC como organización regional, ha contemplado dentro de su Plan de Vida cuatro sistemas para el desarrollo social de las comunidades indígenas del Cauca: el Sistema de Gobierno Propio-SGP, sistema de Autoridad Territorial Económico Ambiental-ATEA, Sistema de Educación Indígena Propio-SEIP y Sistema de Salud Indígena Propio-SISPI.

“adecuada” para las poblaciones indígenas, fue preciso hacer una reconfiguración de la educación que, bajo las formas y perspectivas de las mismas comunidades, pudiera atender sus prioridades; ejemplo de ello es el SEIP.

Por esto, muchos pueblos indígenas han concentrado sus esfuerzos en la transmisión de su cultura por medio de la educación escolar, ya que históricamente a la escuela se le ha reconocido su importante función en la reproducción social y cultural, lo que implica la reproducción de sus tradiciones, su lengua, su cosmovisión y su historia. La preocupación por el mantenimiento de la lengua indígena como eje central para la caracterización y distinción en los procesos identitarios incrementa, y en casos donde ésta se encontraba (y aún hoy se encuentran) en gran peligro de desaparecer, se hizo necesaria una mayor intervención de los proyectos de educación enfocados al rescate de ella. Este es el caso de la lengua nam trik de Totoró.

En el **primer capítulo** de este documento, *Contextualización. Educación en la diversidad lingüística y cultural*, presento la situación de la lengua, haciendo una aproximación histórica a algunos hechos que dieron inicio al proceso de la educación propia, que trajeron consigo una apropiación y reconceptualización de nociones gestadas al calor de la movilización social indígena de inicios de los 70, con los que se desarrollaron programas enfocados en la educación de las sociedades indígenas, por parte de las organizaciones étnicas. Para este propósito, inicio con las formas legales que adopta el Estado para implementar desde su centralidad, políticas bajo conceptos desde los que hace posible crear proyectos que sustenten la legitimidad de la acción estatal dentro de poblaciones que habían resistido al gobierno del Estado, y las posibilidades e implicaciones de la relación del indígena con el Estado, en la concertación de políticas educativas coherentes para los grupos étnicos (etnoeducación /SEIP).

Vemos cómo a través de los procesos que establecieron los programas, políticas y definiciones en materia de educación indígena colombiana se produjeron cambios en los objetivos y determinaciones de los proyectos educativos; proceso por el cual muchas comunidades indígenas tuvieron que pasar, para que hoy día podamos apreciar los resultados de aquellos proyectos que se ejercen en la actualidad adscritos al modelo etnoeducativo.

En este texto me sirvo de algunos trabajos que he considerado relevantes por su valor etnográfico e histórico frente al tema de la educación indígena, las políticas educativas para los pueblos indígenas y la construcción de proyectos encaminados en esta dirección, ya que mi intención de

fondo, es analizar a partir de la historia y las experiencias particulares de una comunidad indígena, la situación de la educación y la lengua propia en su territorio, las implicaciones de esos procesos en los resultados de los proyectos actuales, así como dilucidar la transformación de ciertos conceptos presupuestos (como la categoría de “sujeto étnico”) en materia educativa en los programas de educación indígena, etnoeducación y en los movimientos étnicos, producidos desde la legislación colombiana, especialmente desde la Constitución Política de 1991.

Y con esto, a modo de recuento histórico del proceso de los proyectos de educación para las comunidades indígenas en el país, sitúo las circunstancias en las que surge la educación para pueblos indígenas y los avances que ésta representa en la comprensión de la crisis del modelo educativo oficial, con el respectivo empleo de conceptos que evidencian la transformación del Estado-Nación hacia el Estado Multicultural con sus *políticas de la identidad*, que sustentan los derechos del “sujeto étnico” en el lenguaje del multiculturalismo y confronta los conceptos de ambas partes: comunidades (étnicas) – Estado, los cuáles sirven de base para ahondar en la comprensión y reflexión de las necesidades educativas de los grupos étnicos que deben ser atendidas. Ese diálogo entre comunidad y Estado es guiado por términos adoptados desde la Constitución de 1991 para establecer relaciones directas con los pueblos indígenas y facilitar el consenso en la generación de la política pública que rige los derechos étnicos.

Expuesto el panorama político, social y territorial que contextualiza el escenario local, en el **segundo capítulo: *Educación propia para la protección de la lengua propia***, abordo la situación de la educación en el resguardo de Totoró con respecto al contexto del proceso de revitalización de la lengua nam trik como elemento transversal en la práctica de la educación indígena propia.

Los acercamientos a una comprensión de la importancia de la cultura en la educación nacional han tenido como resultado una transformación en las políticas educativas, pues además de reconocer que dentro de cada sociedad existen una variedad de particularidades culturales, sociales, económicas, políticas, que responden a una pluralidad de pensamientos, se reconoce también que la educación debe atender a dichas particularidades e intereses que las distintas poblaciones requieran. Por esto, un contexto en el que es vital la reconfiguración de los objetivos principales de la educación es en la sociedad indígena, donde es importante hacer aliada a la escuela en las acciones encaminadas a la conservación de las formas de vida de los grupos sociales, especialmente en comunidades donde aún se habla una lengua originaria, para que esta no sea

desplazada por el castellano de espacios fundamentales para los procesos de socialización de las comunidades, sino que la escuela sirva como un escenario que promueva el uso de la lengua, pues en ella se mantienen vivas las raíces, la historia y la cosmovisión de los pueblos que las hablan.

Esta no es una tarea sencilla, ya que faltan mecanismos que pongan en funcionamiento la normativa oficial sobre lenguas nativas en Colombia, porque aunque la Ley de Lenguas Nativas (Ley 1381 de 2010), retoma buena parte de las normas enfocadas a las lenguas y los derechos de los hablantes, como: los artículos 7º, 8º, 10 y 70 de la Constitución Política de Colombia; y los artículos 4º, 5º y 28 de la ley 21 de 1991, ésta aún es insuficiente; en la Ley de Lenguas “se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación, y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”, que si bien contemplan los escenarios y herramientas de protección necesarios para el mantenimiento de las lenguas, aún se necesitan instrumentos jurídicos que hagan efectivo lo contemplado en ella.

Todo aquello se respaldaría con un decreto que ponga en funcionamiento la Ley, especialmente en lo que respecta al artículo 10 de la Constitución, el cual establece la cooficialidad de las lenguas originarias y el castellano en los territorios en los que son habladas las lenguas nativas, abarcando un amplio espectro de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios.

Hoy, Colombia sigue siendo un país multicultural y plurilingüe. Al lado del español, lengua nacional y oficial, se hablan aún numerosas lenguas indígenas y han surgido dos lenguas criollas, todas ellas, también oficiales en sus territorios. Tenemos comunidades gitanas de procedencia indoeuropea que se expresan en dos variedades lingüísticas diferentes, y una población sorda que se comunica mediante lengua de señas con sus correspondientes variantes dialectales. (González de Pérez, 2011: 25)

Lamentablemente, como no son lenguas que gozan del mismo prestigio socioeconómico que el castellano, el análisis de su situación sociolingüística no tienen un lugar determinante en las prioridades nacionales, ni en la agenda política de los gobiernos, aun cuando la Constitución diga lo contrario, afirmando que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Artículo 7º).

En esta situación se pone en cuestión el conocimiento y uso de las lenguas nativas como fundamento social y cultural de los pueblos que las hablan; en ese sentido, Matsuo plantea un interrogante: “¿debería la lengua, que supuestamente diferencia a un grupo étnico-nacional de otro,

ser hablada y escrita por la mayoría de los miembros del grupo [para que sea considerada una “propiedad distintiva”], o es suficiente que sea hablada o entendida?” (Matsuo 2009: 81); a partir de este interrogante, el autor cuestiona la manera como se llega a asumir aquella punzante necesidad de formar una identidad de acuerdo con ciertas “propiedades distintivas” que diferencian un grupo étnico de otro, bajo la premisa de que un grupo étnico es, mientras se distinga un conjunto de características que lo identifica; afirmando que al no ser compartida cierta propiedad (como la lengua) por la mayoría de los miembros de un grupo étnico-nacional, ésta no es realmente una característica distintiva del grupo étnico. Aun así, Matsuo argumenta que no es necesario que una lengua sea compartida por la mayoría; es suficiente con que ésta sea percibida, creída o fomentada por sus miembros (2009: 87).

Con certeza, es claramente una exageración decir que es primordial que haya una característica objetiva y no visible para corroborar la existencia de un grupo étnico-nacional (Connor, 1987: 202). Un grupo étnico-nacional no necesita en realidad compartir sus ancestros y de hecho, por lo general, no necesita compartir aspectos distintivos. La condición suficiente es que la propiedad distintiva [...], sea percibida o crea ser compartida con los otros miembros del grupo. Por lo tanto, lo que importa no es lo que realmente se comparte sino lo que se cree o se percibe como compartido. Esto es relevante especialmente con respecto a la lengua (Matsuo, 2009: 82).

Lo anterior sirve para comprender la relación de los totoroéz con el nam trik porque, aunque la lengua no es hablada por la mayoría de la comunidad (de hecho, es apenas el 1%), sí es considerada fundamental en la concepción de su identidad indígena. En ese mismo sentido, esto sirve para entender cómo se incorporó a la dinámica de la educación en Totoró, la enseñanza de la lengua indígena en los currículos de la escuela como estrategia de fomento de la *cultural totoroéz* en el resguardo, además de ciertas prácticas culturales que en muchos casos ya no son aprendidas por los niños en su hogar con sus padres y familiares, y tampoco hacen parte de la vida cotidiana en el territorio; todo como parte del proyecto de fortalecimiento cultural y revitalización del nam trik, pues el uso del nam trik no es generalizado.

Desde ese punto de vista es pertinente pensar si efectivamente el valor que se otorga a la lengua viene de un peso social que comprende el reconocimiento de la importancia de la conservación de la lengua como expresión de la cultura, o si esta intención se encuentra en un plano más estratégico y simbólico como manifestación de la lucha política, que les implica a los pueblos con tradiciones lingüísticas pertenecer o reconocerse como parte de un grupo étnico-nacional, siendo la lengua uno de los principales sustentos del reclamo por su reconocimiento como tales.

En Totoró, a pesar de los esfuerzos por buscar espacios de interacción en la lengua, ésta permanece al margen de las prácticas educativas y no goza del mismo estatus, intensidad horaria o importancia en las evaluaciones individuales de desempeño de los estudiantes o institucionales de cara a las instituciones estatales. Esto es “más que una ruptura radical con los proyectos educativos tradicionales, una “acomodación” de los currículos escolares a través de la inclusión de “contenidos culturales” los cuales a menudo proyectan la mirada exotizante de los pueblos indígenas que tienen las entidades estatales” (Barros, Gonzales, Vargas 2014).

En el **tercer capítulo**, *El nam trik y la educación escolar. Sueños y desafíos de la revitalización lingüística en la educación indígena de Totoró*, inicialmente presento una descripción de los tipos de revitalización lingüística más documentados, con el ánimo de abrir una discusión en las voces de los mismos indígenas de Totoró, acerca de la pertinencia del proceso de revitalización lingüística del nam trik, enmarcado en el proyecto educativo de la comunidad (PEC), en el que se necesita identificar qué tipo de revitalización se quiere o se requiere para evitar frustraciones frente a los objetivos de dicha revitalización. En esta discusión se cuestiona el enfoque que se le ha dado a este proceso a nivel escolar, en donde la acción de revitalización del nam trik ha estado cercada en las dinámicas de la escuela.

¿Para qué los proyectos de revitalización y fortalecimiento lingüístico? A partir de esas reflexiones, se comienza a trabajar en estrategias que permitan ubicar la lengua en el contexto cotidiano y en un ambiente propicio para la investigación comunitaria, por medio de la cual sea posible ajustar la formulación de estrategias de fortalecimiento cultural y revitalización lingüística, más allá del contexto escolar. Así mismo es vital visibilizar, la formulación y acción de proyectos que se ejecutan en el programa de educación del cabildo y los elementos potenciadores de la identidad cultural en el fortalecimiento y revitalización de la lengua nam trik en la educación, que buscan irradiarse al resto de la comunidad; con los cuales se plantea un posible escenario de reconocimiento y reivindicación de los hablantes de la lengua indígena, por medio de la acción política tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la lengua.

Finalmente, en el ejercicio hacia la comprensión del proceso de revitalización del nam trik del pueblo Totoró, se hace evidente que para obtener resultados concretos y observables es importante, no sólo la generación de conciencia en la comunidad acerca de la situación de pérdida de la lengua, sino que así mismo es determinante el tipo de decisiones que se toman y acciones que se llevan a

cabo para enfrentar la situación de interrupción de la transmisión intergeneracional del nam trk (como pueden ser: el método de enseñanza, los ambientes de aprendizaje, la definición de objetivos o el seguimiento de un plan de estudio, incluso el tipo y fuente de financiamiento que pone en marcha el proceso), ya que la revitalización lingüística y cultural se ve como una gran posibilidad de cambio en la enseñanza escolar y en general en la educación indígena, y permite que ésta se transforme en la medida en la que deja de estar contenida por las estructuras administrativas y ahonda en la vida cotidiana de los indígenas, reforzando los conocimientos del entorno y la comunidad a la que pertenecen, para que de acuerdo con esos conocimientos se llegue a encontrar el punto que equilibra su vínculo con la sociedad mayoritaria y facilite la transmisión de su cultura.

I. CONTEXTUALIZACIÓN. EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

Totoró, el resguardo

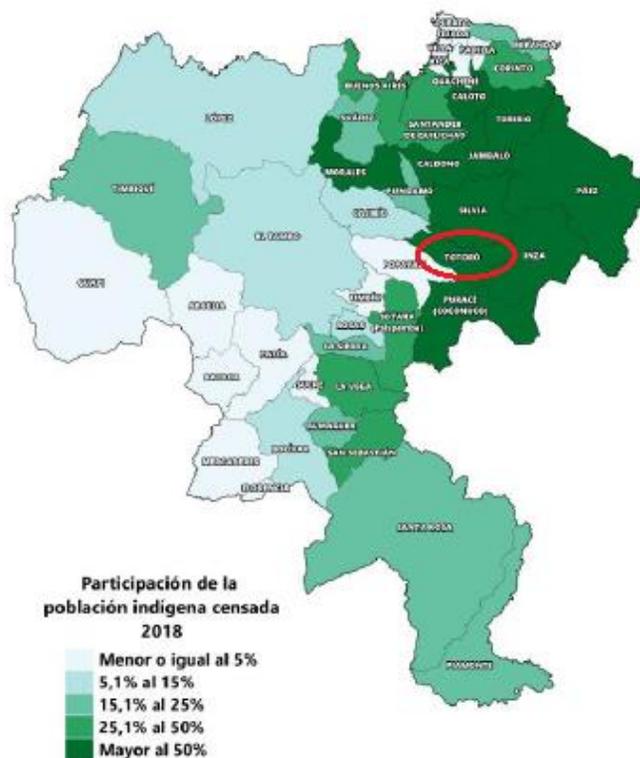
Transitando un camino serpenteante que asciende entre montañas y se abre a la suave brisa de los verdes de la tierra caucana que resiste a los designios coloniales, se atestigua el camino humedecido por el vigoroso andar de los pobladores de aquellas fértiles montañas que *el páramo* en brumoso susurro insiste proteger. En el trayecto, el azulado horizonte se empapa de frondosos paisajes variados que ascienden en un envolvente frío y se precipitan arrebatadamente en un soplo de cálidos colores, que hacen cada vez más evidentes las actividades de sus habitantes, la agricultura. Totoró reposa entre la frescura de sus cultivos: sus rozas y huertas, que albergan una envidiable variedad de productos, aunque la papa siempre destacando entre todos ellos, no sólo en las inclinadas tierras, también en la distinguida gastronomía caucana; innegable herencia de tradiciones culinarias indígenas. Es así como entre la helada que esparce el viento paramuno y la pasividad abrigada de las tierras bajas, donde el tranquilo y resonante vaivén de ramas que se afirma entre los árboles y baja por las laderas, sólo se ve interrumpido por el cotidiano murmullo de las desfibradoras vecinas que procesan las carnosas y puntiagudas hojas de donde se extrae la materia prima que ha sido fuente importante para la fabricación de elementos artesanales de la cultura material del pueblo indígena Totoró: la cabuya. Igualmente, el maíz, el ulluco, la cebolla, el fríjol cacha, la alcachofa, el mejicano (calabaza), brócoli, las plantas aromáticas y ornamentales y el plátano, además del progresivo desarrollo pecuario, conforman una buena parte de la producción en Totoró; una producción que es fuente importante de ingresos para la zona, manteniendo la comercialización de productos principalmente con las dos ciudades cercanas más grandes: Popayán y Cali, centros urbanos de alta actividad comercial.

La vía de acceso que en tiempos de antaño fuera un camino de herradura, que en el mejor de los casos se recorría en bestia y con mucha más frecuencia a pie, hoy ya pavimentada se constituye como una vía de gran importancia al comunicar el centro con el oriente del departamento y con el vecino departamento del Huila, aunque el uso y descuidado mantenimiento de ella haya afectado el fragante tránsito de productos agrícolas a otras regiones, aun así sigue siendo una vía que mantiene una importante circulación hacia la capital caucana. La cabecera municipal de Totoró se

encuentra tan sólo a unos cuarenta y cinco minutos del centro de la ciudad de Popayán, fijando un significativo flujo de productos y conocimientos.

El Cauca se ha caracterizado por ser uno de los departamentos de Colombia con mayor número de población indígena en el país, siendo superado únicamente por La Guajira, (no indica que el Cauca sea mayormente indígena). Al encontrarse en la zona andina (densamente poblada) la población total así mismo es mayor; el porcentaje de población indígena autoreconocida respecto a la población total del departamento alcanza el 24,8% (308.455 personas) ubicándolo en el sexto lugar a nivel nacional en cuanto a participación indígena en el total de población. (DANE, 2019:13).

A nivel departamental, alrededor del 70% de la población indígena caucana habita la zona nororiental del departamento, concentrándose principalmente en 10 de los 42 municipios (DANE, 2019:15). Uno de los municipios con mayor concentración de indígenas es Totoró, como lo refleja uno de los mapas del último censo de población y vivienda realizado en 2018.



Fuente: DANE – CNPV 2018

El Municipio de Totoró alberga principalmente a tres pueblos indígenas: Nasa, Polindara y Totoró, pero además en él habitan familias de otros pueblos que por su cercanía y actividades comerciales han sentado sus raíces allí: misak, ampiulo, y kokonuko. A partir de los datos oficiales del censo nacional de 2018 la población total del municipio se estima en 20.862 persona, de las cuales 17.295 se reconocen indígenas, es decir el 82,9% (DANE, 2019), quienes pertenecen a los resguardos de los diferentes pueblos indígenas que habitan en el municipio: resguardos de Jebalá, Novirao y Paniquitá, del pueblo nasa; resguardo Polindara del pueblo polindara; y al resguardo Totoró del pueblo indígena totoró.

El pueblo indígena Totoró o Totoroez como ellos mismos prefieren llamarse, es uno de los pueblos originarios del departamento del Cauca que se encuentra ubicado entre la jurisdicción de dos municipios: Totoró y Silvia. Actualmente cuenta con una extensión de 3.903 hectáreas (Sánchez, 2019), dato que contrasta enormemente con el que figura en el título colonial; en él se especifica un total de 13.603 hectáreas, otorgadas el 16 de agosto de 1630 por la Corona española en la Real Audiencia de Quito.

Esta información se conoce a partir del ejercicio de investigación realizado por las mismas autoridades del resguardo por recuperar el documento original que titula la propiedad de la tierra del pueblo indígena Totoró, donde fue posible ratificar los límites del territorio del resguardo por medio del acta de deslinde del año 1988, expedida por el Instituto Geográfico Agustín Codazzi – IGAC, cuya delimitación es la siguiente: al norte limita con el resguardo indígena de Guambía – Pueblo Misak y Municipio de Silvia; al sur con el resguardo indígena de Polindara – Pueblo Polindaras; al occidente con los resguardos indígenas de Paniquitá y Jebalá – Pueblo Nasa; y al oriente con el resguardo indígena de la Gaitana, Municipio de Inzá y comunidad campesina del Municipio de Totoró. (Cabildo Indígena Pueblo Totoró, 2018).



Imagen 1. Mapa municipio de Totoró y resguardo indígena Totoró.
Tomado de Proyecto Educativo Comunitario (PEC) Unirikmera pesenamuntrap (2010)

El ejercicio de la comunidad por recuperar la información de los límites del resguardo es apenas el primer paso en lo que se espera sea un saneamiento del territorio considerado de propiedad de los totoroéz, pues debido al incremento de la densidad poblacional en el resguardo la proporción de la tierra es insuficiente, impidiendo el desarrollo de las actividades de una vida comunitaria adecuada; ya que la tierra no solo se destina para la construcción de la vivienda, sino que además debe contemplar el espacio para el ejercicio de las actividades productivas de la región (agrícola y pecuaria). La presión demográfica se agudiza con la modalidad de transmisión de los derechos de propiedad sobre la tierra, ya que tradicionalmente el territorio perteneciente a la comunidad indígena se distribuye por línea familiar. De manera que las familias a las que el cabildo les ha adjudicado una menor cantidad de tierras tendrán menos para su descendencia, pues a nivel familiar la tierra se subdivide sucesivamente de generación en generación; ello no implica que estas familias no puedan acceder más adelante a más porciones de tierra; la autoridad tradicional se encarga de repartir la tierra de propiedad colectiva entre las familias del resguardo de acuerdo con las necesidades o participación activa de las personas en los procesos comunitarios, lo que también quiere decir que puede haber reasignación de la tierra.

De acuerdo con el “Análisis de la posesión territorial y situaciones de tensión interétnica e intercultural en el departamento del Cauca” realizado en 2013 por el Centro de Estudios Interculturales de la Universidad Javeriana, el anterior escenario descrito es un panorama general para los grupos indígenas del Cauca, pero así mismo es un reflejo de la realidad vivida por los grupos humanos que viven comunitariamente en la ruralidad. El análisis proporciona información esencial para la comprensión de las disputas que se generan por la posesión y control del territorio por parte de los grupos indígenas y afrodescendientes que habitan el departamento, muchos de ellos en una clara situación de hacinamiento que deriva de los históricos procesos de despojo a los que han sido sometidos estos grupos a causa de la tenencia y uso inapropiado de la tierra, que se profundiza por el fuerte impacto de la violencia a causa del conflicto armado. Además, como lo menciona García (2016) en su artículo “El despojo como origen del conflicto por la tierra en el Cauca”, es importante resaltar que buena parte de las tierras que pertenecen a los grupos indígenas no son aptas para el cultivo, esto quiere decir que, las tierras no garantizan la pervivencia de las comunidades que las habitan.

[,,] los resguardos de las diferentes comunidades indígenas que habitan el Cauca, entre ellos las comunidades Nasa, Mizak, Eperara, Ambaló, Guanaca, Inga, Kokonuvo, Kokonuco, Polindara, Totoró y Yanacona, alcanzan las 721.000 hectáreas, sin embargo de estas tierras 252.000 hectáreas pertenecen a reservas forestales, 75.000 hectáreas son páramos no explotables, mientras que 25.000 hectáreas son tierras improductivas. De las tierras que pertenecen a los resguardos solo 91.000 hectáreas son aptas para cultivos, de manera que la distribución de tierras cultivables entre las comunidades indígenas sólo llega a 0,37 hectáreas por persona, lo que constituye una difícil situación para la seguridad alimentaria de estas comunidades. (García Leal, 2016)

Es por esta razón que los procesos de lucha por los territorios indígenas y afrodescendientes, así como de campesinos, han estado bajo una constante presión y represión por parte del Estado, siempre vigilante para reducir el impacto que tienen los movimientos de recuperación de tierras, de comunidades que buscan por medio de las vías de hecho hacer valer sus derechos territoriales. Ante esta situación, que evidencia la insuficiente disposición territorial para el desarrollo social de los pueblos indígenas, las autoridades del resguardo de Totoró continúan en su incansable lucha por lograr el saneamiento del territorio que tiene como objetivo su ampliación.

En lo que respecta a la división político-administrativa, el resguardo cuenta con su propia distribución, la cual organiza el territorio en doce secciones: 1) Miraflores Alto, 2) La Peña, 3) Loma del Medio, 4) Miraflores Bajo, 5) Sepulturas, 6) Zabaletas, 7) El Cofre, 8) Malvazá, 9)

Gabriel López, 10) Tulcán, 11) San Miguel – El Tablón y 12) Santa Isabel. Además, reconoce la división administrativa externa, representada en las veredas: Miraflores Alto, Miraflores Bajo, Las Vueltas, La Palizada, Loma del Medio, Salado Blanco, Altamira, La Peña, Gallinazo, Betania, Puente Tierra, El Carmen Zabaletas, Malvazá, El Cofre, Tulcán, El Pedregal, éstas habitadas principalmente por la población indígena del resguardo (totoroez), y las veredas Portachuelo, Gabriel López, Chuscales y Santa Lucía compartidas con otros grupos sociales: campesinos e indígenas de otros pueblos, con quienes se presentan algunas disputas territoriales. (Cabildo Indígena Pueblo Totoró, 2018).



Imagen 2. Mapa resguardo indígena Totoró y sus veredas. Realizado por la comunidad

Así mismo se establece una autoridad política, el *Cabildo Indígena del pueblo Totoró*, el cual está conformado por un gobernador, cuatro alcaldes, ocho alguaciles, tres secretarios, y un tesorero, quienes representan legalmente a la comunidad. Aunque es importante resaltar que, de acuerdo con el Plan de Vida, la estructura administrativa está constituida en primera instancia por la comunidad, un total de 7.356 indígenas, según la base de datos del listado censal 2018 del Pueblo Indígena Totoroez; en segunda instancia se ubica el cabildo como autoridad que representa legalmente al pueblo; y finalmente se encuentran los programas del cabildo. Además se ha buscado

que la estructura sea coherente con los cuatro pilares fundamentales de la lucha indígena del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC–: unidad, tierra, cultura y autonomía, principios de esta organización a la que pertenece desde sus inicios el pueblo indígena Totoró, hace cincuenta años desde 1971, permitiendo a los pueblos indígenas que la conforman, establecer sus ideales de lucha social hacia el fortalecimiento de sus culturas.

El pueblo Totoró, aunque atesora una gran riqueza cultural, se ha visto afectado por una creciente pérdida de sus valores culturales, todo esto atribuido a la institucionalización de procesos organizativos propios, donde se hace encajar las estructuras de las sociedades indígenas en los esquemas administrativos externos que, como afirman algunos indígenas, llegaron a desestabilizar su futuro como pueblos. Consecuencia de ello, en sus raíces apenas se conserva la lengua originaria, de manera que han enfocado gran parte de sus actividades académicas e investigativas hacia el rescate de su lengua indígena, el *nam trik de Totoró*. En Totoró ocurre lo que PROEIB ANDES señala como “desplazamiento de 2ª o 3ª generación”, es decir, que la lengua *nam trik* la hablan los mayores, pero las nuevas generaciones de esas comunidades no la hablan; su frecuencia de uso es muy limitada y los niños no cuentan con una competencia en la misma, aunque políticamente se asocia con una forma de identificación en relación con los otros pueblos indígenas y con la sociedad mayoritaria que tiene como lengua de prestigio el castellano.

En ese sentido, Totoró ha asumido las responsabilidades concernientes como resguardo, haciendo uso de las facultades que le otorga la administración propia², entre éstas la administración de la educación mediante el sistema autónomo SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio) para la atención de las necesidades educativas de los pueblos indígenas; esto propicia un escenario idóneo para la ejecución del proyecto de *educación propia*, con miras al fortalecimiento lingüístico y cultural. Aquello se ha constituido en uno de los principales ejes en la lucha del movimiento indígena, como lo expresa consistentemente un líder de la comunidad:

La reivindicación de nuestros derechos a lo largo de la historia ha sido la constante lucha del movimiento indígena en procura de no perder la identidad cultural, que nos hace únicos y autónomos en el camino de la vida, basados en nuestras tradiciones, costumbres y en la relación con la madre tierra y la espiritualidad, ella nos da la fortaleza y sabiduría para seguir caminando con firmeza al

² Se refiere al ejercicio de autonomía de las organizaciones indígenas en la gestión de sus programas, proyectos y recursos, independiente de la administración del gobierno local y nacional.

entorno de nuestros espacios cosmogónicos, vivenciando así la Ley de Origen que fundamenta nuestra ley natural en el tiempo y espacio.

Las estructuras propias creadas por los pueblos indígenas, concretamente el CRIC, son una estrategia política con la cual empezamos a ejercer autonomía y gobierno, asumiendo la responsabilidad de administrar los sistemas propios para hacer más vivencial nuestros Planes de Vida, y hoy direccionar la formación y educación propia buscando cumplir con las expectativas de los grupos étnicos. (Víctor Manuel Urrutia, coordinador político del programa de educación del Cabildo de Totoró 2017 – 2018)

En ese sentido, en Totoró se ha llevado la lengua a los procesos de la educación escolar buscando que esto sirva de estrategia para la revitalización lingüística, en ese camino se han logrado avances en la producción de documentos que insisten en lo fundamental de la preservación del *nam trik*; avances en la creación de materiales de apoyo a la enseñanza de la lengua, la generación de espacios para la divulgación y transmisión de la lengua, así como documentación de la tradición oral. En fin, los esfuerzos han sido variados, pero así mismo los productos de esos esfuerzos, en términos de resultados también han sido muy disímiles entre sí, porque aún con propósitos de revitalización, éstos se hacen con enfoques distintos y no logran los mismos objetivos. Es por esto que, hasta la fecha en el resguardo se continúan explorando estrategias que faciliten alcanzar los objetivos inicialmente planteados de fortalecimiento cultural y revitalización lingüística, como apuesta político-pedagógica que permita hallar en la socialización de la lengua, el camino hacia la preservación cultural, ya que las estrategias de conservación de la cultura siempre estuvieron pensadas desde una *reserva*, u ocultamiento de los conocimientos tradicionales, convirtiéndose casi en una política de protección de la cultura, que finalmente afectó la transmisión de los conocimientos de la comunidad a las nuevas generaciones. Y en este caso lo importante para la revitalización de la lengua es que cada vez sea hablada por más personas y con más frecuencia.

Aunque en teoría las instituciones educativas tienen autonomía en el diseño de sus currículos para el cumplimiento de los fines de la educación, al haber tantos lineamientos, estándares y otras exigencias del marco legal educativo, la autonomía queda reducida a los límites que trazan las directrices del Ministerio de Educación Nacional. Con todas esas limitantes las instituciones de educación escolar terminan estandarizando al sujeto al obedecer a una división por sexo, edad, materias, que, aunque facilita el manejo de los contenidos, lo que hace es generalizar los procesos de aprendizaje, subvalorando en muchos casos los intereses y las habilidades de cada individuo.

Para los pueblos indígenas este escenario es todavía más crítico porque ese modelo, además de desconocer los procesos propios que constituyen al individuo en comunidad, desconoce también

los elementos esenciales de la cultura de los pueblos originarios y por ende su autonomía y autodeterminación. Por ello desde las organizaciones sociales se hace tanto énfasis en *la contextualización de la educación*, para que la educación de los diferentes grupos étnicos sea coherente con las necesidades concretas de la región y la comunidad.

Así mismo, es importante determinar los alcances de las acciones emprendidas por los pueblos en ese proceso de construcción de una educación indígena, lo que ha moldeado los objetivos y los principios de la *educación indígena propia* hasta la actualidad. Producto de todo aquello ha sido un vasto recorrido en cuanto a las políticas dirigidas a las poblaciones étnicas, provocado por intensas discusiones, disputas, contradicciones y consensos entre el Estado y las organizaciones sociales, ya que existe una tensión fundada en la necesidad de comprender la realidad social de las comunidades indígenas, y de los grupos étnicos en general (afros, indígenas y rom).

Como ya he expuesto anteriormente, la lengua representa en gran medida el componente básico de los proyectos de fortalecimiento cultural para el Pueblo indígena Totoró, ya que el nam trik se encuentra en un gran riesgo de desaparecer con las generaciones de ancianos hablantes; situación que ha sido tratada con especial atención hace aproximadamente cuarenta años, haciendo énfasis en la enseñanza escolar de la lengua. De manera que he considerado de gran interés, reconocer en el contexto educativo la importancia del papel que juega el proceso de revitalización de la lengua nam trik de Totoró, en los propósitos de fortalecimiento cultural del pueblo indígena.

Nam trik, la lengua

Para tener una visión más amplia de la importancia del proyecto de revitalización lingüística en el camino hacia la consolidación de la educación indígena propia en Totoró y la importancia de ello en las acciones emprendidas en favor del rescate cultural, es necesario conocer la situación de la lengua nam trik de Totoró.

“La lengua nam trik o namuy wan, conocida hasta hace poco tiempo como guambiano, forma junto con el awa pit la rama septentrional de la familia lingüística Barbacoa (Curnow y Liddicoat 1998), y es hablada en el suroccidente de Colombia, en el departamento del Cauca” (González, 2013: 5). Esta lengua no es hablada únicamente por los indígenas totoroéz, también es hablada por otros tres pueblos indígenas del oriente caucano: Guambía (pueblo con mayor cantidad de hablantes y por el cual se debía anteriormente el nombre de la lengua), Ambaló y Quizgó, ubicados en el municipio

de Silvia; cada uno de estos resguardos cuenta con su propia variante dialectal y su propuesta de escritura, así como Totoró. Esto quiere decir que, aunque el nam trik que se habla en Guambía no es el mismo que se habla en Totoró, los hablantes de ambas lenguas son capaces de comprenderse entre sí, ya que se comunican en variantes de un mismo idioma. Los otros municipios donde el nam trik es hablado son: Cajibío, Jambaló, Piendamó y Morales, donde se han asentado pequeñas poblaciones de indígenas misak que han constituido sus resguardos; pero además el nam trik tiene una fuerte presencia en Popayán debido a la migración de indígenas misak a la ciudad. En el siguiente mapa presento los municipios con mayor cantidad de hablantes del nam trik en el departamento a partir de información suministrada por el GØLPS.

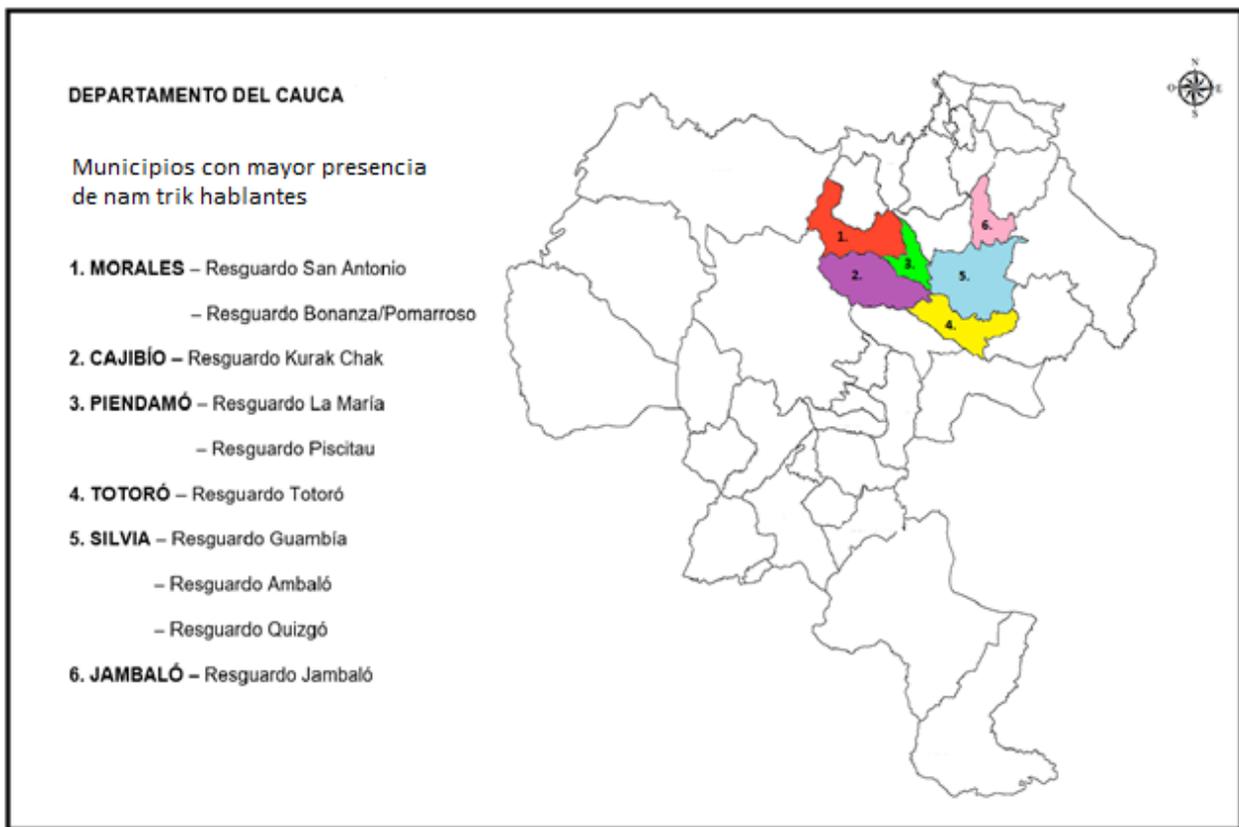


Imagen 3. Mapa departamento del Cauca – Municipios con mayor presencia de nam trik hablantes. Elaboración propia con base en información del Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales del suroccidente colombiano – GØLPS.

La pérdida de la lengua y en general de las prácticas culturales de los totoroez se debe a distintos factores de orden social, político, económico y religioso; entre los que se destaca, según algunas autoridades del resguardo, el proceso de aculturación que sufre esta población por localizarse en un radio de fuerte influencia de la “cultura occidental”; tan solo a 23 kilómetros de Popayán, capital

del Departamento del Cauca, ciudad donde además convergen otros pueblos indígenas como los nasa (quienes también luchan por la pervivencia de su cultura y su lengua, el nasa yuwe). Otro factor que influye en esta pérdida, según datos oficiales del Ministerio de Cultura, es que muchas personas del resguardo, aproximadamente 3.150, no cuentan con vivienda ni tierra para su usufructo, “situación que promueve que los indígenas vivan fuera de su resguardo y se dediquen a diversos oficios que dificultan la continuidad de la cultura totoró”. (Ministerio de Cultura. 2010: 4). Pero esta situación no refleja completamente la realidad de la comunidad indígena, ni refleja sus esfuerzos y logros en la lucha política y social, en la que además se han desarrollado estrategias para de reivindicación del ser indígena totoroéz.

En las cifras correspondientes a la densidad poblacional del resguardo indígena de Totoró ha habido un aumento considerable. Para el año 2005 el censo realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, reportó 6.289 personas auto-reconocidas como pertenecientes al pueblo Totoró, de las cuales el 50,1% eran hombres (3.153 personas) y el 49,9% mujeres (3.136 personas); para el año 2010, según los datos publicados en la página oficial del pueblo Totoró, el número de indígenas totoroéz correspondía a 6.780; en el año 2013 el Cabildo del pueblo Totoroéz realizó un censo en el cual se reportaban 7023 personas pertenecientes al resguardo indígena; y finalmente los últimos datos oficiales se encuentran en el Listado Censal del Resguardo, realizado por el Cabildo de Totoró en el año 2018, en éste las cifras son las siguientes: la población total es de 7.356 indígenas, de los cuales 3.656 son mujeres y 3.700 son hombres. (Listado Censal del Resguardo del 26 de junio de 2018). En relación con la población total del municipio, que según proyección del Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE es de 19.003 personas, el porcentaje de indígenas totoroéz correspondería al 37% de ésta (DANE, s.f.).

En contraste, las cifras que indican la cantidad de hablantes de la lengua indígena descienden considerablemente; para el año 2005 el DANE señaló cierta preocupación frente al peligro de extinción en el que la lengua indígena se encontraba, “[...] con un 11,1% de hablantes (695 personas) sobre el total de la población, en donde los hombres son mayoría con el 55,3% (384 personas)” (Ministerio de Cultura, 2010: 3). Aunque claramente es una situación muy crítica, no deja de ser una cifra exageradamente optimista. Cifra que probablemente considera a todas las personas con algún grado de comprensión de la lengua, y no necesariamente hablantes competentes,

es decir, que puedan mantener una conversación fluida en nam trik. Más bien aquella cifra reflejaría la población que conserva alguna sensibilidad en la lengua, ya que algunos adultos jóvenes crecieron en hogares con al menos un padre hablante, por lo que son capaces de comprender palabras y en algunos casos de responder con elementos básicos de la conversación, pero la mayoría de ellos no son hablantes activos del nam trik.

Comúnmente, en documentos oficiales de las entidades del Estado, así como de las mismas organizaciones e instituciones indígenas, se exponen las cifras de población indígena conforme a los datos del censo poblacional del año 2005 hecho por el DANE, o a los datos de las organizaciones indígenas como la ONIC, en los que se estima que el número de pueblos indígenas en Colombia oscila entre 87 (según el DANE) y 102 a 115 (según la ONIC), seguida de la cifra que expresa la cantidad de lenguas habladas por estos pueblos: 65 (DANE, 2005). Este gesto comprueba la íntima relación que se intenta guardar entre pueblos y lenguas indígenas, estableciendo una conexión necesaria e ineludible respecto de la manera como se comprende la diversidad y más concretamente cómo se comprende al indígena.

En el año 2010, durante su trabajo de campo, la antropóloga Geny Gonzáles realizó con el apoyo del Cabildo de Totoró, un conteo de hablantes activos en el resguardo para tener un panorama real de la situación y poder pensar estrategias focalizadas en el contexto. Esto permitió resaltar la urgencia de la revitalización lingüística, al encontrarse con un escenario en el que tan solo existían “76 hablantes de nam trik, todos con edades que superan los cuarenta años, quienes corresponden al 1% de la población total del resguardo” (Gonzáles, 2013: 11), dato que evidencia la disminución de hablantes ya percibida hace un par de décadas atrás y que representa (para algunos) un gran problema para la comunidad, ya que si no se toman medidas que reactiven la lengua y al no existir una transmisión intergeneracional de ella, pronto no quedarán hablantes del nam trik de Totoró y solo habrá monolingües en castellano.

Durante mi trabajo de campo apoyé algunos proyectos dirigidos por integrantes del Grupo de Estudios Lingüísticos Pedagógicos y Socioculturales del suroccidente colombiano – GØLPS, enmarcados en el estudio del nam trik para su revitalización y fortalecimiento. En ese ejercicio, en el año 2016, en una de las últimas reuniones que tuvimos con los mayores hablantes ese año, donde socializamos los resultados de los proyectos de apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje del nam trik y de documentación de la lengua, llevados a cabo entre los años 2014 y 2015, una mayora,

María Gertrudis Benachí, con preocupación expresaba cierto desconcierto al observar los datos que les mostrábamos sobre la situación sociolingüística del nam trik en Totoró:

Me extraña ahí un poquito donde dice “76 hablantes”, si el resguardo es grande, hay como siete mil y pico de personas y todos conversan la lengua, lo que pasa es que esconden la leche ¿sí? Me parece un poco grave porque no son 76 personas y qué tal que se lleguen a acabar las 76 personas y ahí qué pasaría el resto de los que vienen entre estos personajes. Entonces quiere decir que un resto habla y el otro resto no habla, son todos extraños, como extraños quieren decir. (Reunión con mayores hablantes en el marco del Proyecto “Construcción de micromundos virtuales”. Totoró escuela de La Peña: 2016).

La mayora manifestaba una preocupación que parecen tener todos los hablantes, que la lengua deje de ser hablada y paulatinamente olvidada por el pueblo. Le parecía una broma aquella cifra, no daba crédito a aquella información pues su realidad es distinta, ella usa el nam trik diariamente, y lo usa indistintamente en conversaciones con hablantes y no hablantes. Que fueran apenas 76 hablantes significaba entonces que el nam trik no tenía una práctica y uso cotidiano, se había vuelto inútil en la conversa y se rehusaba aceptarlo, aun cuando conocía de primera mano la problemática de la pérdida de la lengua, ya que desde muy joven estuvo vinculada a los procesos de fortalecimiento cultural al tener amplios conocimientos en la medicina tradicional, la partería y claramente en el nam trik. Todo esto le ha permitido a ella apoyar los proyectos e iniciativas del cabildo en esos propósitos, con lo que fue ganando un reconocimiento por parte de la comunidad como sabedora y mayora de consulta.

La mayora Gertrudis, consciente de la importancia de la lengua no solo para la lucha política, sino también para la misma comprensión y expresión de la vida y la realidad totoroéz, usualmente toma la palabra para dar a conocer sus experiencias personales como indígena, acerca de la manera como fue criada y educada en su familia. Con mucho orgullo cuenta que fue criada en piso de tierra y fogón de leña, hablando en “pura lengua”, y consciente de ser indígena, dignifica su identidad étnica por medio de la conservación de su lengua. Con la fortaleza en su rostro y el ánimo terciado en su *wasr* (jigra), doña Gertrudis comenta entre risas y un fluido y entonado nam trik, el gran trabajo que ha implicado hacer parte de este proceso para mantener vivo el nam trik en la comunidad, ya que ella misma debió enfrentarse a la difícil decisión de interrumpir la transmisión de la lengua en su propio hogar. Difícilmente la mayora puede comunicarse con sus hijos y nietos en lengua, aunque le entienden, contestan en castellano. Soportó la dureza de la vida del indígena en el campo con tanta decisión que terminó cediendo al castellano el terreno familiar, antepuso la

necesidad de garantizarles una “buena educación” a sus hijos y evitarles el rechazo en la sociedad, que continuar la revitalización en el hogar.

Así que lo que aquella información provocó fue una gran desilusión al comprobar que todos los años de esfuerzo enfocados al nam trik no reflejarían un resultado positivo porque, así como ella, fueron muchos quienes tomaron esa decisión de crías a sus hijos en castellano, y que aquel trabajo de años hecho por los hablantes para la conservación y revitalización lingüística no tendría efecto si el proceso no empezaba en la vida del hogar. Qué pasará en el caso de que no haya más hablantes ¿qué es lo que se pierde? Eso es lo que preocupaba no solo a doña Gertrudis sino a todos los presentes.

Frente a aquel desconcierto, Geny Gonzales aclaró a los mayores presentes las consideraciones y criterios que se tuvieron al hacer el ejercicio de conteo de hablantes:

Lo que nosotros hicimos fue sentarnos con don Jorge Domingo, otra mayora y don Marcos [mayores líderes de la comunidad]. Empezamos a hacer las cuentas de cuántas personas hablaban nam trik, pero hablantes como ustedes, no una persona que por saber decir “*maktuko*” ya sabe hablar nam trik, o porque yo se unas frases del léxico yo ya hablo nam trik, o porque yo me sé una ronda en nam trik entonces yo hablo en nam trik. No, eso no es en lo que estábamos pensando cuando contamos los hablantes, sino en las personas que como ustedes, o como Lucy [hablante de nam trik de Guambía y miembro del GØLPS] por ejemplo, pueden sostener una conversación en nam trik con otra persona. Entonces ustedes pueden ver que hay muchas personas que como yo pueden entender lo que ustedes dicen; a veces les puedo contestar, pero yo no puedo sentarme a hablar con doña Herminia de la misma manera que lo haría doña Gertrudis, o que lo haría doña Carmen Tulia, o don Marcos. Esas personas no las contamos ¿por qué no las contamos? Porque lo importante de esta cifra es la posibilidad que se tiene para transmitir la lengua a la siguiente generación de niños. Entonces ¿qué se necesita para que se transmita la lengua a la siguiente generación? Que por ejemplo si yo me caso, yo tengo mi compañero y nosotros tenemos hijos, esos hijos van a hablar la lengua que nosotros hablamos en la casa, pero aquí en el resguardo sí es una cosa que es muy preocupante y nosotros nos tenemos que preocupar por eso, son, siendo muy optimistas, 80 personas las que pueden hacer eso, las que pueden sentarse a conversar con otra en nam trik. Y si es cierto, el resto, las seis mil y punta de personas solo podemos hablar en castellano. Entonces de ahí es de donde salen esas cifras. (Reunión con mayores hablantes, Totoró escuela de La Peña, 2016)

En ese mismo sentido, los profesores Marleny y Hermes Angucho, docentes del resguardo y principales dinamizadores del proceso de revitalización del nam trik, han señalado en varias ocasiones durante reuniones para la dinamización de la lengua, que es necesario minimizar ese temor frente a un potencial escenario de pérdida de la lengua, porque la respuesta a esa situación y la posibilidad de recuperarla, radica en las decisiones que como totoroez tomen de manera

individual y comunitaria, porque son ellos mismos quienes dan vida a la lengua y son quienes se encargan de dinamizarla o rechazarla. Además, Hermes insiste en que los propósitos comunitarios de ese trabajo con la lengua se enfocan en el reconocimiento de su identidad: “cada que hablamos nam trik, lo que intentamos hacer es no olvidar de dónde venimos, cuáles son las raíces que tenemos. No queremos olvidar nuestras raíces y por eso queremos tener hablantes de la lengua”. (Hermes Angucho, Talleres de formación en nam trik 2018).

Aún con todas esas preocupaciones, la comunidad cuenta con un escenario propicio para la revitalización de la lengua. Primero, porque aún con una situación nacional adversa para la pervivencia cultural de los pueblos indígenas, en Totoró aún pervive la lengua nam trik en los mayores de la comunidad lo que ya es un elemento que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua porque se cuenta con una lengua aún con cierto dinamismo en la comunidad. Además del hecho de que los mayores hablantes del nam trik destacan la importancia de hablar la lengua en el resguardo no sólo porque esté relacionada con la identidad y con el pensamiento, sino también por un cierto prestigio que le dan al ser indígena hablante de lengua propia y el orgullo de poderse comunicar en ella. En segundo lugar, existe un ejercicio de planificación avanzado en los documentos orientadores de la comunidad, la cuestión aquí es que no se lleva a cabo esa planificación y de hecho se invierte más tiempo en revisión de los documentos, antes siquiera de haberlos puesto en práctica. Como sucede con el PEC, que sin haber sido implementado totalmente se ha empezado a hablar de una revisión y quizá una reformulación del Proyecto.

Comenzamos a meter en las normas nuestras la importancia de la lengua nam trik. En el Plan de Vida “Recuperando y fortaleciendo nuestro pensamiento”, se considera la lengua nam trik como un elemento fundamental de la cultura. y en el PEC “Unirikmera pesenamuntrap” la lengua también está establecida como principio orientador y como eje de enseñanza en la parte escolar, y se consideró como un eje porque en ese entonces se pensaba que la escuela era un centro en donde debía enseñarse la lengua. También en el Plan Salvaguarda aparece como un elemento suelto la lengua nam trik y lo interesante en este documento es que dice que hay que formar grupos de jóvenes y mayores de la comunidad para hablar en lengua, pero no dice mucho más, es una referencia muy corta e imprecisa sobre las necesidades y realidades de la lengua. Cuando se comenzó a trabajar en el Plan de Salvaguarda en el 2009 – 2010, muchos pensamos que esa iba a ser la fuente de financiación para la lengua nam trik, incluso el gobernador en algún momento trajo a un señor del Ministerio de Cultura pensando que iba a coger este tipo de proyectos para la financiación del proyecto de la enseñanza de la lengua nam trik, pero esas intenciones no han sido escuchadas por parte del Gobierno, y desde los equipos de los programas del Cabildo no ha habido una propuesta a corto o largo plazo para trabajar el nam trik y que esté contemplada en el Plan de Salvaguarda. Esos son puntos especiales que

consideramos como espacios de trabajo que se han hecho para la lengua nam trik y que nos van a dar pautas para más adelante. Todo eso hace parte de la historia del proceso de la lengua nam trik. (Hermes Angucho, Talleres de formación en nam trik 2018)

En retrospectiva, fue el enfrentarme a estos datos y cifras lo que en un principio me hizo pensar en las estrategias empleadas para vitalizar los espacios de uso del nam trik y mantener a los hablantes activos en la lengua para crear nuevos procesos de difusión y trasmisión de la misma. Lo que a su vez me llevó a pensar sobre el proceso que ha tenido la educación en el Resguardo de Totoró y el papel de la lengua en él, como elementos de análisis en la revitalización cultural y lingüística impulsada desde la escuela, de acuerdo con los contenidos propuestos en las guías de trabajo resultantes, por ejemplo, del Plan de Vida de comunidad, el y más adelante en el año 2010, en vista de este panorama de consolidación de la identidad indígena y protección de los valores tradicionales, se retoman los propósitos iniciales de consolidación de la educación en el resguardo, por medio de la figura del Proyecto Educativo Comunitario, *Unirikmera pesenamuntrap* y después en el Plan de Salvaguarda Étnica y cultural del Pueblo Indígena Tontotuna (2011), que se construye para fortalecer el propio Plan de Vida.

Acercamientos a la política educativa para pueblos indígenas.

El CRIC, al plantearse una plataforma de lucha consistente con las previas movilizaciones sociales indígenas y campesinas (1960-1970) en contra del despojo de tierras en sus comunidades, se configuró como una de las primeras organizaciones indígenas que recogió en sus demandas buena parte de las necesidades presentes en las poblaciones de esta región concernientes a la autonomía, la educación y el fortalecimiento cultural; logrando así congregarse en la primera década de su lucha a la mayoría de los pueblos indígenas del Cauca. Ya para la década de 1980 debido a desencuentros entre el CRIC y las comunidades indígenas de Guambía y Jambaló, surgió el Movimiento de Autoridades Indígenas, que finalmente se llamaría Autoridades Indígenas de Colombia – AICO, como una organización paralela al CRIC, no solo de carácter regional, sino también nacional como producto de las diferencias percibidas acerca del manejo de la estructura organizativa. (Caviedes, 2002; Gutiérrez-Sánchez, 2015).

En el contexto de lucha de los pueblos indígenas colombianos, el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC tuvo gran notoriedad e importancia en la lucha social desde sus orígenes en el año 1971. Cuando grandes dirigentes de la organización se movilizaban en un reclamo por sus tierras,

Benjamín Dindicué³ lo hacía por la educación; él es uno de los dirigentes nasa más recordados y apreciados por el movimiento en el Cauca, por hacer de su voz la herramienta exigente del pueblo que pedía entre otros asuntos, condiciones para llevar a cabo el proyecto de educación propia. Su legado reforzó las bases de la plataforma de lucha de la organización⁴ en la que se plantearon “defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas” y “formar profesores indígenas” en los puntos seis y siete respectivamente, como estrategias para la resolución de los problemas educativos presentados en las comunidades. En ese ejercicio se identificó como gran responsable de la problemática de la educación indígena al Estado, pues la educación formal resultaba inconveniente ante la falta de inclusión de la diversidad cultural y lingüística del país en el modelo educativo; sumado al hecho de que su cobertura era escasa.

No obstante, aunque las reivindicaciones y experiencias del CRIC alrededor de la educación –entre otros aspectos– expresen la articulación que hubo entre los procesos organizativos indígenas y las luchas por un reconocimiento étnico, no se puede afirmar que estas organizaciones representaban y buscaban una identidad étnica uniforme. Desconoceríamos las diferentes discusiones y disputas que se han desarrollado dentro de las organizaciones y comunidades indígenas del Cauca. Entonces sería erróneo desarrollar una mirada homogénea y estática sobre las organizaciones indígenas, sin comprender las implicaciones del surgimiento de este sujeto colectivo y del reconocimiento de lo étnico por parte del Estado. (Gutiérrez-Sánchez, 2015: 299)

De acuerdo con Gutiérrez, aunque sí son grupos de la sociedad nacional con necesidades sociales y educativas similares, debido a que en su historia comparten las problemáticas derivadas del desconocimiento y la desatención estatal, no debe perderse de vista que gracias al multiculturalismo, las dinámicas particulares que los convoca en una sola lucha social por el reconocimiento de sus derechos constitucionales, pretende así mismo el reconocimiento de sus diferentes identidades culturales y por tanto una atención y acción acordes con ello por parte de los organismos gubernamentales.

³ En el CRIC se suele considerar a Benjamín Dindicué el ideólogo de los principios de la educación propia, a quien además se le adjudican las primeras movilizaciones y luchas políticas en reclamo por la atención de las necesidades educativas de los pueblos indígenas en el Cauca, lo que le costó finalmente la vida el 4 de febrero de 1979. (CRIC, 2018; CRIC, 2019).

⁴ En la actualidad, la plataforma de lucha del CRIC consta de diez puntos: 1) Recuperar la tierra de los resguardos y realizar la defensa del territorio ancestral y de los espacios de vida de las comunidades indígenas. 2) Ampliar los resguardos. 3) Fortalecer los cabildos Indígenas. 4) No pagar terraje. 5) Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación. 6) Defender la Historia, la lengua y las costumbres indígenas. 7) Formar profesores indígenas 8) Fortalecer las empresas económicas y comunitarias. 9) Recuperar, Defender, Proteger los espacios de vida en armonía y equilibrio con la Madre Tierra. 10) Defensa de la Familia. (<https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/plataforma-de-lucha/>)

De manera que en Colombia las políticas estatales dirigidas a los pueblos indígenas además de garantizar unos derechos especiales otorgados como grupo étnico, han dado lugar a una noción concreta de lo que constituye a los sujetos considerados étnicos de acuerdo con su identidad cultural:

Se argumenta, por lo general, que para constituir un grupo étnico-nacional, o cualquier grupo humano, la colectividad humana debe compartir algunas propiedades objetivas y un sentido de pertenencia a la comunidad. [...] Las propiedades objetivas o atribuidas incluyen aquí ancestros, historia, territorio (lugar de habitación ancestral), vida económica, lengua, religión, cultura, patrones de comportamiento, características físicas (como el color de la piel), etc. (Matsuo, 2009: 78)

De este modo se piensa al grupo étnico estático en la historia y definido por un comportamiento social y cultural inmutable; aquella noción da forma a las políticas del reconocimiento, e interviene en la conceptualización de las políticas educativas, el sistema, los modelos y los programas de educación dirigidos a los grupos étnicos, que han pasado de reducir y civilizar a “los salvajes”, a “mejorar” sus condiciones de vida con el objetivo de proteger la cultura y costumbres de los pueblos originarios. Estos cambios conceptuales producidos a lo largo del tiempo en las políticas del reconocimiento y las políticas educativas reflejan, en palabras de Williamson (2004: 23), “los contextos históricos de apropiación, desarrollo y aplicación de las categorías referidas a la pluralidad de identidades y lenguajes”; que enmarcan la percepción de lo étnico y la importancia de la *diferencia cultural* desde la perspectiva multicultural, que se crea en torno a las poblaciones diferenciales.

Aquella identidad les otorga un reconocimiento de validez oficial, en la declaración de la diferencia cultural y en la reclamación de sus derechos especiales como *sujetos étnicos*, lo que les permite ser y/o actuar como tal ante la sociedad nacional. En esta situación en la que se busca reconocimiento al declararse diferente, en términos de derechos civiles y políticos, le permite a los grupos étnicos acceder a ciertos beneficios que siendo no étnico jamás podría conseguir.

A partir de esas conceptualizaciones es que se promueve la imagen de *lo indígena* y se proyecta la idea de un *deber ser*, que vaya en concordancia con el molde establecido por el Estado; donde se reconoce a la etnicidad, bajo una serie de “criterios” (Rojas, 2011-b) que, vistos desde algunas ópticas, versan sobre los discursos de raza. En ese sentido, la comprensión de lo que implica un grupo étnico se mantiene determinada por el conjunto de características (físicas, económicas,

sociales, culturales y religiosas) que deben ser compartidas por sus integrantes, proyectando sobre los grupos y los sujetos étnicos imágenes esencialistas.

Justamente por este tipo de reflexiones, es pertinente hacer un acercamiento a los conceptos *inter* y *multi* cultural, que faciliten la comprensión del contexto social local, regional y nacional, donde han sido aplicados los proyectos educativos bajo la mirada culturalista. Esos conceptos ponen en perspectiva la educación pensada para el sujeto *otro*, ya que lo inter y multi cultural se ha positivizado y asociado efectivamente con el establecimiento y relacionamiento de *los otros* frente a una realidad determinada por las dinámicas de la sociedad dominante.

Frente a estos términos (intercultural y multicultural), se ha hecho un ejercicio muy importante de conceptualización desde las ciencias sociales; aquí retomo algunas definiciones precisas que se han hecho sobre dichos términos. En primer lugar, Axel Rojas en su tesis de maestría: “Interculturalidad. El problema de las relaciones entre culturas” define al *multiculturalismo* como:

[...] un proyecto de gobierno de poblaciones en nombre de la cultura. Dicho proyecto toma forma pragmática a través de diversas tecnologías (Inda 2008), que se expresan en documentos, dispositivos, declaraciones, políticas y proyectos, en los que se expresan las voces de instituciones y expertos autorizados para definir y prescribir las conductas requeridas para alcanzar sus fines. (Rojas, 2011-a: 12)

Con esta claridad, prosigue el autor definiendo a la *interculturalidad* como una de esas tecnologías al servicio del multiculturalismo, encargada de administrar la diferencia cultural:

[...] que opera a través del gobierno de las relaciones entre las ‘culturas diferentes’. Una tecnología que produce la diferencia y la administra; define quiénes pueden ser considerados ‘otros’, en qué circunstancias, de acuerdo con qué atributos, y define también cómo deben relacionarse con la ‘cultura’, los conocimientos y las políticas, en relación con los cuales son considerados ‘otros’. No define cómo deberán relacionarse con otras culturas aquellos que se ubican en el lugar de la mismidad; sólo prescribe conductas políticas, educativas, epidemiológicas o epistémicas para los ‘otros’. La interculturalidad adquiere sentido allí donde se supone (reconoce, según el lenguaje establecido) la existencia de individuos y poblaciones marcados en relación con el proyecto de sociedad de los sectores que son considerados ‘mayoritarios’. En estos escenarios, los atributos que marcan la otredad son encarnados por las faltas o excesos de sujetos, poblaciones y territorios históricamente subordinados, con lo que las diferencias de poder son presentadas como diferencias culturales. (Rojas 2011-a: 12)

En términos de la educación, la Interculturalidad se ha encargado de fijar los márgenes de relacionamiento de los grupos considerados “otros” con la sociedad “mayoritaria”, procurando no solo la reproducción de los conocimientos locales, sino de los globales, que como lo definía Rojas

(2011) es una tecnología al servicio del multiculturalismo para administración de la diferencia. Esta tecnología se materializó en los años ochenta como una política educativa diferencial para las comunidades indígenas: *la etnoeducación*. “Con la etnoeducación la interculturalidad deja de ser una categoría descriptiva empleada para nombrar espacios y relaciones de contacto entre indígenas y otras poblaciones, y se constituye en principio orientador de los proyectos educativos de los indígenas y para ellos: es decir, la interculturalidad da un giro y se hace una categoría prescriptiva.” (Rojas 2011-b:184)

Algunos textos que tratan el tema de las políticas educativas en Colombia, permiten analizar el contexto histórico y político nacional en el que han surgido diferentes políticas educativas que han contemplado la necesidad de generar alternativas pedagógicas y metodológicas que tengan en cuenta las particularidades histórico-culturales, así como las exigencias en el ámbito educativo de los grupos étnicos, y específicamente el camino que ha tomado el proceso de la educación para la población indígena y sus implicaciones sociales.

Al respecto, Artunduaga (1997), Rojas (1999), Rojas y Castillo (2007), Castillo y Caicedo (2008), Rodríguez (2011) y Rojas (2011-b) en sus textos, hacen un análisis de los procesos históricos de transformación de los intereses políticos y sociales del Estado colombiano en la segunda mitad del siglo XX; que coinciden con las luchas de la movilización indígena en defensa de sus derechos, lo que incluye indudablemente, la lucha por la construcción de unas políticas de educación que vincularan a los grupos étnicos, teniendo en cuenta la necesidad de articular sus prácticas tradicionales, lengua y cosmovisión, al proceso de formación en la educación escolar, en el entendido de que la educación escolar “es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura. [Que además] Permite generar conciencia crítica capaz de transformar la sociedad” (Artunduaga, 1997: 36).

De acuerdo con lo anterior Tulio Rojas, en sus textos *La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer* (1999) y *En la reflexión sobre lo oral y lo escrito: Educación escolar y práctica en pueblos indígenas* (2005), retoma esas consideraciones históricas desde un análisis estructural de la situación de la educación pensada para los indígenas, que va más allá de la sola mención de las políticas que han facilitado el acceso a derechos especiales de acuerdo con la identificación como “grupos étnicos”, y expone las implicaciones que de ello se desprenden en materia de lengua indígena y revitalización lingüística (competencia oral y escrita

- alfabetización en lengua indígena), inherentes en los procesos de construcción de la *educación propia*, que para la década de 1970 en el Cauca se concreta con el CRIC la lucha de la movilización indígena que asume críticamente la acción del Estado y la Iglesia por medio de la escuela.

Como resultado de esa movilización se produjeron algunos cambios en el panorama político que generaron avances en la legislación colombiana y dieron como resultado una serie de fundamentos legales para la educación de las comunidades indígenas (y más adelante de las comunidades afro), que aportaron posteriormente en la tarea de identificar las limitaciones del sistema educativo nacional en los contextos sociales de esas comunidades. De manera que, en ese periodo el Estado manifiesta la necesidad de las comunidades indígenas a tener acceso a una educación adecuada:

En 1976, cuando el Ministerio de Educación Nacional produce el Decreto Ley 088 de 1976, se da una mirada a la realidad escolar en algunas comunidades indígenas que más tarde se concreta en el Decreto 1142 de 1978. Este texto oficial reconoce el derecho de los indígenas a tener una educación de acuerdo con sus particularidades, que consulte sus experiencias, sus procesos y que les permita participar en su diseño, evaluación y escogencia de maestros apropiados. Este decreto va a servir de apoyo a las exigencias que los pueblos indígenas hacen al Estado colombiano y a la luz de sus planteamientos surgirán varios procesos educativos impulsados por las organizaciones indígenas, o por el mismo Ministerio de Educación. (Rojas, 1999:47)

La promulgación del Decreto 1142 de 1978 sienta un precedente, pues en ese contexto de lucha, el Estado responde a las exigencias de ese sector de la sociedad. En el Decreto se reconoce a la organización y movimiento indígena con el reconocimiento de su papel dentro de la sociedad y su capacidad para la toma de decisiones organizativas y administrativas, otorgándoles el derecho a los pueblos indígenas a diseñar y ejecutar sus propias propuestas curriculares, introducir la educación bilingüe en las escuelas y el derecho a que las mismas comunidades indígenas elijan y sostengan sus maestros. (Castillo y Caicedo, 2008: 20). Con ese sustento del decreto, en 1979 el CRIC crea el Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI, con características específicas como alternativa de educación propia, donde se considera como logro de ese primer período de consolidación del programa, el nacimiento de las escuelas bilingües. (<https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-educacion/>).

En ese sentido, se llega a considerar el papel y la incidencia de la escuela y las políticas educativas en el uso, desuso y pérdida de las lenguas indígenas y se hace importante centrar la enseñanza de éstas a partir de la construcción de materiales y modelos propios, así como en la formación y capacitación de docentes indígenas.

Estos hechos concretos fueron importantes en el establecimiento de los canales de diálogos entre Estado y las organizaciones indígenas para discutir los asuntos relativos a la educación, y para ello le fue indispensable al Estado construir una política de atención para esta población que requería una respuesta estatal decisiva.

Lo anterior podemos visibilizarlo con la creación del Programa nacional de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional en 1984, mediante Resolución 3454, el cual surge en el proceso de construcción de políticas educativas, en el que se vinculan al proyecto etnoeducativo los pueblos indígenas. Pero con el programa se aplica un modelo de educación que estandariza las diferencias sobre los pueblos indígenas, provocando en 1987, un cambio en los conceptos y nociones frente al tema de la educación para la población indígena y lo que ésta representaba. En ese sentido deja de concebirse como educación indígena estos proyectos de educación diferenciada, para ser reconocidos en términos de la “Etnoeducación” (concepto que además empezaba a comprender a la población afrocolombiana) definida por el Ministerio de Educación, como “[...] un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacitan para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico” (Ministerio de Educación Nacional, 1987: 51).

Esta definición no será definitiva; al marcar un carácter cultural e identitario, la etnoeducación se redefine en la medida en que se adoptan nuevas miradas y formas de entender la diferencia, su relación con el entorno social nacional y las herramientas necesarias que posibiliten el diálogo entre comunidades y Estado. Es en ese sentido que:

En 1989 se plantea otra definición de Etnoeducación, en la cual ésta es calificada como flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo. (Castillo y Caicedo, 2008: 23).

De manera que, la Constitución Política de Colombia de 1991, implicó un cambio notable en la percepción sobre el indígena y las consideraciones acerca del respeto y protección de la diferencia, al proclamar a Colombia como un país plurilingüe y multicultural; consagrando derechos fundamentales relacionados con la diversidad cultural y lingüísticas, la identidad, la participación y la autonomía de las demás sociedades que habitan el país y que habían sido invisibilizadas. La reforma política hace posible una nueva percepción en materia de educación para las poblaciones

indígenas, permitiéndoles ganar más terreno en materia de reconocimiento y amparo legal por parte de las instituciones estatales, así como por las organizaciones no gubernamentales.

Aquello condujo a un cambio en la dinámica de las relaciones que sostenían el Estado y los grupos étnicos, facilitando los espacios de diálogo y concertación; aun así, las desigualdades y la discriminación no cesaron, como ocurrió con la etnoeducación: “la existencia de una política de educación para grupos étnicos (la etnoeducación) no es garantía de modificación de las lógicas de acción del Estado, ni de alteración de las representaciones sociales sobre la diversidad cultural”. (Rojas y Castillo, 2007:19).

Entonces se desarrollan programas especiales para atender las demandas de las comunidades indígenas y afrodescendientes, que seguían insatisfechas con las respuestas obtenidas por parte del Estado a lo largo de la historia colombiana, las cuales incluían evidentemente la educación. De esa manera en el año 1992, un año después de promulgada la nueva Constitución, el Programa Nacional de Etnoeducación⁵ del MEN, se propuso replantear sus definiciones sobre la etnoeducación, atendiendo a los términos y concepciones derivados de los debates y discusiones que surgieron durante la reforma constitucional, en los cuales se reconocía legalmente la etnicidad bajo la noción de *pueblo*, lo que implicaba considerar una perspectiva de la educación mucho más vinculante con la voz y opinión de los pueblos indígena y afro (Castillo y Caicedo, 2008: 25-26). Aquella redefinición se hizo sobre la base de una etnoeducación cada vez más compleja, entendida como una estrategia que permite a los grupos étnicos construir y desarrollar sus propuestas de educación consistentes con sus intereses y necesidades, conforme a su cultura, lengua y relaciones socioeconómicas y políticas. Lo que representó un gran paso en la dirección de la política estatal que acordaba brindar una atención escolar con enfoque cultural para los grupos étnicos ansiosos de ese reconocimiento. Aun así, las organizaciones indígenas como el CRIC ya venían conceptualizando la etnoeducación con base en sus propias experiencias educativas (Castillo y Caicedo, 2008).

Es así como la educación orientada hacia la preservación cultural y ya no hacia la asimilación, integración o civilización del *otro*, se remiten a la etnoeducación (aunque actualmente es considerada en muchas zonas del país como una política educativa insuficiente para las

⁵ Una política estatal que para entonces llevaba casi una década operando en el país.

poblaciones indígenas). La etnoeducación surge como una iniciativa estatal debido a un continuo reclamo por parte de las mismas comunidades que buscaban que se les consideraran sus principios y valores, así como sus particularidades sociales, culturales e históricas que habían sido invisibilizadas por tanto tiempo desde la institucionalidad.

En adelante sobrevino una avalancha de opiniones y posturas críticas respecto a la manera en la que se manejaba la educación en distintos contextos culturales, pues claramente afros, indígenas y rom no actúan bajo los mismos principios socioculturales, así como dentro de un mismo pueblo existen marcadas diferencias. Por más que la etnoeducación se muestre como una alternativa educativa culturalmente “adecuada”, presentó ciertas inconsistencias respecto a la formación, ya que la propuesta educativa, aunque intenta construirse con las comunidades, no resultó del todo satisfactoria frente a las necesidades escolares en las comunidades, que no lograban obtener libertad para diseñar y poner en acción sus propias pedagogías en las aulas de clases.

Lo anterior provocó que el MEN condensara en una ley la definición de lo que en adelante se entendería por etnoeducación, como aquella “que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Ley General de Educación de 1994).

De acuerdo con la lectura de Axel Rojas, surge una pregunta respecto al por qué de la educación intercultural exclusivamente para los grupos étnicos y en cambio no es planteada como una política de atención educativa oficial para toda la nación, pues de acuerdo con la definición que hace el Ministerio de Educación, Artunduaga (1996) y Rojas (2011) argumentan que una educación intercultural debería brindarse a la población nacional sin excepciones, entendiendo que la educación intercultural en su función articuladora busca poner en diálogo los conocimientos aportados por otras culturas al pensamiento de la sociedad nacional para el enriquecimiento y respeto de la diversidad cultural (Decreto 804 de 1995). Al no ser éste el caso, es de suponer que la categoría *intercultural* es otra más de las que integran las conceptualizaciones y definiciones que buscan comprender solo una parte de la población, como la educación para los pueblos indígenas, donde se piensa la interculturalidad como parte de esa serie de requisitos que deben ser cumplidos en atención a los “valores étnicos” que representan constitucionalmente derechos

especiales. En Castillo y Caicedo (2008), se menciona que aquello puede comprobarse en la normativa producida para el sistema educativo nacional, entre los años 1994 y 2007.

En efecto, la imagen promovida por el MEN desde las políticas etnoeducativas, considera al grupo étnico como aquel que comparte, ancestros, historia, territorio, vida económica, lengua, religión, cultura, patrones de comportamiento, características físicas (como el color de la piel), etc. lo que llama Matsuo (2009): “propiedades distintivas”. Estas propiedades que se atribuyen a los grupos étnicos son las que definen, identifican y en últimas, justifica la diferenciación cultural.

Con el nuevo pacto constitucional, se produce una serie de efectos que generan una mayor decisión y fuerza de las organizaciones indígenas, ya sea para responder a las amenazas que representan para la prevalencia de su identidad cultural estas nuevas reformas, o bien sea para aprovechar las oportunidades que se presentan en éstas; como lo es el despliegue de nuevas formas de atención a la diversidad cultural y étnica con aparatos jurídicos e institucionales. (Rojas y Castillo 2007:13).

En consecuencia, la etnoeducación y su enfoque intercultural y bilingüe, llegó a ser tan importante en Colombia para las luchas y procesos de identidad en las organizaciones y movimientos indígenas, que ésta eventualmente se fue constituyendo en un programa de pregrado hacia 1995, resultado de una demanda concreta del movimiento indígena por la cualificación de los encargados del proceso de formación en las comunidades⁶ (Rojas y Castillo 2007:13).

Pero precisamente porque la etnoeducación no cumplía con las expectativas del proyecto educativo del movimiento indígena, es que se llega a considerar insuficiente para la atención de las necesidades educativas de muchos grupos humanos que no se sentían identificados con el modo y los contenidos que dicha alternativa les ofrecía; lo que generó nuevamente una demanda por una educación que favoreciera más la mirada “propia” con la que se posibilitara una conceptualización y teorización de las realidades de las comunidades, que no se estaban considerando desde la etnoeducación. En ese sentido se identificaron una serie de situaciones que nos permiten ver hoy el “agotamiento” de la etnoeducación, que aunque fue determinante al constituirse como un programa estatal que consideraba la importancia de brindar educación a los grupos étnicos, tuvo algunas falencias debido al hecho de que fue pensada y construida por fuera de las comunidades y

⁶ Al finalizar el siglo XX, el país contaba con un magisterio indígena resultante de las experiencias formativas agenciadas por las organizaciones desde la década de los setenta y de los procesos de capacitación desarrollados en el marco de la concertación con el Ministerio de Educación Nacional. Ver en Castillo y Caicedo (2008: 62).

los contextos donde la etnoeducación tendría acción, por lo que no recogía apropiadamente los elementos de interés que la población objetivo requería en sus instituciones educativas.

De manera que continúa la exigencia del movimiento indígena por la consolidación de una política educativa más acorde con sus perspectivas, que va tomando forma en los avances, no solo de la normativa, sino también en la dinámica de la relación con el Estado. Aunque las luchas han facilitado la apertura de nuevos escenarios de diálogo, los terrenos que se han ido ganando varían en efectividad y uso; sin embargo, han sido concretos al definir y enmarcar de manera genérica a estos grupos, definiendo los términos en los que debe ser expresada su diferencia para tomar parte en el diálogo con el Estado, lo que conlleva a un control en la acción y participación política de los indígenas.

Las formas particulares que adquieren las políticas de Estado en relación con la diversidad étnica y cultural (multiculturalismo), no pueden ser entendidas exclusivamente como desarrollos normativos o como resultado de una novedosa mentalidad que acompaña al nuevo proyecto de nación plasmado en la Constitución de 1991; son, más bien, el resultado de una relación dinámica, que muestra particularidades en diversos momentos y que en la actualidad debe ser entendida en el complejo entramado de relaciones que suponen fenómenos como la globalización y la expansión del capitalismo. (Rojas y Castillo, 2004: 12).

En esa dinámica, una de las ventajas para los indígenas en la nueva legislación que reconoce la diversidad étnica y cultural, es que “conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural” (Artunduaga, 1997:38); aunque ya se venían agenciando programas y proyectos de educación para la etnicidad, como la creación, para el caso concreto del Cauca, de las primeras escuelas de educación bilingüe, entre ellas, “la escuela de La Peña, fundada en 1987 con el nombre escuela San Rafael. [Que] Fue la primera escuela bilingüe del resguardo [de Totoró], donde se implementó la enseñanza de la lengua namtrik.” (González 2013:96).

Debe verse las concepciones con las que se reconoce y respalda la diferencia cultural, pues pueden contener categorías distintas a las empleadas por las organizaciones indígenas, aunque las palabras con las cuales se haga mención sean las mismas. Si bien existen diferentes alternativas a la educación oficial para los grupos étnicos, me he encontrado con que no en pocas ocasiones las mismas autoridades en Totoró llaman indistintamente a la etnoeducación como educación propia o educación indígena, cuando se ha entendido a la *etnoeducación* como una política estatal a disposición de las necesidades educativas propias de las comunidades étnicas, mientras que la *educación indígena propia* se caracteriza por ser una propuesta construida desde el ámbito

indígena, por lo que se constituye como el proyecto de consolidación de un modelo educativo propio de los pueblos. Esta interpretación parte de una concepción generalizada de la educación dirigida a poblaciones indígenas; argumenta Rojas (2011) que “a pesar de que el nombre [etnoeducación] pueda evocar hoy en día una idea más amplia que la de educación indígena, no fue así en su nacimiento. De hecho, la etnoeducación fue sinónimo de educación indígena, al menos hasta mediados de los noventa” (Rojas 2011: 183-184), por lo que suele entenderse de manera lineal y secuencial como estadios en el proceso de la educación para los pueblos indígenas.

En este contexto la interculturalidad [...] busca evitar que aquellos sujetos de la otredad permanezcan al margen del proyecto de nación: gestiona un particular diagrama de mismidades y diferencias, para el que traza unos contornos bien definidos. Al promover el diálogo entre culturas, propende por que los otros no aprendan solo el conocimiento propio, sino que aprendan también el universal. Dado que es un proyecto dirigido únicamente a quienes se reconozcan y sean reconocidos como sujetos étnicos, más que de interculturalidad se trata de *intraculturalidad*: solamente afecta a aquellos que se gobiernan en nombre de la cultura. (Rojas, 2011:192)

En ese sentido, en el análisis de Elizabeth Castillo y Sandra Guido se habla de la “paradoja” en la que se ven inmersos aquellos *grupos poblacionales* que entran en el juego de lo *inter – multi*, para enmarcar sus procesos de lucha y movilización como organizaciones sociales que buscan entrar en diálogo con las instituciones de poder estatal y global:

Aunque la interculturalidad aparece como una nueva forma de relacionarse, como un discurso político de resistencia y reivindicación cultural de algunos grupos poblacionales, es importante mencionar que sus usos políticos o sociales no han sido homogéneos. La noción de la interculturalidad ha estado asociada en sus orígenes a un sentido contra-hegemónico (Dietz, 2012), pero igualmente ha sido funcional a los discursos globales gubernamentales y de organismos internacionales. (Castillo y Guido, 2015: 20).

Respondiendo al interés puesto sobre la necesidad de gestionar el diálogo entre las culturas, el Estado aprovecha el uso del concepto “intercultural” para definir en una sola dirección la interacción de los grupos étnicos con la sociedad mayoritaria, lo que conlleva a que estos grupos generen estrategias que les permita formarse dentro del contexto intercultural, lo que en el caso inverso no sucede; situación que promueve ideas vagas y prejuiciosas sobre las definiciones de etnicidad, generalizando la diferencia que comprende la diversidad cultural.

Por otro lado, aceptar la dinámica intercultural y reconocerse étnico favorece el acceso a derechos esenciales históricamente negados a esas poblaciones, de esa forma se mantiene el interés por ser diferenciadas y con frecuencia exotizadas, lo cual permite que el proyecto intercultural del Estado enmarque las apuestas políticas, económicas y educativas de la “alteridad”. En otras palabras, se

entiende lo intercultural como la capacidad de los sujetos étnicos para interactuar con otras culturas; y dentro de la educación, como el carácter que define los principios y contenidos, de ahí que la educación para los grupos étnicos se reconceptualice en función de la interculturalidad.

Aunque los pueblos indígenas se hayan ido distanciando del concepto “etnoeducación”, y hayan comenzado a emplear el de “educación propia”, el Estado no ha dejado de tener injerencia en las directrices educativas de las comunidades. En Colombia existen referentes para la orientación legal que sirven al Estado para guiar el enfoque del proceso educativo en el país: los lineamientos curriculares, estándares, referentes de calidad, que orientan la enseñanza y el aprendizaje; aunque son referentes nacionales, existe un margen de adaptación en el que esos parámetros educativos pueden variar dependiendo de los contextos (contextualización de la educación). La Ley General de Educación da cierta autonomía para que no se pierdan las particularidades de los entornos donde se imparte la educación (rural, indígena, afro, etc.). Aun así, no dejan de ser orientaciones generales que direccionan la educación en Colombia y a las que se deben acoger todos los modelos de educación que se empleen en la educación formal del país, de manera que la educación indígena debe continuar respondiendo a los criterios impuestos desde el gobierno que acrediten la calidad de su educación. Por eso, el Estado interesado en mantener dentro de sus márgenes los procesos educativos de los grupos étnicos, ha ido consolidando por ejemplo espacios para la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP y los Proyectos Educativos Comunitarios -PEC- en un diálogo directo con las autoridades indígenas y las plantas docentes.

Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP

Debido a una lectura poco comprensiva de la realidad indígena por parte del Estado, las organizaciones indígenas en su estrategia para abordar el problema de la educación en sus territorios, comenzaron una extenuante labor de búsqueda de escenarios de discusión y concertación con el Estado, con el propósito de trabajar en la construcción y consolidación de un sistema educativo indígena, ya que la atención educativa en comunidades indígenas no respondía ni cuantitativa ni cualitativamente a las necesidades presentes en dichas poblaciones.

Antes de la Constitución de 1991, la búsqueda por concertar la normatividad para los pueblos indígenas en Colombia, había transitado por distintas vías de acción política, pero el hecho que reunió esos esfuerzos de concertación con el Estado fue la discusión planteada a nivel nacional en

la Asamblea Nacional Constituyente (1991), a partir de la cual se concretó el 8 de marzo de 1991, la “ Propuesta indígena de reforma constitucional” donde se reafirmaba lo contemplado en las normas consagradas por la jurisprudencia internacional en referencia a “derechos sobre educación propia, uso de lenguas vernáculas, justicia indígena y representación en Corporaciones Públicas”, pero se hacía un mayor énfasis en asuntos “más novedosos” como la autonomía, la territorialidad y la identidad de los pueblos indígenas respaldados por el Derecho Mayor. (Muelas, 1991: 5). A partir de ese momento se fueron afirmando los principios de la educación para los grupos étnicos que definía el Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo – OIT ratificado en la Ley 21 de 1991 y posteriormente en la Constitución Nacional de Colombia en julio de 1991.

Con esta base jurídica existente, en el año 2003 finalmente se definió un espacio para la discusión de la situación educativa, por medio de la Mesa Nacional de Concertación del Estado y los pueblos indígenas. En ese contexto, luego de abierto ese espacio de discusión y reflexión entre las organizaciones indígenas y el Estado, se crea de manera oficial la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas – CONTCEPI, mediante el Decreto 2406 del 26 de junio del año 2007 (CONTCEPI, 2013).

Es así como la CONTCEPI, en obediencia a su función como escenario de trabajo para la construcción concertada de una política educativa adecuada, genera las condiciones propicias para la formulación del perfil del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, como principal orientador de las políticas de educación propia de los pueblos indígenas en Colombia. En esta comisión participan 21 líderes regionales representantes de las diferentes organizaciones y autoridades tradicionales de los pueblos y territorios indígenas del país; también participan representaciones de organizaciones indígenas de carácter nacional como Autoridades Indígenas de Colombia – AICO, la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC, la Organización de los Pueblos Indígenas Amazónicos de Colombia – OPIAC, la Confederación Indígena Tairona – CIT; y así mismo la figura del Estado se hace presente con la participación del Ministerio de Educación Nacional – MEN, el Ministerio del Interior y de Justicia – MIJ y la Defensoría del Pueblo (CONTCEPI. 2013: 7).

Esa labor de concertación reúne en un solo punto la necesidad de generar una alternativa educativa indígena: el reconocimiento de la autonomía de los pueblos, y en este caso, en los procesos educativos. Es entonces que el SEIP surge de esa necesidad de encontrar estrategias adecuadas

para la formación educativa de los indígenas ya que la situación en la que se encontraban resultaba preocupante ante la escasa atención escolar y alta deserción en comunidades indígenas. Esta realidad se sustenta en los datos expuestos por el CRIC, en donde se refleja la ineficacia del sistema nacional en estos contextos. “La población indígena presenta un 18% de analfabetismo, cifra que sobrepasa la señalada para la población general que alcanza el 8%. Sólo 33 niñ@s logran terminar la secundaria y de ellos sólo alrededor del 1% pueden acceder a la educación superior” (Pillimue, s.f.).

Por esto el SEIP como alternativa al sistema de educación nacional propone la mirada hacia “lo propio”, no solo para atender a las necesidades concretas de los contextos sociales de las comunidades, sino también para trazar una línea que direcciona los propósitos de la formación indígena, entendiendo “lo propio desde una dimensión política en tanto la capacidad de orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y propuestas educativas con un posicionamiento crítico y propositivo frente a la educación”. (CONTCEPI. 2013: 19).

Además, esa educación “tiene entre otros objetivos, fortalecer la autoridad, la autonomía, el territorio, autoestima y la identidad cultural, promover el conocimiento y valoración de saberes y prácticas propios y apropiados, promover una comprensión crítica de los conflictos intra y extraculturales, así como una interpretación positiva de la diversidad cultural”. (CONTCEPI. 2013: 20). Es por esto por lo que la CONTCEPI define al SEIP como un proceso que vincula desde tres componentes básicos: político organizativo, pedagógico y administrativo, la filosofía, las cosmogonías y los principios que orientan a los pueblos indígenas para garantizar su pervivencia cultural en la historia. (CONTCEPI. 2013: 36).

De esa forma, con la construcción del Perfil del SEIP los alcances en la política educativa para la población indígena adquieren una dimensión mayor, en donde las autoridades y líderes del movimiento indígena reconocen cada vez más necesaria la autonomía administrativa para poder implementar el SEIP y llevar a cabo el proyecto de educación para indígenas y por indígenas.

II. EDUCACIÓN PROPIA PARA LA PROTECCIÓN DE LA LENGUA PROPIA

La CONTCEPI, en el documento que establece el Perfil del SEIP, construye un capítulo de definiciones en el que precisa algunas nociones ampliamente usadas en los procesos de las organizaciones indígenas, las cuales hacen parte de la construcción de un marco conceptual para

la lucha de los pueblos en la visibilización de la problemática social que los ubica históricamente en una situación desfavorable en cuanto al respeto de sus derechos como sociedades autónomas. En ese capítulo se encuentran conceptos que aportan en la comprensión general acerca de la educación pensada por y para los pueblos indígenas; aquí se define la educación propia como un...

Proceso integral de rescate, recreación y/o fortalecimiento vivencial de la lengua materna, valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, sabiduría, conocimiento propio, fortalecimiento de la autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, que crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural y formas propias de organización jurídica y socio-política de los pueblos indígenas y potencia las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad, capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos, hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas. Es un proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento hasta después de la muerte; que se construye y valida por cada pueblo y se concreta en su respectivo Plan de Vida y es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general. (CONTCEPI, 2013: 36)

Aunque esta definición se presente como una marca que diferencia la educación indígena y la educación nacional, se continúan reproduciendo modelos de enseñanza, criterios y organización administrativa, que poco aportan a la investigación y desarrollo de esa “mirada propia” sobre la educación. Gonzáles afirma que “es de esperar que el tema de la escuela como lugar de reproducción de las diferencias culturales, enfrente las visiones acerca de lo que debería ser la educación” (Gonzáles, 2013: 129). En este sentido, existen diferentes interpretaciones acerca del enfoque que debe tener la educación propia, lo cual representa un problema por los desacuerdos que se genera frente a ésta. Algunas interpretaciones que se hacen desde las comunidades acerca de lo que es la educación propia, se cierran a un sentido exclusivamente “indigenista”, por lo que se piensa que ésta debe enfocarse casi exclusivamente a los conocimientos generados en las comunidades, de carácter ancestral, tradicional y político, y además debe atender únicamente a indígenas como una estrategia que permita politizar a toda su población. Otras miradas apuntan no sólo a la instrucción en los temas, metodologías y pedagogías propias, también se entiende que esta educación debe complementar la formación con los conocimientos universales, además de permitir el acceso de estudiantes de diferentes grupos étnicos a este sistema educativo, lo cual mejora la relación intercultural, que es como se ha venido entendiendo a la educación para los pueblos indígenas desde las últimas décadas del siglo anterior; respondiendo al carácter intercultural como primera necesidad en su constitución, que facilita la comprensión de la idea de diferencia por parte de la sociedad mayoritaria. Y por último, se piensa que la educación propia

debe trascender estas ideas anteriores y convertirse en una educación moderna, novedosa e “inclusiva”, es decir, que en su conceptualización se resignifiquen los enfoques pedagógicos que le permitan estar a la vanguardia en los modelos educativos, conservando esa orientación intercultural tan característica de las propuestas indígenas.

Aun así, todas aquellas diferencias que se expresan frente a la manera como es pensada la educación propia, comparten un elemento común y es el hecho de que, en todas, la educación propia es concebida como un producto del ejercicio de construcción de una educación alternativa para los pueblos indígenas. La contradicción radica en que continúa existiendo una gran resistencia al cambio y una resistencia a la ruptura de la educación nacional, por parte de maestros, de autoridades, de líderes, de padres de familia, de las escuelas, en fin, de gran parte de la comunidad educativa en los territorios indígenas. Y esto crea una brecha entre lo que se piensa y lo que se aplica.

Aun así, la educación propia es vista como una herramienta que amplía las acciones de las organizaciones indígenas para la preservación física y cultural de sus pueblos. En ese sentido, se entiende que la educación indígena aborda elementos generales y constitutivos para los pueblos indígenas y es por ello que ha servido de escenario propicio para el trabajo de revitalización lingüística, en los procesos (inicialmente escolares) de enseñanza de las lenguas nativas, donde ya empieza a vislumbrarse un panorama distinto, de interés y aprecio por el acervo lingüístico de los pueblos indígenas que va trascendiendo los escenarios tradicionales y extiende sus raíces hacia la idea de *comunitariedad*, por ejemplo, con la creación de las escuelas de lenguas.

En el contexto colombiano se determina la importancia de la revitalización lingüística⁷ debido al estado de vulnerabilidad en el que se encuentran las lenguas indígenas. Jon Landaburu en su análisis de 2005 sobre “La situación de las lenguas indígenas de Colombia”, así lo expresa: de 35 millones de habitantes en Colombia, 600.000 pertenecen a una de las 81⁸ identidades étnicas amerindias reconocidas para ese momento.

⁷ En el texto “*Saving Languages. An introduction to language revitalization*”, se señala que los programas dirigidos a la revitalización lingüística emergen en los años 50 a nivel global, vinculados a reclamos de soberanía territorial y cultural. (Grenoble & Whaley, 2006)

⁸ Según el censo del DANE de 2018, actualmente se reconocen 87 pueblos indígenas, pero la ONIC afirma la existencia de 102 pueblos (que podría llegar ascender a 115).

[...] De esta población, unas 130 000 personas no hablan ninguna lengua amerindia aunque se identifican como indígenas y tienen hábitos sociales y culturales que los acreditan como tales. El resto habla 66 lenguas diferentes (algunas de ellas con variaciones dialectales importantes) reagrupables en 22 estirpes lingüísticas (12 familias lingüísticas y 10 lenguas aisladas). [...] De los 66 grupos identificados por su lengua, solo tres tienen más de 50.000 personas (Wayúu (guajiros), Nasa (paeces), Embera (chocoes)); 29 tienen entre 50.000 y 1.000 personas; 34 tienen menos de 1.000 personas. (Landaburu, 2005: 4).

En la actualidad (15 años después de la fecha de publicación de ese estudio), esos datos han variado considerablemente; la población total del territorio colombiano ahora es de 48,2 millones según el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en 2018, de la misma forma la población indígena incrementó, ahora 1'905.617 personas se autoreconocen indígenas, es decir, el 4,4% de la población nacional (DANE, 2019: 10). Así mismo, las cifras que representan los hablantes de lenguas indígenas han variado y aunque no se cuenta con una actualización de la situación de las lenguas indígenas en Colombia, se puede decir que el panorama no mejora y esas diferencias siguen representando la realidad de la situación de disminución de hablantes y en algunos casos de pérdida total de lenguas.

Pero como ya he mencionado anteriormente, esta alarmante situación ya venía siendo foco de interés y acción por parte del movimiento indígena y las organizaciones que buscaban mecanismos para la preservación de la riqueza lingüística y cultural de las comunidades indígenas. Una de esas acciones surgió a finales de los años 70 con la creación del programa de educación PEBI del CRIC; con ese programa se da mayor visibilidad al estado de las lenguas nativas y más énfasis a su enseñanza en las instituciones educativas, generando así un gran interés y por lo tanto más programas y proyectos encaminados a la revitalización y fortalecimiento lingüístico, en el entendido de que la conservación de la lengua sirve como *marcador de frontera* de un grupo étnico-nacional (Matsuo, 2009), es decir que se convierte en un elemento clave para el reconocimiento de la diferencia cultural, en contextos con tradiciones lingüísticas no occidentales; en otras palabras, “la lengua y la etnicidad se constituyen la una a la otra” (Matsuo, 2009: 77). Esto no aplica como una generalidad para determinar la etnicidad de los pueblos indígenas, ya que existen muchísimos pueblos reconocidos como indígenas en los que el castellano además de ser la lengua materna es la única lengua hablada por la comunidad y no por ello son menos indígenas.

El surgimiento de estos programas de educación bilingüe e intercultural, como el PEBI ha sido posible como resultado de un largo proceso de confrontaciones entre las políticas educativas del Estado y las políticas culturales de los grupos étnicos. En este proceso multitud de concepciones sobre educación indígena, educación bilingüe e intercultural y educación propia, abrieron camino

hacia la construcción de modelos educativos que expresan la emergencia no sólo de proyectos educativos “culturalmente adecuados” sino de proyectos políticos que cuestionan las lógicas hegemónicas y construyen formas alternativas de participación en la sociedad nacional. (Castillo y Caicedo, 2008: 20). En esa historia de las políticas educativas en Colombia nos encontramos en medio de la mirada propia (que tienen de sí los pueblos indígenas) y la mirada externa, que es la que proyecta el Estado por medio de las políticas educativas, este proceso enmarca las características bajo las cuales se han dado las políticas interculturales en Colombia, como lo señalan Castillo y Caicedo (2008), y la forma como se asume la relación del “otro” con la sociedad mayoritaria.

Se puede leer en Rojas (2011-a), algunas concepciones al respecto y sus consecuentes implicaciones en las nociones que se forman desde el Estado sobre lo que significa el “sujeto étnico”, demandante de visibilización sociopolítica (territorio, recursos económicos, participación política y claramente una educación propia), reflejo de la dinámica intercultural que los convoca a la declaración de su diferencia para la defensa de sus derechos étnicos. En los últimos años el rescate, revitalización y reinvención de usos y costumbres se ha convertido en una preocupación constante que ha respondido no sólo a las necesidades y reclamos de las organizaciones y autoridades de los pueblos indígenas; esta preocupación se enmarca en un programa más amplio de gestión y *gubernamentalización* de las diferencias culturales que hoy denominamos interculturalidad. Y como ya se ha dicho, en el caso de Colombia la Interculturalidad se materializó en la etnoeducación, una política educativa diferencial para los pueblos indígenas. (Rojas 2011-a:183).

Desde esta perspectiva, en el texto de Gonzáles (2013) *¿Quién necesita una lengua? A propósito del proceso de revitalización de la lengua namtrik*, se identifica el rol de las lenguas indígenas como marcador de etnicidad en el *culturalismo* del Estado y los usos políticos de la diversidad lingüística, especialmente tratándose de un proceso de revitalización lingüística, como lo desarrolla en el caso del pueblo indígena Totoró. Es más, cabe resaltar que con la identificación de referentes ideológicos de los programas y proyectos educativos orientados al rescate de la lengua, se advierten las condiciones políticas de la relación entre el Estado y las organizaciones indígenas, en las que se repliegan las concepciones que promueven la imagen del sujeto étnico que hace viable la construcción de una idea generalizada del ser indígena en una sociedad

homogeneizante y desvinculada de los procesos históricos de los grupos étnicos; lo cual también puede analizarse desde los textos de Williamson, (2004) y Alarcón (2007), en los cuales se expone de una manera crítica la influencia que ha tenido el modelo educativo propio en las políticas del reconocimiento, que han delimitado la percepción de lo étnico y la importancia de la diferencia cultural desde la perspectiva multicultural que se crea alrededor de las poblaciones diferenciales.

Vemos cómo a través de los procesos que establecieron los programas, políticas y definiciones en materia de educación indígena, se produjeron ciertos cambios en los proyectos educativos, en sus objetivos y determinaciones; proceso por el cual muchas comunidades indígenas, tuvieron que pasar, para que hoy día podamos apreciar los resultados de estos proyectos que se ejercen en la actualidad.

En este contexto de cambios considerables en la percepción nacional de la diferencia cultural, a partir de la Constitución de 1991 especialmente, es posible pensar alternativamente en modelos de educación propia por y para los grupos étnicos. Estos cambios en la concepción de la etnicidad y la predominancia del carácter intercultural para la reclamación de la autonomía, como apuesta política para la educación (aun cuando sean con fines administrativos), posibilitan el inicio de una nueva “era” en la educación colombiana para la población indígena y afro (Rojas y Castillo 2007:18), principalmente en la escena en la que la lengua se convierte en marcador de etnicidad.

Es por eso que las comunidades indígenas concentran sus esfuerzos por conservar su cultura por medio de la educación escolar, pues esta “ha tenido un papel importante para la reproducción social del grupo” (García, 2004:70); y aunque se hable además de que es una educación bilingüe, la realidad indica que no se asume en un sentido estricto del término aunque así se proyecte, porque la educación que se brinda se acerca más a la enseñanza de una lengua extranjera, como sucede en el caso de Totoró, situación en la que me concentraré más adelante.

La reproducción social de la que habla García implica, la reproducción de tradiciones, de la lengua, la cosmovisión e historia, en la búsqueda por el reconocimiento de la diferencia cultural-ancestral del grupo. Teniendo en cuenta que la lengua es uno de los principales marcadores de diferenciación de un grupo étnico, el mantenimiento de ésta termina convirtiéndose en una prioridad; y en casos donde ésta se encontraba (y aun hoy se encuentran) en gran peligro de desaparecer, se hizo necesaria una mayor intervención de los proyectos (etnizadores) de educación enfocados al rescate de ella. Éste es el caso de la lengua nam trik de Totoró.

Al estar la escuela tan inmersa en la vida cotidiana de los pueblos indígenas en el Cauca, se hace necesario que desde los proyectos educativos se incida en sus contenidos, de apostarle a un modelo pedagógico que permita a los pueblos indígenas plantear una educación según sus propias necesidades, como en el caso de Totoró, según lo señalan algunos investigadores, “[...] la escuela se ha convertido en un espacio de lucha política por el reconocimiento y legitimación del namtrik, del pensamiento y la cultura de los pueblos hablantes de esta lengua y los esfuerzos de revitalización se han concentrado principalmente en los espacios escolarizados”. (Díaz, Gonzales y Rojas, 2012:2). Una revitalización en dos sentidos, porque además de la lengua, se hace una revitalización cultural, pero así mismo implica la generación de otras prácticas y escenarios que sustenten el uso que le darán a la lengua los nuevos hablantes.

Quando se intenta llevar a la escuela la enseñanza de una lengua que ha desaparecido de las prácticas culturales y de la vida cotidiana de una comunidad, como es el caso de la lengua nam trik en Totoró, es necesario crear, inventar nuevos usos de ésta en los espacios donde se intenta recuperar (González, 2013: 20).

En Totoró, aun cuando la lengua apenas logra ser hablada por el 1% de la población total del resguardo (González, 2013:11), porcentaje que corresponde únicamente a adultos mayores de cuarenta años (es decir que no existen hablantes en las nuevas generaciones), ésta ha sido determinante en la lucha por su reconocimiento como grupo étnico independiente y autónomo. Realmente la lengua está presente en casi todas las posturas y discursos dentro de la comunidad; se entiende y explica su importancia en distintos escenarios, principalmente en los relacionados con la escuela y el cabildo, donde se hace gran énfasis en la *transversalidad* del nam trik en la cultura totoroéz. Pero lamentablemente, aunque se invierten grandes esfuerzos y recursos para hacer que el nam trik renazca en las mentes y en las bocas de los totoroéz, en ocasiones se pierde de vista el nivel de compromiso que merece esta labor y se descansa en la idea de que por lo menos hay un proceso en marcha y se transfiere la responsabilidad de mostrar resultados (a las autoridades, a los profesores, a los mayores, a los estudiantes). Como explica Mosonyi, en estos casos se “llegan a descuidar el patrimonio lingüístico o a considerarlo solamente como un valor emblemático, utilizable en ciertos ritos y ocasiones especiales [en donde] pronuncian un breve saludo en su lengua nativa, para luego continuar participando en español”. (Mosonyi, 1998:6).

Fundamentos de orientación de la educación propia hacia la revitalización lingüística. PEC, en el proceso de enseñanza/aprendizaje del nam trik.

En las reuniones del CRIC en las que participé, se generó una dinámica que favorecía y estimulaba los procesos de definición de los fundamentos de la educación propia a partir de las interpretaciones que cada pueblo hacía de los conceptos relacionados con la educación. Ese encuentro entre distintos territorios con distintas miradas, confrontó el pensamiento de cada uno de los pueblos que participaban, aportando en el ejercicio de reflexión para repensar las manera en las que se nombran *los procesos propios*, por ejemplo, insistiendo en que no se debe entender “Semillas de Vida” como un ciclo, porque se estaría incurriendo en la misma dinámica institucionalizada del ICBF, en la que se empieza con la atención a la primera infancia, ubicando los momentos de vida en fases independientes, que al criterio de la organización, lo que hace esto es dividir los momentos de vida de la persona, como si no hubiese una conexión más profunda entre ellos. Ese aporte va encaminado a una reconceptualización bajo una interpretación en la que todas las personas son consideradas semillas de vida. Esta interpretación se da porque, en condición de semilla, la persona es seleccionada. En esa conceptualización, se entiende que la educación indígena partiría desde la misma “selección de la semilla” (o preconcepción), pasando por la concepción, gestación y alumbramiento, es decir que la formación debe considerarse una responsabilidad comunitaria que contempla al individuo en función de unas dinámicas sociales y culturales propias de la comunidad indígena. Esto se sustenta en la cultura ya que tiene que ver con los diferentes momentos de vida cultural⁹, iniciando con el enamoramiento de la pareja; desde ese mismo instante comenzarían los procesos de formación del individuo. (Reunión de equipos zonales CRIC, 2018).

Pero en esa revisión del concepto de *semillas de vida*, se encontró que éste se seguía relacionando con los primeros años de vida de las personas y no como se estaba proponiendo. Y es que sigue tratándose de un programa del Estado que busca mantener entre ciertos márgenes de acción definidos, la expresión de una diferencia controlada y vigilada porque, aunque exista una flexibilidad en la construcción de los planes de esos programas en las comunidades, la intención es intervenir directamente en los procesos de crianza y formación indígenas.

⁹ Cuando se habla de los momentos de vida cultural, se entiende que hay unos tramos que representan los momentos particulares que cada pueblo tiene y que constituye en un criterio cultural que enmarca los procesos de formación pertinentes para el desarrollo de la semilla. (CRIC, 2018-b: 31)

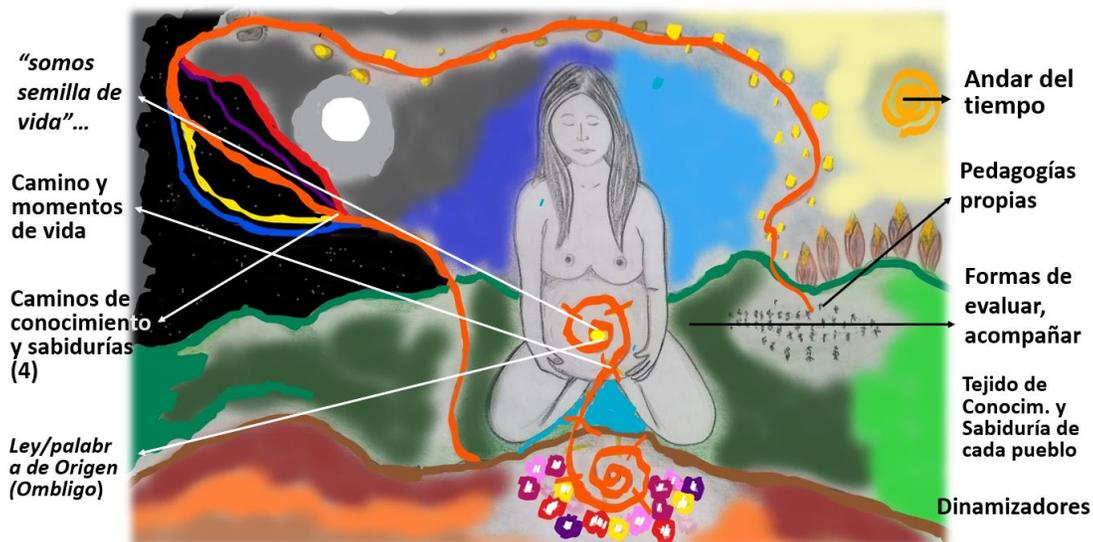
Lo que se buscaba en dicha revisión era que se entendiera la manera en que las comunidades indígenas comprenden y abordan el tema de la formación y “desarrollo” de la persona. Entendiendo que “la educación es el ombligo que permite la nutrición de las comunidades”, y que como se suele decir románticamente en la organización, se conectan “desde el vientre de la madre biológica al vientre de la madre tierra”. Es en ese tránsito donde cobra mayor sentido la concepción de *semilla* en la educación propia, pues las personas van *germinando, creciendo y madurando*. (Reunión de equipos zonales CRIC, 2018). Una idea que no es ajena al pensamiento no indígena es una analogía muy generalizada en distintos contextos y sectores de la sociedad y que además es empleada frecuentemente para hablar en términos de la productividad del individuo, elemento que no es considerado en la educación y formación comunitaria de los pueblos indígenas. Esta concepción aunque no es novedosa en términos de “originalidad”, ayuda a entender y explicar el elemento que hace que se entienda como “propia” esa mirada sobre la educación, pues la máxima de la educación indígena es una basada en la naturaleza, y en la comprensión de su lugar en la relación con el entorno y con los demás seres de la tierra, de manera que al considerarse semilla no solo se entiende que los indígenas lo son, sino que las personas no indígenas también lo son, la diferencia es que el carácter comunitario de la sociedad indígena orienta la educación hacia el crecimiento armónico de la vida comunitaria, que implica a su vez el compromiso de mantener vivos los usos y costumbre del pueblo como es la lengua propia en caso de tenerla

La semilla, para su proceso de formación, cuenta con procesos pedagógicos como la exploración, observación, la vivencia e interacción con el entorno natural y social; pero también se orienta el camino para la vida comunitaria, cimentada en el respeto y coherencia con los principios ancestrales de la Madre Tierra, que garantizan la pervivencia de todas las manifestaciones de vida existentes. (CRIC, 2018-b: 51)

Este ejercicio reflexivo ubica en un nivel determinante la definición de los principios orientadores para la educación propia. La educación propia ha sido orientada por unos instrumentos que sustentan los principios fundamentales de los pueblos indígenas a nivel nacional, regional y local, como herramientas para la estructuración de los procesos de construcción y consolidación de la autonomía indígena. El principal elemento que sustenta y da guía a los procesos organizativos es la Ley o Palabra de Origen de cada uno de los pueblos, porque es el *hilo* con el que se van *tejiendo* los principios, los mandatos, las propuestas, los proyectos, programas, lineamientos, decretos, que dan continuidad a la construcción de nuevas herramientas que sientan las bases de convivencia espiritual, territorial y familiar, para que todos esos documentos y programas tengan un sustento

cultural, y que en la interacción con el Estado las comunidades medien esa intervención de acuerdo con sus propios criterios.

ELEMENTOS QUE COMPONEN LA ESTRUCTURA PEDAGOGICA DEL SEIP



Fuente: Diapositivas “El SEIP desde el andar del tiempo”. CRIC, 2018, p. 4

Es así como la educación se va orientando y desde esa mirada se fundamenta y dinamiza el proceso de formación. De ahí la importancia de la Ley de Origen, ya que es desde donde se origina ese *hilo* generador de pensamiento y orientador, en los cuatro caminos que desde el CRIC se han planteado para el *tejido de sabiduría* de los pueblos: 1) Autonomía y gobernabilidad, 2) Cuidado y protección a la Madre Tierra, 3) Cultura y lenguas originarias y 4) Sistema económico propio. La dinámica de estos caminos de conocimiento es fortalecer la estructura de la organización de tal manera que el pensamiento sea consistente, armonioso e integral. (Reunión de equipos zonales CRIC, 2018).

Ahí juegan un papel fundamental las pedagogías propias¹⁰ que están inscritas en el territorio, porque las pedagogías no solo están en los espacios escolares, sino en cada uno de los espacios que se conciben para la educación propia, que van desde la familia, la comunidad, el territorio,

¹⁰ “Las pedagogías propias son uno de los medios que contribuye a la revitalización integral de los pueblos indígenas; se desarrollan y armonizan en las vivencias cotidianas de cada pueblo a partir de sus cosmovisiones, necesidades, prioridades, problemas, derechos y realidades; su esencia está en la participación de los ancianos, familia, guías espirituales, autoridades tradicionales indígenas, sabiduría de la naturaleza, los procesos y escenarios de aprendizaje, consulta y concertación de cada pueblo. Son parte de los procesos pedagógicos indígenas: los sueños, juegos, visiones, señas, símbolos de la naturaleza, mitos, ritualidades, lugares sagrados, montañas, agua, lagunas, el mar, los desiertos, la chagra, espacios de socialización, capacitación, intercambio y recreación de los saberes ancestrales de los pueblos”. (CONTCEPI, 2013: 37)

hasta los espacios institucionales (la CONTCEPI los llama: *espacios interculturales*). Dentro de las pedagogías propias están inscritos los proyectos pedagógicos que responden al PEC de cada comunidad, porque es desde donde se proponen estrategias para transformar las prácticas pedagógicas a nivel del SEIP, en el que también hacen parte los programas de educación superior de la UAIIN. En los que se contempla la necesidad del trabajo en las lenguas indígenas, como los procesos de lenguas que se están trabajando a nivel regional por la pervivencia de las lenguas originarias, entre los que se destacan los Semilleros Autónomos, las escuelas de lenguas, la licenciatura en lenguas entre otras.

En Totoró no solo se ha buscado que el fundamento de los programas del Cabildo¹¹ concuerde con la Ley de Origen, sino también con documentos que se han fijado como requerimientos administrativos del Estado como: el Plan de Vida, el Proyecto Educativo Comunitario y en cierta medida con el Plan de salvaguarda. Estas herramientas, aunque derivan de un ánimo intervencionista de las instituciones estatales, constituyen un gran apoyo en la definición de las propuestas y estrategias que enmarcan los proyectos educativos en el resguardo. Todas ellas pensadas para generar movimiento en las propuestas forjadas en la comunidad por quienes las lideran y ponen en acción: hablantes, maestros, estudiantes, madres comunitarias, cabildo, investigadores, y la misma organización CRIC.

Como lo mencioné anteriormente, esos documentos orientadores no nacen de una necesidad concreta de los indígenas por consolidar en documentos físicos sus perspectivas como pueblos o sus mismos mandatos, más bien responden a la perspectiva futura de los pueblos indígenas de mantener un diálogo con el Estado y con las estructuras y formatos que han dispuesto en términos administrativos para que los pueblos indígenas definan en sus propios términos un marco legal de acción, intervención y compromiso entre el Estado y la Nación colombiana e indígena, que garanticen el bienestar socioeconómico y protección cultural de las comunidades que los aplican. El objetivo de estos documentos es la protección de los conocimientos, la vida, la cultura y el territorio indígenas, de una inadecuada gestión de los diferentes gobiernos que intervienen en la

¹¹ En total son ocho programas divididos en tres bloques: “EL BLOQUE CULTURAL, integrado por los programas de salud, educación, la mujer, jóvenes y medio ambiente y comunicaciones; EL BLOQUE ECONOMICO, integrado en principio por el llamado y conocido gobierno económico o el programa de producción, finalmente tenemos EL BLOQUE POLÍTICO ORGANIZATIVO, integrado por el Cabildo y el programa de planeación de territorio y derechos humanos.” (Cabildo Indígena de Totoró, 2002: 27).

comunidad, dando guía a las políticas, los proyectos, planes y programas que se desarrollan en la comunidad, ya sea que se originen desde el Estado o desde las mismas comunidades.

Los Planes de Vida involucran los distintos aspectos de la vida social y dimensiones culturales tanto de manera interna, como externa en la relación con la sociedad no indígena, regida por otros parámetros socioculturales. Aun así, estos documentos, aunque estén pensados para fortalecer la autonomía, son innecesarios, pues los pueblos indígenas cuentan con sus propios proyectos de vida y estrategias de relacionamiento con la sociedad. “Prueba palpable de ello es su propia existencia y la interpretación permanente que nos hacen para que no entorpecamos su desarrollo. Y dado que esos planes no están escritos, ni pueden consultarse en archivos, ni en las oficinas de los funcionarios, muchos dirán que no existen” (Rojas, 2002: 346).

Entonces la función de esos planes es la de fijar el pensamiento indígena a los formatos y las estructuras de poder del Estado, ya que son consecuencia de la creación y reglamentación de las Entidades Territoriales a partir de la Constitución de 1991, que ponen en funcionamiento los Planes de Desarrollo, convirtiendo en una necesidad para los pueblos indígenas, el equivalente “étnico” de esos planes, los Planes Integrales de Vida. (Rojas, 2002: 341), que desde una postura crítica son vistos como simples adaptaciones de las formas de control que tiene el Estado:

Estos textos, disfrazados con un “traje culturalista” para adaptarse a las nuevas condiciones del Estado colombiano, se convirtieron en documentos de referencia en los planes de desarrollo departamentales, municipales y nacionales, en las políticas educativas y de atención a la primera infancia, de seguridad alimentaria y en las relaciones entre las autoridades de los pueblos indígenas y los entes estatales. (González, 2013:192-193).

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación constituye un aspecto fundamental en la reproducción y fortalecimiento de la vida comunitaria y de las tradiciones, desde la cual los espacios escolares entran a dinamizar la elaboración y sostenimiento de los Planes de Vida desde una reapropiación de estos que implicaba construir sus propios currículos, en los cuales la comunidad tuviera injerencia. En ese sentido, los Proyectos Educativos Comunitarios por tratarse de propuestas que integran estrategias pedagógicas y administrativas para la atención de la educación, de acuerdo con “las aspiraciones en cuanto a contenidos y orientación de los programas educativos” de las comunidades que los generan, se enmarcan en esos Planes de Vida. (González, 2013: 116). González además explica la incidencia de esos planes en la estructuración del proyecto educativo

de las comunidades y cómo el MEN interviene reutilizando los modelos etnoeducativos y estrategias pedagógicas empleadas en la comunidad para ese propósito:

Según el Ministerio de Educación Nacional los Proyectos Educativos Comunitarios tienen dos antecedentes, en primer lugar los planes de vida y en segundo lugar los proyectos etnoeducativos. Una vez se cuenta con un Plan de Vida y un proyecto etnoeducativo, se formula el Proyecto Educativo Comunitario “se identifican las prácticas y estrategias pedagógicas en el aula y en la comunidad, estableciendo modelos etnoeducativos acordes con estas realidades” (González, 2013: 114-115).

Esta intervención ha sido aceptada por gran parte de las comunidades indígenas del Cauca y en algunos casos de forma acrítica. El CRIC por su parte ha buscado que estas acciones sean trabajadas desde una dimensión comunitaria para que los procesos formativos no solo estén contemplados desde las concepciones de las instituciones del Estado, sino que efectivamente contemplen las visiones de las propias comunidades. “Desde esta dimensión se viene implementando, generando, complementando y concretando la propuesta educativa en sus diversos niveles de desarrollo”. (CRIC, s.f.-b). Pero así mismo no se ha avanzado en la revisión de los modelos de revitalización lingüística empleados o que se proponen emplear y que deben ser definidos conforme a los propósitos y el nivel de revitalización que se quiere lograr, por lo que se termina cercando los alcances de la revitalización al espacio escolar que es como lo ha reglamentado el MEN. En consecuencia, “en los últimos años en Colombia, la mayor parte de la planificación lingüística en el caso de las lenguas indígenas se ha materializado en los Proyectos Educativos Comunitarios” (González, 2013: 116). Es decir, dentro de las escuelas.

Como ha quedado establecido, una de las apuestas del CRIC desde sus inicios, fue la formación de profesores indígenas como fortaleza política. En ese sentido, la estrategia pedagógica que asume el CRIC es la educación bilingüe, intercultural y comunitaria, sin dejar de lado las herramientas que brinda el estado, apostando a la construcción de Planes de Vida comunitarios y consecuentemente de los PEC, en la búsqueda de una modificación en la educación que se implementaba en los territorios. En ese sentido, el PEC, como herramienta que ordena las estrategias para la atención de las necesidades y proyecciones educativas del pueblo Totoró, se emplea como instrumento que facilita esa integración de los conocimientos propios de la comunidad, ya no únicamente en términos de la educación escolarizada sino con una visión mucho más amplia e integral.

Es por esta razón que el PEC se ha considerado una base importante para la construcción de la educación en el resguardo, desde donde se ha insistido en la importancia de la enseñanza del *nam trik* y en general en la transmisión de los conocimientos tradicionales totoroéz; en donde se hace un énfasis importante al tema de la lengua, afirmando que “para fortalecer la identidad y el pensamiento en los Indígenas Totoroéz es importante aprender *nam trik*, porque a través de ella expresamos nuestra forma de pensar y concebir el mundo. (*namoi nam trik wamiakun/ vamos a hablar nuestro nam trik*). (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró, 2010: 26).

Desde el programa de educación de Totoró se ha buscado establecer las cuatro etapas o ciclos de formación que a nivel regional, desde el PEBI, se ha buscado concretar desde los equipos que coordinan la educación de las diferentes zonas del CRIC, para que los programas de educación contemplen todos los momentos de formación en la vida de las personas, de esta manera se asocia el concepto de “semilla de vida” con los procesos de formación y producción de los conocimientos y sabiduría a través de las pedagogías que están en el territorio, en la familia y en la comunidad y que se articulan con los sistemas propios y a los tiempos propios, que son determinantes para ese propósito. Porque para el fortalecimiento cultural de todo un pueblo, y para el caso de Totoró, también el rescate del *nam trik*, no es suficiente trabajarlos desde el espacio escolar, sino que además se requiere dar continuidad en todos los demás espacios de interacción que dan sentido a la vida familiar de la comunidad, como los son el trabajo, los encuentros, reuniones, los espacios recreativos, etc.

Lamentablemente, sucede con bastante frecuencia que iniciativas muy interesantes y muy pertinentes, acordes con ese proceso de formación continua, pocas veces se mantienen con cierta periodicidad debido a un constante cambio de quienes lideran esos procesos, como los coordinadores de programas y los coordinadores de proyectos, pues ellos mismos dependen de las dinámicas del gobierno¹² indígena vigente, que responden a las dinámicas propias de la estructura orgánica del cabildo, el cual implican la renovación constante de los dirigentes y autoridades de la

¹² Se le denomina “gobierno” al periodo de gestión (un año) del cuerpo del Cabildo (autoridad tradicional indígena), cumpliendo funciones de representación legal ante el Estado de la comunidad indígena. El gobierno como autoridad política y administrativa determina acciones de organización, gestión y control social, contemplados en un plan de gobierno, el cual debe responder a las particularidades e intereses de acuerdo con los usos y costumbres del pueblo; siempre dentro de los límites de la constitución y las leyes, las cuales determinan sus alcances en materia de desarrollo económico y social, diseño de políticas, coordinación de programas y proyectos comunitarios, protección de los recursos naturales, inversión y ejecución de los recursos públicos. (Territorio Indígena y Gobernanza, s.f.).

comunidad. Esta dificultad es ampliamente reconocida por la comunidad y por las mismas autoridades, que esperan que sus procesos continúen de acuerdo con sus planes y proyectos propuestos y ejecutados; el inconveniente es que no se cuenta con una estructura de acción definida dentro de las obligaciones de los líderes, sino que cada uno actúa según sus planes de gobierno, estructurados desde su percepción y sensibilidad frente al tema de la cultura y la lengua. Es un gran inconveniente para la continuidad y para el desarrollo de los proyectos de revitalización del *nam trik*, pues se presenta dentro del mismo cabildo en lo referente a la asignación de recursos para sus diferentes programas.

Los programas cuentan con un presupuesto para llevar a cabo sus acciones previamente definidas de acuerdo con lo establecido por el gobierno vigente, que pueden o no ser compatibles con las del siguiente gobierno y por eso en ocasiones los procesos que se han trabajado con anterioridad no persisten en el nuevo gobierno; aunque es cierto que se mantienen proyectos, muchas veces los procesos se quiebran y los proyectos se reestructuran por lo que deben ser reiniciados. Esta situación por tener un origen administrativo vuelve incierto el futuro de las iniciativas emprendidas en una gestión determinada, aun cuando se reconozca la importancia de mantener las tradiciones culturales en todos los ámbitos sociales, en lo cual se trabaja e insiste constantemente. Tristemente, al momento de replicarlo con la lengua, su uso se restringe solamente a los saludos *maktuko*, *kualmauna* y algunas otras palabras básicas.

Frente a esta situación se hace necesario reflexionar acerca del carácter administrativo que el Estado con sus programas de gestión de recursos, imprime en la dinámica de las comunidades, con el cual condiciona la acción y participación de los pueblos indígenas en la generación y práctica de sus propuestas y estrategias de fortalecimiento a la cultura.

Antes de que existieran los planes de vida, los pueblos indígenas habían tenido sus propios proyectos de vida, “sus estrategias para relacionarse con la sociedad mayoritaria [...] dado que estos planes no están escritos, ni pueden consultarse en archivos ni en las oficinas de los funcionarios, muchos dirán que no existen” (Rojas 2002: 346). Es similar lo que sucede actualmente con los Proyectos Educativos Comunitarios, los pueblos indígenas siempre han tenido sus formas de transmitir sus conocimientos y lenguas, así como también de aprender los conocimientos necesarios para relacionarse con la sociedad colombiana, aunque estas no estuvieran escritas en ningún documento; prueba de ello es su supervivencia como pueblos y la existencia hasta el día de hoy de muchas de sus lenguas. (González, 2013: 193).

Una mirada al proceso de la lengua nam trik desde el contexto de la educación.

En el pueblo Totoroez, la tulpa era el espacio predilecto para el diálogo en la comunidad, donde se invita a la cercanía entre las autoridades y comuneros, entre mayores y niños; junto al mambeo, se armonizan los encuentros en torno al fuego que propician la intimidad y evocan la memoria y la palabra sabia de los mayores que procuran orientar hacia *el camino que retorna siempre a los pasos de sus ancestros*. El sinsabor que deja la añoranza de la tulpa y de los tiempos en los que se alimentaban los lazos familiares y comunitarios a su alrededor, provoca en muchos una postura reflexiva frente a la situación de pérdida de elementos que se creen constitutivos de sus formas tradicionales de transmisión de los conocimientos, como es la tulpa. En ella, como cuentan la mayoría de los adultos de la comunidad, se “impartía” el conocimiento en la familia y era el escenario en el que se enseñaban los valores comunitarios, religiosos y espirituales; al calor de la tulpa fluía la palabra y el nam trik inundaba las bocas de quienes conversaban. “El nam trik se enseñaba en la tulpa”, comentan algunos afirmando que si la enseñanza de la lengua no pasa por esos lugares de encuentro comunitario no se da un aprendizaje real de ella.

En el presente, la tulpa además de proveer calor a las agrietadas y frías paredes de barro de las pocas casas tradicionales que aún se sostienen con el aliento de los mayores del resguardo, se ha convertido en un espacio simbólico para el pueblo Totoroez como para muchos otros pueblos indígenas. La tulpa es pensada como ese escenario simbólico que abre paso a la ritualidad que se dota de eficaz resistencia ante el avasallamiento de la cultura indígena, pero ya no es un elemento presente en la cotidianidad, ahora trasciende su origen y función y se sitúa fuertemente en el pensamiento como parte fundante de la identidad del pueblo indígena, en mismo sentido, la lengua empieza a padecer el mismo destino.

Al sobrevalorar escenarios tradicionales de la estructura occidental como la escuela y el salón de clases, se subvaloran estos otros espacios y se pierde la importancia del aspecto cultural, situando la importancia del ejercicio educativo en la institucionalización de los contenidos que se quieren enseñar. Se ha insistido con bastante frecuencia en la importancia de los ambientes, los contextos y las formas en las que se trabajan los contenidos ya que además de los contenidos, es igualmente importante generar alternativas a los formatos donde se comparte y genera conocimiento dentro de las comunidades indígenas.

Muchas veces los contenidos no llegan a calar en el pensamiento indígena al presentarse de formas inadecuadas con unas estructuras institucionales fuera de los marcos culturales. Es un hecho que a medida que pasa el tiempo, van cambiando algunos comportamientos en la comunidad y se interrumpen actividades por múltiples razones de orden político, económico y social, lo que provoca una desconexión en la parte cultural. Así que una alternativa a la desaparición de los lugares concretos de uso del nam trik, y en consecuencia a la desaparición del nam trik, es que la vida cotidiana se impregne de la lengua; ello implica, por un lado, acercarse al nam trik en sus formas de uso tradicional: en las actividades del campo y del entorno familiar, y por otro lado activar nuevos espacios para su uso y difusión¹³ (como es el caso de la emisora, los talleres de nam trik, encuentro con mayores, de los que hablaré en el siguiente aparte de éste capítulo y en el tercer capítulo). Así la tulpa podría ser repensada para la formación y adecuarse a los espacios de la educación formal, entendiéndola como un ambiente de aprendizaje ameno y propicio para los procesos comunitarios de formación e instrucción.

Volviendo al punto en el que se sitúa la importancia de la lengua en el reconocimiento de la diferencia, muchos autores, entre ellos Mosonyi (1998), Grenoble & Whaley (2006) y Matsuo (2009), han afirmado que aunque la lengua no es la única o más importante forma de distinción de los grupos étnicos, su presencia se ha convertido en un marcador clave para el reconocimiento de la diferencia cultural, y por tanto, la concesión de derechos fundamentales como la educación, una que sea pertinente y adecuada para la atención de las necesidades particulares de las comunidades étnicas. Dentro de esa pertinencia se encuentra el énfasis en los estudios sobre las lenguas de las comunidades, para las cuales existen distintas alternativas de modelos de revitalización lingüística y cultural, ajustables a sus intereses propios y a la idea de escuela propia. Sobre esto volveré más adelante, en el tercer capítulo, con las propuestas de Grenoble & Whaley.

El fortalecimiento lingüístico es una acción vinculante que comprende la acción cultural, social y política de la comunidad, por ello se ha hecho tanto énfasis en la educación propia y la educación bilingüe, pues desde ella se pretende llevar a la práctica las estrategias sociales para la participación

¹³ Aunque sí se desarrollan y se llevan a cabo actividades relacionadas, muchas no se mantienen a través del tiempo porque surgen en el marco de proyectos que cumplen con una dinámica determinada por unos tiempos específicos, de manera que la finalización de esos proyectos conlleva un debilitamiento de las actividades, las cuales van perdiendo fuerza y frecuencia hasta finalmente concluir su acción. Generalmente las principales razones por las que sucede esto es por falta de financiación para su continuación, porque no involucra efectivamente a la comunidad o porque no son pertinentes social ni culturalmente.

en la vida comunitaria, lo que incluye la enseñanza de la lengua, que podrían asegurar la reproducción de la cultura y el fortalecimiento de la identidad del grupo.

En el pasado, la escuela estaba alejada de las realidades culturales de los pueblos indígenas de Colombia, en ella, con el propósito de evangelizar, civilizar y controlar a las sociedades indígenas, se les obligaba a sentir vergüenza de su origen y su lengua y se les restringía la reproducción de sus prácticas y costumbres. En relatos recogidos en Quizgó, resguardo del oriente caucano, por las profesoras Lilia Triviño y Marta Corrales de la Universidad del Cauca, señalaban que las problemáticas que vivieron los mayores en las escuelas provocó que ellos no quisieran que sus hijos y nietos practicasen hablar la lengua “[...] Los abuelos hablaban la lengua en sus casas y la transmitían a su descendencia, aunque pedían a los niños que no la hablaran en las escuelas” (Corrales y Triviño Ponencia “La lengua ancestral de Kizgó: del fogón al pupitre”. II Coloquio de Lenguas Indígenas, 2015). Aquello produjo:

un sistemático silenciamiento de las lenguas indígenas en las escuelas, que llevó a las mismas familias a reprimirla públicamente. Desde la escuela se promovía un rechazo hacia el uso de las lenguas indígenas desde una visión judeocristiana que las señalaba como “diabólicas” y que, por ende, debían dejar de ser habladas; los pueblos indígenas debían adoptar como lengua materna el castellano. Así, una de las estrategias iniciales del programa de educación bilingüe del CRIC fue implementar las “escuelas comunitarias”, con las cuales se buscaba que el docente se involucrara más a las actividades colectivas, que al interés individual de enseñar un currículo ajeno a las mismas comunidades, lo cual involucró la formación de maestros indígenas como bachilleres pedagógicos y con ello materiales educativos; a partir -como ellos mismos señalan- de una metodología de la “investigación-acción” (Caballero, et al. Ponencia “Uso y apropiación de materiales educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del nam trik de Totoró”, 2015).

Esta realidad tocó fuertemente al resguardo de Totoró¹⁴; por estas razones hubo una pérdida de la lengua, que en un punto de la historia se llegó a considerar casi total. Aunque aún hay mayores que hablan la lengua, su uso es limitado a ciertos espacios y de manera muy importante a los espacios escolares, debido a que ésta ya no es hablada en la comunidad ni en los círculos familiares, y han sido precisamente en los espacios escolares donde actualmente se ha privilegiado el proceso de revitalización del nam trik que vienen llevando a cabo desde hace varias décadas autoridades, maestros y mayores hablantes de la lengua en este resguardo. Por lo que la escuela se ha convertido

¹⁴ La antropóloga Geny Gonzáles quien ha trabajado desde hace casi 15 años en Totoró, cuenta cómo al inicio del proceso de revitalización del nam trik, muchos mayores sentían vergüenza de hablar la lengua, incluso algunos de ellos afirmaban no hablarla, y poco a poco con los talleres y espacios que se han abierto en el fortalecimiento de la lengua, han empezado a hablarla abiertamente y a dar sus aportes.

en el escenario privilegiado desde el cual en los últimos 35 años se han dado algunas iniciativas para revitalizar el uso del nam trik.

En Totoró ya se venían definiendo acciones en la búsqueda de la preservación cultural desde la década de los ochenta, en ese proceso ha sido posible el reconocimiento oficial de su identidad, y por tanto su defensa y protección. El trabajo por el reconocimiento de la identidad étnica de los totoroéz y su propósito de fortalecimiento en la práctica cotidiana, han sido respaldados por la comunidad e instituciones de educación superior como la Universidad del Cauca, facilitando la ejecución de esos proyectos enfocados a la “protección” de la cultura indígena en general y favoreciendo a un proceso de redefinición étnica y reivindicación de sus derechos.

Nosotros iniciamos nuestro proceso tratando de fortalecer la cultura a partir del año 83, participando primero que todo del segundo congreso en Ambaló; así por encima se hablaba de la lengua y no teníamos muy claro la cuestión de la educación propia. Entonces con este trabajo en el año 83 socializamos a la comunidad en las cinco secciones de ese momento, comenzando por la sección de Miraflores, La Peña, Sepulturas, la sección de Zabaletas y El Cofre y dentro de eso se hablaron de los 7 puntos de la plataforma de lucha que tiene el CRIC y uno de esos es la educación. Contaban unas experiencias que llevaban otras escuelas en el Cauca desde el año 1978. En nuestro resguardo la experiencia con la educación propia comienza a partir del 1984, hacemos una escuela bilingüe, San Rafael, en la vereda La Peña, con el apoyo del CRIC, en el momento nace por la situación de hacer una escuela cerca tanto de Betania, como de Totoró, entonces no había recursos para que se financiara profesores, de tal manera que el trabajo se inició con el apoyo de los padres, en ese momento fueron 16 familias, 16 alumnos y luego fue el apoyo del CRIC en la parte de educación. (mayor Luis Eduardo Bello. Talleres de formación en nam trik, 2018).

En 1982 se construye la caseta comunal de la vereda La Peña, cuenta el mayor que los "azules"¹⁵ fueron quienes ayudaron en su construcción. Cuando los comuneros fueron a reclamar los materiales de construcción, éstos les dijeron que estaban destinados para la construcción de una escuela. Así se hizo y con 16 niños Artemio Sánchez (Líder de la comunidad Q.E.P.D.) comenzó como profesor en la escuela San Rafael, La Peña, la primera escuela bilingüe del resguardo. Con esa escuela nace y ven crecer el proyecto de educación propia en Totoró. Más adelante, en 1996 se vieron en la necesidad de formar maestros para la enseñanza bilingüe, de manera que Aristides Sánchez y Modesto Lúligo (ahora reconocidos mayores de consulta), como hablantes del nam trik comenzaron un ejercicio de exploración acerca de las formas de enseñanza de la lengua en la

¹⁵ En Colombia históricamente el partido político de la derecha, Partido Conservador Colombiano, se ha identificado con el color azul, así que los mayores cuando mencionan a los “azules” se refieren a las personas que hacían parte del tradicional partido político de la derecha.

escuela, en el que sería uno de los primeros trabajos de investigación en la comunidad hacia el desarrollo de estrategias de revitalización lingüística.

De ahí comienza la situación de investigar nuestra lengua porque en un momento nosotros dijimos que la lengua, o sea nuestra cultura, se había perdido, es decir la cuestión de la identidad. Por cómo nos vestíamos, la razón por la que en ese momento nadie queríamos hablar, y si lo hablábamos [el nam trik] era muy oculto porque teníamos temor, como hasta ahora nos pasa, pero hablar en ese momento era mucho más crítico porque era sólo en nuestras familias con nuestros mayores, era cuando estábamos en minga o chanceando, pero no era un punto de interés de los jóvenes, es por eso que entonces se comienza con la cuestión de investigar el por qué. (mayor Luis Eduardo Bello. Talleres de formación en nam trik, 2018).

Cabe destacar que el estudio sobre la lengua indígena nam trik de Totoró, fue casi simultáneo a los estudios sobre su cultura. Durante la década de 1980 se iniciaron proyectos orientados al reconocimiento de la cultura por medio del fortalecimiento de la lengua, principalmente con la propuesta de su alfabeto¹⁶ y la fundación, de la primera escuela bilingüe del resguardo, San Rafael en la vereda La Peña (Díaz, Gonzales y Rojas 2011), como centro de formación comunitaria, durante el mandato de Mario Sánchez Benachí, gobernador del cabildo de Totoró en 1984. (Sánchez, Lúligo y Sánchez: 18-19). Elementos que propiciaron el desarrollo de propuestas educativas como la de incluir en el plan de estudio la asignatura de lengua nativa en las escuelas.

Ya para el año 86, llega una asesora lingüista [Marta Pabón]. Se había hecho contacto con la Universidad del Cauca y nos llega un apoyo de una pasante de la Universidad de los Andes, una lingüista con la que comenzamos a meternos en este rollo que hoy estamos. Comenzamos por tratar de escribir nuestra lengua, al tratar de escribirla entonces se debió crear como en el castellano un abecedario, y eso lo hicimos en el año 87 con el apoyo de la comunidad [trabajo en donde se definió que el alfabeto del nam trik de Totoró constaría de 17 consonantes y 6 vocales.], hubo momentos en los que habíamos 160 o 180 personas. Ya para el año 88 se valida esa cuestión del alfabeto, bueno en todo caso es casi igual al abecedario del castellano. Hubo un gran apoyo y participación de los grupos comunitarios que éramos como 16 o 18, en ese tiempo como no había transferencia [recursos del sistema de transferencias, actual Sistema General de Participaciones – SGP], cada uno venía cargando su remesita para aportar a la olla comunitaria, y así se hace ese trabajo. (mayor Luis Eduardo Bello. Talleres de formación en nam trik, 2018).

Este trabajo de investigación en la lengua fue muy bien acogido por la comunidad y debido al gran interés que despertó y el entusiasmo que se generó por los resultados obtenidos, se fijó un precedente importante en la forma como se continuaría trabajando la revitalización de la lengua,

¹⁶...una de las características de la enseñanza de las lenguas indígenas en los espacios escolarizados ha sido precisamente su énfasis en la alfabetización en detrimento en muchos casos del uso oral. (Gonzales 2013 18).

dando prioridad a la producción de materiales para la enseñanza de la lengua en la escuela y generalmente vinculando a toda la comunidad en el proceso.

Los principales gestores de la creación de un sistema de escritura para la lengua namtrik fueron un grupo de hablantes de esta lengua y de profesores de la escuela San Rafael de La Peña, quienes se encontraban más cerca del trabajo de fortalecimiento del namtrik, en aquella época conocido como lengua totoró, y del trabajo de Marta Pabón, estudiante de la maestría en etnolingüística del departamento de antropología de la Universidad de los Andes, quien realizó la primera descripción lingüística del namtrik de Totoró en 1987. (Gonzales, 2013:55)

Con esta propuesta de escritura¹⁷, Totoró buscó diferenciarse de los demás hablantes de la lengua nam trik, otorgándole a ésta un elemento de diferencia étnica con la cual consolidar su autonomía territorial y política frente a sus vecinos de Guambía, Quizgó y Ambaló. Aunque el uso de la escritura está casi supeditado a la demostración de autenticidad, ancestralidad o etnicidad ante el Estado y la Nación, se va reforzando y apropiando con la realización de distintas actividades sociales como asambleas, encuentros, congresos y reuniones. Espacios que son aprovechados para vigorizar los procesos que, desde la escuela bilingüe, se llevan a cabo en materia del fortalecimiento de la lengua nam trik.

Para seguir fortaleciendo el apoyo de *Luces del mañana*, que era un apoyo que los niños recibían de una ONG, hacemos los encuentros culturales. Hicimos un encuentro en Betania en el 89, dos encuentros de esa misma cuestión en La Peña en el 90 – 91, otro encuentro que se hizo fue en Quillasinga en el año 93, y el último encuentro se hizo en el colegio Francisco José de Caldas [la institución educativa del municipio de Totoró, del sistema de educación nacional]. En el 95 desafortunadamente a nuestros proyectos, o nuestro trabajo en los eventos no se les hizo evaluación para ver qué se había hecho, qué faltaba por hacer, sus fortalezas, sus debilidades, desafortunadamente eso se quedó así no más.

Sin embargo, desde el mismo inicio que se crea la escuela bilingüe, también se piensa no solamente en hacer una escuela, sino seguir fortaleciendo la cultura y la lengua. En esos años pensamos nosotros en hacer un colegio, y también inclusive se habló de hacer una universidad, de todas maneras, soñar despierto no cuesta nada. Con el mismo apoyo de *Luces del mañana* se adquiere un rubro destinado para la cuestión de fortalecer la parte de salud y educación, una de educación alterna. Desde el año 93 es que se logra esto, con apoyo para las siete escuelas que se tenía en ese momento cubiertas por el programa de *Luces del mañana*. De todas formas, se sigue trabajando en las experiencias de enseñanza en las escuelas desde los años 87 – 88, aunque hacía falta hacer una planeación. (mayor Luis Eduardo Bello. Talleres de formación en nam trik, 2018)

¹⁷ En la actualidad existen tres propuestas, en uso y aprobadas por las autoridades de los respectivos cabildos para escribir la lengua namtrik, la propuesta unificada por el cabildo del pueblo guambiano en 2010, la propuesta del cabildo de Totoró presentada en la cartilla “Léxico de la lengua namtrik de Totoró” en 2009 y la propuesta que actualmente se está experimentando en el resguardo de Ambaló. (Gonzales, 2013:77-78).

Según cuenta el mayor Luis Eduardo, aquella falta de planeación provocó un cambio en la manera en la que se empezaba a abordar la enseñanza de la lengua en la institución del resguardo. “En la actualidad se continúa enseñando, solamente que desde 1998 hasta hoy se han ido haciendo varios cambios en la forma de enseñar con la elaboración de materiales y la concientización de la comunidad” (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró, 2010: 26). Aunque otras posturas, que proponen una reflexión histórica acerca del por qué el principal escenario para la transmisión de la lengua ha sido la escuela, apuntan a que se debe cuestionar la naturaleza de esta acción y la viabilidad en términos de revitalización lingüística para el contexto de Totoró:

Quando crearon en 1978 el Programa de Educación Bilingüe del CRIC, la lengua *nasa yuwe* la llevaron a la escuela, entonces como esa experiencia había sido buena allá, nosotros también pensamos que llevar la lengua a la escuela era la salvación porque teníamos hablantes, entonces por eso pensamos la escuela para hablar la lengua; además porque decíamos que los docentes tendrían la posibilidad de aprender, de escribir y de hablar la lengua, pero no ha habido suficiente compromiso de asumir eso como nuestro. Tanto así que cuando en el 2010, 2011 se dijo que íbamos a enseñar la lengua y a los profesores [externos a la comunidad] se les dejó la responsabilidad de ver cómo aprender la lengua para enseñársela a los niños, entonces los profesores dijeron – si no se la saben ustedes, cómo vamos a enseñar la lengua, aquí hay que enseñárselas a los mismos. Entonces la escuela era un espacio importante en las decisiones colectivas para la lengua, pero ha ido perdiendo ese protagonismo año tras año y finalmente cuando se creó el colegio en el 99, también se pensó que era en el colegio (donde se debía enseñar la lengua), pero en el colegio es mucho más difícil porque los jóvenes de ahora tienen menos sensibilidad en la lengua. Entonces ese espacio ha ido perdiendo importancia para el trabajo de la lengua. (Hermes Angucho. Talleres de formación en nam trik, 2018)

Con la creación del Colegio en 1999, la lengua se empezó a enseñar a los estudiantes de los grados décimo y once, pero como esto no dio los resultados esperados y más bien provocó cierta resistencia, se llevó la enseñanza a los estudiantes de primaria y desde entonces se empezó a construir la planeación escolar en la cual se continúa trabajando. Aun así, hubo una iniciativa importante con el programa de Jóvenes del CRIC, donde se generó un espacio autónomo de aprendizaje del nam trik, con una metodología que buscaba ampliar la comprensión en la lengua, por medio de concursos en los que se probaba el nivel de conocimiento y manejo de palabras de acuerdo con la cantidad aprendida y los usos correctos.

Cuenta Pedro Nell Sánchez, quien en ese entonces fue parte del grupo de jóvenes y ahora es docente de la institución educativa, que se llegó a pensar que ésta era una buena estrategia ya que los jóvenes empezaban aprender entre 100 y 150 palabras en nam trik cada vez, y que con el

reconocimiento y memorización de palabras claves se avanzaba en el desarrollo de la conversación. Esta es una experiencia importante porque fue uno de los primeros ejercicios que se consideraron para el aprendizaje de la lengua, el conocimiento y uso adecuado del léxico. Así, con el apoyo de sus familiares hablantes, fue como muchos jóvenes de ese momento lograron tener un buen nivel en nam trik que, aunque no tuvieron la fluidez de sus mayores, si lograron mantener conversaciones comprensibles en la lengua.

Éste fue el caso de Carlos Andrés Bello, uno de los dinamizadores de la lengua más activos con el que cuenta el Cabildo para el apoyo en sus programas, principalmente en el de educación, con el programa de “Semillas de vida” que en el año 2018 empezó a trabajar la lengua nam trik en los hogares. Así como él, otros jóvenes (quienes hoy se acercan a sus cuarenta años) que participaron en ese momento de aquella iniciativa, conservan esos conocimientos en la lengua, pero no tanto porque hayan sido los mismos jóvenes quienes incentivaran el aprendizaje de léxico con esa estrategia, sino porque tuvieron padres, abuelos o familiares cercanos que eran hablantes del nam trik. Así lograron tener un amplio conocimiento del léxico y hablar con cierta fluidez la lengua. Aun así, no fue suficiente para el mejoramiento de las competencias comunicativas porque no hubo un proceso continuo que reforzara el ejercicio de aprendizaje, por lo que aquello quedó en un mero ejercicio de memorización.

Por esto, desde que acceden a la educación escolar, a los niños se les refuerza su sensibilidad en la lengua, pero el desconocimiento del nam trik es tal que la enseñanza se enfoca en el aprendizaje como segunda lengua, aunque esto no llega a representar un ejercicio importante en la generación de hablantes activos; hasta ahora con el nam trik que se enseña en la escuela y el colegio los estudiantes aún no pueden sostener conversaciones con los hablantes. “Exactamente en el 88 empezamos este proceso y estamos en el 2018 y los hablantes en su gran mayoría siguen siendo los mismos, habrá otros que han aumentado, pero no sabemos el nivel de habla que han alcanzado” (Hermes Angucho. Talleres de formación en nam trik, 2018).

Esto es, porque aunque la lengua aparezca en los documentos orientadores de la vida comunitaria en el resguardo como un elemento importante en la cultura totoroéz, la realidad es que ni el Plan de Vida, ni el Plan de Salvaguarda, incluso ni el mismo PEC, serán determinantes en la acción para la revitalización de la lengua si no se pone en acción lo propuesto en ellos.

Nosotros desde que empezamos este proceso dijimos que para que la lengua se recupere pongámosla en el Plan de Vida como un aspecto importante, para que se siga fortaleciendo coloquémosla en el Plan Salvaguarda, y acompañémosla de los principios unidad, tierra y autonomía, pero en la práctica muchos de esos documentos o declaraciones, se están convirtiendo en un saludo a la bandera del pueblo Totoró. La lengua está en todas partes, pero no está el apoyo ni los espacios para hablar la lengua. [...] Y todas esas cosas que se han hecho ha sido con ayuda de otras instituciones. (Hermes Angucho. Talleres de formación en nam trik, 2018).

En dicho contexto, el debilitamiento del uso y la transmisión intergeneracional de la lengua nam trik es vista por parte de las autoridades, algunos maestros y mayores hablantes como una pérdida de la identidad cultural. No obstante, este no es el caso de todos los maestros, comuneros del resguardo de Totoró o de todos los niños y padres de familia que hacen parte de la comunidad educativa de la institución, lo cual genera disputas, tensiones y rupturas entre la recuperación de la lengua nam trik como proyecto político y educativo y su concreción en los espacios escolares, comunitarios y cotidianos. Tensiones que obedecen al inexistente prestigio social de la lengua, provocando un desinterés general entre los padres de familia particularmente, quienes ven innecesario el nam trik en la vida cotidiana de los niños, restándosele importancia al uso de la lengua indígena. Muchos padres se han negado a aprenderla y enseñarla en sus familias y tampoco consideran preocupante su desaparición.

En el camino de “lo propio” con el respaldo externo.

Con esos antecedentes, en el año 2006 el GƏLPS inicia su trabajo de investigación y acompañamiento a los procesos de recuperación de la lengua en Totoró, gracias a que algunos habitantes del resguardo: maestros, comuneros y autoridades, expresan su interés por reconstruir esas actividades en las cuales el nam trik tenía sentido y vida social; de manera que, en la reestructuración de estos procesos de fortalecimiento cultural, se comienzan a incorporar nuevas visiones y metodologías educativas. Se retoman los propósitos de revitalización de la lengua, que se habían ido estrechando y con el apoyo del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural-PEBI del CRIC, se inicia “una serie de talleres de capacitación a maestros del resguardo sobre la elaboración de materiales didácticos, investigación y selección del contenido”

En el mes de marzo de 2006 el programa de educación nos apoyó para continuar el trabajo lingüístico y la formación de un grupo de profesores indígenas y comuneros hablantes, en 10 jornadas de ocho horas se trabajó metodología elaboración de pequeños materiales, continuación de la investigación, selección de contenidos para la enseñanza de la lengua (rondas, juegos, canciones, saludos, órdenes,

direcciones, locativos, elaborar palabras, los colores, partes de la casa, partes del cuerpo, las plantas, los animales, algunos verbos, el alfabeto, oraciones, vocabulario, frases cortas, creación de palabra, y la escritura en nam trik). El trabajo fue hecho por el profesor Tulio Rojas y la profesora Beatriz Vázquez, con el apoyo de José Antonio Chavaco, Paulino Cayapú, Emiluth Collo, y otros más. (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró, 2010: 26)

Al respecto de dichas estrategias para la enseñanza de la lengua en contextos escolares, estas suelen ser uno de los puntos claves en los programas y proyectos de revitalización, que se convierten en mecanismos empleados con el propósito de reactivar la lengua indígena en los espacios de dominio público, principalmente en las escuelas, por lo que generalmente se piensa en materiales educativos para la instrucción escolar, ya sean materiales didácticos, textos o guías de trabajo para la enseñanza de la lengua y la cultura.

Bajo esos propósitos de conservación de la lengua y la cultura, surge la iniciativa de elaborar un léxico del nam trik que sirviera de apoyo en la enseñanza de la lengua en las escuelas; se inicia entonces con la recolección de palabras y frases en nam trik para lograr un corpus que pudiera ser implementado en la educación escolar; resultado de este proceso se creó el “Léxico de la lengua namtrik de Totoró”, cuyo objetivo consistió en apoyar al avance de la lengua en el resguardo. Hermanada a este trabajo, como apoyo al correcto uso del Léxico, surge la idea de grabar la pronunciación adecuada en voz de los hablantes del resguardo, como guía de uso que se incluyó en el material de estudio; éstos permitían a los aprendices de la lengua practicar cuantas veces fuera necesario. Además, se crearon materiales didácticos y actividades lúdicas en la lengua como lo son: *Ju Wasriko*, *Na Kanawar*, un bingo y una lotería con elementos en nam trik, las rondas infantiles, juegos virtuales, grabación de historias tradicionales, para que los estudiantes se acercaran a la lengua desde el conocimiento de su entorno.

Estos materiales varían en formato y uso. Por ejemplo, el *Ju Wasriko* y el *Na Kanawar*, lotería y bingo respectivamente, son creados para afianzar conocimientos del léxico del nam trik, permitiendo la interacción colectiva para el aprendizaje de la lengua ya que la información contenida en ellos es sobre distintos elementos del territorio, así la lógica del juego consiste en asociar una imagen con su respectiva palabra en nam trik hasta completar el grupo de palabras o imágenes presentes en los tableros del juego. Mientras el Léxico de la lengua nam trik de Totoró es una recopilación de palabras y oraciones en nam trik con su equivalente en castellano. La construcción del *Léxico de la lengua namtrik de Totoró* constituyó un avance en la dinamización de la enseñanza de la lengua en el ámbito escolar y poco a poco se amplió a diversos espacios

comunitarios; aunque es importante señalar que este uso comunitario es aún muy limitado. Esto dio paso a la documentación lingüística que ha permitido sentar una base para la elaboración de materiales educativos y orientar la planificación de las clases de nam trik en las escuelas.

Cuando se trata de materiales que orientan la enseñanza de una lengua indígena que ya no es la lengua materna de la toda la comunidad, es fundamental tener en cuenta que no se habla un mismo idioma, por lo tanto, no se tienen los mismos conceptos, y los propósitos de la enseñanza dependen de dónde se parte en cuanto al nivel de conocimientos que se tienen sobre la lengua y de a dónde se quiere llegar, por ende, los materiales necesitan contemplar otras herramientas y otras maneras de comunicación y transmisión del conocimiento que comprenda tanto la lógica de la lengua que se habla, como la de la lengua objetivo. Por ello en la elaboración de los materiales es preciso identificar los elementos de valor cultural para la transmisión de ese conocimiento, la transmisión de la lengua, ya que por medio de ésta se configuran los individuos como parte de una comunidad; es la manera de diferenciarse y pertenecer al mismo tiempo. Así, también la lengua brinda una percepción del mundo y la manera en que se decide convivir en él, es la historia personal y compartida.

De acuerdo con la orientación de la enseñanza de la lengua enfocada cada vez más al ambiente escolar, las producciones que se han realizado en la comunidad con la participación del GELPS¹⁸, han tenido como propósito enriquecer la didáctica en la enseñanza de la lengua, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en este contexto. Estas producciones se pueden clasificar según su formato, digital o físico. En formato físico se encuentran: el *Léxico de la lengua namtrik de Totoró* (2009), el cual contiene un listado de palabras en nam trik de las que se desprenden ejemplos de oraciones que ponen en contexto la palabra. De este material derivó la *Guía de uso del Léxico de la lengua namtrik de Totoró* (2012), debido a la necesidad de crear, como su nombre lo indica, una guía de apoyo a los docentes para la utilización del léxico en la enseñanza de la lengua en la escuela, ya que muchos docentes no tenían conocimientos en la lengua (González: 2013: 122). Otro documento es el *Proyecto Educativo Comunitario-PEC* de Totoró (2010), el cual condensa estrategias, planeación y contenidos relevantes para el desarrollo de la práctica educativa de la institución del resguardo, de acuerdo con los componentes y ejes de formación que constituyen el

¹⁸ Todas estas herramientas se encuentran en el programa de educación del Cabildo de Totoró, así como en la biblioteca del grupo de investigación. Algunas de las producciones de formato digital se pueden descargar en el siguiente link: <http://www.unicauca.edu.co/gelps/es/publicaciones>

Proyecto, con el que se “pretende conservar y fortalecer la cultura en un verdadero proceso comunitario con el objetivo de lograr una formación integral para la comunidad educativa de la institución” (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró, 2010: 2). Así mismo, los juegos de mesa hacen parte de esta producción, el bingo *Ju Wasriko*, y la lotería *Kanawar*, pero además se han creado dinámicas de juego para los niños como *Lutai purai jor* (paso por un ladito) o las rondas infantiles. Y finalizando el listado de los materiales físicos, se encuentra la cartilla de historias de los mayores, *Namoi kilelɩpe as'an c'ipik kin*. Así contaban nuestros mayores (2015), la cual contiene 16 historias en nam trik, que hacen parte de la tradición oral de los mayores del resguardo, cada una de las historias cuenta con su respectiva traducción al castellano local hablado en Totoró, ya que fueron traducidas por los mismos mayores hablantes.

Por otro lado, en formato digital están las producciones que resultaron de esos materiales físicos. Ya teniendo la cartilla del *Léxico* y los audios del léxico, se trabajó en la digitalización de ella para aprovechar los recursos tecnológicos de las escuelas. La novedad de la cartilla digitalizada del *Léxico* es permitir la reproducción de audios que contienen oraciones seleccionadas dispuestas en el material, además de que permite visualizar una animación alusiva a algunas oraciones.

Asimismo, a partir de la elaboración del *Léxico* se crearon nuevas herramientas multimedia para facilitar el aprendizaje de la lengua, ofreciendo una opción mucho más interactiva y permitiendo su fácil manejo para casi cualquier tipo de usuario interesado en aprender. Estas herramientas son juegos de multimedia: uno es *Rompecabezas* (2011), este juego presenta una serie de fichas de rompecabezas (3 ó 4) en desorden, cada ficha lleva escrita la parte de una oración en nam trik, el objetivo consiste en la organización correcta de las fichas, ensamblándolas en orden para que la oración tenga sentido, pero además el juego brinda una ayuda: un audio que reproduce la oración a organizar, lo que facilita el uso de la herramienta para distintos propósitos dependiendo de la habilidad lingüística que se quiera fortalecer y de la etapa de aprendizaje del nam trik; y el otro juego es *Sonidos* (2011). Esta herramienta presenta, de acuerdo con las dos opciones de dificultad del juego, palabras incompletas escritas en nam trik a las que les hace falta una letra; el objetivo es identificar la letra que hace falta con la ayuda del audio que reproduce la palabra en voz de los mayores.

Otra herramienta es el CD de la *Guía de uso del Léxico de la lengua namtrik de Totoró* (2012), el cual contiene los audios de las oraciones trabajadas en el léxico, para facilitar la enseñanza de los

docentes en las escuelas, instruyéndolos en la correcta pronunciación de la lengua. Y finalmente el videojuego micromundo virtual *Namoi Po Jau Amkun* (2015), el cual fue diseñado haciendo uso de todos los materiales (físicos y digitales) anteriormente mencionados. Este videojuego está ambientado en la actividad de construcción de la casa tradición *po jau*. “Así el escenario de la casa se convierte en el principal espacio de “construcción” de la lengua, donde además se resaltan elementos de gran valor cultural, como lo son el telar o *pasrintsik* y la tulpá *naki trak*” (Caballero, et al. Ponencia: “Uso y apropiación de materiales educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del nam trik de Totoró”. 2015). El juego cuenta con “doce actividades, basadas en aspectos pedagógicos de comprensión lectora y escucha del nam trik, y ambientadas en el recorrido del territorio” (Meza, 2016: 34).

Si bien el uso de herramientas informáticas es aún limitado en el resguardo, hay un creciente interés en los niños y en los jóvenes por la interacción con el mundo virtual. Los recursos didácticos multimedia están instalados en los computadores de las sedes de la Institución Educativa del Pueblo Totoroez, como refuerzo a la enseñanza del nam trik propuesto desde el PEC. Pero lamentablemente el uso de estas herramientas es escaso.

Dichas producciones han constituido un avance en la dinamización del uso del nam trik en el ámbito escolar y poco a poco se amplió a diversos espacios comunitarios, aunque como ya he señalado, el uso de estas herramientas por parte de los docentes en las escuelas es escaso, pues algunos docentes las desconocen o no conocen su funcionamiento, y cuando son utilizadas se hace en cortos momentos de la clase. Eventualmente algunos jóvenes se acercan al programa de educación interesados en estos materiales, pidiendo que se les compartan los archivos para practicar y estudiar el nam trik de forma independiente; aunque estos materiales son para el apoyo del docente en la enseñanza escolar, sirven como ejercicio de refuerzo para personas que ya cuentan con una instrucción previa en la lengua, como la tienen todos los que han pasado por la escuela y el colegio del resguardo.

Si bien es cierto que gracias a estos trabajos y la socialización de ellos en la comunidad, se ha dirigido la mirada al problema que enfrenta la lengua, que por tanto tiempo fue ignorado; la angustiada realidad es que aunque se conozca más acerca de la lengua ahora y muchas personas estén más interesadas por aprender a hablar y también escribir en nam trik, no es suficiente para que el grueso de la población decida aprender y conservar la lengua (situación en la que el nam

trik podría considerarse fuera de peligro de desaparecer), porque se piensa que es suficiente con la producción de materiales de enseñanza de la lengua, desatendiendo un aspecto clave en el aprendizaje de ésta, la tradición oral.

La tradición oral se constituye en la principal forma de heredar la lengua, porque la comunicación en lengua primordialmente se hace a través del lenguaje oral; para los hablantes del nam trik en el resguardo de Totoró, su lengua vive en sus pensamientos, en su mente, para ellos el que la lengua se encuentre escrita, no representa un hecho determinante porque la mayoría de ellos son analfabetos. “Ahora es que nosotros estamos trayendo todos estos papeles para que aprendamos la lengua, pero antes no se aprendía así. La tradición oral es algo que no estamos valorando, no le estamos dando la importancia que debe tener”. (Hermes Angucho, Talleres de formación en nam trik 2018).

En este contexto se dio paso a la documentación lingüística que, si bien ha permitido sentar una base para la elaboración de materiales educativos y orientar la planificación de las clases de nam trik en las escuelas, ha sido esencial en el reconocimiento de la importancia de la tradición oral en la trasmisión del nam trik. Lo que brinda herramientas que permiten entender y apropiarse al pensamiento autónomo, distintas ideas y discusiones externas que estimulan el trabajo y la investigación, a partir de las cuales es necesario identificar la influencia de los diferentes actores que intervienen en la educación de los pueblos indígenas, que terminan estableciendo, de acuerdo con unos lineamientos y orientaciones externos de organización de la educación, la enseñanza de una lengua de tradición oral. Todo lo cual también es posible gracias a los elementos presentes en el PEBI – CRIC (2004) y desde el cual se proyectan acciones importantes en el desarrollo del esquema cultural.

Panorama actual de la educación desde la Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró

La educación propia es la que estamos recibiendo de nuestros mayores, esa es la que nos tiene que orientar para dónde vamos. Si nosotros hablamos de la “casa grande”, pues en ella mandamos nosotros, los que vienen de afuera se tendrá que preparar para el sistema [SEIP]. (José Bolívar Sánchez. Reunión Bloque Político, 2018)

Totoró no pertenece a ninguna de las asociaciones que conforman las Zonas en la estructura organizativa del CRIC, teniendo una forma de administración independiente ya que se separó de

la zona a la que pertenecía, la Zona Oriente, y del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño – COTAINDOC. Este hecho le permitió al Resguardo tener una gestión independiente, favorable para la administración pues no están sujetos a las determinaciones de otros pueblos que conforman las zonas. Pero así mismo esto tiene una implicación mucho más grande que afecta la aplicación del SEIP en el territorio y es que al no contar con una población escolar alta por ser un resguardo independiente, la relación técnica no favorece las condiciones para que el Estado garantice más docentes por cantidad de estudiantes; en la zona rural el número es menor (22) respecto de la zona urbana (32). Entonces, Totoró no cuenta con la población necesaria para operativizar el SEIP, debido a la dispersión geográfica de las familias y la baja población, entre otras razones relacionadas con falta de apoyo, de convicción o respeto por el proceso del movimiento indígena.

Debido a que en el resguardo aún no se aplica el SEIP, la Institución Educativa asume la responsabilidad de llevar a cabo la dirección de la educación indígena con base en las orientaciones de la comunidad; así que la institución al ser indígena tiene como fundamento el fortalecimiento de la identidad a través de las prácticas culturales, es por esto que el trabajo está orientado oficialmente por el Proyecto Educativo Comunitario. “El desarrollo y ejecución del PEC en la Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró pretende conservar y fortalecer la cultura en un verdadero proceso comunitario con el objetivo de lograr una formación integral para la comunidad educativa de la institución” (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró, 2010: 2). El inconveniente es que no todos los docentes tienen pleno conocimiento del proyecto educativo, lo que se ve reflejado en la escasa aplicación de los componentes del PEC en las sedes educativas. Así que no sólo no hay una dirección de la educación desde el SEIP, sino que además el PEC no es aplicado o incluso rechazado por algunos docentes; al respecto el profesor José Bolívar Sánchez, en su acostumbrado tono provocador, cuestionaba esa incoherencia en el accionar educativo:

De qué nos sirve a nosotros tener una institución educativa agropecuaria del pueblo Totoró para el resguardo indígena, ¿lo político está fluyendo en nuestros jóvenes? ¿el cabildo escolar en la institución educativa hoy está aprendiendo de nuestros mayores? Uno se pregunta si vamos a formar jóvenes, ¿esos jóvenes participan en reuniones de concejos directivos? ¿esos jóvenes participan en reuniones, en asambleas de padres de familia? ese tesorero participa cuando van a vender la vaca de la institución? ¿ayuda a negociar? ¿Estamos creando conciencia sobre eso? porque eso se llama SEIP, que la educación sea de carácter participativo, de carácter integral. (José Bolívar Sánchez. Reunión Bloque Político, 2018)

Aquello se debe no solo a la usual resistencia de los no indígenas hacia los procesos de la comunidad sino de los mismos indígenas, además responde a una necesidad cada vez más palpable de hacer una revisión y análisis del PEC del pueblo Totoró, porque buena parte de lo plantado en él, no solamente no se cumple, sino que se desconoce; hace falta una socialización y evaluación de los documentos de los que dispone la comunidad para la orientación de su educación, una que respete las orientaciones de los mayores, pero que también contemple la realidad actual del pueblo. Los docentes que conocen y aplican el PEC son quienes han señalado esta necesidad fundada en la escasa intervención de la comunidad general en la construcción del proyecto, que ahora, casi diez años después de elaborado el documento, reclaman participación para la reconceptualización de la educación en el territorio y para la generación de nuevas estrategias para llevar a cabo el proyecto educativo en la comunidad.

Esta exigencia se basa en los cambios de percepción y comprensión frente a la educación para la comunidad, ampliándose el concepto hacia todos los demás escenarios de formación comunitaria que no están contemplados dentro de la dinámica escolar. El PEC se construyó para la orientación de la atención educativa de la institución del resguardo, pero esa percepción de la educación en estos momentos resulta limitante en la definición de un proyecto educativo comunitario, pues debe abarcar todas las esferas (formales y no formales) de formación dentro de la comunidad. Actualmente el PEC no contempla los demás procesos de formación comunitaria que, de acuerdo con el CRIC, van “desde el vientre de la madre al vientre de la madre tierra” (CRIC, 2018: 34). Esto implicaría contemplar programas que se desarrollan independientemente del programa de educación del Cabildo 1) Semillas de Vida, 2) sedes educativas y procesos escolarizados, 3) profesionalización y 4) procesos formativos en comunidad.

En ese sentido, en Totoró se ha visto la importancia de esta revisión para la definición de una estrategia que les permita posicionar una *Autoridad Educativa*, la cual definiría la estructura jerárquica determinante para la toma de decisiones concernientes al tema educativo del resguardo, a la cual debe acogerse toda la comunidad, especialmente los vinculados con la educación, sean indígenas o no. Esto con el fin de fijar una base sobre la que debe trabajar la educación en el resguardo, respetando las definiciones y determinaciones propias acerca de los intereses educativos comunitarios. Así la estructura de la *autoridad educativa* estaría definida primero por 1) la espiritualidad, 2) la comunidad, 3) autoridad y cabildo y finalmente en la base estaría 4) el

programa de educación (que incluye no solo a los coordinadores del programa, sino también a la institución educativa y sus docentes y directivos). De manera que las decisiones se fundamenten a partir de la espiritualidad y cosmovisión del pueblo indígena Totoró. Esta es una propuesta que ya se venía contemplando años atrás, pero recientemente, en 2018 se empezó a plantear esta estructura para que quedara contemplada desde el mismo ejercicio de revisión del Plan de Vida que estaba realizando la comunidad ese año.

Toda esta indefinición en la aplicación del PEC tiene sus efectos en los avances del proceso de enseñanza de la lengua en las escuelas, pues o no se termina de aceptar completamente las estrategias como la formación en *nam trik* de los docentes encargados de la enseñanza de la lengua (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró 2010: 57), o su aplicación apenas si cumple con lo figurado en el documento como el acompañamiento de un dinamizador de la lengua, es decir, de un mayor hablante para apoyar los procesos de enseñanza a los docentes de las diferentes sedes, (así como con las madres comunitarias y con el equipo de comunicaciones del cabildo) (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró, 2010: 30). Pero además de esta situación, en la coordinación del programa de educación faltan instrumentos para hacer seguimiento a los procesos, identificar las debilidades y evaluar la pertinencia de esos procesos en las distintas sedes y el colegio, porque, aunque se hagan observaciones en las reuniones de la institución o en las del programa de educación, no se lleva una sistematización de las mismas y permanecen en el reclamo de los docentes que trabajan de acuerdo con el PEC.

Por esos motivos se plantea ahora como necesidad la revisión y el análisis de los avances y logros alcanzados con el PEC, un trabajo que no es sencillo porque este ejercicio debe vincular a la comunidad general, tomando en cuenta la estructura de la *autoridad educativa* propuesta para la toma de decisiones relativas al ámbito de la educación. En ese escenario será posible identificar los aspectos a mejorar de acuerdo con las necesidades que exprese la comunidad y de acuerdo con los nuevos requerimientos resultantes de la implementación del SEIP.

Aún con todo, los mayores *nam trik* hablantes son quienes se mantienen constantes en su papel como dinamizadores de la lengua y la cultura totoroéz. Los mayores, después de haber vivido tantas dificultades por ser hablantes de su lengua materna, después de haber pasado por varios estados de ánimo y posturas acerca de la conservación del *nam trik*, provocados por el rechazo, la incompreensión y el ánimo asimilacionista y homogeneizante del sistema educativo nacional,

estampado en la misión católica y sus escuelas-internados; después de todo eso, ellos se han sostenido en la firme intención de mantener activa la lengua, seguirla hablando y compartiéndola en comunidad, aunque la mayoría de las veces se quede en una noble intención, ya que en las acciones concretas no se muestra mayor interés en adquirir conocimientos relativos a la lengua. Muchas veces he escuchado a los mayores hablando de la importancia de la lengua, en discursos cargados de emoción y conciencia frente a la situación del nam trik, pero lamentablemente por desinterés no se llega a concretar una acción o práctica constante de recuperación del nam trik en el grueso de la comunidad, con excepción de su enseñanza en la escuela, aunque los resultados de ésta todavía no lleguen a un nivel de revitalización.

Algunos mayores decían, que en su criterio todos los asistentes a los encuentros, talleres o reuniones realizados en el resguardo con propósitos de fortalecimiento organizativo y cultural, estaban formándose como "profesionales" de la comunidad; para ellos, la participación en ambientes donde se comparte el conocimiento hace parte de su formación, destacando este proceso como una etapa de formación en la *universidad de la vida*, argumentando que quienes participan aportan en la formación del pensamiento, porque todo es un proceso colectivo. Cosa que para algunos de los maestros no indígenas resultó indignante, ya que no estaban de acuerdo con que se extendiera ese concepto, porque entonces perdían sentido todos sus años de estudio, pues no se les reconocían sus títulos y tampoco los ponía en una posición superior, porque al formarse en instituciones formales se espera que haya un ascenso social, eso es lo que se pretende con el estudio académico.

Esta manera incomprensiva de los maestros de asumir aquellas ideas, refleja un bajo interés en acercarse al pensamiento de la comunidad y sus formas de concebir la educación indígena, tanto que cuando los líderes del resguardo intentan evaluar qué tanto de los programas y proyectos educativos se están cumpliendo, ellos toman posiciones defensivas alegando que estos al no poseer el nivel de formación escolar e institucional, no tienen autoridad o criterios de evaluación adecuados.

Aun cuando esta situación no facilita la ejecución de un programa de educación orientado a la lengua, es posible pensar que a través de la formulación y acción del Proyecto Educativo Comunitario – PEC en la educación escolar, se registren elementos de identidad potenciadores del fortalecimiento cultural, con el cual se busca un reconocimiento y reivindicación de los hablantes

de la lengua indígena, por medio de la acción política tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de esta.

En ese sentido, con el apoyo de diferentes instituciones, en el resguardo se han llevado a cabo muchos proyectos dirigidos a la enseñanza del nam trik; éstos transitan entre la *educación formal* y *no formal*. He observado que precisamente la educación en los espacios formales, específicamente en la escuela, resulta poco apropiada, y de menor impacto en la comunidad que participa de ellos, ya que, debido a los formatos propios de la institución, se ubica el conocimiento en modelos descontextualizados de enseñanza. La experiencia de fortalecimiento lingüístico en el espacio formal se ha amoldado a los requerimientos de la estructura educativa del resguardo que cuenta con una sola institución, la Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró, que ubica su sede principal en el Colegio de la Vereda Betania (por la carretera que conduce al Municipio de Inzá a unos 3.5 kilómetros de la cabecera municipal), que atiende a los grados de sexto a once, y sus once sedes¹⁹ que atienden desde transición hasta quinto.

En la práctica educativa, la Institución se ha centrado en la aplicación del PEC, desde su formulación en el año 2010, en donde se organiza de manera oficial un plan curricular por ejes y grados, donde se considera la lengua como el eje transversal que debe alimentar el proyecto educativo como estrategia de fortalecimiento y revitalización del nam trik por medio del componente pedagógico y concretamente con el eje de lenguas, esto con miras a generalizar el uso del nam trik ya que se constituye como un *elemento fundamental de la cultura* por medio del cual es posible acceder a la cosmovisión y a los significados propios de la cultura totoroéz. (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró, 2010: 55)

Lastimosamente, debemos afirmar que si no se emprenden acciones en pro de restablecer la transmisión de la lengua en este momento, en menos de veinte años, cuando seguramente la mayoría de los hablantes habrán fallecido, la lengua nam trik de Totoró se habrá ido con ellos. Es por esto que la primera decisión que se debe tomar es la de crear una nueva generación de hablantes de nam trik, es decir, que se vuelva a transmitir la lengua a los niños menores de 5 años. Esto implica tres tipos de acciones, primero integrar a los hogares comunitarios que atienden a la población de primera infancia en el proceso de enseñanza del nam trik; segundo, integrar activamente a los mayores hablantes del nam trik en el proceso de enseñanza y tercero, concentrarse principalmente en la

¹⁹ Estas sedes se ubican en las veredas: 1) Gallinazo, Centro Docente Rural Mixto Nueva Orleans; 2) Puente Tierra, Centro Docente Rural Mixto Puente Tierra; 3) Malvazá, Centro Docente Rural Mixto Malvazá; 4) Cofre, Centro Docente El Cofre; 5) Miraflores Bajo, Centro Docente Miraflores Bajo; 6) La Palizada, Centro Docente La Palizada; 7) El Carmen Zabaletas, Centro Docente Rural Mixto El Carmen Zabaletas; 8) Miraflores Alto, Centro Docente Rural Mixto Miraflores Alto; 9) Loma del Medio; 10) La Peña, escuela San Rafael y 11) Tulcán.

enseñanza en la escuela desde preescolar hasta quinto de primaria, ya que este tipo de esfuerzos tienen mayores posibilidades de éxito en los niños con edades menores de diez años. (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró, 2010: 56)

Aunque esta es una meta que los docentes comprometidos con la revitalización lingüística intentan alcanzar en la medida de sus posibilidades, no se ha cumplido con el objetivo de crear una nueva generación de hablantes del nam trik. Aunque actualmente una docente del resguardo, Marleny Angucho, como estudiantes de la maestría en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas de la Universidad del Cauca, está desarrollando como parte de su propuesta de investigación derivada de la reflexión sobre los avances en los propósitos de la revitalización en el resguardo, un trabajo de revitalización más dedicado, con el propósito de generar nuevos hablantes de la lengua en la escuela donde ella labora. Es un proyecto que sigue en curso y más adelante con la publicación y socialización de su trabajo de grado, se podrá contar con información detallada acerca del caso. Lo que sí es posible afirmar es que ya cumplido el tiempo propuesto (10 años a partir de la publicación del PEC, es decir en 2020) para la creación de una nueva generación de hablantes, aún no se cuenta con nuevos nam trik hablantes.

La Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró concentra alrededor del 36% de la población en edad escolar del resguardo (de 5 a 16 años según el MEN), el 64% restante se encuentra por fuera del sistema educativo propio. Situación que causa molestia en algunos que ven con desagrado el hecho de que los niños del resguardo no se formen en el sistema educativo indígena y que los padres de familia se resistan a apoyar los procesos de educación propia, argumentando que la educación impartida en la institución del resguardo no tiene el rigor, la calidad y eficiencia que sí tiene la institución educativa del municipio (Francisco José de Caldas) que se ciñe a las directrices de la Secretaría de Educación Departamental – SED, la cual orienta a las instituciones en las políticas acordes con el servicio de educación nacional. Todo aquello genera una encrucijada en la que la institución del resguardo al no atender cierta cantidad de estudiantes, el recurso de transferencia para la educación del Sistema General de Participaciones (SGP) por concepto de gratuidad²⁰, resulta insuficiente para la inversión que requiere la ejecución del modelo propio y la

²⁰ De acuerdo con MEN, del SGP devienen los recursos para la educación por concepto de gratuidad y de calidad. El “recurso de gratuidad” es el apoyo económico que recibe una institución educativa de acuerdo con el número de estudiantes, principalmente para: “dotación pedagógica, acciones de mejoramiento de la gestión académica, o mantenimiento y adecuación de establecimientos educativos” (MEN, 2017); y el “recurso de calidad” es el aporte dirigido al sostenimiento de la planta física de la institución educativa.

investigación y el análisis previo que aquel proceso conlleva. Reduciendo las oportunidades de avanzar en esa dirección y aumentando el tiempo necesario para alcanzar sus propósitos; hecho que alimenta la idea generalizada de que la educación propia no cumple con los criterios establecidos por el MEN de una “educación de calidad”, y que claramente no pretende cumplir porque su propósito no es el de adaptar el modelo de educación nacional al propio, sino el de institucionalizar una alternativa educativa que comprenda a la educación en contextos indígenas desde unas prácticas pedagógicas generadas y diseñadas de acuerdo a la cultura y con unos criterios y procesos “evaluativos” propios. Y lo que dicha generalización provoca es una perpetuidad de esa dinámica desigual con que se asumen los procesos de las organizaciones indígenas.

Aun así, la creación de la institución educativa del resguardo, así como la elaboración del PEC en Totoró, se han convertido en hitos importantes en el camino hacia la autonomía de la educación, y generalmente son vistos por la comunidad como evidencia del interés y el propósito de consolidar los procesos de la educación indígena propia en el resguardo para el fortalecimiento lingüístico y cultural, que día a día toman mayor notoriedad y logran captar el interés de agentes externo por medio de proyectos que suelen traducirse en más materiales educativos de apoyo para la enseñanza del idioma nam trik.

No obstante, a pesar de los esfuerzos por buscar espacios de interacción en la lengua, esta permanece al margen de las prácticas educativas y no goza del mismo estatus, intensidad horaria o importancia en las evaluaciones individuales de desempeño de los estudiantes o de las instituciones educativas de cara a las instituciones estatales. Los efectos de esto se relacionan con el enfoque que se le da a la enseñanza de la lengua; los contenidos que se elaboran para la enseñanza de la lengua en el ámbito escolar, aunque suelen orientarse desde un enfoque cultural, están basados en el esquema de enseñanza de una lengua extranjera; y si bien es cierto que al tratarse de una población que no tiene el nam trik como primera lengua o lengua materna (L1), y que su enseñanza debe ser como “segunda lengua” (L2), aquello no debe implicar que se desarrollen los contenidos como una lengua más, pues no se cumple con el carácter bilingüe de la escuela, en la que el propósito que se plantea en lo relativo al nam trik dentro del PEC, es que por medio de la formación de estudiantes en un ambiente escolar bilingüe nam trik/castellano, la lengua propia paulatinamente se convirtiera en la primera lengua (L1) para la comunidad de Totoró en un plazo de diez años (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró, 2010: 55). Objetivo que

no ha sido alcanzado, en gran parte por el enfoque y tipo de enseñanza que se ha aplicado en las escuelas porque éstas no son realmente escuelas bilingües. “Las propuestas no están viniendo de nosotros, ni siquiera las estamos adaptando sino adoptando” (José Fernando Conejo, gobernador del resguardo de Totoró, 2018).

Al respecto algunos docentes de la institución me expresaron con cierta frustración la situación de descuido en la que se encontraba la enseñanza de la lengua en el resguardo, haciendo una referencia concreta al caso del colegio de Betania. Hablaban en general de una falta de compromiso con la educación y con la enseñanza de la lengua en la institución educativa. Se referían a las personas a las que se les asignaba la enseñanza del *nam trik*, como docentes no capacitados, con muy poco o nulo conocimiento de la lengua y la cultura Totoró. Fueron tan enfáticos en este hecho que de manera jocosa decían que aquellos docentes no enseñaban *nam trik* [nam'zɪk] (escritura fonética)²¹ sino **namtrí**, aludiendo a una mala pronunciación, tanto que incluso ni el nombre de la misma lengua eran capaces de pronunciar correctamente. Y sumado a ello, los profesores que asumían esos cursos lo hacían casi exclusivamente con el ánimo de completar sus horas de labor. Todo esto ocurre por la escasa formación y sensibilización en la lengua, a pesar de que el Cabildo desde el año 2002 hasta la fecha, viene contratando los servicios de dos *nam trik*-hablantes de la comunidad, por medio de los recursos de transferencia. Lamentablemente, este esfuerzo resulta insuficiente ante el gran desconocimiento acerca del *nam trik*, responsabilidad que ha sido atribuida a los maestros pues, como expresan algunos líderes, a inicio de año los maestros se reúnen para tratar temas administrativos y de transferencias y no para hacer un proceso de seguimiento de los proyectos dirigidos a la aplicación del PEC.

Como este, existen muchos factores que afectan y entorpecen las iniciativas y los esfuerzos por revitalizar una lengua; en Totoró la mayoría de los maestros no son bilingües y tampoco son indígenas. A este panorama se suma el hecho de que como sucede en varias escuelas que mantienen

²¹ «Transcripción || t. fonética. Tipo de transcripción, generalmente inserta entre corchetes, que representa los alófonos por los cuales se realizan las unidades fonológicas del habla en un grado variable de precisión. Según las necesidades metodológicas de cada caso, se distingue la llamada transcripción ancha de la transcripción estrecha» (Cerdá, 1986: 288). Esta transcripción es posible gracias al Alfabeto Fonético Internacional – AFI, que sirve de herramienta para el estudio lingüístico, el cual permite mediante la codificación de los sonidos, encontrar unas convenciones universales para la representación simbólica de los fonemas de las diferentes lenguas, resultando así la escritura fonética o transcripción fonética.

el modelo educativo nacional, el tiempo que se le designa a la enseñanza de la lengua es mínimo, tan sólo dos horas semanales:

“Una de las políticas del Programa de educación, según el Plan de Vida, es enseñar, implementar y hablar el nam trik en todos los centros educativos del resguardo. Si bien el nam trik no se usa como medio de instrucción, se imparte a los escolares dos (2) horas de nam trik semanales por grado en el colegio “Pueblo Totoró” (desde transición hasta el grado 11) [y en las escuelas] 4 horas semanales por grado (de transición a quinto de primaria) como parte del plan curricular.” (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró, 2010: 26)

Por otro lado, se suele creer que la escasez de materiales didácticos para la enseñanza del nam trik, es otro factor que afecta el trabajo con la lengua y por ello tanto énfasis en su producción, pero esto tiene más que ver con el evidente y cada vez más agudo desinterés de la juventud por mantener los conocimientos tradicionales. El problema real de fondo está relacionado con la desconexión de los propósitos de revitalización y la realidad de la situación sociolingüística del nam trik en la comunidad; lo que conlleva a un inadecuado manejo del proyecto de revitalización que inicia con la poca atención que se le da desde el mismo programa de educación, ya que como mencioné antes, no se cuentan con herramientas para hacer seguimiento al proyecto.

Éstas son situaciones bastante conocidas y ampliamente debatidas entre las autoridades educativas y al respecto han asumido responsabilidades y tomado acciones. Como alternativa a todas estas situaciones adversas, al interior del resguardo y como una iniciativa gestada desde la misma autoridad, el Cabildo, ha venido desarrollando casi independientemente una propuesta de formación en la lengua indígena por fuera de la institución (por lo menos escolar), con el objetivo inicial de capacitar en el uso del nam trik a los funcionarios que componen el cabildo en sus diferentes programas, como incentivo para un ascenso u oportunidad laboral. Lo que de aquella experiencia surgió fue un gran interés por parte de la comunidad en general por aprender el nam trik; esto ha facilitado un espacio desligado del compromiso académico o laboral y ha hecho tomar conciencia y emprender acciones, como la de inscribirse a los talleres, a quienes no tuvieron la oportunidad de aprender la lengua en sus hogares, brindándoles elementos no solo para el aprendizaje de la lengua indígena y reforzar sus conocimientos culturales, sino también para la formación de una postura crítica y consciente frente a la pérdida del nam trik. Ahondaré en esta experiencia en el próximo capítulo cuando aborde las acciones emprendidas por la comunidad del resguardo.

III. EL NAM TRIK Y LA EDUCACIÓN ¿ESCOLAR? Sueños y desafíos de la revitalización lingüística en la educación indígena de Totoró

En las comunidades se presentan grandes dificultades para llevar a cabo los proyectos de revitalización lingüística, ya que entre la dirección de los proyectos casi exclusivamente hacia el ambiente escolar y la falta de mayores estímulos del Estado a las comunidades en lo que respecta al trabajo lingüístico, tampoco se hace énfasis en la *adquisición* de la lengua como sí se hace al *aprendizaje*; ambos son procesos distintos que se dan en diferentes etapas de la vida del individuo en una formación bilingüe. La adquisición se define como un proceso inconsciente e intuitivo:

[...] que no precisa una instrucción (como es el caso de los bebés cuando, antes de acceder al sistema educativo, ya conocen su lengua y la utilizan con cierta soltura), mientras que, en el caso del aprendizaje, sí se trata de un proceso consciente en el que se precisa algún grado (según el caso) de instrucción. (Molina G, 2003: 132).

Trayendo esa situación al caso de Totoró, puede verse que esos procesos están invertidos, pues se aplican metodologías escolares a niños en edades en las que se podría intentar un método de inmersión en la lengua, para que haya un proceso de adquisición y una generación de bilingües en nam trik-castellano, como es el propósito de Totoró a futuro²². En el Resguardo, los escenarios en los que los niños de primera infancia (0-5 años) se les empieza a enseñar nam trik, están apenas cubiertos por los programas estatales del ICBF, la cuestión aquí es que para la generación de un bilingüismo en los niños, ellos no solo deben ser expuestos a la lengua, sino que la interacción en esos ambientes debe ser en lengua, es decir que no se trate solamente de una clase en donde se enseñen las competencias básicas en la lengua (escucha, oralidad y escritura), sino que la lengua sea precisamente el vehículo de comunicación del conocimiento que se comparte.

Así que en Totoró lo que se pretende muchas veces es adoptar un modelo de enseñanza de la lengua en niños que se esperan sean bilingües con una instrucción casi escolar, a una edad en la que esa interacción en la lengua debería generarse de forma más intuitiva, cotidiana y dinámica. Y cuando el ejercicio de aprendizaje es para jóvenes y adultos el reclamo es que ese proceso debería contener más espacios en los que se genere una dinámica menos instructiva y más vivencial, sin tomar en cuenta que al aprender una lengua a una edad adulta, con el dominio y la formación en

²² “el propósito fundamental de las clases de nam trik en las instituciones educativas es la adquisición de esta lengua por parte de los niños que no la aprendieron en su hogar, con sus padres y familiares y de esta manera ampliar el número de hablantes” (Comunidad del Resguardo Indígena de Totoró, 2010: 26).

competencias básicas en L1, el proceso debe ser distinto ya que hay una estructura de la L1 que influye en el ejercicio de reconocimiento y aprendizaje de la L2, presentándose algunas situaciones de interlengua, que Molina compara con “las expresiones y construcciones que los bebés manifiestan cuando descubren el lenguaje humano, [...] son errores que forman parte de un proceso de maduración, hasta llegar a la expresión correcta y que debemos ayudar a superar para evitar la fosilización de construcciones agramaticales o inadmisibles en el idioma”. (Molina G, 2003: 133).

Por otro lado, las razones por las que en Colombia no se invierte más en los trabajos de recuperación lingüística derivan de la apuesta del Estado por el control de los grupos y comunidades étnicos; los programas del Estado están pensados para ejercer poder sobre las dinámicas culturales y territoriales de las poblaciones. Por esto existen más facilidades, como apoyo o reconocimiento económico, para los proyectos productivos que para el trabajo social y de fortalecimiento cultural. Y puede que algunos pueblos indígenas, en un afán por mostrar una cara diferente a la percepción generalizada del “indio que no trabaja la tierra”, entran en la dinámica que dispone el Estado, enfocándose en el fortalecimiento de la actividad económica y productiva (acciones más visibles) para buscar un mayor respaldo social y estatal. Además de que precisamente la dinámica económica de estos pueblos gira en torno a la actividad agropecuaria y es gracias a esta que se debe su subsistencia, el trabajo en la lengua en cambio no les da de comer.

Aun con un precario apoyo estatal en temas relacionados con la revitalización de las lenguas nativas, los pueblos indígenas con el apoyo de instituciones, entidades y organismos de cooperación nacional e internacional continúan construyendo proyectos de revitalización, en la lucha por la pervivencia de sus lenguas.

El principal motivo por el cual se plantean los proyectos de revitalización y fortalecimiento de la lengua nam trik de Totoró, se debe a la transformación o (en algunos casos) pérdida de los contextos significativos de la lengua en los procesos de la comunidad indígena, ya que en general, “las comunidades se demoran mucho tiempo en darse cuenta de que su lengua está perdiendo vigor y su reproducción normal se va interrumpiendo progresivamente, al restringirse su uso a las generaciones intermedias y por último a la de edad más avanzada” (Mosonyi, 1998:5).

Así, “para comprender el modo de vida particular de cada sociedad, se impone auscultar el discurso de sus miembros, con el objeto de llegar a una sistematización de sus experiencias individuales y

colectivas”. (Mosonyi 1998: 4). Esta sistematización se convierte en mecanismos organizados para garantizar la convivencia y la continuidad de la cultura. Al mismo tiempo que “la escuela se convierte en un mecanismo propio de socialización y creación de procesos, en un foro de negociación y construcción de sentido, de vida, y en un espacio de sistematización, construcción, formalización, ampliación, valoración, recuperación y producción de conocimientos y saberes”. (Artunduaga 1997:41).

En ese sentido, por medio de la acción de la escuela, como principal escenario de recuperación cultural, se busca forjar un sentido de pertenencia que permita a los individuos reconocer los contextos histórico y cultural, en los que se define su identidad étnica, con la cual es posible generar conciencia frente a la importancia de la conservación de la lengua, para contribuir de esta manera a la formación de una *lealtad idiomática* en los estudiantes que la aprenden.

[...] la principal fuerza que dinamiza el futuro de una lengua propia es la lealtad de los hablantes a su patrimonio lingüístico, su determinación a no abandonar su idioma ni suplantarlo por un código expresivo ajeno. En consecuencia, es decisivo cultivar y fortalecer esa lealtad idiomática, en cuya ausencia fracasarían los proyectos mejor concebidos, mientras que su sola presencia hace inexpugnable cualquier lengua, por más factores amenazantes que la asedien desde el exterior. (Mosonyi, 1998:11)

Aunque, para que la lengua sea vista como parte de la identidad étnica no hace falta que sea hablada por más personas y con más frecuencia que otra, solo hace falta que se la considere “característica” del pueblo y le sirva como diferenciador.

hemos propuesto inicialmente dos condiciones que deben ser cumplidas cuando el lenguaje funciona como un marcador étnico-nacional. Posteriormente, hemos mostrado que el cumplimiento de las condiciones no depende de la realidad sino que depende doblemente de la percepción. Por un lado, las lenguas pueden ser libremente identificadas o diferenciadas, sin la distinción de la percepción o de la similitud. Por otra parte, el compartir una lengua entre los miembros de un grupo a veces es un asunto de percepción más que de la realidad. Por consiguiente, la asociación de una lengua con un grupo étnico-nacional [...] puede ser muy flexible, y por eso la lengua proporciona un criterio flexible y conveniente por medio del cual un grupo étnico cultural puede ser identificado. (Matsuo, 2009; 87)

¿En vía de una revitalización lingüística?

Para que una lengua se mantenga en el mundo actual, no basta con programas, proyecto, estrategias y modelos educativos, hace falta romper el orden esquemático que disponen esos formatos y

visibilizar los espacios de actividad de la lengua, con esto se vitalizan principalmente los hablantes que son quienes facilitan el proceso de conocimiento y aprendizaje de la lengua en la comunidad.

De acuerdo con esto, la manera más efectiva de conservar una lengua sería mantenerse monolingüe en ella. Entonces los monolingües en lenguas nativas serían los mayores defensores de la cultura y tradición indígena. Pero mantenerse monolingüe en lengua indígena no es una opción para el indígena actual en el contexto capitalista, ya que esto le impide una interacción compleja en la sociedad que componen, y aunque formalmente en Colombia se les reconozcan a las sociedades indígenas derechos constitucionales como que las lenguas habladas en los territorios comparten oficialidad con el castellano y por consiguiente “los hablantes de lenguas nativas pueden usar su lengua en sus relaciones con la administración pública, los servicios de salud y la justicia” (Ley 1381 de 2010 o ley de lenguas nativas), en la práctica esto no sucede.

Para las personas que hacen parte de comunidades indígenas con tradición lingüística propia, no es una opción mantenerse monolingüe en ninguna de las dos lenguas, la lengua indígena y la lengua de la sociedad dominante, porque por un lado, al ser monolingües en lengua indígena tendrán dificultad en el acceso a la educación de cualquier nivel, ya que, aunque la Educación Bilingüe Intercultural – EBI en Colombia sea parcialmente una realidad, el castellano es la lengua vehicular en las aulas de clases. Así mismo, al monolingüe en el idioma indígena se le restringen sus actividades económicas al no vincularse o relacionarse directamente con la sociedad mayoritaria castellano-hablante, que gobierna el mercado nacional. Y por el otro lado, si se mantiene monolingüe en castellano (en caso de tener una lengua nativa) se pierde en una dimensión mayor de elementos culturales, de los significados propios de la lengua, de la comprensión y expresión de la vida comunitaria, se pierde del contenido y esto afecta a la comunidad en la medida en que el individuo forma parte activa y constitutiva del entramado social que le permite reproducir el sentido de identidad cultural dentro de la comunidad; así se va inhabilitando la transmisión de la tradición lingüística a un nivel preocupante que se va irradiando dentro de la comunidad y es allí donde se hace indispensable la ejecución de un plan de acción con miras a retroceder esta situación.

Para que cualquiera de los propósitos con los que se aborde el tema de la lengua en una comunidad llegue a concretarse, es indispensable la participación de los mayores que son quienes en su mayoría conservan el conocimiento de la lengua y la cosmovisión. Es por esto que en los eventos organizados por el cabildo se hace mucho énfasis en este asunto. En el *Encuentro de*

Retroalimentación con los mayores, realizado en el año 2018, en la Escuela Rural Mixta Miraflores Bajo, se plantearon preguntas que insistían en una reflexión frente a la actitud de la comunidad con respecto a sus mayores. Preguntas como: *¿qué importancia se les da a los mayores de la comunidad? ¿qué respeto? ¿en qué espacios son protagonistas? ¿sí están liderando los procesos? ¿hay solidaridad?* Aunque todas estas preguntas sean importantes en el análisis sobre la orientación de los procesos de fortalecimiento en la comunidad, la última pregunta llamó más mi atención, porque había ignorado que el éxito o fracaso de los procesos y las iniciativas de la comunidad estuviera determinado por la *solidaridad* de las personas hacia ellos. Luego entendí su sentido; si no hay solidaridad, no hay posibilidad de conexión con los *sentires* y los *pensares* del colectivo, por lo que no se genera empatía, que es la que posibilita que más personas se identifiquen con esos intereses y se abanderan con los ideales de la lucha y resistencia del pueblo.

Es importante que se reflexione en todos los ambientes posibles sobre la situación real de las lenguas nativas, los propósitos de revitalización y fortalecimiento de las mismas, la viabilidad de esos procesos y planear con franqueza los propósitos de los mismos, pues dependerá de estos los resultados que se obtengan, así no serán igual los resultados de un proyecto en el que se pretenda una revitalización de la lengua para uso oficial y político, que los resultados de uno que trace sus objetivos en vías de recomponer el tejido social que mantiene activa la lengua en la comunidad.

Inge Sichra, en su ponencia “Revitalizando ando hablando. Revitalizando ando escribiendo?” en el tercer encuentro de “Revitalizando Ando” del año 2017, organizado por la Universidad del Cauca, insistía precisamente en la importancia de identificar el tipo de revitalización que se quiere para evitar desilusiones futuras frente a los objetivos que se han trazado muy por fuera de los alcances de esos proyectos. Insistía en esto para desmentir la existencia de una “buena y mala” revitalización, ya que cualquier revitalización que se haga de una lengua en situación de riesgo, del tipo que sea, es ganancia en la construcción de un camino de alternativas de formación social y recomposición de la base del pensamiento, y claro los cambios que ello conlleva en las actitudes y el comportamiento en la comunicación en lengua.

Con esa misma perspectiva, los dinamizadores de la lengua en Totoró han buscado sacudir las bases que se han fijado a lo largo de tantos años de trabajo de revitalización del nam trik, para trazar objetivos reales y apropiados con los propósitos del ejercicio llevado a cabo en el resguardo para evitar el olvido total y definitivo de la lengua.

[...] nosotros en nuestros discursos, en nuestras ideas estamos hablando de revitalización, pero yo realmente no sé si en ese proceso que estamos haciendo debemos coger todo, recuperación, revitalización o a qué nos vamos a dedicar para no seguir armando muchos campos de batalla que no nos van a dar resultado, esa es una discusión a tener en cuenta para este proceso [...] Como marco general entre identidad, cultura, lengua y pensamiento se usa la palabra fortalecimiento, entonces mire, tenemos recuperación, tenemos revitalización y ahora fortalecimiento de la lengua; son términos técnicos que se usan como para motivar, para impulsar el uso de la lengua, pero esos son los tres términos que estamos usando aquí en nuestro discurso, al menos de los que estamos frente a este proceso y eso es lo que tenemos que resolver nosotros. (Hermes Angucho, Talleres de formación en nam trik 2018).

En un tono sincero, el profesor Hermes hacía esta reflexión, como parte del equipo de dinamizadores del proyecto “*Namoi srilmera pessenamuntrap*”, que se iniciaba recientemente en el resguardo para la enseñanza de la lengua a grupos de jóvenes y adultos. Sus planteamientos iban en dirección de abrir un espacio para el debate, en donde fuera posible pensar con objetividad los propósitos del trabajo con el nam trik, en vista de que a la fecha no se habían conseguido los resultados pretendidos una vez iniciado el proceso de la lengua en el resguardo. Para ello, ponía en consideración los mismos propósitos de este proyecto, “¿irá a recuperar la lengua y la cultura? ¿irá a ser revitalización? ¿irá a fortalecer la lengua nam trik? qué iremos a hacer. O solamente vamos a ser un grupo que vamos a recibir clases, aprendemos lo que podamos y seguimos a ver qué podemos seguir haciendo más adelante”. (Hermes Angucho, Talleres de formación en nam trik 2018).

Estos tres propósitos que se han manejado indistintamente al momento de plantear proyectos o estrategias para aportar al proceso de revitalización del idioma, son vistos recientemente como una dificultad en la identificación del propósito real de la acción de la comunidad frente a la pérdida del nam trik, pues se piensa que parte de la razón por la que no se alcanzan los efectos esperados con esos proyectos se debe a la falta de claridad en la definición del camino por el cual deben transitar sus proyectos (recuperación, revitalización o fortalecimiento), y es por esto que no se perciben efectos concretos en el estado de la lengua, pues como dicen, suelen estar desfazados. Esta lectura de la realidad se concentra en que el problema de los resultados poco alentadores de los procesos de enseñanza de la lengua son los enfoques, que al no estar definidos de acuerdo con unos “niveles” de revitalización que van siendo superados en la medida en que se comprueban sus efectos en la comunidad, se seguirán obteniendo resultados insatisfactorios que no son fácilmente medibles. Esta perspectiva puede llegar a ser excluyente, negando la posibilidad de trabajar desde

distintos frentes (como ya se ha venido haciendo), y perdiendo de vista que aquí lo importante es hablar la lengua y que si no se habla es por una generalizada falta de interés, por más que se insista en que la lengua es entendida como el eje central de su cultura e identidad étnica, como ellos mismos lo afirman en los documentos que han elaborado para guiar los procesos dentro de la comunidad (Plan de Vida, Proyecto Educativo Comunitario, Plan de Salvaguarda... etc.).

Lo que el profesor Hermes plantea con aquellas preguntas es una valoración de los efectos del proceso de revitalización y el impacto de ello en la comunidad, no solo en términos del reconocimiento de la situación de riesgo de la lengua, sino en el ejercicio de concienciación sobre la responsabilidad individual y colectiva de procurar la vitalidad y reproducción de su idioma propio, para que todo el esfuerzo impreso en el fortalecimiento de la lengua, no se quede solamente en un nivel básico de apreciación del *nam trik* como parte de su identidad indígena. De esta manera insiste en que el ejercicio no debe quedar en el plano de la enseñanza escolar o formal, sino que además debe implicar otro tipo de esfuerzos y estrategias que vayan más allá de la mera instrucción en la lengua, para conseguir los propósitos que se han determinado y los que se determinen en un futuro dependiendo de cómo avancen estas discusiones.

En ese escenario propongo a continuación una revisión de los modelos de revitalización que permiten tener un panorama general de las formas que se han adoptado en el resguardo para llevar a cabo el proyecto de revitalización lingüística del *nam trik* de Totoró, en donde se han implementado varias de éstas simultáneamente.

Entre la enseñanza y el aprendizaje del nam trik. Acciones y proyecciones.

El porqué de la importancia de la enseñanza y aprendizaje del *nam trik* en la escuela para el pueblo totoroéz me lleva a hacer algunas consideraciones sobre cómo se ha dado en Totoró ese proceso de la educación y el papel de la lengua en ese propósito.

En las reuniones del programa de educación del Cabildo de Totoró con mayores y docentes, se establecía una dinámica interesante al respecto de los términos y las definiciones. Se reflexionaba acerca de la pertinencia de los términos y conceptos empleados para definir el ejercicio que se hacía con la lengua; de qué se trataba este trabajo ¿de recuperación? ¿de revitalización? ¿de fortalecimiento? ¿de enseñanza? ¿de aprendizaje? Y sus discusiones iban encaminadas hacia la búsqueda del término más apropiado con el que se pudiera identificar el objetivo real de este

proceso. El problema con esto es que se busca la "fidelidad" de lo que se quiere expresar, y aunque se intente significar el mundo de acuerdo con los conceptos propios que son determinados por el contexto, queda la sensación de que las palabras nunca alcanzan para poder expresar "fielmente" lo que se piensa y siente, y sin embargo se pone en la palabra la necesidad de comprender las cosas. Pero cuando la palabra comprende, de algún modo se pierde algo de que lo que se quiso expresar y no se pudo.

No obstante, esta búsqueda de la palabra "indicada" no se trata de un ejercicio necio y purista del lenguaje que cuestiona la propiedad del término en base a su significado etimológico, más bien con ello se pretende reconocer y entender el punto en el que los objetivos de sus proyectos e iniciativas encaminadas a una conservación de la lengua, se encuentran recogidos por los procesos a los que el término alude; en ese sentido Martin Heidegger, afirma lo siguiente: "no es que nuestro pensamiento viva de la etimología, sino que la etimología queda remitida a considerar primero las relaciones esenciales de aquello que las palabras, como elementos que forman sintagmas, nombran de un modo no desplegado" (Heidegger, 1994:7).

La principal y gran dificultad de esto radicaba en el hecho de que, como ellos mismos reconocían, no se tiene una claridad respecto a los objetivos del trabajo con la lengua. Y aunque para algunos es claro y evidente el hecho de que lo que se pretende es una revitalización lingüística, otros tantos cuestionan la veracidad de esos propósitos al no manejarse de una forma adecuada y "comprometida" todas las acciones que se deben llevar a cabo para conseguir dicha revitalización, por lo que este grupo de personas (propriadamente maestros indígenas) recomiendan una revisión de los propósitos frente a la situación de la lengua para entender cuál es la necesidad real que tiene la comunidad, y de esta manera establecer los objetivos y las acciones que les permitirán alcanzar esos propósitos. De manera que las discusiones se extendían en esas reflexiones que parecían siempre empezar igual y acabar de la misma forma, lo cual no es para nada cierto.

En medio de la conversación los mayores dirigían esas discusiones de la manera que más conocen, que más aplican y por lo tanto que mejor utilizan, la narración de historias. Ellos se valían de su memoria y experiencias para relatar las historias que les permitían expresar sus pensamientos, y con las cuales sentaban sus posturas. Se remitían a la identidad pues hacían ver que de algún modo todos (los totoroéz) eran hijos e hijas de esas historias comunes que los condicionan; historias que generalmente se remitían a los esfuerzos que implicó mantener activo el nam trik en el momento

en que se dio un "ocultamiento" de éste, obligándolos a mantener la lengua en espacios mínimos y privados.

Precisamente ocultar la lengua en los espacios privados permitió que se mantuviera viva, aunque no circulara en los demás lugares de interacción social. Afortunadamente fue así, ya que se ha comprobado que una lengua, así ya no tenga una validez para la comunicación efectiva en la comunidad, se logra mantener viva en un contexto familiar o privado, dado que en el núcleo familiar es donde se enseñan y refuerzan los valores asociados al sentido de grupo y de pertenencia que mantienen las relaciones sociales estrechas, y no es necesario que la lengua esté presente en la escuela, en las asambleas o en cualquier escenario público para que haya una revitalización. De hecho en términos de resultados produce muy poco impacto en la generación de nuevos hablantes, aunque sí es eficiente en la reproducción de una conciencia de identidad, porque, como Heidegger decía: nuestra relación con las cosas primero es afectiva y después es racional, y guiados por esa premisa, es necesario generar conciencia frente a la lengua y su situación actual para después empezar a apropiarse de las acciones emprendidas para su conservación.

En Totoró, muchos reconocen la importancia de la lengua como valor cultural que aporta a la identificación y a la identidad como pueblo, aunque se tiende a considerar que ya es suficiente con que los mayores mantengan activo el nam trik, relegando la responsabilidad de la pervivencia de la lengua y de la misma cultura a los mayores del resguardo. Por ese mismo pensamiento es que en muchas oportunidades se ha hecho ver a los mayores como "guardianes" de la sabiduría, el conocimiento y las costumbres, lo que implica que ellos deben mantenerse fieles a las maneras tradicionales de vida en la comunidad, y muchas de las veces insistiéndoseles en continuar habitando las viviendas tradicionales, que generalmente se encuentran en pésimas condiciones, debido a una desatención de sus necesidades que se sustenta en un escaso apoyo para su mantenimiento que apenas alcanza para su alimentación y que a duras penas sirve para todo lo que implica mantener una casa tradicional en óptimas condiciones, ya que las casas tradicionales son construidas con materiales biodegradables como el barro y la paja. A este panorama desfavorable se suman otros factores de salud pues al estar fabricadas con dichos materiales y tener pisos de tierra, son casas que conservan mucho la humedad y el frío, que en ocasiones deterioran la salud de los mayores.

En contraste, se ha extendido una razón a la que se le da un gran peso, con la que se sustenta el mantener las viviendas tradicionales y a los mayores en ellas (porque son los mayores quienes en gran medida las habitan), y es la cosmovisión. Para los totoroez, en la *po jau* (casa de paja o casa tradicional) se ven representados sus valores culturales y creencias. En ella convergen sus maneras de ver e interpretar el mundo e interactuar en él, como lo comenta en tono agudo un profesor del resguardo:

Yo alguna vez dije: yo pa qué jodo arreglando mi casa, yo tengo que ser indio, tengo que regresar a la tierra, a los pisos de tierra, y algún mayor decía: ¡claro! hoy los espíritus no fluyen porque ya no estamos en contacto con la tierra sino con la baldosa, estamos en contacto con la cerámica. Ya no fluye ¿cuándo entramos en contacto nosotros? Eso tiene que ver con el pensamiento propio. (profesor José Bolívar Sánchez, intervención en reunión del bloque político).

Aunque esta forma de pensar hace parte de la comprensión de la espiritualidad y la vida armónica en el territorio que tienen buena parte de los indígenas de Totoró, también lleva a pensar de forma esencialista al indígena, desconociendo que las dinámicas que lo componen responden a unas transformaciones sociales ineludibles, producto del paso del tiempo y así mismo del inevitable cambio de estilo y calidad de vida; lo que no quiere decir que la vida espiritual quede comprometida, sino que ésta se precisa en el pensamiento y la acción más allá de los espacios físicos. En ese sentido, se tiende a ignorar las necesidades reales de cuidado y protección de los mayores, asumiendo que la habitabilidad de esas casas está determinada únicamente por la tradición y no por una decisión consiente de quienes viven en ellas, pues no es lo mismo que las casas tradicionales se sigan construyendo y habitando por decisión, a que éstas sigan en pie porque sus dueños no tienen otra opción por falta de apoyo y recursos económicos para mejorarlas o remodelarlas.

Esa misma premisa, la de la conservación de la tradición como única razón, es la que ha consolidado una serie de acciones “desesperadas” para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, y buena parte de ellas se encuentran en el Proyecto Educativo Comunitario; en él se dispusieron unas estrategias para abordar la problemática de la pérdida de la lengua y cómo enfrentar esta situación de una forma estructurada y planificada; lamentablemente hoy en día lo planteado en aquel documento ha sido fuertemente criticado debido a una falta de consenso en su elaboración, ya que como afirman los docentes que lo conocen, este trabajo no contempló la opinión de la comunidad, por lo tanto no ven representados sus ideas y pensamientos en él. Si es o no cierto esto no hace parte ahora de la discusión, lo que quiero resaltar aquí es que

probablemente en la comunidad no hubo un verdadero ejercicio de socialización del trabajo que implicó la elaboración de este documento y cuando finalmente hubo concluido éste, el resultado no agrado a quienes lo conocieron pues no hicieron parte de su construcción.

El PEC se convirtió de cierta forma, en un manual de prácticas culturales, circunscribiendo el uso de la lengua indígena a unas estrategias didácticas y pedagógicas determinadas, entre ellas: visitas de los mayores a las escuelas, visitas de los estudiantes a las casas de los mayores y salidas guiadas por los mayores a los estudiantes para el reconocimiento del territorio; así como el uso de los materiales didácticos: bingo, lotería, videojuegos, cartillas, rondas, etc, para su enseñanza, convirtiendo al nam trik en un paso más de ese instructivo. Con esas estrategias pedagógicas “se espera que se lleve el proceso de aprendizaje más allá de los límites de la escuela y se propicie el uso social de la lengua, enseñando el nam trik dentro de contextos sociales y culturales específicos.” (Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró, 2010: 58).

Al respecto, Gonzáles advierte que para que suceda una revitalización de la lengua al nivel de alcanzar el bilingüismo en la comunidad se deben reconsiderar esas estrategias como la enseñanza casi exclusiva en la escuela que contempla unas didácticas propias pues no son espacios de uso natural de la lengua:

Si el objetivo es restablecer el uso y las funciones de la lengua en la vida cotidiana y finalmente que el nam trik vuelva a ser la lengua materna y de socialización de los niños, esta situación va en detrimento de este propósito y es necesario replantearse este camino pues es precisamente en los espacios de la vida cotidiana donde se aprende una lengua materna. No obstante, puede que este no sea el objetivo que se desea o se pueda alcanzar y si este es el caso, la lengua nam trik podría asumir otros usos y otras funciones diferentes. (Gonzáles, 2014: 135-136)

Aceptar que se generen otros usos y funciones diferentes para el nam trik, no deja de aportar en ese camino hacia una revitalización de la lengua, y no implica que más adelante no se puedan replantear la necesidad o el propósito de darle uso y funciones sociales vitales al nam trik, ya que se cuenta con una amplia documentación de la lengua y de los procesos realizados por la comunidad y ya no se pensará en objetivos desfazados de la realidad. En ese sentido, también es valiosa la reflexión que propone Hermes Angucho sobre la importancia de pensar hacia qué se orientan esas estrategias de revitalización:

¿vamos a hablar de enseñanza, o hablar de uso de la lengua? Entonces todos los que estamos aquí estamos llamados a que en estos encuentros le saquemos tiempo para discutir si vamos a hablar de recuperación, de revitalización, si vamos a hablar de fortalecimiento, si vamos a hablar de enseñanza,

o habla o uso de la lengua. Sobre qué camino vamos a seguir en este grupo. (Hermes Angucho, Talleres de formación en nam trik 2018).

Entonces, para el camino que debe seguir la lengua ¿el término es *enseñar* o *aprender*? Pero antes ¿qué implicaciones tiene comprender de manera independiente ambas partes del proceso educativo? Es importante considerar verlo desde esta perspectiva ya que, desde la óptica de Hermes, como docente del resguardo con conocimientos esenciales sobre el proceso educativo, esto puede ayudar a dilucidar el camino de la revitalización lingüística.

Para Hemes es importante definir estas cuestiones porque como docente conoce la diferencia del enfoque en el proceso educativo, pues anteriormente este se centraba en la enseñanza y consistía en aquellas estrategias, actividades y contenidos que el docente determinaba a partir del cómo enseñar. Básicamente el protagonista en este proceso era el maestro. Así, enseñar se trataba de una serie de estrategias para la transmisión del conocimiento que poseía aquella persona que se había profesionalizado para llegar a alcanzar el propósito de la educación, la enseñanza. Hace poco, después de los años 80, se produjo un giro en el ámbito educativo, en donde se expresa un mayor interés en el aprendizaje más que en la enseñanza, este cambio lo que propone es enfocarse en el estudiante. Así, el aprendizaje se entiende como el proceso que lleva a cabo la persona para llegar a la obtención de los conocimientos que le permitirán darle significado a todo lo que le rodea; sin olvidar que en esa relación también está vinculado el docente como parte de ese ejercicio de aprendizaje. Actualmente se toman en cuenta los conocimientos previos, experiencias, preconcepciones, de quien aprende y que influyen de manera significativa en la forma como el estudiante asimila los conocimientos aprendidos.

Retomando, desde la escuela y el PEC se ha venido hablando del trabajo lingüístico como *enseñanza de la lengua*, es por esto que, desde el pensamiento ordenado por la estructura occidental del castellano, resulta fácil pensar en primera instancia bajo ese orden, estableciendo una separación conceptual de definición y acción entre ambos términos: *aprender* y *enseñar*. Aunque recientemente la palabra enseñanza ya implica aprendizaje, donde se piensa en la instrucción no solo enfocada en la transmisión de los conocimientos sino en una basada en los procesos de aprendizaje. Así mismo, desde la comprensión de la educación propia estas acciones no solo están relacionadas, sino que además se entienden como un mismo proceso, un mismo camino, donde lo fundamental es el tránsito del conocimiento y experiencias generadas con una carga significativa, en la interacción que comprende el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje.

Esa es la clave para entender la discusión sobre ambos conceptos. Porque el conocimiento circula entre uno y otro (el que enseña y el que aprende), así el sentido de ambas acciones es uno sólo, movilizar el conocimiento. Para ellos el conocimiento es la crianza (Ver Anexo 5 en la propuesta que orienta la *investigación propia* desde la UAIIN), se entiende que el conocimiento surge con la experiencia y las vivencias. Desde la perspectiva de las comunidades indígenas no se pensaba en una diferenciación entre la enseñanza y el aprendizaje, lo importante del hecho era la interacción con el conocimiento, porque se puede aprender y enseñar de manera simultánea. Entonces el conocimiento transmitido de una generación a otra se entiende como parte de la naturaleza de la vida. Comúnmente se dice “la vida me enseñó...” y con ello no se piensa que la vida se detuvo y se sentó a explicar, porque comprendemos el significado al que hace referencia, en el que hay un proceso de aprendizaje a partir de las experiencias y situaciones vividas que llevan a asumir, interiorizar y comprender ciertos conocimientos esenciales para vivir. Aprender y enseñar son entonces acciones naturales que hacen parte del mismo proceso de la vida.

Lamentablemente, todo aquello no se refleja en la experiencia de fortalecimiento de la lengua en la institución educativa, no ha habido un ejercicio consciente de aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes y personas involucradas, porque además de un notable desinterés, la enseñanza de la lengua no pasa por esos espacios comunes que la llenan de sentido y valor cultural, y por el contrario se mantiene contenida en espacio muy concretos de enseñanza o de discusión de la situación de la lengua, como en las reuniones de hablantes, actos escolares, asambleas generales, reuniones del cabildo o algún otro evento social, apareciendo casi como parte del acto protocolar, en donde muchas veces la mayoría de quienes toman la palabra inician con un corto saludo de presentación en nam trik y el resto de su intervención continúa en castellano, para finalmente despedirse en lengua. Al contrario, los mayores hablantes cuando intervienen en reuniones generales o asambleas lo hacen en nam trik y solo dedican unas últimas palabras en castellano para resumir lo expresado en lengua sin entrar en detalle, algunas veces ni siquiera la parte hablada en castellano es una traducción del nam trik sino alguna opinión completamente distinta.

Es un hecho que los años de trabajo por el fortalecimiento y revitalización de la lengua en el resguardo han servido como ejercicio de concientización frente a la problemática de la pérdida de la lengua. Y aunque es cierto que, respecto al pasado, cada vez más jóvenes, niños y adultos se sienten interesados por conocer la lengua y se le ha conferido un lugar importante en las acciones

reivindicativas dentro del resguardo, no es suficiente para que haya un cambio que produzca un fortalecimiento, ni mucho menos para que se generen nuevos hablantes. Así mismo, dentro del cabildo, los programas se acercan más a la lengua para acceder con mayor propiedad a los conocimientos de la comunidad y aportar desde sus áreas a la conservación y reproducción de la sabiduría del pueblo y para ello han debido precisar el valor del nam trik en sus actividades, lo cual aporta en el ejercicio de documentación y el trabajo interno.

Todo eso tiene una gran visibilidad, pero lo que no queda claro es el impacto en la generación de nuevos hablantes de la lengua. Se han trabajado muchas y muy variadas estrategias, desde las dinámicas y juegos en las escuelas y hogares comunitarios, pasando por la capacitación de comuneros y transmisión de la lengua por medio de la emisora, hasta legislar desde la asamblea (máxima figura de autoridad en el resguardo) la obligatoriedad de aprender el nam trik, y nada de eso ha conseguido aún un cambio significativo en la actitud hacia la lengua como para que se inicie una *nam-trik-zación* en Totoró. Por ello, los dinamizadores de la lengua (mayores y maestros) han comenzado a cuestionarse ya no sólo las estrategias formuladas, sino que además han empezado a auscultar en los mismos planteamientos del trabajo e investigación de la lengua, para ver con qué propósito se han realizado tantos trabajos sobre el nam trik en el resguardo ¿sólo para la conservación de un registro lingüístico y académico del nam trik, sabiendo su extinción futura? O este esfuerzo pretende alcanzar una movilización de prioridades, ubicando al nam trik delante de otros idiomas.

Retomando las discusiones acerca de los términos empleados en el proceso, la diferenciación que se hacía en el ejercicio de reflexión de los tres conceptos: *revitalizar*, *fortalecer* y *recuperar* iba encaminada a identificar lo que cada uno de esos conceptos dice acerca del estado de la lengua y por esta razón la discusión se orientaba a reconocer a partir de ese estado, las estrategias más apropiadas para volver a hablar la lengua del pueblo Totoroez. Por ejemplo, al hablar de *revitalización*, se alude a la necesidad de revivir la lengua, es decir que se entiende que ésta ha muerto, y aunque no necesariamente sea así, sí son lenguas moribundas. En el caso de *recuperar*, se entiende que la lengua se ha perdido que, aunque existe algún conocimiento y documentación de ella, ya no tiene una base social en ningún nivel para mantenerse, por lo que se precisa en ese escenario una recuperación del uso de la lengua. Y por último, el término fortalecimiento, se refiere a un trabajo más de nutrición de una lengua que se mantiene con cierto grado de vitalidad en los

escenarios públicos y privados pero el uso cada vez más frecuente de la lengua dominante de la sociedad mayoritaria dentro del territorio, genera incertidumbre frente al futuro de la lengua propia. Otros pueblos han preferido usar otros conceptos como el de *reactivar* la lengua, pues en este se ve a la lengua en un estado inmóvil, que aún vive, no se ha perdido, pero que debe dinamizarse su uso.

Todos estos procesos usualmente se acompañan con elementos de identidad cultural y revaloración de los procesos propios de la comunidad o del pueblo indígena. Como lo expresa Gonzáles por medio de Costa, esos procesos aluden a un retorno al pasado, y al estado que tenían la lengua y la cultura en el pasado, *un pasado idealizado*:

Muchas de las palabras usadas para designar la acción de revitalizar o re-vivir prácticas culturales que ya no hacen parte de la vida cotidiana de una sociedad, son producto de procesos de derivación a través del prefijo {re-}, “prefijo latino que significa repetición, reelaborar, movimiento hacia atrás” (Seco, 1999:321). El uso de estas metáforas está relacionado con cierta forma de entender la revitalización lingüística, como el regreso a una forma de vida anterior, ubicada en un pasado idealizado, en el cual la lengua era hablada (Costa 2010:56). (Gonzáles, 2013; 20).

Así, revitalizar no quiere decir que la lengua haya muerto definitivamente, sino que en el uso y función sociales ésta se encuentra tan inactiva que no tienen ningún rol determinante en la comunicación de la comunidad, aunque la gente la escuche eventualmente en la vida privada o incluso en la vida social como lo mencionaba anteriormente en actos protocolares. Así el proceso de pérdida de la lengua es tan lento que se va haciendo imperceptible hasta que llega a un punto crítico como sucede en Totoró.

Al hablar con los mayores de Totoró, ellos dicen que el nam trik se encuentra dormido, no muerto, incluso escondido pero no muerto, por eso el trabajo como dinamizadores de la lengua es empezar a despertarlo del sueño y volverlo a compartir y comunicar al pueblo. Una responsabilidad que no es exclusiva de ellos, ni de los docentes que lo enseñan, sino de toda la comunidad, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua funciona solo si ambos canales están en sintonía.

Finalmente, con estas cuestiones en mente, aún se debe continuar en el ejercicio de reflexión mientras se siguen ejecutando los programas del proyecto de revitalización y fortalecimiento. Es un trabajo que no debe detenerse, por más que queden dudas por resolver y por más que existan detractores del proceso, ya que la constancia compromete los esfuerzos y mantiene el interés general en la lengua.

Modelos de revitalización

Los tipos de revitalización lingüística los podemos identificar de acuerdo con los propósitos con los que se plantea el proyecto de intervención. Estos propósitos varían en conformidad con las actitudes lingüísticas, el nivel de vitalidad de la lengua, lo que incluye el uso oficial y función social actual, estatus y políticas lingüísticas. (Cerón y Ortiz, 2016). Es importante considerar no solo lo que respecta a la comunidad; es cierto que su disposición determinará el éxito o fracaso de la revitalización lingüística, pero también es cierto que, si desde el mismo Gobierno e instituciones se generan y sostienen mecanismos para fortalecer esos procesos, se puede garantizar un buen resultado, aun cuando el resultado inmediato no sea precisamente la revitalización de la lengua. Y así definir los instrumentos y métodos necesarios adecuados para el tipo de revitalización que se espera.

Se discute que la pérdida de la lengua, al igual que la pérdida de las especies, es simplemente un hecho de la vida en un planeta en constante evolución. Pero abundan los argumentos en contra; dice Mark Turin, antropólogo y lingüista de la Universidad de Yale “[...] gastamos enormes cantidades de dinero en proteger especies y la biodiversidad, así que ¿por qué la única cosa que nos hace singularmente humanos no debe ser nutrida y protegida de manera similar?”. (Cerón y Ortiz, 2016: 2).

En ese sentido, se presenta un concepto que busca poner en contraste el énfasis que se da a cierto tipo de conservación, la de la biodiversidad, con la apenas nombrada diversidad lingüística. La falta de visibilización de la problemática de la pérdida de las lenguas minorizadas, provocó que se generara la discusión del término de *ecología lingüística* haciendo un comparativo en la forma como se toma la importancia de la conservación.

Era fácil y lógico, pues, que se pudiera producir un traslado analógico de las aproximaciones y conceptos de la ecología biológica hacia la ecología lingüística, poniendo en relación la crisis de la biodiversidad con la de la linguodiversidad. Así, el aumento paralelo de la conciencia del abandono importante de variedades lingüísticas humanas impulsó, a veces no sin riesgos, las transferencias conceptuales de uno a otro campo. (Bastardas, 2016: 451)

Este comparativo permite ver cómo se trata en algunos discursos de forma similar la diversidad lingüística y biológica como una manera de llamar la atención sobre la importancia de atender el llamado a la conservación de las lenguas, tanto como a la de las especies, fundamentalmente porque la lengua comprende un aspecto de la dimensión humana tan importante y poco tomado en consideración. Lamentablemente la revitalización lingüística no resulta una prioridad a nivel

global, porque es algo de lo que muchas veces ni las comunidades que están sufriendo esta pérdida, son conscientes.

Existen muchas razones válidas por las cuales se considera importante iniciar una labor de revitalización de las lenguas en riesgo de desaparecer; aquí, lo fundamental es comprender la viabilidad de esa revitalización y ser capaz de aceptar y respetar las decisiones y opiniones de la comunidad implicada, ya que ningún esfuerzo que se realice en esta dirección tendrá algún efecto positivo, si la comunidad no está interesada en el mantenimiento de su lengua. Así lo expresan Lenore Grenoble y Lindsay Whaley: “El éxito global de cualquier programa de revitalización depende de la motivación de los futuros hablantes y la comunidad que los apoya, por lo que presupone un poco de auto-interés por parte de la comunidad antes de participar en los esfuerzos de revitalización”²³. (Grenoble & Whaley 2006: 20. *Traducción personal*). Porque, aunque se cuente con los recursos económicos (que suele ser uno de los principales obstáculos en el desarrollo de los programas de revitalización), si no hay un interés real por parte de la comunidad en cuestión, no habrá revitalización viable. En Totoró se hace cada vez más énfasis en el asunto, ya que en la administración de los recursos con los que cuenta la comunidad para inversión social, escasamente se atiende a la necesidad económica para llevar a cabo un trabajo adecuado con la lengua. Así lo manifestaba José Bolívar Sánchez en una reunión comunitaria:

Entre el 1988 y 1992, se realizaron encuentros culturales por el rescate de la lengua y la cultura del pueblo de los totoroéz, ¿quiénes lo hicieron? pues nosotros mismos y participamos nosotros mismos, la plata salió de nosotros mismos. Hoy tenemos el Sistema General de Participaciones ¿y será que le invertimos a la cultura? lo dudo mucho, entonces mire cómo han cambiado las cosas.

En Totoró el trabajo de la revitalización lingüística inicia gracias a que en 1986 un docente de la comunidad visibiliza la existencia de la lengua, logrando captar el interés de la comunidad académica regional y nacional (Ministerio del Interior, s. f.). A partir de ese momento se da paso a un trabajo mucho más cooperativo con las instituciones de educación superior que se acercaban a la realidad del pueblo Totoró y de su lengua, para contrarrestar los daños que la occidentalización de los pueblos originarios provocó sobre la cultura y los conocimientos indígenas. Así, la lingüística sirve de herramienta para la investigación y permite un acercamiento a la cultura,

²³ Cita original: “The overall success of any revitalization program depends on the motivation of the future speakers and the community which supports them, so we presuppose some self-interest on the part of the community before engaging in revitalization efforts”.

teniendo en cuenta aspectos de la sociedad dentro de las cuales se hace indispensable crear un canal de comunicación e intercomprensión entre los distintos grupos humanos y la sociedad mayoritaria que los contiene. Un ejemplo de esto ha sido la traducción de la Constitución Política de Colombia a varias lenguas indígenas, lo que ha supuesto algunos retos, pero que han servido para dar paso a discusiones alrededor de la importancia de este tipo de elementos que favorecen la creación de herramientas de resistencia y pervivencia de la cosmovisión de los pueblos indígenas. (Bolaños, 2004).

La situación de pérdida de la lengua en Totoró es crítica y debido a esto las propuestas de acción frente a los efectos de esta pérdida han estado orientadas no solo a la minimización de los efectos del desconocimiento de la lengua, sino que además están dirigidas a la revitalización del uso social y familiar del nam trik en el resguardo. Es un propósito ambicioso, mas no imposible, lo que se requiere para ello son acciones concretas, acertadas y continuas. Con esto en mente, las autoridades del resguardo han facilitado espacios para la sensibilización de los comuneros en su lengua, un proceso que ya lleva treinta años, en donde los principales representantes son los mayores hablantes y algunos docentes con un manejo y comprensión de la lengua muy superior a la media, pero aún sin llegar al nivel de hablantes activos. En este largo camino se han implementado diferentes proyectos y estrategias en las que ha primado la intervención escolar, con la intención de propiciar condiciones que favorezcan la revitalización, entendiendo que existen más probabilidades de generar hablantes si a estos se los expone desde una edad temprana a la lengua. Aun así se han desarrollado actividades por fuera de la institución educativa que vinculan a una población mayor entre niños, jóvenes, adultos y mayores (ancianos).

En este contexto surge la necesidad de adoptar estrategias de revitalización que implican optar por modelos de enseñanza poco usuales en los procesos educativos de la comunidad. Estos modelos de revitalización están basados en las metas lingüísticas que tienen que ver con el aumento del conocimiento de la lengua local y su uso (Grenoble & Whaley, 2006). Aunque en un primer momento se utilizan estrategias de enseñanza como canciones, términos de importancia cultural y ceremonias en la lengua, se espera superar esta etapa de familiarización y que la enseñanza trascienda los espacios escolares, ya que la fluidez verbal es la base para la revitalización. Aunque este tipo de educación no está orientada a la fluidez, refuerza usos altamente simbólicos de la lengua.

En “*Saving languages. An introduction to language revitalization*”, Grenoble & Whaley hacen un recorrido por modelos de revitalización aplicados en diferentes lugares del mundo, con propósitos variados y así mismo con resultados distintos, pero acordes con el modelo de revitalización planteado. En el texto se hace una descripción de seis modelos de revitalización: 1) **inmersión total**, 2) **inmersión parcial**, 3) **lengua local como segunda lengua o 'lengua extranjera'**, 4) **programas comunitarios**, 5) **maestro-aprendiz**, 6) **modelos de recuperación de la lengua**; y un aparte que reflexionan sobre los productos de esos trabajos 7) **¿documentación como revitalización?**, como lo son la producción de materiales o la documentación lingüística, que sirven de herramientas para la revitalización de la lengua (esto ocurre en casos excepcionales donde están dadas todas las condiciones necesarias para tal efecto).

1) **Inmersión total**

La mayoría de los lingüistas y educadores consideran que este tipo de programas son ideales para la revitalización de la lengua pues dentro de estos espacios se crea el ambiente de aprendizaje en el que se busca implementar la lengua en todos los usos sociales. Ya que para que una lengua prospere “necesita tener dominios de uso, por lo que los miembros de la comunidad no sólo son necesarios para crear un ambiente de habla, sino también para sostenerlo” (Grenoble & Whaley, 2006: 51). En este modelo no debe interferir el gobierno regional y nacional, más que como apoyo financiero, entendiendo que para que este tipo de programas tenga éxito, deben estar asociados a instituciones ya establecidas como las escuelas donde se imparte una educación formal oficial.

Aunque la inmersión total en la lengua parece ser la alternativa más segura para la revitalización de la misma, no todas las comunidades cuentan con los recursos necesarios para llevarlo a cabo [ya que esto implica creación de un programa de acción, que requiere profesionales en el área de lingüística y a su vez conlleva a la construcción y reproducción de insumos y materiales educativos de apoyo al proceso]. Por esta razón, en muchas comunidades, la lengua se enseña sólo como un tema secundario, es decir, como una lengua extranjera²⁴ (Grenoble & Whaley, 2006: 50. *Traducción personal*).

Además de implicar un gran compromiso y esfuerzo por parte de la comunidad, también requiere una inversión económica importante, ya que para poner en acción la inmersión total en la lengua, las escuelas tendrán que emplear la lengua como medio de instrucción, ya no solo en el área de la

²⁴ Cita original: While many would argue that full-immersion programs are the surest route to language revitalization and maintenance, few communities have the resources necessary to see them through. Therefore, in many communities, the local language is taught only as a secondary subject (i.e. as a “foreign” language). (Grenoble & Whaley, 2006: 50).

enseñanza de la lengua, sino que además tendrá que hacerse en las demás materias (matemáticas, ciencias, historia, etc.), lo que requerirá una producción significativa de materiales pedagógicos. (Grenoble & Whaley, 2006: 52).

Un ejemplo de este modelo fueron los ***Te Kohanga Reo - Nido de lengua***: Este programa comenzó en Nueva Zelanda a finales de la década de 1970 y principios de los 80, llevando ancianos hablantes fluidos a los preescolares para trabajar con los niños pequeños y enseñarles a hablar y vivir maorí. El éxito de las escuelas preescolares creó una necesidad de sistemas alternativos para primaria y las escuelas secundarias. La base de todas estas iniciativas es educar los niños más pequeños en un ambiente de inmersión total, y construir un sistema progresivo, siguiendo el desarrollo del programa, a medida que avanzan a través de la lengua. (Grenoble & Whaley, 2006: 52).

2) Inmersión parcial

A diferencia de la inmersión total que se enfoca en educar a los niños pequeños en ambientes de completa exposición a la lengua, donde se usa la lengua local como lengua vehicular para la instrucción escolar de todas las áreas; en el programa de inmersión parcial, la lengua no es el vehículo del conocimiento, sino que solo se habla la lengua local en las clases para el aprendizaje de esta, y las demás asignaturas se imparten en la lengua de comunicación general.

Aquí es importante que haya un buen conocimiento de la lengua de comunicación general, y de diferentes niveles de conocimiento de la *lengua objetivo* (local), ya que la enseñanza de la lengua local se da cuando los niños son competentes en la lengua de uso general, pues ésta debe servir de puente en el aprendizaje. Para la eficiencia en el aprendizaje de la lengua se sigue un *método de fórmulas*, en donde se enseña al niño palabras sencillas, fáciles de pronunciar y recordar, para que pueda combinarlas y crear oraciones. Más allá del objetivo evidente de aumentar el léxico del estudiante, este modelo proporciona un método para permitir a los estudiantes sentirse cómodos con la lengua y por lo tanto genera un escenario propicio para su uso. (Grenoble & Whaley, 2006: 56).

3) Lengua local como segunda lengua o 'lengua extranjera'

Este modelo es aplicable en lenguas que han dejado de tener una base de hablantes vitales, con la que no hay mayor contacto en ambientes escolares y debe ser enseñada como segunda lengua.

Dentro de este modelo se plantea la enseñanza de la lengua a la generación más joven de niños como en los preescolares, con etapas o niveles del programa de educación. En muchos programas de revitalización la mayoría de los niños de hecho han aprendido su idioma local como lengua extranjera, lo cual requiere de libros de texto y otros materiales didácticos que se desarrollen tal como lo serían para la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero antes se debe enseñar la lengua a los adultos jóvenes, quienes se encargarán de crear situaciones de uso y dominio de la lengua, a las cuales los niños podrán acceder para estimular su aprendizaje. El inconveniente es que el aprendizaje del idioma es más difícil en adultos. (Grenoble & Whaley, 2006: 57).

La diferencia entre este modelo y el anterior radica en que el aprendizaje como lengua extranjera se aplica cuando ya no existen hablantes nativos competentes en la lengua y que puedan o tengan las competencias para enseñarla, por lo que debe ser aprendida antes por los adultos para poder enseñarla a los niños después.

4) Programas comunitarios

Estos corresponden a un tipo de aprendizaje informal²⁵, y entran en conflicto con los programas de revitalización diseñados alrededor de la educación institucionalizada. Los programas comunitarios que se desarrollan en el marco de los estilos de aprendizaje locales se centran en un dominio (o dominios) de uso de la lengua en lugar de la enseñanza del idioma en sí.

Según explican las autoras, debido a que la lengua y la identidad están tan profundamente ligadas, puede haber una fuerte resistencia dentro de una comunidad a la utilización de estilos educativos extranjeros para aprender el idioma de la comunidad.

[...] los enfoques de aprendizaje son inherentes a muchas culturas nativas o deseados por ciertas comunidades. Se sabe que muchas comunidades de todo el mundo utilizan lo que se llama estilos de aprendizaje informal o aprendizaje natural, y un enfoque de aula más institucionalizado puede ser contrario a sus puntos de vista sobre cómo debe tener lugar el aprendizaje. [...] Los programas comunitarios que se desarrollan en el marco de los estilos de aprendizaje locales se centran en un dominio (o dominios) del uso del lenguaje en lugar de la instrucción del idioma per se. Seleccionan una actividad comunitaria que se adapta particularmente bien a los estilos de aprendizaje informal y fomenta la participación. Luego, al infundir conscientemente la actividad con el idioma, la

²⁵ Se conoce como aprendizaje informal al aprendizaje que se da en la cotidianidad, sin un programa establecido, programado o enseñado de manera intencional, son conocimientos que se obtienen en la interacción y en las actividades de la vida de cada individuo por lo que no tiene una certificación, y van desde los conocimientos esenciales para la vida como caminar, hablar, hasta conocimientos para la orientación: como las maneras de relacionarse e interactuar en el entorno o para pertenecer a un grupo. (Mejía, 2002: 2).

instrucción del idioma se convierte en parte integrante del aprendizaje de la actividad en su conjunto y de la participación en ella. (Grenoble & Whaley, 2006: 59-60. *Traducción persona*²⁶).

De esta forma, las personas pueden decidir llevar a cabo un programa más compatible con la cultura local (Grenoble & Whaley, 2006: 59); por ejemplo, el siguiente modelo se presenta como un estilo de enseñanza que puede vincularse a la comprensión de las formas de aprendizaje locales.

5) Maestro-aprendiz

Este programa está diseñado para emparejar a los alumnos con los “maestros hablantes”, es decir, los ancianos que hablan la lengua, a fin de formar un equipo de aprendizaje interactivo. Está estructurado bajo cinco principios fundamentales para su aplicación: 1) El uso de cualquier lengua distinta a la *lengua objetivo* no está permitido en la interacción entre el maestro y el aprendiz. 2) El aprendiz debe participar con total derecho, en la determinación del contenido del programa para asegurar el uso de la lengua objetivo. 3) Para garantizar el aprendizaje y comunicación en la lengua, el uso debe ser primordialmente oral y no escrito. 4) El aprendizaje de la lengua no se produce en el aula, y sí en situaciones de la vida real, por esto se debe buscar la participación en actividades cotidianas, por ejemplo, cocina, elaboración de productos artesanales, minga, trabajo en la huerta, etc. Y por último, 5) el estudiante logrará la comprensión de la lengua principalmente a través de la actividad, junto con la comunicación no verbal. (Grenoble & Whaley, 2006: 61)

Los maestros competentes para este tipo de enseñanza son fundamentalmente los ancianos o mayores hablantes, quienes, debido a procesos sociohistóricos han dejado paulatinamente de hablarla; esta metodología propone realizar sesiones previas de reactivación de la lengua con los mayores, enfatizando el uso de la lengua en espacios de la vida cotidiana.

El programa tiene una duración de tres años y para garantizar la permanencia de los maestros y aprendices en este proceso, ellos reciben un apoyo económico. Al final del primer año, los aprendices deben ser capaces de hacer y contestar preguntas sencillas sobre sí mismos, describir

²⁶ Cita original: approaches to learning are inherent to many native cultures or desired by certain communities. Many communities around the world are known to use what are called informal learning styles, or natural learning, and the more institutionalized classroom approach may be antithetical to their views about how learning should take place. [...] Community-based programs that are developed within the framework of local learning styles focus on a domain (or domains) of language use rather than language instruction per se. They select a community activity that is particularly well suited to informal learning styles and encourage participation. Then, by consciously infusing the activity with the local language, language instruction becomes part and parcel of learning the activity as a whole and participating in it.

imágenes, usar un lenguaje específico de la cultura (oraciones, historias, etc.), y recitar un breve discurso que han preparado con la ayuda del maestro. Este repertorio básico se amplía en el segundo año, con los objetivos de aumentar la capacidad de hablar con oraciones gramaticales simples, mantener conversaciones prolongadas, y aumentar la comprensión. Ser capaces de conversar sobre la mayoría de los temas, y ser capaces de dar discursos cortos. Por último, al final del tercer año del programa, los aprendices deben ser capaces de conversar largamente, utilizar frases largas (y presumiblemente complicadas) y desarrollar planes para la enseñanza del idioma. Finalmente, las metas y las expectativas para cada año del programa son definidas por los organizadores. (Grenoble & Whaley, 2006: 62).

La alfabetización va en contra del principio básico del programa de Maestro-aprendiz, a saber, que la enseñanza de idiomas y la transmisión de estos debe ocurrir en situaciones de la vida real natural y deben ser incorporados en estas actividades.

6) Modelos de recuperación de la lengua

Hay muy pocos casos de recuperación de la lengua (el más representativo es el hebreo²⁷). Para llevarlo a cabo, se necesita alguna documentación básica. El requisito mínimo es contar con al menos una gramática rudimentaria y algún léxico básico. Es evidente que, cuanto mayor sea la documentación, más probable es la recuperación. En algunos casos habrá grabaciones de audio, textos transcritos, y en otros casos descripciones gramaticales más completas. El resto de los rastros de una lengua perdida se pueden encontrar en textos orales tradicionales, oraciones, canciones, proverbios, o poemas, que son memorizados y transmitidos de generación en generación.

Además, incluso cuando el léxico documentado es bastante completo, se habrá congelado en el tiempo y será necesaria la creación de una nueva terminología. En ese sentido, el uso del **método comparativo** puede ser útil para reconstruir partes de la lengua perdida que no fueron documentadas. Del mismo modo, si todavía se habla una o más lenguas hermanas, el sistema de sonido de la lengua perdida puede ser reconstruido. Aunque es evidente que la lengua que se construye siguiendo uno de estos métodos no será la lengua que originalmente se había perdido.

²⁷ Ver en Grenoble & Whaley, 2006: 61.

7) ¿Documentación como revitalización?

En relación con el anterior modelo, éste se plantea como un interrogante porque dependiendo de cómo se miren los procesos de revitalización al interior de las comunidades, la documentación no solo puede ser entendida como una herramienta o estrategia para propósitos de revitalización futura, sino que puede pensarse como una revitalización en sí misma, ya que el trabajo que implica la documentación “desempolva” conocimientos de la lengua que han estado guardados o invisibilizados, planteándonos si el hecho de recordar, documentar y reconstruir los usos de una lengua puede considerarse ya un nivel de revitalización pues se facilita la transmisión de los conocimientos de la lengua.

Aun así, en este punto se destaca la importancia de la documentación de la lengua en la medida en que aporta a un posible escenario de recuperación y de revitalización. En ese sentido, Mosonyi señala que puede iniciarse un trabajo de publicación de textos “tanto con fines didácticos como culturales en general, proporcionando así a cada uno de los idiomas una literatura escrita, que lejos de sustituir la oralidad tradicional, la refuerza y le confiere una dimensión enteramente nueva” (Mosonyi, 1998: 10). Por eso muchas veces se prioriza la creación de materiales educativos y textos que faciliten el proyecto de revitalización de la lengua. Entre ellos las autoras mencionan los diccionarios:

Aunque a menudo los diccionarios no constituyen una prioridad para el lingüista de campo, son una parte importante de la documentación de la lengua; también pueden desempeñar un papel en el aprendizaje de idiomas locales, tanto en el aula como fuera de ella (Corris et al 2002; McKay 1983: 58-9). [...] A veces, los diccionarios son la única fuente de información sobre la lengua perdida. Inevitablemente juegan un papel en la revitalización donde la alfabetización es un objetivo. Por lo tanto, en la creación de nuevos diccionarios de idiomas locales, es fundamental tener en cuenta los usos que puedan llegar a servir²⁸. (Grenoble & Whaley, 2006: 68. *Traducción personal*)

Además, Grenoble & Whaley también contemplan la producción de herramientas informáticas como parte del trabajo de documentación. Afirman que la emergencia tecnológica se ha visto como

²⁸ Cita original: Dictionaries, though often not a high priority for the field linguist, are an important part of language documentation; they can also play a role in local language learning, both in the classroom and outside of it (Corris et al. 2002; McKay 1983:58–9). Local language dictionaries are almost always bilingual, documenting the local language and defining it in terms of the language of wider communication (of the fieldworker or linguist). Such dictionaries have traditionally been compiled with the outsider in mind, the literate scholar for whom the linguistic data may be important. Yet, as we have seen in the preceding discussion of language reclamation (section 7), dictionaries are at times the only source of information about a lost language. They inevitably play a role in revitalization where literacy is an objective. Thus, in creating new dictionaries of local languages, it is critical to bear in mind the uses which they may come to serve.

enormemente benéfica para la revitalización de las lenguas, la visión más optimista considera que esta es una manera de expandir la lengua comunitaria y las situaciones donde ésta es hablada. Sin embargo, aún hoy muchas comunidades no tienen fácil acceso a los recursos tecnológicos y al internet. Las soluciones basadas en el uso de los computadores para la revitalización lingüística no son funcionales a todas las comunidades, en realidad solo a una minoría. A esto se suma la escasez de la infraestructura de telecomunicaciones en amplias regiones del mundo, entre ellas Latinoamérica. (Grenoble & Whaley, 2006: 191).

Retomando, los modelos de revitalización antes descritos, tienen valor en contextos donde se ha suspendido la transmisión intergeneracional (de padres a hijo, de abuelos a nietos), entonces ahí se hace necesario propiciar escenarios generalizados para el uso de la lengua, donde “se re-crean situaciones de comunicación que no son totalmente artificiales pero tampoco son espontáneas (Pivot, 2011). Se podría pensar en la escuela [...] como una de estas situaciones” (González, 2013: 170). De marea que, si las estrategias didácticas propias, así como la lengua nam trik llegasen a ser “revividas” o “revitalizadas” en la escuela

[...] no regresaría a los totoroéz a la forma de vida de sus antepasados, como se espera suceda con la implementación del PEC, este sería reincorporado a la vida cotidiana de una manera casi totalmente diferente e impredecible. No obstante, esta situación no tiene que ser interpretada necesariamente como una pérdida. (González, 2013: 152).

En el PEC del resguardo de Totoró se han propuesto programas curriculares en respuesta a la preocupación por mantener el uso de la lengua, reubicando a la lengua en un nuevo escenario de uso social, en contraste con la situación de rechazo que tuvieron que vivir los mayores de Totoró, la educación escolar impartida entonces invisibilizaba las prácticas y costumbres indígenas, prohibiendo la circulación de la lengua en esos escenarios.

Hasta el momento ha habido un gran cambio en la percepción de la identidad totoroéz, respaldada por el proyecto de revitalización lingüística, desde el cual se ha ido construyendo nuevos materiales y metodologías de estudio de la lengua, que permiten ir reactivando poco a poco el uso del nam trik en la juventud; aquí la escuela se ha convertido en un espacio de socialización y recreación de saberes y conocimientos, en la cual, por medio del PEC, se ha insistido en los procesos de revitalización de la lengua nam trik de Totoró. Sin embargo, la misma comunidad afirma que estos procesos no deben dejarse sólo en los espacios escolares, sino que requieren un decidido apoyo desde las autoridades indígenas y más importante desde las mismas familias.

Los modelos de revitalización aquí expuestos sirven como referente para entender los distintos procesos que se han llevado a cabo en Totoró. Se puede decir que la experiencia de Totoró corresponde a varios de los modelos contemplados, ya que se han aplicado, o pretendido aplicar, distintas estrategias para la revitalización lingüística. Estos son en cierta medida: el modelo 2. de inmersión parcial, modelo 3. lengua local como segunda lengua o 'lengua extranjera' y el 7. documentación como revitalización.

Una experiencia que podría equipararse con el planteamiento del modelo de *inmersión parcial* es la vivida con la reciente implementación del programa de Semillas de Vida del ICBF que, aunque no se trata de un ejercicio como el expuesto en el modelo de inmersión parcial, sí se ha empezado a hacer más énfasis en la enseñanza de la lengua desde edades cada vez más tempranas con la instrucción de mayores hablantes para la generación de nuevos hablantes en un futuro.

El programa Semillas de Vida atiende a madres gestantes y niños entre las edades de 0 a 5 años. El propósito, como programa del Estado, es brindar una atención social con enfoque cultural, que garantice los derechos de esta población en territorios indígenas. Este programa se empezó a desarrollar en Totoró en el año 2017 con la creación de una propuesta de atención apropiada para el pueblo indígena, en el que participaron los mayores del resguardo, especialmente hablantes del *nam trik*, quienes se reunían a discutir sobre los contenidos culturales que debía contemplar el programa. Este trabajo estuvo coordinado por la etnoeducadora Ana Aranda, *misak* de Guambía y *nam trik* hablante de la variante dialectal de su pueblo. Al ser hablantes del mismo idioma: el *nam trik*, las reuniones se mantenían en la lengua, permitiendo que los mayores definieran en sus propios términos los fundamentos del programa, estableciendo como principal orientador la Ley de origen para la transmisión de los usos y costumbres del pueblo Totoró y la enseñanza de la lengua.

Además, en este programa se ha hecho un importante avance en la metodología de enseñanza de la lengua, en donde se retoman los conocimientos ancestrales para fundamentar el *nam trik* desde el mismo contexto de interacción. De esta manera el *nam trik* facilita la transmisión de significados culturalmente importantes para el pueblo, como los conocimientos de los médicos tradicionales y parteras, de las tejedoras y agricultores, etc. que requieren una comprensión más profunda del pensamiento del pueblo Totoroez, y es por esto que quienes orientan en estos conocimientos son

principalmente los mayores y autoridades del resguardo en pro de garantizar un adecuado manejo de la sabiduría del pueblo.

Pero siendo un programa estatal tan criticado y cuestionado por la intervención en los procesos de crianza, no puede pensarse en esta estrategia como algo permanente, pero sí brinda la oportunidad de contar con apoyo financiero para poner a prueba este modelo, que aún debe seguir en desarrollo para que en un futuro si se quiere pueda llevarse a cabo un programa basado plenamente en el modelo de inmersión parcial en niños de la primera infancia. Al ser tan reciente la ejecución del programa, se tendrá que esperar para comprobar los logros y alcances de este en el fortalecimiento de la educación propia y de la revitalización lingüística en Totoró.

Así mismo, según lo dispuesto en el PEC, el modelo planteado para los propósitos de revitalización en la institución educativa, giran en torno al modelo de inmersión parcial porque lo que se pretende es una educación bilingüe, aunque en la práctica esto no suceda, ya que el nam trik ni siquiera es la lengua vehicular en las clases de nam trik.

De manera que, aunque podría pensarse que la inmersión parcial es el modelo con el que se trabaja la revitalización lingüística en el resguardo, ya que aún se cuenta con hablantes activos (aunque escasos) del nam trik, lo cierto es que la enseñanza también se hace (en algunos casos, dependiendo del docente o el mayor que la oriente) bajo *el modelo de segunda lengua o lengua extranjera*, con algunas situaciones que dificultan la enseñanza como: intensidad horaria insuficiente (tan solo dos horas semanales), docentes que no son nam trik hablantes, otros con escasos conocimientos en la lengua, y en casos más críticos sin una correcta pronunciación.

La principal razón por la que no se da una verdadera inmersión parcial es porque no se cuenta en todos los casos con docentes idóneos, conocedores de la lengua y capaces de transmitir adecuadamente los conocimientos del nam trik, ya que muchos de ellos ni siquiera pertenecen al resguardo e ignoran elementos esenciales de la cultura, como los usos y costumbres, cosmovisión y espiritualidad, entorpeciendo los resultados que esto pudiera llegar a tener en la población escolar. Como medida ante esta situación, han habido ya varios intentos para definir el perfil que debe cumplir el docente encargado de la enseñanza de la lengua en la escuela, pero lamentablemente el contexto social y la situación de la lengua lo impiden, ya que no hay tantos docentes capacitados para hacerlo, además de que varias sedes de la institución son multigrado y

lo más seguro es que el docente no cuente con conocimientos básicos para la enseñanza del nam trik, ni siquiera sobre la correcta pronunciación.

Por otro lado, en las escuelas donde el docente sí tiene conocimientos en nam trik, los estudiantes tienen una mejor disposición y sensibilidad en la lengua, como los estudiantes de la profesora Marleny Angucho en la escuela Betania, del profesor Hermes Angucho en la escuela La Peña y los del profesor José Bolívar Sánchez en la escuela Miraflores Bajo, porque además de enseñarles un léxico, les presentan los contenidos relacionados al contexto, estimulando la curiosidad de los niños por conocer su entorno por medio de la lengua indígena. Como por ejemplo el trabajo en la huerta escolar (*trau*), donde se siembra y se cosechan los productos de la región que luego serán alimento en el restaurante escolar, o de las plantas medicinales que después servirán para el tratamiento de algún malestar en los niños y con los que además se lleva a cabo la ritualidad como el refrescamiento para limpiar las energías.

Así mismo la enseñanza de oficios tradicionales como el tejido, en telar, con aguja o a mano, permite que los niños bajo la instrucción de una mayora sabedora, se interesen por ir conociendo no solo aspectos relacionados con la técnica del oficio o de las palabras en nam trik para los elementos dispuestos para la labor, sino que esa actividad concretamente genera un ambiente ameno para la conversación que propicia la intimidad y cercanía entre niño, docente y mayora, por eso estas sesiones suelen estar acompañadas de orientaciones para la vida de acuerdo con las enseñanzas de los mayores y anécdotas de sus vidas, acerca de cómo fue crecer siendo hablante.

Y finalmente, el último de los modelos para la revitalización que se ha trabajado en Totoró es la *documentación como revitalización*. Como lo señalé en el capítulo anterior, en Totoró se han creado materiales educativos en distintos formatos: libros, cartillas, cancioneros, juegos de mesa, juegos multimedia, lexicario, entre otros, que han tenido el propósito de apoyar el proceso de enseñanza de la lengua en las aulas de clases. Este es el trabajo en el que se han sumado esfuerzos de la comunidad de Totoró y los investigadores del GØLPS. Sus trabajos hacen parte de un largo proceso de investigación y como resultado han producido material textual y didáctico, por medio del cual trabajan por el fortalecimiento de la lengua, considerando que, un escenario que posibilitaría el mantenimiento de la cosmovisión y costumbres es la escuela indígena.

Me detendré en la producción multimedia ya que en el texto de Grenoble y Whaley se hace énfasis en estos materiales de formato virtual como herramientas idóneas para el apoyo de la enseñanza de la lengua en contextos escolares.

Las herramientas de este tipo con las que se cuenta actualmente Totoró, han sido pensadas con el fin de aplicar la innovación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación– TIC a este proceso de revitalización del nam trik, en la búsqueda de nuevas y mejores estrategias de divulgación, enseñanza y aprendizaje de los conocimientos esenciales de la lengua, aptos para cualquier tipo de usuario, siempre y cuando éste cuente con conocimientos previos básicos en el manejo de los recursos computacionales. Afortunadamente la institución educativa del pueblo indígena cuenta con estos recursos tecnológicos en varias de sus sedes, y aunque el uso no es muy regular, los estudiantes ya están familiarizados con el manejo y funcionamiento de éstos, lo cual ha facilitado la creación de nuevas herramientas multimedia.

En el resguardo, el trabajo más reciente de creación de estas herramientas fue realizado por un grupo de investigación de la Universidad del Cauca, el cual estaba conformado por investigadores del GØLPS y del grupo de investigación I+D en Tecnologías de la Información, este grupo desarrolló un proyecto de investigación sobre lenguas indígenas para la realización de juegos virtuales: “Construcción de micromundos para la apropiación social del patrimonio lingüístico en comunidades Nasa y Misak”. El objetivo del proyecto consistió en la creación de videojuegos tipo "micromundo" que sirvieran como herramienta didáctica de apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar de las lenguas indígenas nam trik y nasa yuwe. Como producto de este trabajo, además del videojuego, se publicó un documento donde se condensan los resultados obtenidos durante la ejecución del proyecto, en el que dos estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas también de la Universidad del Cauca, Wilmer Camacho y Edinson Castillo, realizaron su proyecto de grado. El documento presenta la labor realizada en el pueblo Totoró, basado en el trabajo de grado de estos estudiantes:

Aprovechando las visitas a las instituciones educativas para recolectar el inventario, se presentó a la comunidad algunas actividades desarrolladas en JClick y Constructor Atenex, con las cuales se evaluó el grado de aceptación que los niños percibían frente a este tipo de prácticas. Dado que se obtuvo una respuesta favorable, se constató que este tipo de actividades eran adecuadas para ser incluidas en el micromundo. Con este ejercicio se exploró también el nivel de alfabetización computacional de los niños, lo cual determinó que la complejidad de ejecución del micromundo para los usuarios, se

debería direccionar hacia el uso de comandos simples tanto del teclado como del ratón del computador. (Meza, Rojas y Garcés, 2016: 35).

El ejercicio de inventariar los recursos computacionales de la comunidad educativa del resguardo permitió a los creadores del videojuego, Wilmer y Edinson, elegir la herramienta adecuada bajo un criterio de selección en el que era fundamental considerar las capacidades del recurso tecnológico con el que se contaba, de no haber sido así probablemente el producto de este trabajo habría sido muy distinto al resultante. (Meza, Rojas y Garcés, 2016: 61).

Todos estos trabajos han estado respaldados por las autoridades del resguardo y los líderes del proceso de la lengua en el resguardo, pero aún falta ver el impacto que han tenido en la mejora de las distintas habilidades que trabajan los diferentes materiales realizados. Aun así, la sensación es que se sigue prefiriendo el aprendizaje y la enseñanza de la forma “tradicional” escolar, por medio de la instrucción de un profesor a un estudiante en un ambiente “formal”.

Dentro de sus propias estrategias de revitalización, el pueblo Totoró ha hecho un gran énfasis en la dinámica de los talleres que trataré en el siguiente título; éstos han demostrado ser eficientes ya que se adaptan fácilmente a las actividades de la comunidad y su flexibilidad permite que haya acuerdos entre el orientador y los asistentes respecto a los contenidos y la metodología a desarrollar. Esta estrategia ha sido aceptada ya que, una vez los jóvenes terminan sus estudios de educación media no vuelven a contar con un espacio para el aprendizaje y refuerzo de los conocimientos en la lengua, por esta razón los talleres de formación están dirigidos principalmente a jóvenes y adultos ya que la niñez y adolescencia de cierta forma están cubiertas por la institución educativa. De esta forma se amplían los espacios y los momentos para el aprendizaje de la lengua. Aquí unos ejemplos de esta experiencia formativa.

Talleres de nam trik: experiencias de formación para adultos.

A partir de la insistencia de la comunidad para que la lengua trascienda el espacio escolar, se han generado iniciativas de importancia comunitaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje del nam trik. En esa vía se han trabajado dos propuestas de talleres para la enseñanza de la lengua a nivel comunitario. Una propuesta se genera desde los mayores de la comunidad en el año 2015, la cual fue coordinada por el Cabildo de Totoró y Geny Gonzáles. Y la otra, es resultado del esfuerzo generado desde la coordinación del programa de educación del cabildo en 2017, por concretar en

una propuesta curricular un mandato originado en la Asamblea General de 2016, por el cual se determinó que en aras de mejorar el panorama de la lengua, el cuerpo del Cabildo (en un primer momento) debería estar determinado por unas condiciones relacionadas con la sensibilidad y manejo que los aspirantes tengan en el nam trik; inicialmente en un nivel básico, pero con proyección en la formación, ascendiendo en los niveles de conocimiento de la lengua, propuestos en los planes de estudio que se elaboraron comunitariamente y se continúan complementando con la asesoría de los mayores nam trik–hablantes.

Talleres de alfabetización

Cuando me involucré en el trabajo con la comunidad como integrante del GƏLPS en el año 2015, sentí un gran interés por los procesos de recuperación de la tradición, al conocer los esfuerzos realizados en vías de una revitalización de la lengua nam trik de Totoró, desde distintos frentes de acción como el cabildo, la escuela, así como desde el mismo grupo de investigación, desde el cual inicié mi participación con la intención de formular mi proyecto de investigación, en el marco de acción de varios proyectos planteados en torno al fortalecimiento del nam trik en el ambiente escolar: elaboración de un videojuego, de documentación lingüística y revisión de herramientas educativas.

En el desarrollo de dichos proyectos trabajamos con varios grupos de la comunidad: mayores, maestros, niños y autoridades del resguardo, en una serie de talleres que realizábamos una vez por semana y consistían en jornadas de documentación de la tradición oral, en los que además se abrían espacios de discusión acerca de la vida de antaño en el municipio. Mientras realizábamos estos talleres de documentación de la lengua, algunos mayores manifestaron su interés por aprender a leer y escribir en nam trik, reconociendo la utilidad de la escritura para la comunicación y el mantenimiento de la lengua, aunado al creciente interés de las escuelas por incluir a los mayores en el proceso de enseñanza de la lengua en las escuelas, por lo que estar alfabetizados les permitiría compartir y enseñar la lengua en dos niveles distintos, oral y escrito. Además, era un ejercicio de formación al que los mayores ya estaban acostumbrados pues desde el inicio del trabajo con la lengua hubo una gran preocupación por la formación de los dinamizadores de la lengua, que consistía en capacitación de hablantes y docentes del resguardo en herramientas de enseñanza.

De esta manera, atendiendo a los deseos de los mayores, iniciamos este trabajo de alfabetización, dirigidos por la antropóloga y lingüista Geny Gonzáles, quién se encargó de preparar los talleres y

organizar con el apoyo y compromiso del Cabildo, la logística necesaria para su realización: locación, alimentación y divulgación del evento.

Como ya se había establecido una dinámica de trabajo con las personas, se continuó de esa forma con los talleres de alfabetización; debíamos aprovechar la disposición y buena participación de los mayores, además del espacio ganado y apoyado no sólo por quienes nos acompañaron desde el principio, sino también por la autoridad que siempre estuvo presente desde su coordinación de educación en manos de Claudia Patricia Sánchez. En ese sentido los talleres fueron realizados los sábados desde las nueve de la mañana hasta después del medio día, en la Institución Educativa Pueblo Totoró, sede Betania. Continuamos reuniéndonos los sábados porque es un día en el que los mayores descansan de las labores del campo y les era más conveniente dedicarle el tiempo requerido a la lengua. Además, se mantuvo ese día para que nos pudieran acompañar más personas a los talleres, pues el interés no era exclusivamente la alfabetización de los mayores, también era importante la enseñanza de la lengua a las distintas generaciones que pudieran potenciar el conocimiento sobre ella.

Así no sólo contábamos con un espacio propicio para el aprendizaje, sino también se hizo posible construir un ambiente para la interacción intergeneracional. Pues la falta de esta fue (y sigue siendo) una de las razones principales por las que se produjo una interrupción en la transmisión y uso de la lengua.

Al iniciar este trabajo, fue necesario tener en cuenta el grado de aprestamiento de los mayores. Algunos de ellos habían asistido a la escuela en su infancia, pero tantos años de trabajo en el campo les hizo desarrollar otras habilidades con sus manos y habían olvidado la escritura. Otros nunca habían ido a la escuela, por lo que era indispensable crear actividades sencillas que les permitieran desarrollar la motricidad fina y la sensibilidad auditiva para lograr una competencia lectoescritora. Teniendo en cuenta lo anterior, la base metodológica empleada para la enseñanza fue el método global, por medio del cual se facilita el reconocimiento y asociación de imagen, palabra y sonido.

Así, la metodología de trabajo consideraba la experiencia de los mayores, utilizando el registro fotográfico obtenido durante los talleres de documentación que habíamos realizado anteriormente, para la presentación de las temáticas a desarrollar. En esas fotografías los mayores se encontraban retratados en distintos escenarios, realizando diferentes acciones; el objetivo de esto fue emplear unidades de significado que ellos reconocían y entendían, con las cuales tuvieran algún tipo de

conexión que además permitiera involucrar directamente las experiencias personales de los asistentes.

De tal modo, la metodología consistió en presentarles imágenes fácilmente identificables a las cuales debían darles un significado, una palabra en nam trik. Cuando identificaban la palabra correspondiente a la imagen presentada, Gonzáles como coordinadora del taller, procedía a escribirla en el tablero y enseguida los asistentes debían seguir los trazos de la palabra, reproduciéndola en el aire, al tiempo que la pronunciaban. De allí escribían la palabra en una tira de papel que les entregábamos. A continuación, se les solicitaba formular una oración simple en nam trik, en la que estuviera contenida la palabra recién identificada; esa oración se escribía en el tablero y se repetía el ejercicio anterior de dibujar en el aire las palabras con los dedos mientras se pronunciaba. Después se escribía la oración en las tiras de papel, cuidando siempre de escribir cada una de las palabras de la oración en una tira diferente, esto con el fin de diferenciar las palabras.

Como los talleres de alfabetización eran abiertos, distintas personas con intereses variados se vincularon al proceso. El grupo estaba conformado por niños, mayores, maestros y también mujeres del programa madres comunitarias, quienes expresaron al finalizar el primer taller, su interés por aprender elementos básicos de la conversación en nam trik, como lo son los saludos o preguntas de la vida cotidiana en la comunidad. Además, consideraban de mucha utilidad trabajar inicialmente las partes del cuerpo, ya que ellas como madres y maestras las enseñan a los niños en su primera etapa. Así que fue necesario reformular la idea inicial, atendiendo al interés de llevar una estructura y temáticas definidas en el programa de trabajo.

A partir del segundo taller trabajamos las partes del cuerpo y algunos saludos en nam trik, y luego de cada jornada de estudio Gonzáles nos proponía dinámicas que permitieran afianzar el conocimiento recién aprendido. Así que a modo de concurso conformábamos dos grupos para realizar las dinámicas de participación, de manera que cada grupo estuviera conformado por mayores, maestros y niños; así no sólo reforzábamos lo estudiado, sino también fortalecíamos los lazos como grupo. La actividad consistía en que se leía una de las oraciones o palabras que se habían trabajado durante la clase y un representante de cada grupo debía escribirla correctamente en el tablero, quien primero la escribiera ganaba un punto para el equipo.

Durante las actividades encontramos que todos, aunque con notables diferencias en el aprendizaje, compartimos, enseñamos y aprendimos las habilidades, y una estrategia que permitió apoyar ese

proceso consistió en que los mayores, como hablantes competentes del nam trik, sirvieran de padrinos para las demás personas que no lo éramos, lo que facilitaba la aprehensión de los conocimientos al contar con el apoyo de hablantes activos de la lengua, al tiempo que los mayores contaban con el apoyo de personas competentes y alfabetizadas en castellano que podían guiarlos en el aprendizaje de los grafemas y la asociación con el significado.

En los talleres nos acompañaron tres niños: Yeison, Tatiana y Julián. Yeison llegó a los talleres de alfabetización porque había sido un fiel asistente de los anteriores talleres de documentación; Tatiana, aunque no se había enterado de los otros talleres, se enteró de la alfabetización por medio de la divulgación del evento por parte del cabildo; y Julián ya conocía el trabajo que hacíamos porque era el hijo de Claudia Sánchez, la coordinadora del programa de educación de ese momento. La participación de ellos fue algo excepcional, porque normalmente los niños no se mostraban interesados en los trabajos con mayores y no se integraban a sus actividades, no porque no se los convocaran, sino porque ellos no se sentían particularmente vinculados en los procesos relacionados con los mayores y la lengua. Así que estos talleres fueron especiales porque los niños contribuyeron al aprendizaje de los mayores; ellos les enseñaban a escribir las letras por medio de la mímica, de la descripción de la letra o directamente sosteniendo su mano para dibujar el trazo sobre el papel.

Este trabajo permitió que se contemplaran más espacios formativos en la lengua, diferentes al de la escuela, en el que más personas de la comunidad, interesadas por aprender el nam trik, tuvieran la posibilidad de participar de esos escenarios que se habían restringido casi exclusivamente a la población escolar.

Lamentablemente esta iniciativa duró el tiempo que se contó con financiación externa y con la coordinación de Gonzáles, y aunque desde el grupo de investigación se insistió en continuar los talleres de manera autofinanciada y reproduciendo la dinámica de la minga en la que todos aportaran al trabajo y logística necesarios, no fue posible mantener el espacio generado con los talleres, así que, en ese mismo año, en el 2015, finalizaron los talleres de alfabetización.

Talleres Namoi srilmerna pessenamuntrap

Más tarde, en el año 2017, en un intento por generar una actitud positiva frente a la lengua en los indígenas del resguardo, desde la Asamblea General se dispuso un mandato que intentaba crear

mayor interés en el nam trik por parte de los comuneros; este mandato estaba pensado inicialmente para el cuerpo del Cabildo, pero más adelante se irradió a toda la comunidad. Lo que ese mandato dispone es que a futuro (tal vez en 4 o 5 años) todos los integrantes del cabildo hayan fortalecido sus conocimientos básicos en la lengua y ya cuenten con una competencia oral en la lengua aceptable.

Nosotros colocamos en nuestras decisiones propias que hay que hablar la lengua, pero cuando se llega a la práctica no se puede. Sin embargo, como la forma de decisión colectiva es la forma como se adoptan medidas en nuestros pueblos, se rescata porque hemos hecho el esfuerzo de meter la lengua en todos los espacios importantes de toma de decisiones, ya sean gubernamentales o propios. (Hermes Angucho, Talleres de formación en nam trik 2018).

De manera que desde el programa de educación del cabildo se generó una estrategia que daba continuidad a la experiencia de alfabetización del año 2015. Así fue como nació el proceso “*Namoi srilmera pessenamuntrap*”, el cual consistió en la realización de talleres para la enseñanza de la lengua a jóvenes y adultos, con proyecciones a convertirse más adelante en un proceso formativo mucho más consistente y continuo como una escuela de lengua, dedicada a la formación en nam trik, que atienda la necesidad de concretar espacios permanentes de trabajo formativo e investigativo simultáneamente y que vincule a la población del resguardo en general. Pero antes, ello requiere llegar a una metodología apropiada para la enseñanza del idioma, como se tiene proyectado trabajar en un futuro diplomado, que brinde capacitación a docentes y dinamizadores de la lengua para consolidar los pasos hacia una escuela de la lengua nam trik de Totoró, que mantenga la lengua activa ya sea de forma “artificial”, pues no existen espacios sociales donde el uso de la lengua sea habitual o se dé de forma innata.

No hablar la lengua es un problema de identidad. Imagínese uno bien vestido, bien presentado y que le digan a uno – *tap mawen, c'ini pessenap pasran* – o – *c'inipe marip pasran* – o – *n'ipe muna maiko* – es cierto que a uno se le salen los colores en la cara cuando le dicen eso en Popayán, en Totoró, porque como la lengua no está circulando, está circulando es en estos espacios (formales, académicos). Entre amigos también circula, nos podemos decir *maktuko, tap mawen, tap kualim*, pero en espacios más grandes ahí ya se pierde. (Hermes Angucho, Talleres de formación en nam trik 2018).

Para la realización de los talleres se convocaron reuniones previas de planificación con los mayores hablantes, dinamizadores de la lengua y algunos docentes de la institución encargados de la enseñanza de la lengua en sus respectivas sedes, pues los conocimientos de todos ellos serían determinantes en la planificación del plan de estudio de los talleres. Durante las reuniones se

discutía todo lo relativo a la lengua, desde las apreciaciones externas frente a la lengua, la lengua como valor identitario, aspiraciones y retos del trabajo, así como temas específicos del currículo.

En esos conversatorios que se generaron durante la creación de los planes de estudio, participaba el mayor Marco Antonio Ulcué (Marquitos), uno de los dinamizadores de la lengua con más participación comunitaria en el resguardo, quien ha dedicado muchos años de su juventud y ahora adultez a apoyar el trabajo de investigación sobre el idioma, colaborando con los lingüistas que han llegado al resguardo para aportar al proceso de revitalización de la comunidad desde hace varios años, y que además se ha convertido en una de las principales – y pocas – voces (junto a Aristides Sánchez) que divulga la lengua a través del programa radial de la emisora comunitaria Radio Libertad “*Los merengues del recuerdo*”, que se transmite los sábados en la mañana. Él, aún con su conocimiento y actividad en lo relativo al trabajo de revitalización del nam trik, afirmaba: *yo no sabía que me estaba olvidando de la lengua* y llamaba la atención frente a este hecho debido a la falta de acción en el tema de la lengua, no solo como responsabilidad de la autoridad sino de la comunidad en general, insistiendo en que era necesario contar con el apoyo externo para evitar que la lengua quedara “guardada”, y hacía énfasis en la importancia de invitar a los “guambianos” (misak) para ayudar a recordar el nam trik, porque, como los mayores señalaban: los de afuera aprenden mejor nam trik que los mismos indígenas del resguardo porque lo escriben.

Los mayores fueron determinantes no sólo como sabios de la comunidad, sino que sus valiosos aportes como hablantes hicieron mucho más sencillo y práctico el ejercicio de planeación. Gracias a la buena disposición de los mayores para la interpretación de sociodramas, durante las reuniones de coordinación de los talleres de formación se recrearon situaciones de la vida cotidiana para facilitar la comprensión de los contextos de uso. Estrategia que, por sus buenos resultados en la interiorización de los conocimientos, también sirvió para el ejercicio valorativo de los avances en el conocimiento de la lengua por parte de los estudiantes. En esta dinámica se esperaba que los estudiantes plantearan una situación determinada e interpretaran los contextos frecuentes en los que se interactúa en lengua (cantidad de personas, momento del día, clima, ubicación, posición, etc.). Así se facilitó la metodología para reconocer las características de la conversación.

En las reuniones de planeación se definieron las temáticas de trabajo para la segunda fase de acuerdo con las sugerencias de José Bolívar Sánchez, profesor de la comunidad de ánimo incansable, quien ha trabajado de manera constante en el propósito de fortalecimiento de la lengua

en el resguardo, no solo en los talleres de formación, sino en todos los procesos concernientes a la lengua nam trik. Con base en sus aportes se organizó la propuesta de los contenidos de los talleres de formación, definiendo unas temáticas centrales de interés primario (fase I) para la enseñanza de la lengua a personas que no tuvieran conocimientos básicos en la lengua; y un nivel superior, que en este caso se denominó fase II, para la profundización de los conocimientos previamente adquiridos en la primera fase.

Así, los talleres se realizaron todos los sábados de 3pm – 5pm, durante 18 sábados que iniciaron el 1 septiembre y finalizaron el 15 de diciembre de 2018, para trabajar un total de 36 horas. Uno de los propósitos que se pensaron como resultado de este proceso, fue la creación de materiales de trabajo que pudieran ser usados para continuar con la enseñanza para jóvenes y adultos y así mismo para la enseñanza en las escuelas (cartillas, canciones, juegos...). Finalmente, aunque se recolectaron insumos para la elaboración de estos materiales, aún no se ha avanzado en esta iniciativa, ya que antes es necesario llevar a discusión con los hablantes toda esa información para corroborar su función y utilidad.

A lo largo de estos talleres aumentó la preocupación de los dinamizadores, que iban socializando y reflexionando acerca de los inconvenientes que surgían en cada sesión de los talleres. Los más frecuentes fueron: la inasistencia, el desinterés, el cruce de actividades y el poco tiempo para el desarrollo de los contenidos acordados para las sesiones. Igualmente se presentaron inconvenientes con la metodología propuesta inicialmente, ya que a medida que se avanzaba en el plan o guía de trabajo, los dinamizadores identificaron otro tipo de intereses y necesidades de los estudiantes frente al conocimiento que requerían de la lengua, de manera que las reuniones de evaluación y socialización del avance en el plan de trabajo con los dinamizadores estuvo enfocada a resolver estas dificultades que se iban presentando en el camino.

De manera que en varias oportunidades se hizo necesario replantear la metodología ya que la manera como se planteó inicialmente había sido para el conocimiento de elementos conceptuales y académicos de la lengua y los estudiantes exigían una metodología más dinámica, cercana, lúdica y motivadora, “ese es el problema de que la lengua la hayamos vuelto académica”, decían los dinamizadores. La idea entonces era volver más sencilla la metodología, entendiendo que la lengua materna no debía ser enseñada dentro de cuatro paredes, sino que debía enseñarse en la naturaleza y en la sencillez de la cotidianidad. “No nos encerremos en cuatro paredes, más bien exploremos

otros espacios. Hay que pensar en metodologías que permitan esa interacción” (Omar Chantre, dinamizador de la lengua. Reunión coordinación talleres de nam trik, 2018). Pero lo que no se estaba tomando en cuenta es que los procesos que se proponían, aunque resultaban mucho más atractivos, respondían a una etapa concreta de las personas en la obtención de los conocimientos de la lengua, ya que es muy distinto el proceso de un niño, un adolescente y un adulto en la formación de un bilingüismo, como es el propósito en el resguardo:

[...] en el caso de los adultos (desde los catorce años en adelante), influyen otros factores psicológicos, culturales, de aplicación de estrategias propias de aprendizaje, de apego a la gramática, etc, que hacen el éxito muy variable, pues se producen estancamientos y fosilizaciones en las interlenguas y el aprendizaje ya no es, en absoluto, intuitivo por lo que precisa, de orientación profesional (Molina G, 2003: 133).

Aunque esos no fueron los únicos inconvenientes durante este trabajo. El profesor Manuel Sánchez contaba que llegó a recibir comentarios de muchas personas que decían haberse salido de los talleres del año anterior, porque según ellos, el nam trik que se enseñaba allí se hablaba al revés, y así como éstas, muchas otras personas se mostraban insatisfechas con la forma de enseñanza o con los dinamizadores. Por esta razón, se consideró la importancia de conocer la opinión de los estudiantes acerca del desarrollo de los talleres y los alcances de estos en sus vidas cotidianas, por lo que se hizo un formato de evaluación de los talleres para que los estudiantes expusieran sus opiniones, sugerencias y observaciones sobre la manera como se estaban llevando a cabo los talleres. La propuesta de formato de evaluación se puso a prueba en las mismas reuniones con los mismos dinamizadores para ver qué tipo de información se podía obtener de esto y hacer las oportunas modificaciones. Una vez corregido, el formato se llevó a los talleres para ser entregado a los estudiantes para su evaluación.

Los resultados de esta encuesta reflejaron una disposición y sensibilidad de los participantes en el trabajo con la lengua y frente a la importancia de su revitalización. Así mismo, expresaron ser conscientes de su papel en función de ese propósito, por lo tanto, asumían el compromiso comunitario de trabajar en el fortalecimiento de la lengua a nivel personal en un primer momento de este proceso. Aunque también es de destacar que existen otras motivaciones ajenas a este sentido de responsabilidad o de identidad, pero que no fueron expresadas en el formato sino en la conversación. Algunos afirmaron que su determinación al participar de los talleres no fue otra que la de cumplir con una obligación y un requisito para asegurar o conseguir una mayor cualificación que le permitiera ser tomado en cuenta en las contrataciones del cabildo.

Lamentablemente, las valoraciones y sugerencias que los participantes hicieron de los talleres no fueron acordes con lo manifestado fuera de las aulas, demostrando lo inefectiva de aquella encuesta en el propósito de obtener una apreciación acerca de la efectividad de estos trabajos, pues generalmente se tiende a valorar positivamente los esfuerzos de fortalecimiento del nam trik, ya que se piensa que es mejor que se hagan estos trabajos a que no se hagan. Además, la encuesta no es la manera más apropiada de obtener la información, ya que en la comunidad la forma en la que se discuten estos asuntos es en conversatorios, pero por falta de tiempo y también como una oportunidad para poner a prueba otras formas de evaluación de los procesos, se realizaron las encuestas.

La proyección con estos talleres es que se continúen realizando anualmente y que poco a poco se llegue a establecer como un programa comunitario pensado para la continuación de la formación en nam trik de los totoroéz, la cual cuente con niveles que más adelante puedan ser certificados por alguna institución de educación superior (tentativamente la Universidad del Cauca). Aunque es algo que todavía está en discusión, ya que hay quienes se oponen a esto afirmando que se ha impulsado el aprendizaje de una forma incorrecta, porque la motivación debe ser otra que la mera “cualificación” para empleos, pero otros tantos piensan que en el estado tan crítico en el que se encuentra la lengua no importa la motivación; sea cual sea, lo importante es hablarla.

Pero no se trata de ver esta situación en términos de lo "correcto e incorrecto" de las estrategias tomadas, sino intentar dilucidar más allá de las razones prácticas, el por qué aún no se percibe exitoso el plan del programa de recuperación de la lengua y por qué la dificultad de transmitir una lengua que aún conserva hablantes activos. Existen opiniones variadas internamente en la comunidad, y algunas de ellas adjudican los resultados actuales a una falta de delimitación de los alcances. Realmente la sensación que genera esto es la incertidumbre frente a los avances y alcances del programa, pues no se tiene una herramienta que sirva como referencia para evaluar las etapas del proceso. Así esta labor se hace aún más tediosa pues no se tiene una conciencia real del momento que atraviesa la lengua y se sigue percibiendo que el proceso permanece en un contante estado inicial. Esta sensación se hizo aún más fuerte al momento de plantear una especie de criterios (propios) que definieran "niveles" en el aprendizaje de la lengua y así mismo, criterios de aprobación.

Aunque en los talleres se definió el trabajo de los niveles a partir de la complejidad de las temáticas, hubo una gran insatisfacción en la definición de una "evaluación" de los procesos individuales, solo se tenían percepciones generales; ya que parecía arbitrario intentar llevar un proceso comunitario de enseñanza de una lengua indígena con herramientas evaluativas tan enmarcadas en la tradición escolar, que se mostraba insuficiente en el ejercicio de representación de los logros. Y aún con todo se hacía necesario calificar de algún modo el desempeño y los resultados de los estudiantes.

En resumen, con estos elementos en consideración se puede observar que las perspectivas de la educación propia son múltiples y variadas, pero lo que llama particularmente la atención en Totoró es la posibilidad que ofrece para el respaldo de las actividades de rescate lingüístico, aunque sea precisamente este el aspecto en el que menos se ve reflejado el esfuerzo y al que más se hace referencia y se insiste. Como medida ante esa situación se ha generado un mayor interés en poner en marcha proyecto, tras proyecto más que la realización de investigación propia (que sí se hace, pero con escasa visibilización o socialización en espacios más amplios, pues generalmente se tiende a compartir entre las mismas personas que ya conocen esos procesos, es decir, entre los docentes y mayores, porque es entre ellos que se ha establecido una dinámica para la investigación en lo relativo a la lengua).

Una estrategia para trabajar en la apertura de los comuneros hacia el ejercicio investigativo ha sido precisamente la propuesta de conformación de un equipo de investigación propia permanente, con el propósito de comprometer los esfuerzos al trabajo colaborativo, para que empiecen a participar y aportar abiertamente en los espacios de encuentro que ya se han establecido, como en las reuniones de mayores hablantes, o en las del bloque político, en las asambleas educativas o incluso en las asambleas generales. Esta es una propuesta que se hizo en el periodo en el que acompañé en el programa de educación, en el que participaban tres personas externas al programa de educación, interesadas en apoyar el proceso de construcción de un calendario propio para el pueblo Totoroez (ver Anexo 5).

La situación de la lengua no parece cambiar porque son los docentes que la manejan, quienes asumen y a quienes se les transfiere la responsabilidad de dinamizar la lengua, lo que no significa que haya necesariamente un aprendizaje significativo en todos los casos, precisamente por falta de

una enseñanza consiente que se acerque a los intereses de los estudiantes que les haga desarrollar una lealtad idiomática hacia el nam trik en la medida en que van aprendiéndolo.

El proyecto de revitalización lingüística en Totoró ha contemplado distintos escenarios para el aprendizaje de la lengua en el contexto escolar, se ha procurado que los estudiantes aprendan léxico, estructura de las oraciones, a formar oraciones sencillas hasta las complejas, pero no se ha hecho tanto énfasis en lo que Mosonyi advierte como el elemento clave en el mantenimiento de una lengua asediada por factores externos: la lealtad idiomática. De acuerdo con esto, debería considerarse de vital importancia el fortalecimiento de este elemento, tanto como la enseñanza de la lengua misma, porque esto permite una valoración más profunda de la lengua que conlleva un deseo por conservarla y hablarla.

Actualmente en Totoró se ha venido generando una nueva reflexión respecto a los caminos que han tomado los procesos relacionados con la lengua, resulta fundamental resolver el interrogante sobre ¿qué tipo de enfoque deben tener los proyectos para la conservación y reproducción de la lengua en Totoró? que permitan orientar adecuadamente los procesos de acuerdo con las necesidades locales.

Se ha hecho tanto énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje del nam trik desde la escuela como estrategia de revitalización porque se piensa que, así como la escuela fue el lugar de desarraigo cultural con la imposición de otros códigos lingüísticos, sociales y religiosos por medio de la iglesia católica como la encargada de brindar el servicio educativo en el país hasta entrada la segunda mitad del siglo XX. Así mismo la escuela se puede convertir para los pueblos indígenas en ese espacio de resistencia, en el que es posible una formación de acuerdo con los valores culturales de cada pueblo y de esa forma la escuela posibilite otras maneras de vivir y convivir. Por lo tanto, la escuela se resignifica como escenario de la lucha reivindicativa de las vidas indígenas. Propiciando una revaloración de los conocimientos ancestrales, que provoque en los niños un sentido fuerte de pertenencia y sentimientos positivos hacia las formas de vida tradicionales y comunitarias.

Por último, queda abierta una inquietud respecto al tipo de revitalización lingüística que se ha realizado en Totoró, el cual se ha orientado más hacia el modelo de revitalización de la lengua local como segunda lengua ¿servirá este modelo en los propósitos para la generación de nuevos

hablantes? O será necesario realizar esfuerzos en la implementación de estrategias de mayor pertinencia que se presentan en los otros modelos de revitalización.

REFLEXIONES FINALES

En Colombia, la educación y la revitalización de la lengua surgen, no como consecuencia una de la otra, sino en sincronía con la lucha del movimiento indígena del Cauca en la década del 70. Donde las exigencias encontraban una base sólida en la identificación de seis principios, a los que luego se agregaría otro, y más adelante se conformarían como los siete principios fundamentales de la plataforma de lucha del CRIC. Desde ese momento hasta ahora, la lucha se ha pensado como una unidad, no solo en términos de alianzas y hermandad entre los distintos pueblos indígenas, sino que la lucha se piensa en bloque. No puede estar aislado el territorio de la educación, los principios sirven para orientar sus luchas y exigencias, pero siempre se lucha y exige en conjunto.

Así, la lengua se ha constituido como un pilar importante en el desarrollo de las políticas que dan paso a iniciativas y ejercicios de construcción de proyectos, planes, programas, pedagogía y hasta sistemas educativos alternativos a los modelos establecidos desde la lógica y la tradición de la sociedad occidental. Dinámica que la va dotando de elementos simbólicos de identidad y la va convirtiendo en el estandarte de la lucha social indígena por los derechos de los pueblos originarios. Entonces ¿por qué la lengua cada vez más se encuentra en desuso?

Para evitar que este panorama se agrave, se necesita que desde las organizaciones se generen orientaciones políticas y estrategias que permitan actuar frente a la situación de pérdida de las lenguas originarias. Pero como todo este ejercicio implica bastante dinero, se hace difícil encontrar la manera de abordar esta situación, además de que para ello hace falta definir el camino y los lineamientos para establecer no solamente una ruta política, sino también estrategias de conservación que permitan llevar a cabo los procesos de recuperación, revitalización y fortalecimiento de las lenguas en el Cauca. (Reunión de equipos zonales CRIC, 2018).

Aunque en apariencia las reformas a la Constitución, decretos, normas y leyes pensadas para la “defensa” de los derechos de los grupos étnicos, las acciones estatales no van más allá del reconocimiento de la diversidad, sin afectar el conjunto de políticas nacionales efectivamente (Rojas y Castillo, 2007:14); es por esto que el *inter-multi-culturalismo* es un discurso hegemónico que no cuestiona la centralidad de la “mismidad”. No hay un cambio real, no hay una reconstitución real de las políticas educativas, solo se trata de una distracción de la retórica del discurso culturalista estatal que, apoyado en la promesa de un carácter intercultural, invierte su acción en “resolver” el problema de la discriminación, haciendo uso de las mismas categorías

discriminatorias recubiertas por otros términos. O como mejor lo ejemplifica Williamson: "al igual que las formas de dominación, cambian de ropaje y significados culturales, pero permanecen como relaciones de poder, aunque ahora de un modo mucho más interdependiente" (2004:32). "Esta es una de las paradojas del reconocimiento multicultural: otorga derechos mientras ello no altere el orden establecido" (Rojas 2011:190).

En definitiva, la educación mantiene ese orden en el que las realidades del mundo indígena estarán constantemente enfrentadas a las no indígenas, pues más allá de que la educación brinde un escenario propicio para el fortalecimiento de las diferentes culturas indígenas, es justamente en ese *reconocimiento de las diferencias* que condiciona las maneras que tienen los pueblos indígenas de vivir y expresar su cultura, pues el Estado, por medio de la política intercultural, les impone un molde que los determina como sujetos de derechos y determina su participación y acción política.

En ese sentido, la eficacia de los dispositivos de normalización del poder, se basa en el hacer creer que se es libre de elegir, cuando realmente ya existen unas estructuras fijas que no permiten salirse de los marcos, esquemas y formatos dados desde la institucionalidad, como es el caso de la educación propia, a través del SEIP, y finalmente termina cumpliendo con unos parámetros "necesarios" para garantizar una educación de calidad, pero que su función última es regular y controlar los escenarios de *formación ciudadana* y limitar el poder y la autonomía que se reclama con la constitución de un sistema educativo indígena. Esa autonomía se ha ido logrando y un gran paso fue zafarse de la plataforma de opciones dispuesta por el Estado dentro de sus posibilidades como ente regulador, provocando una ruptura entre la etnoeducación y el SEIP.

La educación intercultural convoca a un nuevo tejido de relaciones entre sujetos individuales y colectivos de múltiples y disímiles matrices culturales, lo cual significa que sólo será posible si transformamos nuevamente las representaciones sociales vigentes, de tal forma que se cuestionen y transformen las relaciones de poder / dominación que han subordinado unos saberes y han ubicado otros en el lugar de saberes hegemónicos [...] lo que se podría denominar *decolonización* del conocimiento. (Rojas y Castillo 2007:22)

El mérito del CRIC ha sido haber hecho de estos lugares, donde se disputan diferentes visiones de mundo, espacios de acción política por excelencia, de interlocución y negociación con el Estado, donde se decide la pervivencia de sus pueblos. Su actuación no solamente se limita a los encuentros con instituciones del Estado, sino que se observa en las acciones que las organizaciones indígenas toman y que trascienden la barrera de lo legal, en las movilizaciones y manifestaciones, actuando

a su juicio, en legítimo derecho para exigir su participación en la construcción de la sociedad con base en su comprensión de la diferencia cultural.

Incluso organizaciones como el CRIC, han logrado superar el aparente dilema entre cumplir estrictamente con la normatividad y exigencias del Estado para ser acreditados y con ello recibir financiación para los procesos de los pueblos indígenas, o hacer efectivo el poder mismo de la organización y cumplir su función dentro de los territorios sin ese marco burocrático y mirada tecnicista del sistema educativo desde su propia concepción administrativa, “Esta estructura burocrática en muchos casos se convierte en un obstáculo a la hora de pensar en opciones, alternativas y relaciones que no dependan del dinero del Estado o las organizaciones indígenas, sin el cual estas lenguas sobrevivieron, se hablaron y transmitieron por siglos” (González, 2013: 208). Esta disyuntiva la gestionan asumiendo la doble responsabilidad. Sin embargo, este propósito solo se resuelve parcialmente. Al respecto González argumenta que “después de casi tres décadas de institucionalización de la revitalización y la enseñanza de las lenguas indígenas del Cauca en los espacios escolares, la escuela y los programas de educación se convirtieron en rígidas estructuras, manejadas por una nueva clase de burocracia encargada de administrar e implementar las políticas estatales en los territorios”. (González, 2013:208). Y complementa este análisis desde la perspectiva de Rojas acerca de los Planes de Vida:

Como plantea Rojas (2002) “si al elaborar o ejecutar los planes no se analizan estos, y otros muchos elementos, entonces el Plan, aunque sea elaborado por los mismos indígenas no será un plan que fortalezca el desarrollo autónomo sino la dependencia” (Rojas, 2002: 348). En el caso de los Proyectos Educativos Comunitarios y la enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela, se crea dependencia tanto de los recursos económicos de las entidades estatales como del acompañamiento de personas externas a la comunidad. (González, 2014: 138)

Esto choca fuertemente con los propósitos de la educación propia, pues se invierte mucho más tiempo en asuntos administrativos y de gestión que en la práctica del proyecto de educación. En el periodo en que me desempeñé en el cargo de dinamizadora en el CRIC, experimenté esta situación debido a la agobiante exigencia administrativa que impedía muchas veces llevar a cabo las actividades necesarias para la “dinamización” de la educación en el resguardo. No en pocas ocasiones, en el equipo de educación nos encontrábamos divididos entre las diferentes tareas que se debían cumplir casi simultáneamente; entre la agenda regional con reuniones para la revisión y reestructuración de la norma del SEIP, eventos para compartir las experiencias educativas locales y regionales, o sesiones de formación e instrucción para los dinamizadores; también entre las

actividades locales con asambleas, reuniones con mayores, con Cabildo, con docentes, en clases de nam trik, eventos para la socialización de experiencias, participación en rituales, revisión de los proyectos pedagógicos de la Institución Educativa y finalmente cumpliendo con las debidas cuestiones administrativas como la entrega de informes técnicos sobre las actividades realizadas en la zona, informes parciales de ejecución de recursos, elaboración de presupuestos, de minutas para los eventos y un largo etcétera. En fin, todas estas obligaciones por lo general terminaban limitando la acción en el territorio. Por tanto, la comunidad se mostraba inconforme por la falta de atención del Cabildo y del programa en asuntos que se consideraban importantes y en apariencia desatendidos. Aunque esto no fuera completamente cierto, sí lo era el hecho de que el tiempo invertido en esos asuntos apenas si servía para plantear la situación y construir un plan de acción al que no siempre se le daba continuidad.

En consecuencia, una de las mayores dificultades que se tiene en la organización indígena, va en ese sentido, en *la institucionalización* de los procesos educativos propios. Pues se tiene la tendencia a institucionalizar muchos procesos que funcionaron independientemente en algún momento. Con esto se crea un conflicto en la pretendida autonomía, ya que se perpetúa la creencia de que sólo las instituciones del Estado son las únicas autoridades competente para valorar las dinámicas de las comunidades y se mantiene el juego del Estado como único ente capaz de otorgar validez a los procesos que se gestan en las organizaciones. Cuando lo que se piensa en las comunidades es que la organización, en concordancia con sus principios e ideales políticos, se mantenga al margen de situaciones que comprometan su autodeterminación como sociedades indígenas autónomas.

La alternativa a esta situación es salirse de los marcos legales como propone López (2015), eso no implica romper la relación y diálogo con el Estado, más bien continuar ganando reconocimientos y derechos legales constitucionales, pero así mismo fortaleciendo el movimiento indígena internamente desde sus propios procesos, que los mantenga en una constante lucha para ganar terreno político y social en la exigencia de sus derechos legítimos.

En ese sentido la escuela indígena cumple una función importante en la formación política y organizativa en las comunidades, generando conciencia desde la infancia frente a los procesos comunitarios para la reivindicación de los derechos de los indígenas, que les permita continuar existiendo de acuerdo con sus culturas. Además de que la escuela, como lo he venido mencionando, brinda un escenario efectivo para la difusión y enseñanza de las lenguas indígenas,

pero, aunque enmarca la transmisión de la lengua en unos formatos sencillos y accesibles, lo cual resulta significativo para la sistematización de las lenguas, no es así para los propósitos de revitalización lingüística.

Se le ha dado mucha responsabilidad a la educación escolar en la formación ya no solo académica sino también en la formación cultural. Es evidente que en las escuelas que forman parte del sistema educativo indígena propio es elemental la enseñanza de los principios de la formación política de la juventud, debido a este éxito se suele abocar la mayoría de los procesos comunitarios de carácter cultural, a la dinámica escolar, con el propósito de aprovechar la disposición, energía y sentido de lo comunitario, en un entorno controlado y estructurado. Por esta razón la escuela se piensa como un laboratorio de desarrollo social de estrategias para la pervivencia de los pueblos indígenas. En ella se generan y recrean situaciones que fortalezcan los ideales políticos de las organizaciones sociales en ambientes principalmente rurales.

Todo esto impacta en el funcionamiento del organismo social y la capacidad de ordenamiento de la vida en comunidad. Pero la organización no es la comunidad indígena, aunque represente a buena parte de ella. Es una estructura que maneja cierta rigidez debido a su naturaleza institucional, por lo que ciertas posturas y disposiciones se enfrentan directamente con las que defienden las comunidades. Son realidades que lejos de debilitar a la organización, la obliga a fortalecer la comunicación y conexión internas y afianzar las alianzas externas. Es una organización que internamente mantiene un gran sentido crítico donde se presentan tensiones constantes, pero que hacia afuera se muestra fuertemente unida y consolidada.

Esas tensiones muchas veces devienen de los formatos que precisa la organización a las comunidades por exigencias estatales para la financiación de proyectos o para enmarcar procesos autónomos, por esto en ocasiones los contenidos de esas iniciativas (como la revitalización lingüística) no son bien aceptados pues se presentan bajo unas estructuras institucionales que desconocen las realidades culturales.

Es por esto que, si se busca una revitalización de la lengua en los contextos públicos y privados, se requiere de un trabajo menos esquemático y más funcional en las dinámicas sociales, con el apoyo de los portadores del conocimiento, es decir con los mayores hablantes, para construir y fomentar espacios donde la lengua tenga validez y respaldo social, espacios en los que únicamente se hable en lengua y no intervengan otras lenguas en las actividades. El problema con esto es que,

aunque se estimulen este tipo de actividades no se mantienen por demasiado tiempo como para hacer de ello costumbre. Además del hecho de que, por distintos motivos, se presentarán situaciones en las que sea necesaria la comunicación en castellano, a falta de un léxico que exprese ciertas actividades de la vida cotidiana actual, que no existen en la lengua, ya que esta lengua se mantuvo guardada por mucho tiempo.

En la escuela se enseñan los saludos y demás elementos básicos de la lengua, pero se debe crear una conciencia comunitaria para redefinir los contextos en los que se proyecta el uso de la lengua; además el para qué y la expectativa con la lengua. La enseñanza de la lengua debería ser sencilla y no compleja, para ello, más que producción de materiales, son los mayores quienes tienen la clave para la pervivencia de la lengua, porque ellos mismos son el claro ejemplo de qué se debe hacer para su conservación, con sus particulares formas de poner en actividad la lengua. Este trabajo se viene dinamizando desde hace muchos años en diferentes espacios, pero termina siendo una recuperación simbólica y no tanto comunicativa, por ello es importante reflexionar sobre lo que se quiere aprender y para qué se quiere aprender la lengua.

En el ejercicio de revitalización, las lenguas tienen lugares de actividad demarcados y dependiendo de la vitalidad y del grado de prestigio de cada una, esos lugares pueden ser muy contrastantes. Comúnmente se identifican estos escenarios entre públicos y privados; en el privado está la familia y en el público la escuela, el trabajo, el comercio y el mercado. Por mucho tiempo se consideró más importante y determinante en el sostenimiento de la lengua, su actividad en los ámbitos públicos y no en los privados, cuando en realidad resulta ser todo lo contrario. Se ha venido observando que cuando las lenguas indígenas dejan de vivir en los hogares, éstas paulatinamente van perdiendo su fuerza y fundamento hasta llegar inminentemente a la extinción. Por ello se trabaja cada vez más con mayor acento en estrategias de fortalecimiento de las lenguas indígenas principalmente a nivel familiar, pues no basta con tener una asignatura dentro de los currículos de estudio y herramientas de ayuda en las escuelas, porque termina siendo un escaso esfuerzo para promover el uso de las lenguas nativas si no se cuentan con otras estrategias.

En últimas, promover el uso de las lenguas nativas y promover la cultura de los pueblos indígenas en general no es suficiente para lograr un cambio de paradigma social, si no se cuestionan las relaciones de desigualdad de acceso al poder, a los recursos económicos, la dicotomía urbano-rural que cimentan las desigualdades entre los grupos étnicos y campesinos y otros sectores de la

sociedad colombiana, sumado a las escasas condiciones sociales de protección, respeto y garantía de los derechos constitucionales de estos grupos; aunque justamente la excesiva importancia que se le da a la exigencia de los derechos amparados en el multiculturalismo es lo que perpetúa la inequidad social de la Nación colombiana *pluriétnica y multicultural*, gracias a la normalización de la supremacía del derecho. En ese sentido López afirma que:

Ante esta fe en el derecho no se puede perder de vista -como advierte Foucault que en la biopolítica el derecho aparece como un sustractor del poder real, una forma de límite de la razón de Estado, pero en definitiva, no es el derecho lo que le permite a la razón gubernamental autolimitarse, sino es la economía política el instrumento intelectual por el cual la razón gubernamental se autolimita (Foucault, 2007:30); luego la lucha por los derechos resulta insuficiente si no se afecta el liberalismo como la geocultura del sistema mundo capitalista. (López, 2011: 168)

Continuando, la escolarización de la lengua debe ser una estrategia de fortalecimiento lingüístico y no el principal soporte para la revitalización. Cada vez más se piensa en la institucionalización de la lengua como vía para su preservación, en la que se espera que al ser aceptada y requerida en un contexto de autoridad como lo es el cabildo, la lengua pueda tomar un lugar importante dentro de la actividad social de la comunidad, en el sentido de que es más “fácil incentivar” el aprendizaje y uso de la lengua desde la oficialidad, e imponer de cierta forma, el conocimiento sobre ella.

La aparición de la lengua en la escuela, aunque en su momento se mostró como la solución a la inminente pérdida, actualmente se ha empezado a cuestionarla como única estrategia de revitalización lingüística, claramente no es suficiente la enseñanza de la lengua en los espacios escolares. En Totoró han pasado treinta y cinco años desde que se inició el trabajo de recuperación de la lengua y a la fecha aún no se ha visto mayor impacto en la comunidad. Algunos maestros indígenas que han estado al frente del proceso de la lengua, afirman que siguen presentándose los mismos problemas, todos derivados de la falta de compromiso, ya que sí hay iniciativa, proyectos y personal para la labor que merece este propósito, pero decaen a mitad de camino.

“Tenemos muchas dificultades o mucha resistencia para realizar un buen empoderamiento y apropiación sobre la importancia de hablar una lengua propia y por eso estamos haciendo este tipo de socialización hoy para ver de aquí a que terminemos este proceso qué tanto hemos logrado en sensibilización, a ver cuántos queremos seguir trabajando entre nosotros, con los mayores, haciendo materiales, haciendo investigación, buscando más personas, armando grupos de habla. (Hermes Angucho, Talleres de formación en nam trik 2018)

Más que falta de compromiso, esta situación está atravesada por un incuestionable enfoque de la educación hacia lo escolar con el que se ha mantenido hasta ahora el proceso de la lengua, con

contenidos para la enseñanza de una segunda lengua en la escuela; esto debe verse con ciertos matices, porque así mismo la escuela ha servido para la instrucción político organizativa de la juventud y esa educación retoma con gran fuerza el valor identitario de la lengua indígena. De manera que la escuela al tiempo que reprime, libera y aquí encuentra su eco aquella reconocida frase del movimiento indígena boliviano por la revitalización lingüística: “que la escuela nos devuelva la lengua que nos quitó”. En el movimiento y la organización indígena del Cauca se hace mucho énfasis en ello; reconocen el daño a los pueblos originarios y sus culturas, causado por la escuela como instrumento dogmático de la religión, pero también valoran en ella la posibilidad de apropiarla y resignificarla con sus procesos educativos, haciendo uso de esos mismos mecanismos.

Este ejercicio no ha sido pensado con el ánimo de mostrar las dificultades de la educación indígena, tampoco de mostrar una ineficacia de las estrategias empleadas, ni mucho menos “falta de compromiso” de la comunidad en los propósitos de revitalización lingüística. El propósito es mostrar a la “crisis”, no como algo negativo, sino como la posibilidad de transformación de las estructuras educativas, para descubrir los elementos que ofrece la cultura indígena a la pedagogía y la formación académica; permitiendo cuestionar la pertinencia del sistema educativo indígena, así como del sistema educativo nacional. En ese sentido, este documento se orienta hacia esas maneras reflexivas que encuentra la comunidad educativa en el ejercicio de sus roles, para responder a la necesidad de generar acciones alternativas a las prácticas educativas en contextos tan variados y determinados como los de los pueblos indígenas.

El trabajo con la lengua se presenta en realidades variables que se reflejan en los estados de inflexión de los programas o planes que deciden seguir las autoridades que respaldan el ejercicio de fortalecimiento lingüístico. En últimas, en una situación sociolingüística como la del nam trik de Totoró, en la que no se han obtenido los resultados esperados en el proyecto de revitalización, son las autoridades en temas culturales y lingüísticos quienes amplían o bloquean los horizontes de los caminos hacia el rescate de la lengua, porque en su poder están las determinaciones y en sus posturas políticas el reconocimiento de la lengua como elemento fundamental en la conservación de la identidad y la cultura.

La preocupación por el estado de la lengua y su posible pérdida es un asunto que gana terreno en las discusiones institucionales, públicas y privadas, porque es una realidad que se viene previendo al tiempo que se buscan estrategias de contención, con escasos niveles de éxito, y aún así la

situación de pérdida continúa avanzando a un ritmo constante. ¿En qué ha fallado la estrategia de esta comunidad? ¿Es reversible el estado de riesgo de la lengua? Tal vez se deban recorrer nuevos caminos en el proceso de recuperación del nam trik como lengua materna, lo que implica un trabajo mancomunado y persistente de todos los miembros de la comunidad, porque sin hablante no hay lengua y sin interlocutor no hay vitalidad de la lengua.

ANEXOS:

Anexo 1. Aspectos de la normativa sobre reconocimiento de diferencia cultural

Tomado de “La Educación Intercultural Bilingüe. El caso colombiano”. (Castillo y Caicedo, 2008: 22-23).

- Decreto 088 de 1976:
 - Art.11. Para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropológica y fomentarán la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas.

- Decreto 1.142 de 1978:
 - Art.1°. El MEN es quien coordina el desarrollo educativo en las comunidades indígenas. A los indígenas se les solicita su colaboración.
 - Art.2°. Toda intervención o acción educativa internacional sólo se podrá desarrollar con el consentimiento de la comunidad.
 - Art.3°. La asignación de recursos se realiza a través del MEN. Se presupone la gratuidad de la educación para las comunidades indígenas.
 - Art.4°. Los currículos son diseñados y evaluados por entes estatales. Aquí también se cuenta con la participación de las comunidades.
 - Art.5°. Las comunidades podrán solicitar al MEN organizar centro experimentales pilotos (CEP).
 - Art.6°. Se posibilita el desarrollo del patrimonio económico, natural, cultural, religioso, artístico y de expresión de las comunidades indígenas, en los currículos.
 - Art.7°. Se formarán investigadores indígenas y se les permitirá participar en las investigaciones.
 - Art.8°. En los niveles de educación básica, se ajustarán las necesidades de cada comunidad.
 - Art.10°. Los indígenas podrán seleccionar de otras culturas los conocimientos y técnicas adecuados para sus necesidades y su medio.
 - Art.11. Se rigen por los parámetros para la formación de maestros (seleccionados por la comunidad, bilingües e idóneos).

- Art.12. En el currículo nacional debe incluirse la historia y cultura de las comunidades indígenas.
- Art.13. Los horarios podrán corresponder a las condiciones de las comunidades indígenas.

- Decreto 85 de 1980
 - Art. 1°. Para las zonas de difícil acceso y apartadas del país, se podrá nombrar como docente a un bachiller; para las comunidades indígenas el requisito esencial no es el mínimo de escolaridad, sino que el docente sea bilingüe.

- Decreto 1.490 de 1990 (julio 9):
 - Art.1°. La Metodología Escuela Nueva se aplicará en la educación básica en todas las áreas rurales del país.
 - Art.4°. La metodología es responsabilidad del MEN.
 - Art.7°. Se exceptúan de la aplicación de este decreto las poblaciones étnicas minoritarias que apliquen programas de Etnoeducación.

Anexo 2. El Decreto Autonómico

Este decreto ha sido el logro más reciente en materia de autonomía indígena, que ha servido en el camino hacia la consolidación de la educación indígena en Colombia, pero así mismo, decretos como el 804 de 1995, “por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”; el Decreto 982 de 1999, “por el cual el Gobierno Nacional crea una Comisión para el desarrollo integral de la política indígena”, o el Decreto 2500 de 2010, “por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, [...] en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP”. Esta es la principal base jurídica sobre la que se construye una norma jurídica para la consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio, de lo cual hablaré en el siguiente aparte.

En octubre del año 2013, las exigencias presentadas por la Minga Social Indígena Popular, liderada por la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC, dieron como resultado la expedición del Decreto Autonómico 1953 de 2014, el cual “avanza en la materialización del principio constitucional de respeto y garantía de la diversidad étnica y cultural, en el sentido de consolidar la autonomía política, administrativa y jurídica de los Pueblos Indígenas en Colombia” (MPC, s.f.), “por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas” (Ministerio del Interior, 2014).

La manera como es descrita la historia que antecede a la promulgación del Decreto 1953 de 2014 resulta de continuidad y complemento a lo que los pueblos indígenas llaman “*lucha histórica por la autonomía de los pueblos indígenas de Colombia*” (MPC, 2016). Es decir, que su existencia como decreto no es un hecho aislado ni sincrónico, sino que sigue siendo parte del *continuum* de resistencia y permanente lucha de estos pueblos por su autodeterminación, autogobierno, autonomía y territorialidad; componentes fundamentales de los derechos que reivindican para su pervivencia como pueblos indígenas, anteriores a la conformación del mismo Estado colombiano. Por ello, desde el punto de vista de personas delegadas y organizaciones que participan en la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, “*las reivindicaciones plasmadas en este decreto fundamentan las luchas de nuestras organizaciones desde sus orígenes...*” (MPC, 2016).

No obstante, el antecedente y marco jurídico-político más inmediato de dicho decreto resulta la Constitución Política de Colombia de 1991, y en especial todo aquello que atañe a las reivindicaciones que las organizaciones indígenas defendieron y exigieron en las mesas de discusión de la Asamblea Nacional Constituyente (que luego se convirtieron en capítulos y artículos constitucionales), tales como: autonomía, gobierno propio, jurisdicción especial indígena, unidad territorial, sus idiomas y educación propia, participación política, entre otros. En lo que respecta a las exigencias de entidades territoriales, la discusión fue bastante compleja en la Asamblea Nacional Constituyente, al punto que fue muy difícil lograr que estuvieran reconocidas con el alcance adecuado en la Constitución Política de 1991.

En ese sentido, el Decreto 1953 de 2014 coloca en sus considerandos el artículo 56 transitorio de la Constitución Política de 1991, que faculta al Gobierno para establecer normas necesarias y concernientes al funcionamiento de “los Territorios Indígenas y a su coordinación con las demás entidades territoriales” (Ministerio del Interior, 2014), hasta tanto el Congreso dé curso a la creación de una Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial, junto con la participación de representantes de comunidades indígenas y la Comisión de Ordenamiento Territorial, según lo señala también el artículo 329 de la Constitución (Rama Judicial, 2010).

Aunque en 1993, el gobierno de aquel entonces promulgó el Decreto 1088 que regulaba la “*creación de Asociaciones de Cabildos y Autoridades Tradicionales*”, la expectativa temporal de los líderes, delegados y organizaciones indígenas, respecto al desarrollo concreto del artículo 56 transitorio y el artículo 329 era mucho menor de lo que realmente ocurrió hasta llegar al Decreto 1953 de 2014, y tal fue la presión que ejercieron en la capital del país, que en 1996 el Episcopado Colombiano tomó partido en la creación de escenarios nacionales de diálogo y concertación política entre el gobierno y los pueblos indígenas (MPC, 2016).

El Decreto Autonomático o 1953, estuvo pensado para propiciar esa tan aclamada autodeterminación y autogobierno. Pero al tratarse de una norma relativamente amplia que, en términos generales, busca desarrollar el artículo 56 transitorio y el artículo 329 de la Constitución de 1991, en lo que respecta a la autonomía y funcionamiento de los territorios indígenas en Colombia, no llega a ser tan concreta como para cubrir todos los asuntos de funcionamiento y coordinación de las entidades territoriales indígenas ni para cumplir a cabalidad con lo establecido en el artículo 329. Debido a

este hecho, en el camino hacia una reglamentación de la educación indígena del país, el Decreto es aún insuficiente, por lo que se ha continuado trabajando en una normativa que regule el SEIP.

Anexo 3. Avances en los ajustes de la política educativa indígena colombiana.

Desde la apertura de la Mesa de Concertación Nacional en 2003, el Estado ha mantenido (gracias a la constante exigencia de los pueblos indígenas) ese escenario de diálogo para la reflexión y formulación de una política educativa concertada con los pueblos indígenas. Hasta la fecha se viene avanzando en la consolidación del SEIP, y para ello se han llevado a cabo reuniones con las diferentes representaciones del Gobierno Nacional que han participado en el proceso a lo largo de este tiempo. Si bien en un momento dado, la situación educativa en los territorios indígenas se definía casi exclusivamente por las determinaciones del gobierno, se debe tener en cuenta que la apertura dada para la participación de los pueblos indígenas y el encuentro de otros territorios sirvió para ampliar la perspectiva, y ver que la educación indígena se estaba cerrando a unos conceptos y a una estructura que no contemplaban otras dinámicas y por lo tanto otras categorías y significados para los procesos de formación autónoma, al intentar reproducir adaptaciones de los procesos formativos de la educación oficial a una “versión étnica”, como ocurrió con la etnoeducación, en la que se continuaban afirmando las definiciones y parámetros educativos del sistema de educación nacional, siempre con el “noble propósito” de garantizar la calidad y cobertura educativas a nivel nacional. Es por esto por lo que la etnoeducación como programa tuvo una serie de debilitamientos, propiciados por el desconocimiento de la autonomía de los pueblos donde existían ya unos procesos educativos comunitarios.

Reconocer que esta situación impedía el ejercicio de reflexión que les permite discutir qué tan apropiados resultan los procesos de educación llevados a cabo en las comunidades, facilitó la exigencia de escenarios propicios (como las mesas de concertación nacional) para la discusión de la situación educativa de los pueblos indígenas.

Para la consolidación del SEIP, desde la CONTCEPI se pensó en la construcción de una ley y no en un decreto como ya se venía haciendo (Decreto 804 de 1995, Decreto 982 de 1999, Decreto 2500 de 2010 o el mismo Decreto 1953 de 2014), porque, aunque son recursos jurídicos importantes, resultan insuficientes para la aplicación efectiva de un sistema educativo alterno al oficial, ya que no hay una autonomía en el ejercicio educativo.

Estamos sometidos a una directriz estatal que sí nos permite avanzar, pero regulados, y aunque estamos de acuerdo con que haya una regulación, no lo estamos con la manera en la que se nos regula. Hay que pensar en algo diferente. Por eso se habla de “norma” porque queremos una ley que esté jerárquicamente en el mismo nivel que la Ley 115 (Ley General de Educación), que respete los

derechos educativos de los pueblos indígenas. Por eso desde hace 16 años empezamos a hablar de SEIP. (Leider Tombé, apoyo administrativo PEBI- CRIC, 2019).

De acuerdo con lo anterior, la construcción de esta norma del SEIP busca la autonomía en el ejercicio educativo para el pleno desarrollo de la educación indígena, y para ello la financiación debe ser total, donde se financie no solo la “educación regular” (educación escolarizada), sino que cubra otros procesos (de guardias, mujeres, artesanos, etc.), que bajo el sistema de educación nacional no están contemplados, pero sí hacen parte de la educación propia.

Por tanto, el proceso de ajuste a la política educativa indígena aún es largo, porque luego de acordado el documento entre los pueblos indígenas en la Mesa de Concertación Nacional, los mismos concertarán con los delegados del gobierno todo el articulado de la norma, en este punto las organizaciones son conscientes que esta Ley no será aprobada tal cual fue planteada, los capítulos deberán ser revisados y analizados por los delegados del gobierno, de manera que se verán obligados a negociar y ceder en algunos puntos. Lo que finalmente resulte de ahí, será la propuesta concertada con el gobierno, que pasará directamente a sanción presidencial, amparados en el Artículo 56 transitorio de la Constitución Política de Colombia, por medio de la cual “el Gobierno podrá dictar las normas fiscales necesarias y las demás relativas al funcionamiento de los territorios indígenas y su coordinación con las demás entidades territoriales”. (Leider Ricardo Tombé, apoyo administrativo PEBI- CRIC).

En esas mesas de concertación, una de las organizaciones indígenas regionales con más fuerza y presencia ha sido el CRIC, debido al trabajo que ha asumido de aportar en la construcción del camino hacia una *educación indígena propia*. Como disponen sus principios, la educación se constituye como uno de los pilares fundamentales en su razón y lucha social como organización indígena. En función de ello, viene realizando reuniones a nivel regional con los equipos de educación de las diferentes zonas²⁹ que conforman la organización, para el ejercicio reflexivo en

²⁹ El CRIC en su estructura organizativa ha dispuesto en asociaciones zonales de Cabildos, Cabildos Mayores y Consejos Territoriales, a los resguardos de los diferentes pueblos que lo componen de acuerdo con la cercanía geográfica, para efecto de una mejor coordinación y administración al interior de la organización. Estas zonas son: Zona Centro, Zona Norte, Zona Nororiental, Zona Oriente, Zona Tierradentro, Zona Occidente, Zona Sur, Zona Pacífico y Zona Bota caucana (CRIC, s.f.-a). Pero así mismo existen resguardos que no hacen parte de estas asociaciones y funcionan de manera independiente como es el caso de Totoró que se separó de la zona a la que pertenecía, la Zona Oriente y del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño – COTAINDOC.

la generación de propuestas educativas coherentes con las realidades locales de los pueblos indígenas del Cauca.

Es así como en el año 2018, gracias a que me desempeñé como dinamizadora del SEIP y me encontraba trabajando como apoyo pedagógico del CRIC para el Programa de Educación del Cabildo de Totoró, pude asistir a las reuniones y conocer el trabajo que realiza el CRIC como organización regional, en la socialización, reflexión, discusión y contribución en el tema de educación, que se lleva al escenario nacional en la Mesa de Concertación, como aportes para la definición de la normatividad que pondrá en funcionamiento la política educativa para los pueblos indígenas (el SEIP), la cual reglamentará lo concerniente a la educación para los pueblos indígenas en Colombia, desde los tres componentes en los que es entendido el SEIP: componente pedagógico, componente político y componente administrativo y que se espera pase como decreto presidencial para su aprobación y aplicación. Se ha hecho gran énfasis en esta labor ya que se espera concretar la estructura de una norma por la cual se establezcan y desarrollen “los componentes del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, en el marco del derecho fundamental a la educación indígena propia y se dictan otras disposiciones” (ONIC, et al., 2018: 1). Como instrumento jurídico, este documento estaría por encima del Decreto 1953, pues en él se establecen los elementos específicos sobre los componentes del sistema educativo indígena, lo que lo hace más determinante para la consolidación de la educación propia. Es por esto que reglamentar una norma como esta podría ser históricamente la oportunidad más grande que tienen los pueblos indígenas de Colombia para legislar alrededor de su educación, en la que además se busca sustraer competencias al Estado y fortalecer las estructuras propias de las autoridades indígenas.

Las organizaciones indígenas han insistido en que el diseño y construcción de esta política educativa debe ser desde de abajo hacia arriba para que sea coherente con las expectativas de los pueblos indígenas en un nivel general ya que aunque la metodología del CRIC contempla el trabajo en los distintos niveles de discusión y toma de decisiones, de manera que lo discutido en las localidades sea llevado a las reuniones de los equipos zonales para que se hagan los aportes, y análisis, es cierto que no toda la comunidad tiene la misma posibilidad de participar y aportar en el debate y muchas percepciones y opiniones quedan excluidas. Con frecuencia, como dinamizadora escuché la constante crítica interna de los mismos comuneros acerca de los escasos canales de comunicación entre la organización y las comunidades, donde muchas veces se

afirmaba la total ignorancia de la comunidad frente a esos procesos de toma de decisiones y construcción de políticas.

Aun con todo, se consideran que los aportes de la comunidad entregados al equipo regional recogen buena parte del pensamiento de las comunidades y es allí donde pasan a la coordinación del PEBI – CRIC, quienes se encargan de trabajar sobre esos aportes para incluirlos en los documentos que se presentan como propuesta general del Cauca en las jornadas de trabajo de la CONTCEPI. En ese sentido, para la dinámica de trabajo se establecieron unos ejes por cada componente del SEIP. En el componente político se dispuso la consolidación de la estructura de gobierno local, zonal y regional, como también la creación de una ruta política y jurídica para la financiación del SEIP. En el componente pedagógico se consideraron dos temas: la consolidación de la estructura pedagógica del SEIP y la “reorientación” (redimensión o resignificación) del PEC. Y finalmente, lo administrativo se enfocó en la metodología de los costos del SEIP, la política de relacionamiento (contratación) y las estadísticas necesarias para los estudios de aplicación de la normativa que sustenta y operativiza el Sistema.

Todo ese trabajo de las organizaciones en la construcción de la política pública debe verse en dos direcciones: uno es el camino de negociación con el Gobierno y el otro es hacia el interior de las comunidades, son dos caminos distintos con estrategias pensadas en procura de la autonomía de los pueblos indígenas. La negociación con el Gobierno es un camino tedioso, pues se procura la autonomía negociando con la contraparte que solo cede si impone su control, al final de cuentas éste, el Estado, concede reconocimiento y aval de una fracción de las pretensiones en materia de política pública a las organizaciones. Esto debe verse con ciertos matices, ya que entrar en esta dinámica con el Estado posibilita una relación (de poder) que abre el escenario al diálogo y permite la participación de los pueblos indígenas en la construcción de la política pública en relación a ellos. Lo que a su vez los ordena y dispone de acuerdo con las posibilidades que les permite el Estado.

Por otro lado, el camino con las comunidades es de permanente insistencia, en él se pretende evitar que la constante presión que ejerce el Estado sobre las organizaciones provoque la pérdida de sus espacios autónomos para la discusión, de manera que este camino fortalezca los espacios internos de las organizaciones indígenas, para poder tener funciones y decisiones autónomas. Este camino se considera la base y centro del análisis e investigación de las organizaciones para la generación

de una postura crítica, ya que convoca a los pueblos en el ejercicio reflexivo, a la discusión acerca de las necesidades y proyecciones para su pervivencia como pueblos.

En ese sentido, el objetivo de la norma del SEIP es, además de recoger los elementos aportados de acuerdo con las realidades de los territorios, proyectar los sueños de lo que se quiere y se espera a futuro en la educación propia. Las otras herramientas políticas y jurídicas se han hecho a partir de necesidades inmediatas, y ésta, por el contrario, brinda una gran oportunidad para consolidar el SEIP con base en esas proyecciones y expectativas. En las reuniones de socialización de los avances en la construcción de la estructura de la norma del SEIP, Yamilé Nene, coordinadora pedagógica del Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI del CRIC (2017 – 2019), insistía en que esta oportunidad era decisiva para el futuro de la educación indígena del país, decía: “si nosotros no aprovechamos esa Norma para visionar la educación propia, quién sabe cuánto más debemos esperar para poder incluir esos aspectos dentro de esa Norma. Como se dice: es ahora o nunca” (Reunión de equipos zonales CRIC, 2018). Aun así, el trabajo comunitario alrededor de la norma provoca una gran tensión e inquietud con respecto a las decisiones que afectarán el porvenir de la educación para la población indígena, como expresaba Nene en esa misma reunión:

“Lo que me preocupa es la dinámica que se ha establecido con lo de la Norma, ojalá todo el mundo estuviera sintonizado y que todos estuvieran al tanto y en función de ella, con conocimiento y apropiación de la Norma. Lo que se está jugando es la existencia de nuestros pueblos indígenas, lo que quede en esta Norma será histórico para el devenir de la educación propia, y lo que viene en esas oportunidades no se tendrá fácil. Desde el Cauca se ha hecho lo posible por llevar aportes a partir de lo que se da en la realidad, lo que permite comparar con la realidad de otros pueblos y permite ver lo que pasa más allá de los propios territorios.” (Reunión de equipos zonales CRIC, 2018).

Pese al esfuerzo de discusión sobre el SEIP y los avances de la norma, lamentablemente este instrumento jurídico es muy poco conocido dentro de los mismos territorios indígenas, esto sucede debido a que, como ya mencioné anteriormente, no hay un buen ejercicio de socialización en los territorios; las opiniones y discusiones generalmente y por temas operativos, se concentran en un grupo de personas, que si bien son autoridades y líderes comunitarios y tienen un gran conocimiento de los procesos, no representan las opiniones de la población tan variada que compone las comunidades.

Debido a esto, dentro del CRIC crece esa atmósfera de incertidumbre frente a qué tanto se conoce la Norma y qué tanto se conoce al interior de las comunidades, aun cuando la construcción y revisión de ésta no sea una tarea reciente. Desde hace varios años se viene trabajando sobre la

reglamentación de una norma que operativice el sistema educativo indígena, pero aún con todo, existe un gran desconocimiento a nivel nacional y peor aún dentro de los mismos territorios indígenas. Es esta la razón por la cual se han generado discusiones al interior del CRIC, pues existe gran insatisfacción frente a la manera en la que se construye la política pública, ya que con frecuencia desde las localidades se entienden estas acciones como negociaciones con intereses particulares de los dirigentes de la organización, que favorecen a una porción específica de la población indígena, lo cual en muchos casos se evidencia en la manera como se gestionan los proyectos, pues son pensados como una forma de “bajar” recursos del Estado y terminan siendo destinados a propósitos muy distintos de los planteados. Así se ve a la organización como un canal para captar recursos que en ciertos casos ni se invierte en la comunidad, ni en el bien común.

Esta percepción incrementa debido a la metodología de trabajo del CRIC, en la que se organizan los escenarios de debate en niveles, donde la base, es decir las localidades, no llega a tener una relación directa con la última instancia de orden nacional, claramente por razones administrativas y organizativas, pero que genera inconformidades y agrieta la ya debilitada confianza.

Al respecto, los coordinadores del equipo colegiado del PEBI – CRIC, intentaban disipar constantemente estas dudas respecto al manejo de la política. Señalaban con molestia los comentarios que algunos comuneros hacían apuntando al hecho de que esta norma se estaba construyendo entre pocos; desde la perspectiva de los coordinadores, esas afirmaciones carecían de sustento, pues la dinámica establecida consistía precisamente en recoger los insumos que aportan los comuneros a los equipos zonales desde las realidades locales, y de ahí es llevada a los demás espacios de debate regional y nacional. Pero ello no es garantía de que haya un buen manejo de la información suministrada, ni de los recursos destinados para el proceso de concertación, más aún cuando no hay un ejercicio de divulgación y socialización periódico que permita tener información reciente y a la mano sobre los avances del procesos en las localidades.

El trabajo de la Mesa de Concertación en el año 2018 inició con unas sesiones para revisar la articulación del contenido de la Norma, donde se analizó y discutió dicho contenido para realizar los ajustes necesarios. En esas sesiones de revisión se discutió una propuesta que amplió la visión que se tenía sobre la educación, la Comisión Nacional de Comunicación de y para Pueblos Indígenas – CONCIP, pidió que se incluyera un capítulo dentro de la Norma relacionado con el tema de *comunicación propia*, para poder abordar la política pública de comunicación para los

pueblos indígenas dentro de la educación, ya que es algo que viene entendiéndose y trabajándose en muchos territorios indígenas donde disponen de los medios de comunicación como una estrategia de la educación; ejemplo de ello son los programas de transmisión radial para la difusión de las lenguas indígenas y los conocimientos tradicionales de los pueblos, en las emisoras comunitarias de los resguardos. A saber, que la educación en su significado más amplio, remite a todas aquellas experiencias que comprenden el proceso de enseñanza – aprendizaje que generan un efecto formativo³⁰ en el individuo. Así, la educación se entiende como ese mecanismo que opera en la formación del individuo en sociedad, es decir, la enseñanza de normas y conductas sociales acordes con los valores cívicos, éticos y morales de la sociedad que compone. En ese sentido, la educación también abarca los distintos medios que actúan en ese ejercicio formativo, lo que incluye evidentemente a los medios de comunicación por ser ese dispositivo de efecto masivo, mediante el cual se lleva a cabo la transmisión de la información, que interviene en la generación de la opinión y conciencia.

Por ejemplo, en Totoró, la emisora *Radio Libertad*, desde la cual se emiten distintos programas radiales en lengua propia, ha tenido un gran impacto en la comunidad. La emisora es impulsada por jóvenes con el apoyo del cabildo, en la cual participan los mayores del resguardo. La utilización de la emisora para la difusión del nam trik de Totoró, fue una estrategia no solo para fortalecer el uso de la lengua en los hablantes, sino también para lograr que cada vez más el grueso de la población que no la hablaba o practicaba activamente se interesara en la lengua y en saber de ella. Desde que se creó el programa “Los merengues del recuerdo” se ha venido hablando en la lengua nam trik de seis de la mañana a ocho de la mañana, los sábados y domingos, aunque es una gran herramienta de difusión en el contexto rural, no se ha profundizado en el impacto y los resultados de ese trabajo de la emisora, y aun así se reconoce la importancia de ese espacio para el trabajo de la lengua nam trik, partiendo del hecho de que la emisora al ser un medio masivo de comunicación, es una estrategia clara de divulgación de la lengua para el fortalecimiento de la misma.

Otro elemento de gran importancia en la discusión fue el Proyecto Educativo Comunitario – PEC, el cual se reubica dentro de la Norma y se incluye en una categoría más amplia denominada: “Procesos Educativos Comunitarios”. La razón por la que se hace este cambio es porque los

³⁰ Entendiendo que la palabra *formación*, etimológicamente se refiere al hecho de dar forma a algo, es decir, que el sujeto en formación carece de una forma. Por lo tanto, la institución (el Estado) debe encargarse de *educar* a los sujetos y esto le permite generar el molde de la sociedad.

pueblos indígenas de otros territorios y regiones del país, de acuerdo con sus procesos sociales y culturales, tienen otras formas de comprender la práctica educativa, por lo que los llaman de distintas maneras como “Proyectos Educativos Territoriales”, o “Procesos Educativos” (aunque ese no sea el caso del Cauca donde sí se identifican con PEC como Proyecto Educativo Comunitario). El objetivo de estas reconceptualizaciones es que la Norma vincule esas formas y maneras de concebir el camino de la educación propia, intentando coincidir en las estrategias que permitan llevar a cabo la educación que se quiere (intercultural y bilingüe). Porque como estaba proyectado en el anterior cuerpo de la Norma, el PEC se ceñía a la escuela; solamente se centraba en reconocer los procesos escolarizados y no se estaban visibilizando los otros procesos comunitarios que ya se encontraban en marcha.

Gracias a esa apertura en la comprensión del concepto de educación y de los PEC, los propósitos generales del componente pedagógico del SEIP se orientan a la atención de las necesidades de 1) consolidar las políticas educativas y lineamientos pedagógicos, 2) consolidar la estructura operativa SEIP, y 3) implementar estrategia de orientación, acompañamiento y seguimiento a los procesos educativo de los territorios enmarcados en el SEIP, teniendo en cuenta la necesidad de reestructurar el PEC, ya que actualmente contempla únicamente lo relacionado al ámbito escolar y no reconoce los demás procesos de formación (Semillas de vida, formación universitaria, y formación comunitaria) como parte de esos Proyectos Educativos Comunitarios.

Muchos PEC fueron formulados y construidos de acuerdo con esa misma lógica en la que se daba prioridad a lo escolarizado; Totoró fue uno de los que construyó su PEC orientado a la escuela y es algo en lo que actualmente están trabajando para el próximo ajuste al documento, en el que esperan que su PEC finalmente contemple todos los procesos educativos llevados a cabo en la comunidad, amplió un poco este asunto en el último aparte del siguiente capítulo. A nivel regional la discusión sobre los conceptos que definen este camino se divide entre los que quieren mantener el término de proyecto y los que prefieren una modificación en la comprensión del mismo mediante el empleo del término proceso. Quienes piensan en mantener el término, argumentan que ya se le ha dado un marco legal a esta herramienta bajo el nombre de *proyecto* y dentro de los recursos asignados por el Estado la figura que los sustenta es esa; por el otro lado están quienes argumentan que al definirlo como *proceso* se amplían los horizontes conceptuales y así mismo los escenarios de acción, ya que se abarcan todas las estrategias formativas, pues se entiende que los procesos

son un continuo de acciones en dirección a ese propósito principal que es el de fortalecer el entramado de la educación de los pueblos indígenas, por lo cual los procesos pueden variar en metodología y estrategias provocando una renovación constante, en busca de optimizar los resultados en ese propósito.

Estas cuestiones podrían considerarse de poca importancia, pero resultan muy instructivas al momento de pensar en los objetivos de las estrategias y proyectos de los pueblos indígenas, porque facilita la comprensión de los significados que dan orden a los alcances que éstos puedan tener. De esta manera puede identificarse la estrecha relación que guardan con la estructura que dispone el Gobierno mediante la institucionalización de sus sistemas. De ahí que “la figura del PEC [...] fue la contrapropuesta al Proyecto Educativo Institucional (PEI), establecido por la Ley General de Educación” (Castillo, Triviño, Cerón 2007:155). El PEC responde entonces a una necesidad de establecer una diferencia en la aplicación de estrategias y formulación de proyectos que se realizan en las demás instituciones educativas oficiales del país.

Ese hecho se debe también a otras situaciones del orden de lo hegemónico, pues en la búsqueda de legitimar sus propuestas y alternativas, las organizaciones indígenas han construido la estructura de su sistema educativo en respuesta a la propuesta del Estado, por lo que puede verse que los ciclos, tiempos, espacios, ámbitos educativos (el mismo PEC), están enfocados o establecidos en equivalencia con el sistema educativo nacional, tratando de estructurar y definir los procesos bajo el mismo criterio externo. Esto ha sido objeto de gran debate en el CRIC, ya que expone una falta de pertinencia en las estrategias educativas, que reclaman su modificación y mejoramiento. Es importante hacer énfasis en este asunto, porque, aunque la misma organización reconoce el daño que provoca la falta de reflexión y pertinencia en esas estrategias, no se ha profundizado en las razones por las que se ha pensado y trabajado la educación propia con el mismo molde de la educación nacional que poco o nada aporta a los procesos indígenas.

Aún con todo, la búsqueda permanente por encontrar formas alternativas para la educación y la búsqueda de referentes distintos que brinden elementos para proponer otros *camino hacia la educación indígena* es lo que mantiene a las organizaciones en el ejercicio constante de analizar y reflexionar sobre las realidades de los pueblos indígenas, y les facilita, desde una *óptica propia*, aportar elementos enfocados en alcanzar una *autonomía pedagógica* en la estructura de su sistema educativo. El concepto de autonomía pedagógica se viene desarrollando y trabajando a partir de la

revisión del documento que perfila el SEIP (CONTCEPI, 2013), ya que en dicho documento el concepto se emplea únicamente en función de la educación superior. De manera que se define el concepto en términos generales como la libre determinación de los pueblos indígenas para establecer y orientar:

el conjunto de prácticas y vivencias para la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral emanada de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio y del seno de la madre tierra, así como de aquellas prácticas de enseñanza, saber y aprendizaje de otras culturas que se hayan apropiado e integrado para el desarrollo y profundización de los conocimientos, saberes, sentimientos, prácticas y pensamientos vivenciales que garantizan la pervivencia y permanencia de los pueblos indígenas de generación en generación. (ONIC, et al., 2018: 15).

Concepto que está muy relacionado con el de *autonomía educativa* en el que se entiende que el SEIP como política educativa:

trasciende la escolaridad y se constituye en instrumento para garantizar el reconocimiento efectivo del derecho de los pueblos indígenas a desarrollar, gestionar, administrar y prestar sistemas completos de educación que abarquen sus ciclos de vida, sistemas espirituales y de regulación, calendarios propios, espacio - tiempo, organización social y visiones de desarrollo. En su implementación prevalecerán los sistemas de gobierno y las dinámicas propias de cada pueblo. (ONIC, et al., 2018: 3).

Estos procesos son pensados en la perspectiva de una *integralidad de la educación* en la que la formación se piensa más allá de los procesos educativos llevados a cabo en el ámbito escolar, y busca entender la educación dentro de los pueblos indígenas como un proceso que trasciende a la idea tradicional de *educación formal*³¹. Posturas como las del pedagogo suizo Johann Pestalozzi (1746-1827), forjaron las bases de la “educación para la vida”³² que cuestionaba y criticaba duramente la pedagogía tradicional, en favor de la pedagogía humanista. Separándose de la idea de “acumulación de conocimientos” (pedagogía del saber) fijada en el sistema educativo “tradicional”, para concentrarse en una *pedagogía del ser*, orientada a la educación individual y colectiva.

³¹ Entendiéndola desde la definición establecida en el Artículo 10 de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, donde se define la *educación formal* como “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.” (Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994).

³² Los principales precursores de la educación para la vida y el desarrollo humano son los pedagogos humanistas J.A. Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, ” que defendieron y compartieron la doctrina pedagógica de que el fin de la educación era promover y enaltecer la vida humana, desarrollar las potencialidades del hombre, la formación de valores y la realización de un ser humano pleno, integral, para una vida de mejor calidad”. (Torroella, 2001: 81).

La educación para la vida se basa en tres postulados fundamentales: 1. Que la vida humana es la materia más importante a enseñar y aprender; 2. Que la riqueza mayor de un individuo y de un país son sus potencialidades humanas y más todavía cuando cooperan. 3. Que, consecuentemente, la tarea individual y social más importante es el desarrollo y utilización de las potencialidades humanas para una vida más plena y de mejor calidad. (Torroella, 2001: 75).

En el contexto de los pueblos indígenas, la educación se ha pensado desde ese propósito, el de formar para la vida, avanzando en la comprensión de una educación más integral, que contempla así mismo los demás espacios que contribuyen a la formación del sujeto, en la vida comunitaria, y donde prima la experiencia del estudiante, antes que la instrucción del docente. En ese sentido, la educación propia está pensada para garantizar la atención de la educación de los pueblos indígenas, una que respete los procesos de vida individual y colectiva de los indígenas en sus territorios. Aunque “lo propio” termina relacionándose con formas de administración más que con pedagogías indígenas que propongan un cambio sustancial en términos de la enseñanza.

Es así como se ha planteado que los PEC, en lugar de enfocarse únicamente en la formación escolar, se abran a los demás escenarios que promueven la transmisión y enseñanza de la cultura dentro de los territorios, esto implica que programas estatales se trabajen en función de los principios del PEC y se integren a la dinámica social y cultural de los pueblos. Como pasa con los programas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, Semillas de Vida, para la atención a la primera infancia y el programa de Generaciones Étnicas que atiende a niños y jóvenes, que aunque son programas bastante criticados porque se entrometen directamente en la crianza de los niños, permite que las autoridades de los resguardos tengan un control y un manejo de las formas, los contenidos y los espacios de enseñanza, pues la planeación queda en manos de la comunidad.

En los últimos años el Programa de Educación Bilingüe Intercultural PEBI del CRIC, ha concentrado sus esfuerzos en la atención de las necesidades educativas del Cauca, entendiendo la educación propia como un solo camino con diferentes procesos, donde se recogen todos esos procesos de formación significativos que políticamente tienen un lugar en el territorio y conforman los proyectos permanentes que la comunidad sostiene. En ese sentido, en el marco de construcción de la normativa que reglamentará la implementación del SEIP en Colombia, se definen cuatro subcomponentes o ciclos que comprenden todos los procesos de formación en la vida comunitaria 1) Semillas de Vida, 2) sedes educativas y procesos escolarizados, 3) profesionalización y 4)

procesos formativos en comunidad. Estos pensados como las etapas generales del proceso formativo del indígena dentro del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP.

Estos ciclos de la educación propia se conceptualizan como los ciclos naturales de la vida que son los que marcan los momentos y espacios para la formación. Y los tiempos y espacios de la educación propia, se relaciona con la planeación de la educación, con los tiempos propios, los espacios de diálogos de saberes y con los espacios de convivencia comunitaria y familiar.

El último de estos ciclos, relacionado con la educación universitaria en el SEIP, es de gran debate debido al hecho de que recientemente, en el año 2018, el MEN acreditó por primera vez a una institución de educación superior indígena en Colombia, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN, como institución de educación superior propia, reconociendo su importante labor de más de treinta años en la búsqueda de una alternativa para la formación universitaria indígena del Cauca y del país. Esto ha provocado un fuerte debate al interior y fuera de las organizaciones en el tema de la reglamentación de la Norma para la regulación en la creación de nuevas universidades, para que más adelante las universidades indígenas surjan en cumplimiento de un control y calidad para garantizar una buena educación superior. Con esto no se intenta decir que la UAIIN deba ser la única universidad encargada de la educación superior indígena, sino más bien que en la constitución de otras universidades indígenas, éstas respondan a los principios que se establecen desde las organizaciones indígenas regionales y desde los Planes de Vida de los pueblos, y con esto evitar que se creen universidades indígenas con motivos exclusivamente económicos, como las llamadas “universidades de garaje”, por la posibilidad de captar recursos a nivel nacional e internacional.

Pero de ahí se desprenden otros asuntos igualmente importantes, los cuales aún no se han terminado de definir, que reflejan los avances en los propósitos de una *autonomía pedagógica*; y es todo lo relativo a la valoración y seguimiento de los procesos educativos. Se trata entonces de entender desde la integridad del sistema, la manera en que las instituciones y las organizaciones indígenas, asumen su compromiso y responsabilidad en la construcción de una educación alternativa que respeta y comprende las pedagogías propias de los pueblos indígenas y cuestiona las bases de la educación formal fundada en formas inadecuada, y en algunos casos, arbitrarias en el ejercicio valorativo de las experiencias y los aprendizajes de los individuos.

Además, a ello se suma el tema de la movilidad de estudiantes de un sistema educativo a otro, (sistema educativo indígena – sistema educativo nacional y viceversa). Esto representa una problemática para los estudiantes, especialmente indígenas, que se ven en la necesidad de salir de sus territorios por diferentes razones y continúan sus estudios en escuelas y colegios del sistema educativo nacional, por lo que al integrarse a éste pierden fundamentos en su formación como parte de la sociedad indígena y pierden ciertas garantías que los cobijan. Esto supone la necesidad de la existencia de mecanismos que anticipen estas situaciones, que brinden alternativas a los estudiantes que se encuentran en ese tránsito. Para ello se debe contemplar los distintos escenarios que comprometen la movilidad: convalidación – homologación; cómo llegan y cómo se reciben a los estudiantes, cuáles son las condiciones en esa transición y cuáles los criterios y garantías para que esto suceda con el menor impacto negativo en ellos (y lo mismo para los dinamizadores). Por esto, en las reuniones de construcción de la Norma, se ha contemplado la necesidad de trabajar en los temas relacionados con la valoración y homologación, para que estén contempladas esas realidades que viven los indígenas en el país, que aunque parezcan menores, aportan condiciones favorables para la permanencia de los niños, jóvenes y adultos en los diferentes niveles de formación del sistema educativo.

Finalmente, durante las reuniones y jornadas de trabajo en la CONTCEPI surgieron algunas dudas acerca de la aprobación de la Norma, pues se pensaba que ésta debía estar lista antes de finalizado el Gobierno de Juan Manuel Santos (2010 - 2018), ya que se especulaba que no tendrían la misma posibilidad de continuar trabajándola con el gobierno entrante, y la preocupación derivaba en que la Norma no se concretara. Una preocupación muy concreta en dirección a la política indígena, pero que al interior de la organización genera confusión frente a cuestiones vitales como: ¿cuál es la importante de una educación indígena “propia”? ¿es necesario todo un sistema educativo alterno que la administre? Y, en qué se diferencia del sistema de educación nacional.

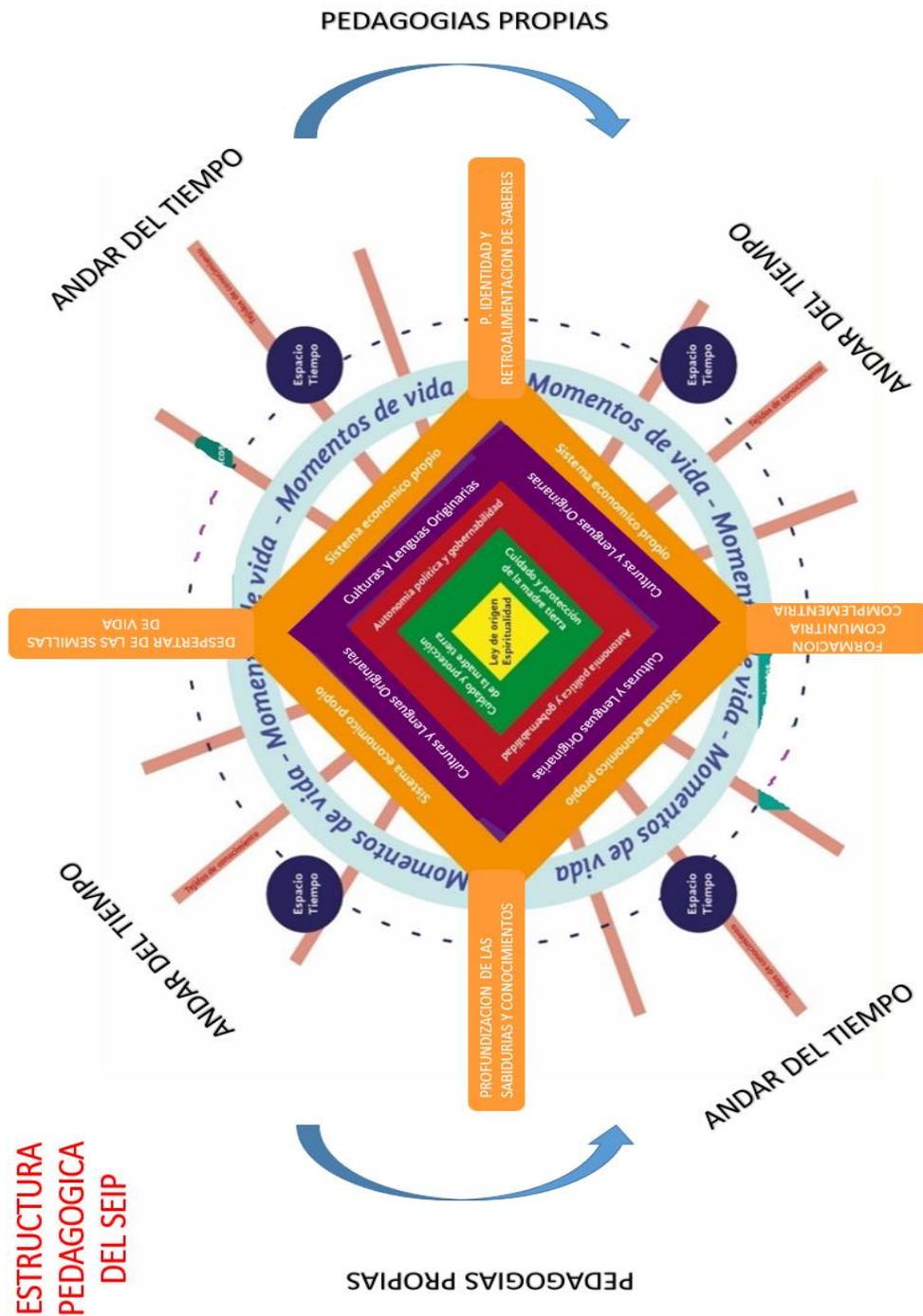
Con ese panorama, en las reuniones que se mantenían como organización CRIC, algunos plantearon que se debía agilizar y concluir la Norma, pero no resultaba sencillo ya que aún falta claridad en algunos puntos y quedan vacíos estructurales en otros; sumado al hecho de que se pensaba que con el nuevo Gobierno del presidente Ivan Duque, posiblemente habrían complicaciones de orden político por todas las reformas que se planteaban, ya que no consideraban que el actual Gobierno fuera de corte social, y que sus intereses más bien estarían dirigidos al

fortalecimiento de la política privada, por lo que un posible escenario sería el incumplimiento de los acuerdos ya alcanzados; de manera que la urgencia radicaba en la formulación de una propuesta estratégica de las organizaciones indígenas frente a esta nueva realidad, pues existe una gran preocupación en las mismas respecto al futuro y los avances conseguidos en el tema de la educación indígena hasta el momento. Esto ha llevado a la CONTCEPI a asumir que, por tratarse de una herramienta política tan determinante para el futuro de la educación propia en el país, el tiempo y esfuerzo dedicados a su concreción no deben ser escatimados.

Aquellas preocupaciones que mantienen a las organizaciones en un profundo desasosiego frente a los avances en la construcción de esta herramienta han provocado una respuesta mucho más fuerte que no ha permitido una interrupción en la dinámica de trabajo con el Estado, y las sesiones en la Mesa de Concertación Nacional no han cesado y continuaron avanzando en el trabajo para la construcción de la nueva normativa del sistema educativo indígena.

En suma, el SEIP se constituye como una apuesta político – pedagógica de las organizaciones indígenas que han determinado que su educación debe ser un proceso continuo que refleje la vida y la lucha de los pueblos indígenas del país, por lo que la autonomía en la administración de la educación se considera indispensable para tal fin; y esa transición de la administración del Estado a la administración *propia*, tendrá que hacerse poco a poco hasta llegar a la administración definitiva y autónoma de la educación por parte de los pueblos indígenas.

Anexo 4. Diagrama estructura pedagógica del SEIP



Fuente: Camino político, pedagógico y administrativo de Semillas de Vida en el marco del SEIP, 2018, p. 30.

Anexo 5. Hacia otras direcciones. Investigación “propia”

La investigación ha sido vista como un factor que pone en peligro o que favorece las luchas de los sectores sociales minorizados o desfavorecidos, dependiendo de las situaciones en las que sirve como un instrumento tanto de deterioro como de protección de los intereses y valores de las culturas y sociedades investigadas. Actualmente las comunidades indígenas del Cauca son más receptivas frente al término y es ampliamente aceptado por las personas, ya que es un concepto que desde los mismos inicios del CRIC (1971) se planteó como una estrategia para la recuperación de tierras, para el fortalecimiento de los cabildos, para fortalecer la autoridad, en fin, para muchos de los elementos que le dieron origen a la organización.

En las formas de investigación propuestas y trabajadas por la organización hay una dinámica que se mantiene fuerte: la CRISSAC, Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos, estas pueden servir para concretar la política de investigación y la estructura que se debe tener en la organización para la orientación y desarrollo de la investigación desde las mismas comunidades que pueden generar teorizaciones sobre la educación y las pedagogías insertas en el territorio. Este proceso ha tenido gran desarrollo y alto impacto en la organización y las comunidades pues sigue el pensamiento del máximo activista e intelectual del movimiento indígena en el Cauca, Manuel Quintín Lame, quien afirma que la educación, desde la concepción indígena, debe ser una basada en la naturaleza. El coordinador de este proceso, Lenin Anacona Obando, docente de la UAIIN, explica esa relación de la siguiente manera:

Anteriormente era *el* CCRISAC, es ahora *la* CRISSAC. Cuando se empezó a utilizar la sigla era en masculino porque se hablaba del *Cultivo* y Crianza de las Sabidurías y Conocimientos, pero cuando fuimos a preguntar con la gente si entendían la palabra cultivo desde los idiomas, muchos decían que no había traducción en el idioma propio que no existía la palabra y lo que parecía tan natural, en los idiomas propios no lo era; entonces buscamos otra palabra y nos dimos cuenta que *siembra* sí estaba en los otros idiomas y empezamos a hablar de la siembra en los idiomas. Pero sembrar qué, la palabra servía como metáfora para la investigación, porque usar la palabra investigación tiene una carga política, que usted al decir investigación lo remite a un proceso que en las comunidades se conoce por ejemplo que los estudiantes van a las comunidades investigan hacen sus teorizaciones, publican un libro, una tesis y se van y para las comunidades nada; es como una visión extractivista del conocimiento. Entonces como la palabra ya tiene una carga, nosotros pensamos en otra manera de llamarlo a partir de qué pensamos sobre investigación, qué es investigar desde las comunidades. Entonces ahí fue que nació el proceso de la *siembra* qué se hizo acá en el CRIC, Sembrar sabidurías y conocimientos.

Entendemos el conocimiento como el resultado de un proceso formativo (formal). En cambio, hay otros procesos que son muy difíciles de hacer porque esos conocimientos son más profundos y provienen del relacionamiento con la madre tierra. El conocimiento del médico tradicional es un conocimiento profundo, sólo lo da la naturaleza, por ejemplo, cuando a usted lo “toca” el *rayo*³³, o un sueño le entrega un mensaje, y hay veces que ni los médicos tradicionales escogieron ese camino. Entonces es eso a lo que le llamamos sabiduría. Hay unas sabidurías que están en el territorio, en la naturaleza y en la gente, pero para llegar a ellas se debe tener un proceso de vida, así entendemos la diferencia entre conocer como acto convencional y la sabiduría que es vivencial, histórica, espiritual. (Lenin Anacona, coordinador de procesos CRISSAC, 2019).

Como relata el docente, este proceso nació del CRIC para el ejercicio de reconocimiento e identificación de sabidurías que se origina en la vivencia colectiva en las comunidades, que consiste en interactuar, interpretar y vivenciar la práctica de los saberes presentes en el contexto de la comunidad con el propósito de enriquecer el ejercicio de reflexión de la expresión comunitaria. Esto es lo que se conoce como *aprendizaje significativo*; un aprendizaje permanente basado en la experiencia y en los conocimientos previos que permiten relacionar y crear conexiones entre los conocimientos que se tiene y la nueva información. David Ausubel expresa la importancia de prestar atención a este proceso con estas palabras: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (Ausubel, et al. 1983: 1). Además, este aprendizaje debe contemplar los intereses de quien aprende, de manera que pueda encontrarle un sentido y utilidad práctica a aquello que se está aprendiendo.

De esta forma, se entiende el aprendizaje significativo como un proceso particular para cada persona porque dependerá de sus experiencias vividas y los conocimientos que fue adquiriendo en el transcurso del tiempo (Álvarez, s.f.). Como se expresa en algunas comunidades indígenas, donde cada vez se hace más énfasis a los procesos individuales no sólo tomando en cuenta los conocimientos que el niño ha ido adquiriendo en su vida, sino reconociendo las particularidades de cada uno determinadas de acuerdo con una serie de características con las que nace, las cuales se identifican a partir de la fase en la que se encontraba la luna el día de su nacimiento, esto hace parte del ejercicio de construcción del calendario propio en el que se encuentran los pueblos indígenas del CRIC (hablaré del proceso de Totoró en el siguiente título).

³³ En la cosmovisión de los pueblos indígenas del Cauca, los seres espirituales (como el rayo o el duende) entregan los dones del conocimiento y la sabiduría ancestrales como la partería o la medicina tradicional, por medio de manifestaciones físicas de la naturaleza o en los sueños.

Estas fases indican una predisposición a desarrollar ciertas habilidades, y otras que pueden ser potencializadas por medio de la ritualidad. Esta manera de entender el contexto del niño y sus conocimientos generados en el tiempo y determinados por la misma naturaleza, han hecho dirigir la mirada a la sabiduría con la que la naturaleza se expresa en ellos de forma individual y en la vida comunitaria y que orientan los procesos educativos; la habilidad está en saber leer e interpretar las señas de la naturaleza y por ello es que se piensa tan importante conocer y valorar los procesos de las vidas indígenas, porque la sabiduría en la lectura de la naturaleza, no es un aspecto que se toma en cuenta desde la forma “occidental” de ver los procesos formativos, y son conocimientos que en las comunidades se adquieren de forma vivencial, en contacto con la naturaleza, haciendo parte de la naturaleza:

Los sueños, las señas, los viajes con la ayahuasca son otro tipo de conocimientos, es sabiduría. Dentro de esa sabiduría están los dones o regalos que la naturaleza nos da, y esto es lo que la UAIIN debería fortalecer por ejemplo si alguien tiene el don de curar el susto, porque uno viene acá a meter conocimientos y la sabiduría la va aplacando, entonces se deben fortalecer al tiempo los conocimientos de cualquier ciencia y las sabidurías, ese es el reto para la UAIIN.

En una reunión una vez dijeron: “pero por allá en el páramo hay plantas que no las ha sembrado el ser humano”, ¿quién las sembró? entonces el sembrar casi que uno lo remite a un acto humano, o sea es antrópico. En el caso de la ayahuasca hay una que es de selva y otra que es sembrada, y es distinto una toma del yagé del que está sembrado y una toma del otro. Ahí está lo del conocimiento y sabiduría. Pero entonces qué está primero. Primero está la madre tierra, así que entonces ese proceso anterior a la siembra se entiende con el nombre de *crianza*, porque todo se cría. Por eso está *crianza* primero, después *siembra*, porque si yo siembro una mata de maíz ella se va criando, pero ese proceso de criar es una energía hasta mágica, por así decirlo. La ciencia no puede explicar por qué se cría esa mata, por mucho explica el proceso de siembra, pero no la energía que lo mueve. Nosotros los yanaconas para decir “sistema económico propio” le llamamos “la crianza de la vida”, que es antes que el sistema económico. Incluso crianza es la palabra originaria anterior a *educación*. La educación apareció cuando el sistema dijo que había que educar, formar entonces hizo las escuelas, pero lo que hacían antes era criar, era la crianza de los guaguas. Antes de nosotros está la crianza natural. (Lenin Anacona, coordinador de procesos CRISSAC, 2019).

En ese sentido la CRISSAC ha permitido encontrar nuevas conceptualizaciones que reconocen la diversidad de los procesos comunitarios, espirituales, territoriales, históricos y políticos y a su vez responden a intereses de carácter formativo, jurisdiccional, artístico, administrativo, lingüístico y demás enfoques que desde el marco de los programas de formación orientados desde la UAIIN sean pertinentes.

La CRISSAC parte del sentipensar con la madre tierra, entonces no es tanto de las necesidades porque las necesidades hay veces que son creadas, que son ficticias, que son moduladas. Hay necesidades

básicas insatisfechas, que llama el gobierno, pero quién sabe si ese sea el problema, qué tal que el problema sea no vivir en armonía. Por ejemplo, uno no puede tener los mejores lujos, pero vivir contentísimo. Si usted parte de necesidades entonces la investigación puede ser utilitarista, es a resolver esa necesidad nada más.

Al respecto, Linda Tuhiwai, afirma que debe haber un sentido bien definido en la investigación para que el conocimiento tradicional se mantenga y se reproduzca internamente en las comunidades porque “la investigación existe dentro de un sistema de poder. Lo que supone que [...] el trabajo indígena tiene que «responder a», o «elevar su voz hacia» el poder. No existen espacios neutrales para el tipo de trabajo que se requiere” (Tuhiwai, 2017: 399). Aun así, sostiene que la investigación supone para los investigadores y activistas indígenas un ejercicio más consciente aún, porque los ubica entre medios, por un lado dentro de las instituciones de conocimiento que les exige un comportamiento y una visión concreta frente a las realidades a analizar, y por otro lado, ellos mismos hacen parte de esas realidades.

En ese sentido, el profesor Lenin defiende que el propósito de hacer investigación (*crisaquiar*) parte de la necesidad de reencontrarse con la naturaleza, de entender las formas en las que se ha vivido en consecuencia con lo demandado por ella y de acuerdo con lo que ha dispuesto para la existencia de las comunidades. Y define el ejercicio de investigación como:

... la libre pregunta por el libre acto de conocer y senti-conocer, senti-vivenciar el conocimiento con la investigación. Hay veces que la investigación queda en la indagación y la búsqueda de conocimiento y a eso se le llama investigación. No es como acá, acá no es quédate pensando, sino que además de conocer hay que hacer la práctica CRISSAC, ese es uno de los principios CRISSAC, el hacer. Tenemos apenas 5 años y tiene que estar acompañado de la práctica porque finalmente el proceso metodológico es que la misma práctica le va dando palabra a lo que se hace. Entonces lo que se hace con la CRISSAC es contar la experiencia de lo que se ha hecho, no es sólo teorización. Tampoco es un método, hasta ahora es una propuesta que incluso algunos nos atrevemos a decir que es un nuevo paradigma en la investigación, donde la relación social es la comunitariedad, pero además la base no es lo social sino la orientación que se da desde la cultura, la espiritualidad para ir caminando esos procesos. (Lenin Anacona, coordinador de procesos CRISSAC, 2019).

Lo que se cuestiona con esto es la dinámica neoliberal en la que la sociedad se encuentra inmersa, donde las instituciones educativas responden a unos estándares que deben cumplirse, en los que se determinan los contenidos de los programas que deben enseñarse, cómo deben enseñarse y qué competencias se deben desarrollar, para que las personas obtengan unas capacidades que les permitan luego formarse en una universidad y ser productivos en función de una sociedad capitalista que necesita economistas, abogados, médicos, ingenieros; toda una dinámica

desconectada de las realidades de la vida comunitaria y de las necesidades de poblaciones con otro tipo de interés en la formación, uno mucho más cercano a los planteamientos de “una educación para la vida”. Pero “mientras en Occidente no se cuestionen el monopolio del saber – ciencia universal – y el modelo de desarrollo, no se podrán respetar, ni conocer, ni tomar en cuenta otros conocimientos” (Rojas, 2002: 346).

La investigación se piensa que se debe hacer para hacer acción social, nosotros decimos que además esa acción debe seguir las orientaciones desde la cultura. Y ahí viene otro fundamento CRISSAC y es que la lengua es la cultura viva. Entonces debe ser un criterio fundamental escudriñar en los idiomas propios. Para saber qué dice y cómo entiende la cultura desde los idiomas propios. Otro principio básico es compartir, si no hay compartir no hay CRISSAC, y toca buscar estrategias para compartir, para que las CRISSAC sean de libre uso, porque si no, no tiene objetivo. Sin embargo la gente dice que se llevan el conocimiento, pero nosotros hemos dicho pues que lo que no se quiera que se sepa no lo escribamos. Así como hay cosas de la sabiduría que están y se entienden, pero no con palabras; por ejemplo la ritualidad, que por mucho se podrá describir, pero no está la esencia. Si uno lo vive comprende su dimensión más amplia. (Lenin Anacona, coordinador de procesos CRISSAC, 2019).

Entonces, este proceso propone un cambio en la dinámica de la investigación y así mismo de la educación, que ha consistido en formar en un contexto generalmente externo a la comunidad, donde la mayoritaria de las personas que participan de ella, lo hacen para obtener unos conocimientos que les permitan alcanzar unos fines económicos.

De acuerdo con lo que expresa Lenin, no sucede eso cuando se *senti-piengan* las cosas desde las necesidades que la naturaleza muestra, ya que la naturaleza es la orientadora, la guía de la vida sobre la tierra y no al revés, donde se ve a la naturaleza en términos de “recursos” al servicio de la humanidad. Pero muchas veces este tipo de pensamiento no es visto con respeto o seriedad “cuando no es reducida a algún discurso “nativista”, objetado por colegas académicos, dado su carácter ingenuo, contradictorio e ilógico, es refutada por considerarse una invención moderna de lo primitivo.” (Tuhiwai, 2017: 46).

Con base en lo anterior, se tiene la necesidad de analizar la situación de la investigación en todos los procesos de formación, es decir desde la vida misma, no solamente desde la mirada de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN, como entidad que representa los intereses académicos de la institución indígena, sino desde una visión mucho más amplia: como una “investigación comunitaria” o “investigación propia” de base colectiva y colaborativa. En ese sentido, existen algunas falencias en el proceso de sistematización a nivel general, ya que no se da

mayor importancia al trabajo de sistematización para la documentación e investigación, como a la participación y acción (activismo) en los eventos que la organización convoca. Pero ese ejercicio de documentación es necesario porque permite tener referentes conceptuales presentes para los ejercicios reflexivos que facilitan la producción de conocimientos.

Aunque se espera que el proceso de la CRISSAC se continúe fortaleciendo y enriqueciendo en la medida en que se desarrolla la propuesta, solo el tiempo dirá si es pertinente posicionarla como “el camino” de la investigación propia, que recogerá todos los procesos de producción de conocimientos y protección y documentación de la sabiduría de los pueblos.

En la investigación hacia la construcción de un calendario propio de la vida del pueblo Totoró.

La historia de las luchas por la reivindicación de la educación indígena nos muestra que el objetivo ha sido el de lograr la autonomía, ya que los perfiles y las estructuras que se les imponen operan principalmente desde la lógica neoliberal, limitando el accionar como pueblos indígenas. Aunque esas estructuras se requieren en algunos casos, siempre debe estar mediada por la sabiduría y los conocimientos de los pueblos indígenas, como puerta de entrada para las estructuras externas; es así como se determinó que a través del CRIC, los pueblos indígenas empezarían a ejercer una autonomía de gobierno. En ese ejercicio el CRIC asume una responsabilidad administrativa, en la gestión de los recursos para oficiar una educación propia ya que la educación tradicional no cubría las necesidades y expectativas de los grupos étnicos.

Bajo esa mirada y ya habiendo tomado importantes determinaciones a nivel político-organizativo, el tema de la estructuración del “calendario propio” se ha impuesto fuertemente como un paso más en vías de dignificar el *gobierno propio* y reivindicar la autonomía.

En ese sentido, se han establecido unos *momentos de vida* particulares de cada pueblo indígena, lo que genera la necesidad de encontrar una relación con lo que se establece como *espacio* y *tiempo*, es decir, que además de identificar los espacios indicados o adecuados para la formación, es necesario identificar *los tiempos* para ello. Al respecto, se ha hecho un gran trabajo de investigación dentro de los mismos pueblos acerca de las maneras propias de concebir el tiempo, con el objetivo de construir calendarios propios, o como lo define la misma organización CRIC

“el andar del tiempo en la naturaleza”, con un fin político y cultural para la consolidación de una herramienta que les permita a los pueblos indígenas articular sus conocimientos sobre los eventos de orden natural y social que tienen lugar en sus territorios y que forman una lógica de pensamiento.

Desde la UAIIN, Joaquín Viluche Chocué, investigador nasa del resguardo indígena de Pueblo Nuevo, es quien ha trabajado con gran dedicación el tema del calendario propio para el pueblo nasa. Como este calendario empieza a tener mayor peso en el CRIC a nivel organizacional, poco a poco los pueblos que vienen trabajando sobre sus propuestas de calendario propio, se van desligando del calendario gregoriano, de uso oficial en gran parte del mundo occidental, donde no se ven reflejadas las dinámicas socioculturales de los pueblos amerindios.

Los resultados de su trabajo de investigación circulan alrededor de la implementación de los calendarios propios en los procesos educativos dentro de cada resguardo. Afirmaba que según la luna en la que se nace (fase o estado lunar) y de acuerdo con los tiempos del sol y las condiciones climáticas presentadas a lo largo del año, se adquieren ciertos dones, capacidades y energías que, según los intereses individuales, familiares o sociales, se deben equilibrar, controlar o potenciar, para sacar el mayor provecho de la luna. De esta manera desde el ambiente educativo se puede hacer una cierta tipología de los estudiantes según la luna en la que nacieron, para adecuar la enseñanza en favor de sus capacidades. A estos calendarios propios, el pueblo Nasa, también los conoce como “la sabiduría del camino de la luna” y “la sabiduría del camino del sol”.

El “andar del tiempo”, ya se está posicionando con mucha fuerza, porque se considera que es lo que va a permitir romper con ese esquema occidental de la cultura escolar, con esos elementos tan institucionalizados por la misma dinámica del tiempo. Esa lógica del tiempo no solo ha esquematizado la educación, sino que lo ha hecho con todos los aspectos de la vida. De tal forma, se empezó a considerar importante para la cosmovisión del pueblo Totoroez, la consolidación de su calendario propio que le permitiera ubicar los significados y los tipos de dinámicas que se tienen como pueblo, para que se respeten las temporalidades que se manejan desde la cosmovisión del Pueblo Totoroez (Escuela, asambleas, festejos, ceremonias); todo lo cual se espera que sea contemplado en el PEC.

Desde el pueblo indígena Totoró se ha venido avanzando en el calendario propio desde hace varios años, lamentablemente todo ese trabajo aún no ha sido articulado al tratarse de esfuerzos

independientes, aunque todos apunten a un mismo propósito, el de la consolidación de un calendario que sistematice todo el conocimiento de los mayores sobre los tiempos propios que se manejan en del territorio y que representa la cotidianidad en el contexto rural, al tratarse de una población que ancla su identidad en la conceptualización propia del origen y curso de la vida en la tierra, y que además aún mantiene una estrecha relación de armonía con el medio ambiente que habitan. De manera que en vías de una consolidación de esos conocimientos, Totoró inició un ejercicio de reconocimiento de los mayores como portadores del conocimiento y la sabiduría ancestral del pueblo; en ese ejercicio se identificó la importancia de éstos de acuerdo con el tipo de conocimientos en los que destacaban. La clasificación consistió en dar título a sus conocimientos de la siguiente manera: historiadores, hablantes de la lengua, parteros, médicos tradicionales, líderes, filósofos, artesanos, tejedores, guardianes de semillas, conocedores de plantas, del oficio de constructor de la casa tradicional, sobanderos, pulseadores y músicos, entre muchos otros títulos que les iban otorgando por sus incontables esfuerzos por mantener vivos los propósitos para la pervivencia cultural en el territorio.

Es así como el pueblo indígena Totoró, en el ejercicio de investigación para el acercamiento de las actividades comunitarias e institucionales a la práctica de los conocimientos presentes en la sabiduría ancestral, ha venido avanzando en la documentación de las diferentes formas de vivir, entender y explicar el curso de la vida, intentando que la lengua siempre esté presente como puente para la comprensión e interpretación de la cultura. En esa labor se han identificado diferencias con respecto a las formas de comprender la vida dentro del mismo territorio, un territorio con posturas variadas. Diferencias que se expresan en la división territorial, político-administrativa del resguardo, entre sus secciones y veredas con características climáticas variadas debido a los pisos térmicos presentes en el territorio: templado, frío y páramo, que demarcan los tres sectores que lo componen: bajo, medio y alto, en los que se organizan las actividades y la vida cotidiana de sus habitantes; cada sector presenta unas particularidades de acuerdo al contexto.

Dentro de dichas diferencias, cada uno de los sectores (alto, medio y bajo) se vivencia un “calendario propio” distinto, principalmente por la variedad de los pisos térmicos que determinan el tipo de cultivos, las maneras de cultivar y por ende la vida cotidiana de la ruralidad. Por ejemplo, en investigaciones avanzadas por el Programa de Salud del Cabildo de Totoró, se encontró que algunos mayores no hablan de la luna como elemento que determina un ciclo, sino que se habla de

etapas, en total son cinco y cada una de ellas marca los momentos por los que transitan las actividades agrícolas y socioculturales del pueblo totoroéz. Todo eso tiene que ver con cómo los antepasados clasificaban e identificaban los momentos en la vida cultural. De manera general, ellos reconocían cinco tiempos: el tiempo de invierno, el tiempo de verano, el tiempo de páramo, el tiempo de viento y un tiempo de hambruna. Sobre estos tiempos ya ha habido un trabajo de documentación realizado en la comunidad por investigadores indígenas y externos que presentaré más adelante.

Desde el CRIC se han dado unos lineamientos para la construcción de un calendario propio de la vida de los pueblos, en el que se busca avanzar hacia la definición de los tiempos de la enseñanza en los territorios, ya que es una realidad que muchos indígenas han pasado por la escuela o han estado en espacios de formación occidental, en un contexto alejado de las realidades culturales y sociales se han *educado* bajo una lógica occidental: horarios de clases, materias, división por grupos de edad y sexos, etc, y así llueva o truene, es una obligación asistir a la escuela en unos horarios fijos que no se ajustan a las dinámicas sociales del territorio. El sistema educativo tradicional no respeta esas particularidades y por tal motivo se pierden oportunidades educativas, por desconocimiento de los contextos sociales, culturales, espirituales, económicos y políticos de las comunidades indígenas.

De manera que, si se aplican los calendarios propios, la actividad escolar también estará determinada por la comprensión del tiempo, momentos y ciclos para la formación, por ejemplo, en el día de luna llena se dedicaría a la enseñanza y profundización en espacios propios para que los estudiantes estén abiertos y dispuestos a recibir conocimientos, escuchar y aprender. Para el ejercicio de revitalización de la lengua, ese día podría definirse para la *buena* enseñanza de la lengua indígena, teniendo en mente que es un tiempo donde potencialmente los conocimientos son mejor asimilados y hay mayor disposición y mejor actitud para el aprendizaje.

El calendario propio no es únicamente un elemento de referencia temporal, es también la forma de hacer práctica la cosmovisión y concepción de la relación hombre – naturaleza; al mismo tiempo es una herramienta de empoderamiento de los pueblos indígenas a nivel político organizativo dentro de sus territorios, lo que además les permite posicionar su autonomía y autoridad en la relación establecida con el Estado y sus instituciones. Estos calendarios permiten una mayor

difusión del conocimiento ancestral que las comunidades indígenas poseen en relación con sus formas de vivir y habitar el mundo, distinto del modelo de sociedad occidental imperante.

Hablar de educación propia en el territorio indígena, es bastante complejo porque los maestros indígenas han sido perseguidos por el sistema de educación “de afuera” por diferentes razones, algunos maestros afirman:

El sistema nos ha llevado a que perdamos esa identidad y yo siempre he recalado, mientras nosotros no reconozcamos o no sepamos dónde está enterrado el ombligo, nunca nos vamos a identificar, porque uno se identifica desde allí. Yo por ejemplo partiría la vida desde dónde está el enterrado el ombligo y en el tema de la espiritualidad eso cómo funciona, qué trae. En el caso mío el primer día de escuela me mandaron refrescado, me mandaron con remedio, con azabache, con una bolsita aquí en la nuca, y eso era cultura ¿no? Y uno hace una revisión en Miraflores y hay niños que todavía van de esa manera, o sea eso está vivo todavía. La cuestión de las fases de la luna uno lo hace es en la práctica, no lo hace la teoría y ese conocimiento, esa sabiduría la tienen son los mayores. Nuestros mayores que han vivido y han trabajado con la luna son los que tienen esa sabiduría. De igual manera miren la formación de la tradición oral tiene mucho que ver con la formación de la ética y la moral de las personas (José Bolívar Sánchez, profesor escuela Miraflores Bajo, Totoró. 11-08-18)

Además, la situación no es menos grave para los estudiantes indígenas que acceden al sistema escolar, la escuela claramente es un ambiente occidental y castellano.

Encontré un niño nasa en Miraflores que llegó totalmente monolingüe, solamente hablaba nasa yuwe y el sistema es tan dominante que a los cinco años terminó hablando y escribiendo en castellano, entonces miren ¿será que nosotros no podemos hacer el proceso inverso con la lengua? Y en esto tienen mucho que ver nuestros mayores, pero también tienen mucho que ver las autoridades, si las autoridades no asumen compromiso, si no les interesa pues es tiempo perdido, a nosotros se nos pierde el hilo. (José Bolívar Sánchez, profesor escuela Miraflores Bajo, Totoró. 11-08-18).

Entonces lo que se espera con el ejercicio de los procesos de investigación propia, es empezar a construir con los mayores esa forma particular de enseñar, teniendo en cuenta a los médicos tradicionales, entendiendo que hay unos pasos que se deben seguir para que se respete el curso de la vida en el contexto. Aun así, se mantienen las dudas en torno a la viabilidad de esos procesos, *¿será posible reorientar a nuestros hijos hacia los espacios propios? ¿Será que nuestros docentes están en la capacidad de orientar desde ambos espacios de formación, desde lo occidental y lo tradicional? o ¿están en la voluntad de aceptar los tiempos propios del pueblo Totoró para la educación?*

Aunque haya tantas inseguridades frente a este nuevo panorama, las razones que motivan son las posibilidades de estructurar las formas de enseñanza presentes en el territorio y la naturaleza que

haga mayor énfasis en los elementos que son precisos fortalecer porque su pérdida definitiva implicaría una desarticulación en formas de vida concretas.

Un ejemplo de ello es la enseñanza del nam trik porque por medio de la lengua se enseña mucho de la cultura, en el nam trik hay mucha pedagogía que aún falta por explorar, pero que esperamos en un futuro no muy lejano, se convierta en un fuerte de investigación para lograr una estructura metodológica propia que empiece a operar en nuestro territorio. (Raomir Canacúan, coordinador del programa de educación del cabildo de Totoró, 2018)

Para la elaboración del calendario propio se ha seguido la propuesta del CRIC para orientar el proceso de construcción, desde tres bases: lo político, lo pedagógico y lo cultural, manteniendo esas bases sobre la importancia que debe dársele al nam trik y la espiritualidad.

1. Político

Cuando se habla de la parte política en la construcción del calendario propio, se hace referencia a la importancia de celebrar las fechas claves y determinantes en la historia del pueblo Totoroez, fechas que no han tenido gran peso o relevancia en las conmemoraciones, pues se da mayor importancia a la conmemoración de fechas históricas del mundo occidental como “el día de la raza” (12 de octubre) que celebra la llegada de Cristóbal Colón al “Nuevo Mundo”, que para muchos indígenas representa un sistemático exterminio de la vida física y cultural de la sociedad indígena, pero que se siguen celebrando y teniendo un peso social importante. “Pero como acá nos interesa saber que Cristóbal Colón vino a América en tres carabelas, que La Pinta, que La Niña y La Santa María, eso no nos representa a nosotros. ¡Tenemos que reconstruir la historia de nuestros líderes!” (José Bolívar Sánchez, Reunión Bloque Político 2018).

De manera que se propusieron fechas de importancia social y cultural para la comunidad como la celebración del día de entrega del título colonial de 1630, el día de la fundación del CRIC, así como fechas conmemorativas de la vida y obra de los líderes de la comunidad como José Gonzalo Sánchez, Manuel Tránsito Sánchez, Mario Sánchez y otros tantos que han sido olvidados y borrados de la memoria de los totoroéz. Es por esto que se viene definiendo un listado de fechas tentativas para celebrar la historia del pueblo y que sirven como una referencia para la futura construcción del calendario propio del pueblo indígena Totoroez: 1) Elección y posesión del cabildo mayor y cabildos escolares, 2) 24 de febrero. Creación del CRIC (1971), 3) 16 de agosto. Legalización del territorio mediante el título colonia de 1630. 4) Día para conmemoración de los

líderes del pueblo Totoroez (José Gonzalo Sánchez -1903-, Mario Sánchez Benachí -nace el 12 de octubre de 1955 y es asesinado 27 de agosto de 1991-, Manuel Tránsito Sánchez -nace el 31 de diciembre 1937 y muere 27 de noviembre de 2015-, María Cleotilde Ulcué Angucho, entre otro).

2- Pedagógico

En ese sentido, llevar a la familia al espacio escolar facilita las acciones del sistema de educación propio en el propósito de brindar una educación acorde con los principios culturales del pueblo indígena totoroéz, donde se respeten las maneras de conceptualización y de concepción de la vida y de los espacios vitales. Es por esto por lo que dentro del ejercicio de una educación propia es importante trabajar en conjunto con la familia quien es la principal educadora, para que no se pierda ese vínculo y responsabilidad de la familia en el proceso de enseñanza de los niños, especialmente en la enseñanza de la lengua, ya que es una responsabilidad que ha quedado relegada casi completamente a la institución educativa.

En esta propuesta se hace oportuno realizar encuentros periódicos con los padres de familia de la institución educativa ya no con el único propósito de recibir reportes del estado y rendimiento del niño, ignorando todo el proceso educativo del estudiante, sino convocar a los padres de familia para hacer un ejercicio de reconocimiento de las actividades pedagógicas que se realizan en la institución como lo puede ser el trabajo en la huerta, una minga comunitaria, un trueque, un compartir en la lengua, semanas culturales, juegos tradicionales, reuniones en torno a la tulpá, para compartir el avance en los procesos de apropiación de la lengua, la identidad cultural y la formación político-organizativa. Estas actividades se proponen llevar a cabo un día determinado de luna para la educación y retroalimentación, con el ánimo de fortalecer el PEC y SEIP. Donde además se discutan temáticas relacionadas a la vida y los usos y costumbre del pueblo Totoroez.

El tema de la educación es fundamental para la estructuración del calendario propio porque fue a través del proceso de formación en casa con la familia y en la organización que se transmitieron todos esos conocimientos ancestrales sobre la actividad de la vida cotidiana. ¿Cómo se enseñaba en la casa? ¿Qué conocimientos eran importantes adquirir? Todas estas actividades deben estar pensadas para orientar las dinámicas escolares, para empezar a implementar el SEIP desde la misma estructuración de la educación. ¿Cuáles son esos elementos generales que van a caracterizar el proceso de formación, de acuerdo con las particularidades históricas y culturales? En los

espacios escolares deberán verse las fechas de inicio, vacaciones, intensidad horaria, horas para la enseñanza de las distintas áreas del conocimiento y demás momentos de formación.

En ese sentido, el proceso de construcción del calendario propio es la esencia para potenciar los procesos formativos en la comunidad, porque como se viene entendiendo y asumiendo los procesos de enseñanza como espacios de formación y fortalecimiento de la identidad individual y colectiva, de manera que el calendario permitirá hacer énfasis en aspectos de la cultura de gran valor e importancia comunitaria, que se pasaban por alto debido a la incompatibilidad con las actividades propias de las instituciones educativas. Con el foco puesto sobre este propósito se espera generar una nueva dinámica en las prácticas educativas, alrededor de la ritualidad que existe (aunque en menor medida) para la armonización de los eventos importantes de transición en la vida de los niños como la armonización para el inicio de clases, armonización de la institución educativa, o el despertar de las habilidades, a las que se piensan pueden ir sumándose otras que marcan cierre de ciclos en las actividades escolares como las vacaciones, que es pensada como un tiempo para la retroalimentación familiar y comunitaria, donde el proceso de formación continúe pero vinculado a las actividades de la vida comunitaria, como la participación en las cosechas.

En este ejercicio de pensarse otras formas de entender los momentos de la educación, ha despertado la necesidad de investigar desde el origen del pueblo y así mismo desde la lengua *nam trik*, para identificar los elementos importantes y simbólicos que dan fundamento a lo *propio*. “Lo que se intenta hacer con este trabajo es reconocernos en el tiempo, que si nosotros queremos pervivir en pueblos indígenas pues tenemos que retroceder un poco y ver realmente de dónde venimos” (José Bolívar Sánchez, 2018), y en ese sentido, la lengua es fundamental para este propósito ya que aporta en la comprensión del significado esencial a las prácticas, los usos y costumbres del pueblo.

3- Cultural

Aquí lo “cultural” se entiende como aquellas prácticas que forman parte de la vida del pueblo, desde las que se piensa la identidad de la comunidad, las “vivencias culturales” que van desde las prácticas agrícolas hasta la ritualidad, que dotan a la comunidad de un carácter singular.

En una investigación realizada por Omar Chantre “Calendario de la vida del pueblo Tontotuna” (2016), sobre las fases de la luna para la producción agrícola, nos hemos dado cuenta de que los pueblos indígenas andinos manejamos el mismo concepto de luna y de sol como energías femenina

y masculina respectivamente. Los mayores utilizan la luna para muchas cosas, para rituales, para la agricultura, la crianza de animales, la curación de enfermedades, para cortar el pelo, para cortar la madera, se considera la luna hasta para conseguir a una buena pareja:

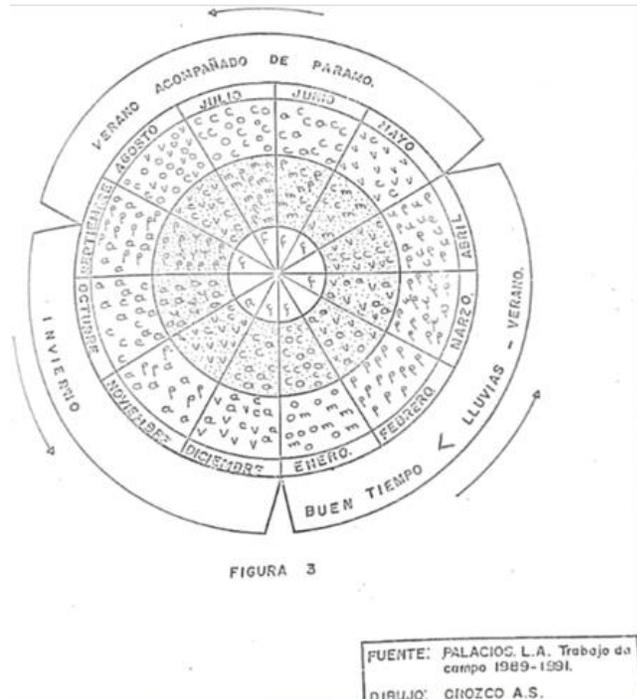
Así pues, de acuerdo a las actividades cotidianas que realizan las familias del Pueblo Totoroéz, se han podido destacar 5 momentos de luna así: Luna Viche, Luna Creciente, Luna Llena, Luna Menguante y Luna en descanso. Estos momentos definen el derrotero de cada una de las actividades enmarcadas dentro del Calendario de vida del Pueblo Totoroéz -Tontuna- especialmente en el campo de la agricultura.

Figura 12. Momentos y cambios lunares para las actividades culturales en animales.

P+L ISHUK UN+YIK_Luna viche	P+L IS'UK SUSRI_Luna creciente	P+L IS'UK MAS'ORA- Llena llena	P+L IS'UK PAR+ MAS'ORA K+N- Luna menguante	P+L IS'UK MAS'ORA JAN- Luna en descanso
Desparasitación				
Preñez para sacar hembras		Preñez para sacar machos	Preñez para sacar machos	
		Cosecha de la miel de abejas	Corte de lana de ovejos	
			valonado de caballos	
			valonado de perros	
			Recorte de cascos en ovejos	

Fuente. Omar Chantre Pillimue, 2016.

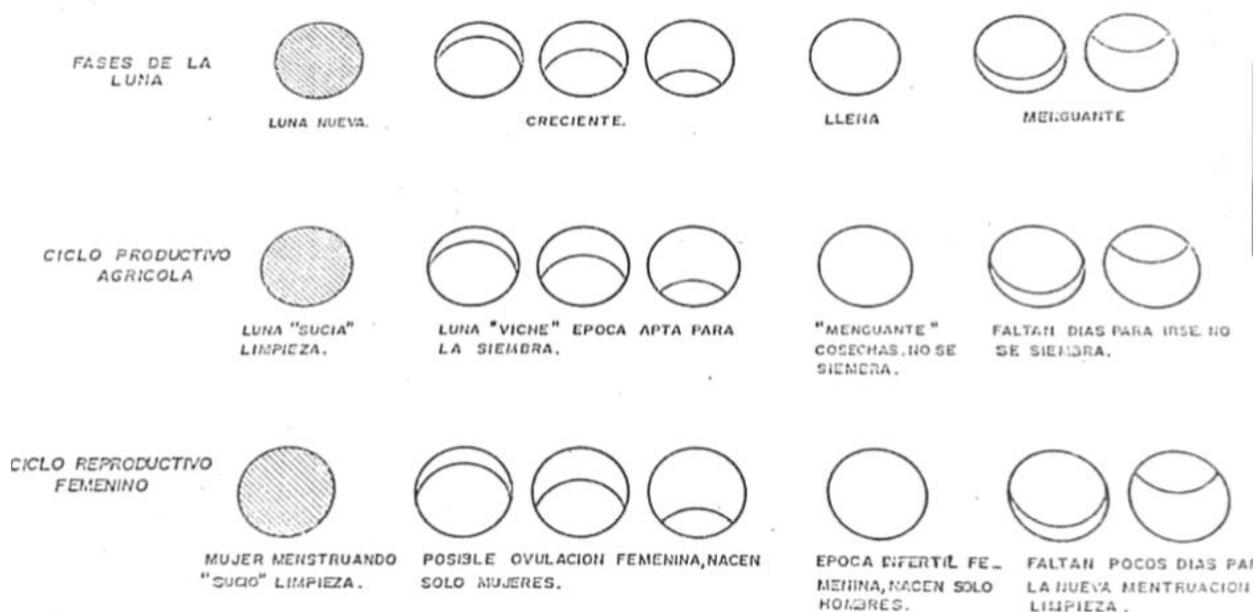
Igualmente, investigadores aliados de la lucha por la autonomía del pueblo indígena, han participado en la documentación y sistematización de los conocimientos ancestrales de los mayores, con el ánimo de mantener a través del tiempo la sabiduría totoroéz.



La antropóloga Luz Ángela Palacios en su tesis de pregrado titulado “Concepciones médicas y cosmovisión en Puentetierra Totoró” de 1991, trabaja los ciclos reproductivos agrícola y femenino de acuerdo con la cosmovisión del pueblo Totoró y lo plasma en un gráfico de la siguiente manera:

A ese propósito también se sumó la antropóloga y lingüista Geny Gonzáles, en su trabajo de maestría *¿Quién necesita una lengua? A propósito del proceso de revitalización de la lengua nam trik* (2013), en él se condensan de forma

FASES DE LA LUNA, CICLO PRODUCTIVO AGRICOLA Y REPRODUCTIVO FEMENINO.



más precisa algunos conocimientos puntuales sobre el calendario agrícola propio que se tiene en la comunidad y que determina actividades tanto agrícolas como culturales.

Fase de la luna	nam trik	Castellano	Actividades que se pueden realizar	Actividades que no se pueden realizar
	/pɪl unɪ/ luna niña Es una luna frágil, delicada como un bebé-niña	Luna nueva	Desparasitar a los niños Sobar el vientre de la madre Sobar lastimaduras Sacar los dientes Hacer podas Relimpiar los potreros. Aplicar remedios para formar a los niños en el vientre. Se siembra comida que da su fruto en el aire, ej.: maíz, frijol, haba. Se siembra las plantas de hoja para que crezcan rápido, ej.: col, mejicano	Desyerbar porque no muere la maleza. Cosechar. Consumir alimentos fríos. Preparar terreno para sembrar papa, ulluco, ocas, arracachas, u otras matas porque abundan los mojoyes y comen la raíz. En esta época la luna es frágil, no se debe hacer nada que tenga que ver con las cosechas, no se debe sembrar todo tipo de plantas pero se puede preparar el terreno.

	<p>/pil pisr pasran jan / Cuando la luna se va con el sol</p>		<p>No se hace mucho porque no hay luna Los caballos se deben capar un día antes de irse la luna</p>	
	<p>/pil ka kip/ el día que no está la luna</p>		<p>La luna duerme – descansa. No se hace mucho porque no hay luna. Es día de descanso. Otras familias realizan rozas, preparación de terreno incluso en mingas.</p>	
	<p>/pil trantiraik/ Luna que se endurece En esta época la luna se está fortaleciendo</p>	<p>Luna creciente</p>	<p>Se puede sembrar después de cinco días de luna si hay afán. Jewan piri pusrami (Aporcar papa) Motilar los animales Se puede sembrar toda clase de semillas, desyerbar y cosechar. Se siembra comida que da su fruto en el aire, ej: maíz, frijol, haba. Se siembra comida que da su fruto debajo de la tierra eje: papa, arracacha, majua, ulluco</p>	
	<p>/pil nenuraik/ Luna grande Luna llena</p>	<p>Luna llena</p>	<p>Se siembra comida que da su fruto en el aire, ej: maíz, frijol, haba. Se siembra comida que da su fruto debajo de la tierra eje: papa, arracacha, majua, ulluco. Se siembra las plantas de hoja para que crezcan rápido, ej: col, mejicano. Ideal para sembrar, Consumir alimentos fríos Tiempo para máximo rendimiento en todo. Ideal para cosecha.</p>	
	<p>/pil lamirap/ Luna que se vuelve pequeña</p>	<p>Luna menguante</p>	<p>Cortar madera Ideal para cosechar Capar animales machos. Purgar animales con plantas. Se siembra comida que</p>	

			da su fruto en el aire, ej: maíz, frijol, haba. Se siembra comida que da su fruto debajo de la tierra eje: papa, arracacha, majua, ulluco	
--	--	--	--	--

En el esquema se identifican seis fases lunares con sus respectivos nombres en nam trik y castellano. De cada fase se desprenden una serie de actividades apropiadas para realizarse durante cada fase, y así mismo se presentan un listado de actividades que deben evitarse en ese tiempo si se busca una buena producción o buenos resultados.

Así como estos calendarios, en la comunidad se han hecho varios más, a los que se les va sumando y complementando la nueva información. Estos no son ejercicios de investigación y documentación recientes o aislados, el poco conocimiento sobre ellos se debe a que muchos de estos trabajos que se realizan de forma independiente, no son divulgados ni publicados o si quiera socializados en la comunidad y apenas se socializan los realizados en el cabildo por los programas. La razón por la que sucede esto es porque se continúa pensando que la información dispuesta en esos documentos podría ser utilizada por personas externas a la comunidad con propósitos que perjudicarían la integridad del pueblo, por esa misma razón también se controla la información que sale de la comunidad hacia las instituciones estatales.

Volviendo al calendario propio, aunque todavía no se hayan fijado las fechas y los aspectos a tomar en cuenta para la definición de los tiempos del Pueblo Totoroéz, se avanzó en la identificación de momentos importantes en la vida cultural dentro del resguardo en la parte cultural. a) 21 de febrero, día de la lengua materna (esta es una fecha fijada por la UNESCO), b) Siembra, c) Cosecha, c) Ahuyentamiento de enfermedades, f) Ritual de refrescamiento de varas (bastón de mando que poseen las autoridades tradicionales), g) Ritual de control territorial, h) Ritual de armonización para el ingreso a la escuela, i) Rituales de paso: Rituales para potenciar habilidades. Semillas: siembra del ombligo, corte de uñas, corte de pelo, potenciación de dones. Hombres: cambio de voz. Mujeres: perforación de la oreja, primera menstruación, j) 9 de agosto, día internacional de los pueblos indígenas, k) 5 de septiembre, día de la mujer indígena, l) 1 de noviembre (fecha que hace parte de la tradición católica), día de las ánimas benditas – Ofrendas, m) Cateo para la construcción de la vivienda (*jau misak*), n) Cateo para la instalación de la huerta (*trau misak*).

Este ejercicio de construcción de un calendario propio de la vida del pueblo Totoró, enmarca una serie de problemáticas derivadas del debilitamiento de la lengua, ya que la investigación que avanza en esta dirección es llevada a cabo por personas que no son hablantes de la lengua, y aunque éstos tengan algunos conocimientos, no logran profundizar en los significados dados desde la lengua, por lo que no deja de ser interpretación de sentidos.

Así la investigación desde las comunidades se plantea desde una postura de lucha contra el modo “extractivista” en que Occidente comprende el conocimiento, resistiendo las formaciones coloniales del saber. Linda Tuhiwai, académica indígena maorí, explica que es necesario reflexionar frente al papel que ha ejercido la investigación en los pueblos indígenas como herramientas de opresión fundadas desde el imperialismo. Este ejercicio de reflexión está siempre presente en las reuniones o asambleas generales en el resguardo, donde mayores y docentes insisten en la necesidad de investigar la lengua desde la misma comunidad, afirmando que, aunque es importante el apoyo externo, la solución real para evitar una pérdida total de la lengua, es asumir la responsabilidad principalmente a nivel familiar y comunitario.

Cuando uno hace investigaciones sobre la lengua, uno encuentra que una cosa es pensar en castellano y otra cosa es pensar desde la lengua. Por ejemplo, yo estaba convencido que *maktuko?* es para decirle a todos, pero se usa en una conversación de dos, por eso es que hay que aprender un nuevo saludo: *tap putreke?* y me contestan: *tap putrer*. Ve cómo es la investigación de los mayores, pero ese es un pedacito. Con Marleny saludamos a las mayores y mayores qué día: *kasrakti putreke?* y ellos respondieron: *kasrakti putrer*, lo que pregunté fue – ¿están contentos? – y dijeron – estamos contentos –. Yo era uno de los convencidos de que *maktuko* era la única forma de saludar, pero no señores. Cuando nos dedicamos a investigar encontramos como treinta formas diferentes de saludar en Totoró, entonces mire que cuando hay investigación hay cosas que se desprende y hoy me preocupa que esa sabiduría de los mayores se nos vaya y tenemos que comenzar a reflexionar sobre ese tema porque precisamente el tema de identidad tiene que ver con la lengua, quiero decir que vamos a estar en el fogón, hoy estamos buscando otro tipo de estrategias para que la lengua fluya. (José Bolívar Sánchez, Reunión Bloque Político 2018)

Para avanzar hacia el camino de la investigación de la lengua desde la comunidad totoroéz, se plantea necesario determinar procesos de investigación, desde donde se aporte a la construcción de procesos colectivos con potencial transformador de la situación que vive actualmente la lengua en el resguardo, lo que se traduce en procesos de formación comunitaria. Un elemento importante para esa transformación es la formación de líderes, por lo que se espera fomentar la participación de la comunidad en general que permita seguir investigando, en donde sea posible documentar y profundizar en elementos puntuales como los descritos por el profesor Bolívar: “en el uso de la

lengua, nos han criticado *ah es que aquí se dice una cosa y allá otra* y no, en la lengua hemos encontrado que unos términos parecen diferentes pero cuando estamos hablando son iguales, tenemos el caso de *kal'im* y *kal'um* [duende], otro es *jakalus'* y *japalus'* [rancho] depende del contexto.” (José Bolívar Sánchez, Reunión Bloque Político 2018).

Igualmente importante es que haya un trabajo posterior de socialización de esos conocimientos y organización de los mismos, no tanto para publicaciones externas (si esa no es la intención), sino para contar con un registro de los documentos y materiales de consultas que permitan fortalecer ejercicios futuros de investigación, por ejemplo en los proyectos de grado de los estudiantes de 11 del resguardo. Y así contar con un archivo detallado de los procesos de investigación que se llevan a cabo por personas del resguardo.

En esa misma dirección, se han llegado a identificar o sugerir algunas formas para facilitar el ejercicio de documentación de los avances en el trabajo de la lengua a partir de la socialización y conversación con los mayores, sobre esas maneras tradicionales de enseñanza del *nam trik* de Totoró, como herramienta potenciadora de los procesos de construcción del modelo propio, que tienen como eje fundamental la revitalización del idioma.

Todas estas acciones que se encaminan hacia la investigación propia están pensadas no solo como alternativa sino como resistencia frente a los conceptos que definen el ejercicio académico en las comunidades: estos son “el imperialismo, la historia, la escritura y la teoría [...], son palabras que llaman la atención sobre las miles de variadas formas en que las lenguas, saberes y culturas indígenas han sido silenciados o malentendidos, ridiculizados o condenados en discursos académicos y cotidianos” (Tuhiwai, 2017: 54)

En suma, como Tuhiwai afirma “la investigación no es un ejercicio académico inocente o remoto, sino una actividad en la que hay algo en juego y que se da en medio de un conjunto de condiciones político-sociales” (2017: 28), mediante la cual “se regula y tiene efecto los códigos subyacentes del imperialismo y el colonialismo” (2017: 34). La perspectiva de la investigación que se plantea en los pueblos indígenas pretende romper aquello y generar conocimiento que nutra otras esferas que para Occidente han sido ignoradas, como el fortalecimiento de la relación con los seres espirituales de la naturaleza, que Tuhiwai define como “una actividad cargada de humildad, sin pretensión alguna de superioridad respecto del otro”.

BIBLIOGRAFÍA

- Artunduaga, Luis Alberto. (1997). “La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 13: 35-45.
- Alarcón, David. (2007). “Bilingüismo indígena en Colombia”. *Gist, Education and Learning Research Journal*. Vol 1: 24-38.
- Álvarez Carneros, Pablo. (s.f.). “Aprendizaje significativo: dotando de significado a nuestros progresos”. *Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo>
- Ausubel, David. Novak, Joseph. Hanesian, Helen. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Bastardas Boada, Albert. (2016). Ecología lingüística y lenguas minorizadas: algunas notas sobre el desarrollo del campo 449-458. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://stel.ub.edu/labfon/amper/homenaje-eugenio-martinez-celdran/53reflexiones/53-ABastardas.pdf>
- Bolaños, Graciela. (2018). La realidad de la educación de los pueblos indígenas. Educación y resistencia cultural. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-realidad-de-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-educacion-y-resistencia-cultural>
- Bolaños, Graciela. (2009). El Sistema Educativo Indígena Propio: una estrategia de trabajo y unidad de los pueblos indígenas de Colombia para su fortalecimiento político y cultural. *Çxayu’çe*, 60- 67.
- Bolaños, Graciela. (2004). “Interculturalidad y educación propia” En: *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: CRIC, Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI.

- Caballero, Nohora; Gonzáles, Geny; Rojas, Tulio y Torres, Elizabeth. (2015). Ponencia “Uso y apropiación de materiales educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del nam trik de Totoró”. Simposio Contactos Interlingüísticos. Llevado a cabo en la Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- Cabildo de la parcialidad indígena de Totoró. (2010). Plan de salvaguarda étnica y cultural del Pueblo indígena Tontotuna.
- Cabildo Indígena de Totoró. (2002). Plan de Vida Tonto–tuna. Recuperando y fortaleciendo nuestro pensamiento. Pueblo Indígena Totoró.
- Castillo, Elizabeth y Guido Sandra. (2015). “La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?”. *Revista Colombiana de Educación*. N° 69: 17-43
- Castillo, Elizabeth y Caicedo, José Antonio. (2008). “La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano”. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Castillo, Guzmán Elizabeth; Triviño, Garzón Lilia; Cerón, Carmen Patricia. (2007). *Maestros Indígenas Indígenas Maestros. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Cerón, María Enriqueta y Ortiz, María del Pilar. (2016). “Modelos diferenciados de revitalización lingüística en comunidades otomíes”. *Revista Escritos BUAP*. 1, (1). Recuperado de <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/escritos/article/view/8>
- Cerdà, Ramón. (Coord). (1986). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Anaya.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas-CONTCEPI. (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio S.E.I.P.* Bogotá, D.C. Recuperado de:

<http://www.opiac.org.co/documentos/documentos-deinteres.html?download=29:sistema-educativo-indigena-propio-seip>

- Comunidad Indígena del Resguardo de Totoró. (2010). Proyecto Educativo Comunitario (PEC). *Unirikmera pesenamuntrap* (¡Para no olvidar, niños!). Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró.
- Corrales Marta (coord.). (2003). Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales: memorias del 2. Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. Popayán, junio de 2000. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Congreso de Colombia. (25 de enero de 2010) Ley de lenguas nativas [Ley 1381 de 2010].
- Chantre Pillimué, Omar. (2016). Calendario de la vida del pueblo Tontotuna. Totoró, Colombia.
- CRIC. (2019). Aniversario 40 Benjamín Dindicué, Ideólogo Indígena-Nasa. Recuperado de: <https://www.cric-colombia.org/portal/aniversario-40-benjamin-dindicue-ideologo-indigena-nasa-de-luna-de-verano-laguna-de-paramo/>
- CRIC. (2018-a). Benjamín Dindicué. Luna de verano, laguna de páramo [documental]. Cauca-Colombia: CRIC.
- CRIC. (2018-b). Camino político, pedagógico y administrativo de Semillas de Vida en el marco del SEIP. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural-PEBI.
- CRIC. (s.f.-a). Estructura Política del CRIC. Recuperado de: <https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/consejeria/estructura-politica-del-cric/>
- CRIC. (s.f.-b). Programa Educación. Recuperado de: <https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-educacion/>

- DANE. (s.f.). Estimaciones de población 1985 – 2005 y proyecciones de población 2005 – 2020 total municipal por área. Recuperado de:
<http://poblacion.population.city/colombia/totoro/>

- DANE. (2019). Población indígena. El Cauca. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Recuperado de:
<https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/190814-CNPV-presentacion-Resultados-etnicos-Cauca.pdf>

- Desvallées & Mairesse (2010) “Conceptos claves de museología”. Armand Colin

- Díaz, Esteban; Gonzales, Geny; Rojas, Tulio. (2012). “Namoi namtrik pesenamitan Reflexiones sobre el proceso de revitalización de la lengua namtrik de Totoró, Cauca, Colombia”. Simposio en enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas de América Latina 2011 en Notre Dame – Indiana.

- Díaz, Esteban; Gonzales, Geny; Rojas, Tulio. (2011). “Nuevas tecnologías, apropiación y enseñanza de nasa yuwe y namtrik (lenguas indígenas del departamento del Cauca, Colombia)”. XV conferencia internacional anual del programa “voces e imágenes de las lenguas en peligro”. Quito – Ecuador.

- Duarte, Carlos (Coord.). (2013). Análisis de la posesión territorial y situaciones de tensión interétnica e intercultural en el departamento del Cauca. Universidad Javeriana. Recuperado de: https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/analisis_posesion_territorial_-_tensiones_interetnicas_e_interculturales_en_el_cauca_1.pdf

- García Leal, Pedro Augusto. (1 de enero de 2016). “El despojo como origen del conflicto por la tierra en el Cauca”. Recuperado de:
<https://prensarural.org/spip/spip.php?article18428>

- García Segura, Sonia. (2004). “De la Educación Indígena a la Educación Bilingüe Intercultural. La comunidad p’urhepecha, Michoacán, México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, (20): 61-81.
- González Castaño, Geny. (2014). ¿Interculturalidad para quién? En Restrepo, Eduardo (coord.), *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones* (pp. 121-141). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- González Castaño, Geny. (2013). *¿Quién necesita una lengua? A propósito del proceso de revitalización de la lengua namtrik*. (monografía de maestría). Universidad del Cauca. Popayán – Colombia.
- González de Pérez, María Estela. (2011). *Manual de divulgación de las lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo
- Gutiérrez-Sánchez, S. A. (2015). La diversidad en las organizaciones indígenas del Cauca: El Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño. *Universitas Humanística*, 80, 293-322. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH80.doic>
- Grenoble, Lenore & Whaley, Lindsay. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. New York: Cambridge University Press.
- Hall, Stuart (1992). “The Rest and the West: Discourse and Power”. En: Hall and Gieben (eds.), *Formations of Modernity*. pp.275-332. London: Polity Press. Traducción Ana Díaz.
- Landaburu, Jon. (02 febrero 2005). “La situación de las lenguas indígenas de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable”. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/alhim/125> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alhim.12>
- Heidegger, Martin. (1994) *La cosa*. Traducción de Eustaquio Barjau en Conferencias y artículos. Ediciones del Serbal, Barcelona.

- Matsuo, Masatsugu. (2009). “Lengua y etnicidad: una relación con matices”. *Revista CS*. N°. 3: 75-92

- Molina García, M. José. (2003). “Fundamentos teóricos de la educación bilingüe”. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, ISSN 0213-7925, N°. 29, 2003.

- Mejía Arauz, Rebeca. (2005). “Aprendizaje informal”. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 26, febrero-julio, 2005, pp. 2-3. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815914001.pdf>

- Meza Vega, Erwin; Rojas Curieux, Tulio y Garcés, Sara. (2016). *Construcción de micromundos para la apropiación social del patrimonio lingüístico en comunidades Nasa y Misak*. Popayán: Universidad del Cauca.

- Ministerio de Cultura. (2013). *Ley 1381 de 2010, Ley Lenguas Nativas*

- Ministerio de Cultura. (2010). *Caracterización del pueblo Totoró*. Recuperado de <http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20ueblo%20Totoro.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Destinación de los recursos de gratuidad*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-209737.html?_noredirect=1

- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Normatividad básica para etnoeducación*. Bogotá. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85384.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (febrero 8 de 1994). *Ley 115 de 1994*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (1987). Lineamientos Generales de Educación Indígena. Bogotá: MEN. 87 p.p.

- Ministerio del Interior. (octubre 7 de 2014). Decreto N° 1953 de 2014. Ministerio de Justicia y del Gobierno de Colombia, Normatividad. Recuperado de: www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf

- Ministerio del Interior. (s. f.). Caracterización Pueblos Indígenas. Totoró. http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/upload/SIIC/PueblosIndigenas/pueblo_totor_.pdf

- Ministerio de la Protección Social, Dirección General de Promoción Social & Organización Panamericana de la Salud. (2004). “Insumos para la conceptualización y discusión de una política de protección social en salud para los grupos étnicos de Colombia” Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/EMRIP/Health/Colombia_2.pdf.

- Mosonyi, Esteban. (1998). “Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas”. *Revista Nueva Sociedad*. N°. 153:82-92

- Muelas Hurtado, Lorenzo. (1991). “Propuesta indígena de reforma constitucional”.

- MPC. (2016). Historia del Decreto 1953 de 2014. Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas. Colombia. Recuperado de: www.youtube.com/watch?v=CqoD1RahV_Q

- MPC. (s.f.). Decreto 1953 de 2014. Minga jurídica. Mesa Permanente de Concertación Nacional con los pueblos y organizaciones indígenas. Recuperado de: <https://mpcindigena.org/minga-juridica/59-otros-documentos-juridicos/687-decreto-1953-de-2014>

- ONIC; OPIAC; CIT; Gobierno Mayor; & AICO. (2018). “Estructura de Norma SEIP concertada” (Documento preliminar, junio de 2018).
- ONIC; OPIAC; CIT; Gobierno Mayor; & AICO (2013). “Perfil del sistema educativo indígena propio - S.E.I.P –” Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia-propia/Para-ir-mas-alla/SEIP.pdf>
- Pabón, Marta. (1994). “La lengua Totoró: historia de una causa”. Memorias del simposio La recuperación de lenguas nativas como búsqueda de identidad étnica Congreso de antropología Universidad de Antioquía Medellín 1994. Bogotá: Publicaciones Universidad de los Andes.
- Pabón, Marta. (2007). “Revitalización del idioma de Totoró CAUCA”. Informe beca GBS. Recuperado de: http://gbs.uni-koeln.de/wordpress/gbs/Berichte/Pabon_Totoro.pdf
- Palacios Salazar, Luz Ángela. (1991). *Concepciones médicas y cosmovisión en Puentetierra Totoró*. (monografía de maestría). Universidad del Cauca. Popayán – Colombia.
- Pillimue, Dilio. (s.f.). El acceso de los pueblos indígenas a la educación superior una apuesta de futuro. CRIC. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf4.pdf
- Quijano, Aníbal (2007). “América Latina: de la resistencia a la alternativa”. Agencia de Información Fray Tito para América Latina. Recuperado de: www.adital.org, 3 de mayo de 2018.
- Rodríguez Reinel, Sonia Mercedes. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991*. (monografía de maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- Rojas, Curieux Tulio. (2002). “Plan de vida”. Serje de la Ossa, Margarita Rosa; Suaza, Vargas María Cristina; Pineda, Camacho Roberto (eds). *Palabras para desarmar. Una*

mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural. Ministerio de Cultura Instituto Colombiano de Antropología e Historia: Bogotá.

- Rojas Curieux, Tulio. (2005). *En la reflexión sobre lo oral y lo escrito: Educación escolar y práctica en pueblos indígenas*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas Curieux, Tulio. (1999) “La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer”. *Revista Colombia Internacional*. N°. 46: 45 – 59.
- Rojas, Axel. (2011-a). *Interculturalidad: el problema de las relaciones entre culturas*. (monografía de maestría). Pontificia Universidad Javeriana.
- Rojas, Axel. (2011-b). “Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia”. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2): 173-198
- Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. (2007). “Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación?”. *Revista Educación y Pedagogía*. 19 (48): 11-24.
- Sánchez Yandy, Maria Catalina; Maria Libardo Lúligo Conejo y Marta Aleida Sánchez Campo. (2010). *Namoi piripe usri kin. La tierra nuestra madre, pueblo totoroéz*. Cartilla Geografía e Historia. Comunidad del Resguardo indígena de Totoró. Schira, Inge (Coordinadora)
- Sánchez, Yamilk Astenio (2019). En busca de la extraviada Cédula Real del pueblo Totoroéz. *VerdadAbierta.com*. Recuperado de <https://verdadabierta.com/especiales-v/2018/ddhh-posconflicto-colombiano/busca-extraviada-cedula-real-pueblo-totoroéz.html>
- Serje, Margarita Rosa. (2002). “Cultura”. Serje de la Ossa, Margarita Rosa; Suaza, Vargas María Cristina; Pineda, Camacho Roberto (eds). *Palabras para desarmar. Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural*. Ministerio de Cultura Instituto Colombiano de Antropología e Historia: Bogotá.

- Serrato, Mario. (octubre 15 de 2014). Los principios del decreto 1953 de 2014. *Actualidad étnica*. Recuperado de <https://www.actualidadetnica.com/actualidad/paz-ddhh/9014-los-principios-del-decreto-1953-de-2014.html>

- Sichra, Inge. (2005). ¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística. *Quinasay* revista de educación intercultural bilingüe N° 3. Cochabamba, Universidad Mayor de San Simón.

- Territorio Indígena y Gobernanza. (s.f.). Gobernanza – Autonomía. Recuperado de: http://territorioindigenaygobernanza.com/web/col_05/

- Tuhiwai Smith, Linda. (2017). “A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas”. Traducción de kathryn Lehman. Tafalla, España, Editorial Txalaparta.

- Torroella González Mora, Gustavo, (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (1) 73-84.

- Vilafranca Manguán, Isabel. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, (19): 35-53.

- Williamson, Guillermo. (2004). “¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?”. *Cuadernos Interculturales*, 2 (3): 23-34.