



Huellas vitales en maestros indígenas Nasa hablantes en la configuración del aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia¹

JOAQUÍN MARÍA COLLO², MAGALI HERNÁNDEZ SALAMANCA³
LUZ MIRIAN MULCUÉ MEDINA⁴, MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES⁵

Resumen

El presente artículo es producto de una investigación cualitativa con corte hermenéutico, enmarcado en el paradigma interpretativo comprensivo. Tiene como objetivo develar desde las huellas vitales de maestros indígenas Nasa hablantes la forma como se configura el aprendizaje y la enseñanza de su propia lengua, en el contexto del municipio de Páez. Se realiza un proceso de reflexión desde sus relatos, historias de vida y prácticas pedagógicas. En este sentido, emergen tres categorías de análisis a) Lo propio y lo ajeno: la resistencia de un pueblo por el reconocimiento de su identidad cultural; b) La enseñanza del Nasa Yuwe como riqueza cultural para revitalizar la lengua y c) La lengua Nasa Yuwe nace desde el vientre de la madre y se revitaliza en la madre colectiva, las cuales se integran dando lugar a la construcción de sentido. Los resultados revelan que las huellas vitales de los maestros Nasa hablantes son una determinante para su actuar pedagógico e influye en la consecución de la revitalización cultural.

Palabras clave: Diversidad, educación intercultural bilingüe, huellas vitales, prácticas pedagógicas.

Abstract

Vital traces in indigenous teachers Nasa speakers in shaping the learning and teaching of their own language

This article is the result of a hermeneutical qualitative research whose framework is the comprehensive interpretative paradigm. The objective of this study is to reveal from indigenous Nasa speakers teachers' Vital Traces the way their native language learning and teaching are configured within Páez Municipality. With this in mind, some senses are unraveled from subjects'

1 Recibido: 16 de abril de 2016. Aceptado: 11 de junio de 2016.

2 Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Etnoeducación, Universidad del Cauca. Docente Básica Secundaria Institución Educativa Escuela Normal Superior "Enrique Vallejo" de Tierradentro, Páez. Correo electrónico: juaquincope@hotmail.com

3 Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Cauca. Docente Básica Secundaria Institución educativa Promoción Social Guanacas, Inzá. Correo electrónico: m.aggy1985@hotmail.com

4 Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Filosofía, Universidad del Cauca. Especialista en Gerencia Informática. Docente Básica Secundaria Institución Educativa Técnico Empresarial Montecruz, Páez. Correo electrónico: mulcue@gmail.com

5 Magister en Educación. Asesora del proceso investigativo. Correo electrónico: mcgrisales@hotmail.com

speeches and a reflection process is done based on their stories, life stories and their pedagogical practice. Three analysis categories emerged: a) *The self and the other*: the people community resistance in pursuit of their cultural identity recognition. b) The Nasa Yuwe teaching as a cultural wealth to revitalize the language and c) The Nasa Yuwe language is born from the worm mother and it is revitalized in the collective mother which are integrated to give rise to the sense construction. The results show that Nasa speakers *Vital Traces* are a determining factor for their pedagogical practices and influence the achievement of their cultural revitalization.

Keywords: Diversity, bilingual, intercultural education, vital traces, pedagogical practices.

Presentación

Un saludo en Nasa Yuwepresenta ya es un acto político, una posición frente a la defensa de la lengua, y un acto de respeto para quienes tienen derecho a usar libremente su lengua pero a quienes las condiciones aún no les favorecen lo suficiente para el pleno desarrollo y gozo de ese mandato primario, el del derecho a la lengua.
(González, 2013, p. 101)

La educación, requiere de maestros comprometidos en su formación académica y disciplinar, en busca de nuevas alternativas para enfrentar los retos pedagógicos que exige la sociedad actual. Esta tarea no es indiferente en las comunidades indígenas caucanas, las cuales han generado una serie de estrategias contextualizadas para lograr su reivindicación cultural. Este reto pedagógico se dirige a recuperar los saberes y prácticas ancestrales, teniendo en cuenta la construcción de un currículo y un plan de estudios que tengan como base los principios, usos y costumbres, la cosmogonía y los planes de vida de los indígenas. Esta iniciativa se perfila como una propuesta educativa intercultural, con la cual se afiancen los procesos educativos, para que éstos no sean vistos como un servicio prestado, sino como un derecho que ayuda a los sujetos a mejorar su calidad de vida y a

potenciar la pervivencia cultural en los territorios ancestrales.

Planteamiento del problema

Desde la Constitución política de 1991, las comunidades indígenas han ganado el reconocimiento del Estado colombiano en los ámbitos: cultural, político, social, económico y educativo; este último aspecto garantiza el derecho a la educación propia, enmarcada en el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP –, cuya finalidad es el *rescate cultural y la construcción de un estado pluriétnico*, lo cual garantiza la autonomía de los pueblos indígenas, a partir de la formación académica de los miembros de estas comunidades desde la primera infancia, o “Semillas de vida”, según la cosmovisión Indígena, hasta la educación superior.

Sin embargo, estas intenciones se ven seriamente afectadas por las diversas manifestaciones históricas de discriminación, vividas por los indígenas y el potencial desarraigo de la cultura y el idioma. Es evidente por ejemplo, que aunque desde el SEIP se promulgue el rescate de la lengua propia como una propuesta política y cultural, que implica un compromiso social. El Nasa Yuwe como lengua nativa del pueblo Nasa según datos del DANE (2005), se encuentra en riesgo de extinción, debido a que en muchas comunidades no lo utilizan como lengua, entre algunas razones porque los padres de familia prefieren que



sus hijos aprendan y usen el castellano para que no sufran procesos de exclusión, rechazo o discriminación y para que se puedan integrar con facilidad a la cultura dominante (UNESCO, 2011).

Especificando el contexto de la investigación se observa que aunque los docentes de las Instituciones educativas de Páez establecen criterios para la enseñanza y revitalización de la lengua nativa, presentan dificultades al implementar estas iniciativas. Por una parte, porque los estudiantes al estar en continuo contacto con otros grupos étnicos, en especial el perteneciente al sector mayoritario o mestizo, se sienten absorbidos y buscan adaptarse a otras costumbres que les permiten desenvolverse más fácilmente en una sociedad competente, hegemónica y globalizada, haciendo que se olviden o rechacen su propio legado cultural y por otra parte, porque los maestros no lideran procesos de rescate de la lengua ya sea porque no todos manejan la lengua al carecer de formación disciplinar, otros se preocupan muy poco por enseñarla o porque los interesados en la enseñanza del Nasa Yuwe muchas veces no son apoyados por los compañeros o directivos.

En este sentido, surge la pregunta de investigación: ¿Cómo inciden las huellas vitales de los maestros Nasa hablantes en la configuración de la enseñanza - aprendizaje de la lengua propia en el contexto intercultural Páez?

Considerando la pregunta de investigación, es importante plantear que la etnoeducación como modelo pedagógico para lograr su pervivencia se convierte en una opción para su reivindicación social. Debido a que por décadas los grupos minoritarios han sido sometidos a una educación hegemónica, impuesta sin tener en cuenta aspectos como su lengua, su escritura, su forma de pensar, sentir o actuar, llevándolos a un proceso de negación del ser. Específicamente en el municipio de Páez, en el contexto educativo se evidenció que a pesar de

integrarse a un currículo enfocado a la educación propia, que abre espacios de concientización, reflexión y arraigo a su cultura y su territorio convirtiéndose en una estrategia para fortalecer su autonomía, no se aplican realmente programas de educación intercultural bilingüe.

Son muchos los factores que han contribuido a esta situación, uno de ellos y quizá el de mayor relevancia, tiene que ver con que los maestros son ajenos a los contextos culturales y simplemente cumplen la misión de transformar sus maneras de vivir en una forma civilizada y convertirlos en ciudadanos competentes. Otro de los factores se refiere al fenómeno de aculturación, puesto que la población infantil y juvenil empieza a sentir temor y hasta vergüenza de hablar su lengua y practicar sus costumbres, perdiendo muchas características que los identifican como indígenas.

Por lo tanto, es necesario analizar el papel que desempeñan los maestros dentro de sus escuelas, su formación, su actuar pedagógico para asumir su rol en la educación propia, en la recuperación de la lengua y la escritura. Por tal razón esta propuesta investigativa busca indagar la forma de pensar y de actuar en el ámbito educativo de los docentes, su postura frente a la lengua Nasa Yuwe. Para ello, se analiza como las huellas vitales en maestros indígenas Nasa hablantes influyen en la configuración del aprendizaje y la enseñanza de la lengua propia.

En consecuencia, pensar en una propuesta de estudio y aplicación desde la educación para la diversidad, es considerar propuestas de transformación para estas comunidades que si bien es cierto cada día luchan por rescatar y revalorar su cosmovisión, su sentido de pertenencia hacia su territorio, su lengua propia, sus costumbres y tradiciones, también lo es, que al estar inmersos en una sociedad globalizada pierden trascendencia. Es por esto que los maestros deben marcar la diferencia y agenciar procesos para visua-

lizar y mostrar otro mundo, más justo, más equitativo y principalmente que respete la identidad cultural.

Objetivo General:

Develar en las huellas vitales de maestros indígenas nasa hablantes, la forma como se configura el aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia

Antecedentes

Las investigaciones en el campo de la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe y las prácticas pedagógicas de los maestros Nasa, ponen de manifiesto la necesidad de que en las comunidades indígenas los esfuerzos se centren en la revitalización de la lengua como un proceso educativo que vincule a la memoria colectiva en ámbitos donde los discursos de diversidad aún tienen vacíos para lograr una educación intercultural bilingüe como elemento de enriquecimiento individual y social.

Teniendo en cuenta el rescate y revitalización de la lengua materna se encuentra a Gundermann (2014), con su investigación *“Orgullo cultural y ambivalencia: Actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea”*, a Quenamá (2007), con el estudio: *“enseñanza del Cofán como segunda lengua en educación propia”* y a Díaz (2013), con su estudio: *“Hacia una etnografía el uso del Nasa Yuwe en el espacio escolar kapiya jnixiyatte Nasa Yuwewe wexithegya ptah w”*.

Estas investigaciones buscan identificar la importancia de la lengua materna en diferentes comunidades, en ellas se evidencia como históricamente el castellano ha desplazado las lenguas originarias, dejándolas relegadas a una práctica de uso doméstico, pormenorizándolas y colonizándolas. Por esta razón, se insiste en la necesidad de posibilitar y estimular la ampliación del uso de las lenguas minoritarias porque si se siguen usando donde nadie las escucha ni las entienda, en un futuro cercano tampoco habrá quien las

hable. El encuentro conceptual entre los tres estudios está en que todas coinciden en que la recuperación de la lengua debe ser una política cultural, desde un proceso dinámico y activo, en donde la acción pedagógica del maestro hablante gire alrededor de procesos de recuperación y revitalización de las lenguas propias, para avanzar en la comprensión de la lengua como una práctica ligada a la competencia cultural y lingüística, que debe transversalizar los espacios comunitarios, familiares y escolares. Para Spivak (2003, p. 215) “la lengua materna es el nivel básico donde cultura y convención parecen la forma natural de organizar “su” propia subversión”.

En este sentido, la lengua se presenta como un elemento no solo de comunicación sino especialmente de identificación, a partir del cual se establece un encuentro entre los individuos mediante el intercambio de saberes y costumbres, las cuales se disipan poco a poco con la pérdida de lo propio, en este caso la lengua. De esta manera, el rescate de este elemento comunicativo en las dinámicas educativas es de gran relevancia, debido a que permite reconocer las acciones culturales de aquellos colectivos que en ocasiones son considerados inferiores y donde el rescate de sus tradiciones se ha convertido en una lucha con la modernidad y con aquello que se considera civilizado.

De acuerdo con Deleuzey Guattari (1978, p. 43):

Incluso si es única, una lengua sigue siendo un puchero, una mezcla esquizofrénica, un traje de Arlequín a través del cual se ejercen funciones del lenguaje muy diferentes y diversos centros de poder, donde se debate aquello que puede y no decirse, se ponen en juego los coeficientes de territorialidad y de desterritorialización relativos. Incluso una lengua es susceptible de ser usada intensivamente para hacerla huir siguiendo líneas de fuga creadoras, creando una desterritorialización absoluta.



Los colectivos ancestrales viven así un proceso en el que su lengua y tradiciones sufren un imbatible fenómeno de desterritorialización, rompiéndose toda relación con la historia y la memoria de los lugares en los que habitan, lo que fácilmente puede llevar a una desculturización, olvidando lo propio y apropiando aquello externo que es presentado como valioso o más apropiado a la época, dejando de lado el valor de aquellos elementos ancestrales que, aunque día tras día pierden fuerza, se convierten en parte vital de los colectivos, de su historia y supervivencia. Su rescate no debe presentarse entonces solo como una necesidad pedagógica, sino como una necesidad social y cultural. De esta forma, esas huellas de lenguaje que cada vez son más débiles deben retomar su fuerza, manteniendo viva la esencia identitaria de los individuos y colectivos.

Por su parte, De Certeau (1990, p. 13) expresa que:

Muy rara vez la realidad del lenguaje ha sido tan rigurosamente tomada en serio, es decir, el hecho de que ésta define nuestra historicidad, que nos domina y envuelve bajo el modo de lo ordinario, que ningún discurso puede entonces "salirse" y colocarse a distancia para observarlo y expresar su sentido.

El menoscabo de elementos culturales como la lengua no debe ser visto como una simple consecuencia de la modernización que es necesario estudiar, debe pensarse como un pérdida total de sentido frente a la historia de muchos colectivos, dejando casi en el olvido las huellas de su paso por el tiempo y la importancia de las misma frente a la evolución de las nuevas generaciones y sociedades.

En cuanto a las huellas vitales de los maestros para la enseñanza de la lengua Nasa, se toma a Corrales (2011), con la investigación: *"Hacia una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo Nasa ¿por qué y para qué lee y escribe el pueblo Nasa?"*, a Mendoza (2010), con

el estudio *"La educación indígena Ika, Kankuama, Nasa, Wayúu y Mokaaná fortalecen la interculturalidad en Colombia" y a Serna y López (2007)*, quienes titulan su investigación: *"Maestros indígenas. Un acercamiento a sus historias de vida"* que aunque no hace un estudio específico sobre la lengua Nasa hace referencia a las experiencias de vida y las huellas vitales de los profesores de educación indígena de un Estado de México con relación a la lengua propia.

En estas investigaciones se busca identificar cómo se han construido a través del tiempo las prácticas de los maestros Nasa hablantes, la incidencia de sus historias de vida en sus repertorios pedagógicos, como sus huellas vitales han permitido la configuración del aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia, como los procesos educativos son permeados por la 'transmisión generacional', cómo se vinculan a la memoria colectiva y como esto finalmente lleva a la reproducción social y cultural. En ellas se evidencia como la lengua vernácula produce y dinamiza pensamientos tanto individuales como colectivos, y se puede concebir como testimonio y memoria viva de la cultura. Para estas comunidades, la lengua es sinónimo de identidad, pertenencia y diferenciación, que va muy ligada a la tradición y a la proyección de su pueblo, por cuanto funda la unidad de saberes ancestrales, pensamientos y sentimientos, una triada que redundan en la significación de cada expresión, *la palabra hecha resistencia*.

Perspectiva teórica

Las huellas vitales de Maestros indígenas: un reto para la educación intercultural.

Las huellas vitales son todos aquellos acontecimientos que van marcado al individuo en el transcurso de la vida, ya sean familiares, escolares, profesionales o sociales, que en cierta medida al recordarlas le dan sentido a sus vivencias. De acuerdo con Gómez y Muñoz (2015, p. 17):

Todas las huellas que se encuentran en las personas, vitales, ausentes e inscritas en el cuerpo, son vestigios perennes que afectan, fundan y dan significado a la existencia de los individuos a partir de acontecimientos representativos que constituyen la identidad en dominios tanto corporales, como mentales, afectivos, colectivos y culturales y en una situación determinada. Estas marcas profundas causadas por vivencias significativas, son las llamadas huellas vitales.

De igual modo, ayudan a entender las diferentes problemáticas sociales, que al analizarlas, criticarlas y confrontarlas se pueden emplear para construir significado. Al respecto Guerrini (2011, p. 1) define las huellas vitales como:

Marcas que fijan nuestro origen, atributos, historias y sentidos. Marcas que traen a la luz interpretaciones y definiciones del sentido de ser de las cosas, que nos dicen que somos, donde estamos y que queremos de nuestras vidas. Marcas que sostienen las identidades. Marcas y recuerdos que se mantienen y que le hablan de la fragilidad de la vida y de las identidades que requieren de una determinada motivación, y que ello nos lleva a sintetizar, encadenar y marcar los momentos de la vida, en pos de construir un relato.

De este modo las huellas vitales son importantes porque permiten analizar cómo el individuo hace parte de la sociedad y como ésta lo acoge a partir de las experiencias vividas y, que al ser narradas trascienden contribuyendo a su significación personal. Estas huellas evocan vestigios de tiempos pasados, que se traen al presente debido a que son inherentes, necesarias y coexisten con concepciones propias del actuar individual y colectivo.

Además, las huellas vitales operan como activadoras y promotoras de la competencia reflexiva desde su propio

ser en la experiencia, coadyuvan al auto reconocimiento de las personas permitiéndoles identificar sus emociones y a partir de ahí construir conocimientos fundamentados en la experiencia. Se plantea que los relatos autobiográficos ofrecen de primera mano materiales acerca de la historia, la sociedad, la cultura, la familia y la educación, que posibilitan acercarse a cuestiones históricas y socioculturales desde la perspectiva subjetiva y experimental de los temas (Freda, Esposito, Martino y Monteagudo, 2012).

Así las cosas, las huellas vitales de los sujetos inciden en cada uno de los ámbitos en los cuales participan, ya sea de manera positiva o negativa, éstas acompañan la vida de las personas y llegan a manifestarse consciente o inconscientemente en la cotidianidad, evocando el pasado en la realidad y en las actuaciones del diario vivir, ya sea en entorno familiar o profesional.

En los maestros, al igual que en otros sujetos, las marcas vitales se hacen perceptibles en su actuar, en su praxis, desde la interacción de sus experiencias de vida, con su entorno institucional y el desarrollo de su rol. Estas determinan las actuaciones en el ámbito escolar, más allá de la apropiación disciplinaria, por esto el rol del maestro se ve transversalizado por su propio proceso de aprendizaje puesto que estas huellas perduran convirtiéndose muchas veces en marcas imborrables que tienden a repetirse en su actuar pedagógico. En palabras de Gómez y Muñoz (2015, p.19):

(...) los docentes y su actuar pedagógico son también el resultado de las marcas perdurables que han afectado su ser y, por ende, su praxis, ya que éstas han forjado una visión particular de verse a sí mismos, de ver a los otros y la realidad externa.

El sentido e influencia de las huellas vitales en los sujetos, proporciona una amplia visión de la procedencia de su



actuar y en el caso de los docentes, de su praxis pedagógica y didáctica. Ello proporciona la posibilidad de reflexionar sobre las mismas para abrir un camino de transformación en el contexto educativo. Ahora bien, si estas huellas vitales de los maestros se convierten en un reto para la educación intercultural es necesario conocer los referentes que permiten construir una educación desde la diversidad. Valverde (2010, p.104) plantea que:

La atención educativa en y para la multiculturalidad implica la discusión y análisis de cómo se construye la diferencia, sin perder de vista los múltiples procesos de construcción de la identidad, así como de políticas públicas, movimientos sociales y aportaciones desde el ámbito de la investigación para la elaboración de propuestas innovadoras que se orienten, desde diferentes perspectivas, hacia la formación de docentes capaces de comprender que son parte de una sociedad plural, y que asuman un compromiso para la atención a la diversidad y la ciudadanía en la escuela.

Frente a esta perspectiva, las comunidades indígenas buscan su propia alternativa política y educativa que promueva el enriquecimiento de los conocimientos y el saber-hacer tradicional que les permita el ejercicio de su autonomía y el desarrollo de sus pueblos ante los embates de una sociedad globalizante y envolvente que pretende aislarlos, sin desconocer que al estar inmersos en este ambiente se deben establecer relaciones entre los conocimientos indígenas y los conocimientos científicos y occidentales. En este sentido, es necesario acercarse a los conceptos de etnoeducación para dar relevancia a la formación del maestro indígena en las instituciones educativas, que como afirman Castillo y Triviño (2008, p.83)es:

El principio que permite reconocer y asumir a la maestra y al maestro como sujetos productores de saber

pedagógico, lo cual implica reconocer su aporte intelectual en la investigación de sus prácticas, en donde la noción de saber pedagógico resulta muy provechosa para analizar las prácticas y discursividades presentes en los modos de etnoeducación agenciados por las/os maestras/os indígenas. Desde esta perspectiva, asumimos el saber pedagógico como el ámbito de convergencia de conceptos, prácticas, representaciones y modos de enunciación de la etnoeducación, que convoca tanto espacios escolarizados como no escolarizados, por su carácter predominantemente comunitario.

Así las cosas, la Formación de Maestros indígenas es una tarea apremiante que se configura como una acción de corresponsabilidad en los procesos de cambio de las comunidades, como una construcción de sujetos que a partir de la motivación de ser y sentirse indígenas implementen estrategias y habilidades necesarias para conocer la cultura y reflexionar críticamente sobre el lugar que la escuela ha desempeñado en la historia de estos pueblos Novaro (2001, p.23).Por su parte, Carrillo (2012, p.43), manifiesta que:

(...) se está ante el desafío histórico, tal vez por primera vez de manera institucional, de involucrarse en la formación de intelectuales indígenas que regresan a lo propio y que, desde sus propias raíces, construyen nuevos conocimientos y saberes profesionales con el auxilio de herramientas que, como la lengua escrita (...).

Carlosama (2012, p. 174), expresa la incidencia y el efecto de los programas de formación y capacitación para maestros indígenas Ingas, el cual en su primera fase dota a los docentes de conocimientos teóricos, en relación con el campo pedagógico y metodológico y de contenidos curriculares esquemáticos, es decir:

Un currículo basado en las necesidades de formación de los docentes indígenas tendrá sus consecuencias relevantes, éste al mismo tiempo puede ser visto como una alternativa para superar los esquemas actuales de formación cuya rigidez e importancia son reconocidas por los propios docentes.

Prácticas pedagógicas transformadoras: un proceso de construcción y resignificación cultural

Las prácticas pedagógicas ligadas a los procesos de lectura y escritura deben orientarse a la búsqueda de sentido, a la producción de significado, a satisfacer necesidades tanto cognitivas como prácticas. Al respecto Tezanos (2006, p. 34), afirma que la función mediadora del maestro es fortalecer el proceso de desarrollo cognitivo de los sujetos, a partir del cual el estudiante adquiera herramientas fundamentales para reconocer y apropiarse de la cultura letrada.

Quilaqueo (2007, p.165), menciona la construcción de un currículo intercultural para las comunidades indígenas, en el que se apunte a la par a la formación sociocultural de maestros que puedan dominar tanto los conocimientos científicos, como los tradicionales, es decir “Un primer paso para la integración de saberes y conocimientos a la educación escolar es captar, poseer y ordenar para lograr una sistematización de contenidos para una educación con enfoque pedagógico intercultural”. En consecuencia, es necesario innovar el discurso pedagógico y con él transformar el quehacer educativo, a partir de las reflexiones sobre la cultura, ancestralidad, pedagogía y didáctica para la enseñanza intercultural bilingüe.

Fernández, Magro y Meza (2005), argumentan que la transformación del quehacer docente de los maestros de territorios indígenas implica el cambio

de rol, desde el papel de facilitador debe tener dominio tanto de la cultura y de la lengua occidental, como de la autóctona, además debe comprometerse con los procesos sociales y culturales del territorio, asumiendo retos con su formación disciplinaria y realizando investigaciones sobre los factores socio-culturales, sociolingüísticos y pedagógicos que intervienen en el aula. En este sentido:

La gran tarea de este docente es cumplir con un rol que le permita resolver las situaciones que se presentan como consecuencia de la diversidad racial y cultural presentes en las aulas y para lo cual, indiscutiblemente, necesita ser apoyado teórica y metodológicamente. (p.223).

Es un hecho, que en las prácticas pedagógicas es importante establecer las características del contexto, determinando las necesidades presentes en cada sitio, siendo necesario conocer las realidades de cada lugar, utilizar estrategias que permitan la apertura de nuevos espacios que lleven a la transformación del aula escolar, como espacios en los que se privilegien las interacciones sociales, la comunicación y la humanización del conocimiento, motivando la creación de mejores espacios de aprendizaje.

Ortiz, Zea, Ángel, Santamaría, Amaya, Acuña, Cabrera, Orozco & Blanco (2012, p. 7), afirma que mediante las prácticas pedagógicas se pueden observar a los docentes como sujetos que comunican, enseñan, interpretan, analizan, transmiten y reconocen su lugar en la escuela, generando cambios notables en sus lugares de trabajo, situación que les ha merecido el reconocimiento como sujetos actores de transformaciones dentro de sus comunidades.

La escritura y la oralidad de la lengua Nasa, un entramado cultural

La lengua se considera un elemento fundante en las culturas, por cuanto de-



termina la memoria y la tradición de los pueblos. La lengua produce y dinamiza pensamientos tanto individuales como colectivos, se pueden concebir como testimonio vivo de la cultura, al respecto Corrales (1993, p. 48) menciona que: “Las lenguas, como elementos fundantes, expresión y producto de las culturas, son memoria y tradición de los pueblos que las hablan; guardan, mantienen, recrean y transmiten formas de concebir, construir y vivir el mundo natural y social”

Asimismo, las lenguas ancestrales tienen un gran contenido histórico, político y cultural, por las relaciones de poder que crean con la realidad de los pueblos indígenas, los ámbitos comunes, su tradición ancestral y su cercanía vital con la naturaleza, es así como la lengua está ligada a espacios comunes de socialización, como la casa, el trabajo y la cocina, puesto que

El léxico de una lengua es el inventario de los significados importantes para un grupo social, que por ello los ha guardado a lo largo de la historia (...) El lenguaje, además de permitir al sujeto construir el Mundo, le permite tomar posesión de sí mismo (...) La riqueza léxica no es un adorno cultural, sino una herramienta de análisis de la realidad que contiene el esforzado trabajo de discernimiento realizado por los hablantes a lo largo de la historia”. Marina (1993) citado por Corrales (2011, p. 63 – 70).

Corrales (2011), considera que la lectura y la escritura de la lengua Nasa son una apuesta simbólica y política para la pervivencia de su pensamiento, por lo cual estos procesos se convierten en la posibilidad latente de salvación de una comunidad étnica, sus saberes tradicionales, su ritualidad, su cosmovisión.

El reconocimiento de la escritura alfabética no ha sido una tarea fácil, el paso de la oralidad a la escritura de esta lengua ha demandado un estudio minucioso de

las significaciones simbólicas para llegar a la construcción de un código alfabético. Sin embargo, se considera que la escritura alfabética apunta a la conservación de la memoria identitaria de la comunidad. Al respecto Rojas (2005, p.17) afirma que llevar una lengua a la escritura alfabética es un proceso complejo que implica darle significación, dado que:

“La escritura de una lengua es un proceso que va más allá de la manera de graficarla; este proceso incluye la existencia de sujetos que quieran introducir y desarrollar esta práctica (la de la escritura), que se sientan motivados a hacerlo, que sus motivaciones vayan más allá de la escuela y que, además, cuenten con los medios técnicos y el conocimiento práctico necesario; no menos importante es que encuentren múltiples situaciones de ejercitarla”.

Lo anterior requiere de diferentes cambios dentro del seno de la comunidad y de sus sujetos, implica articulación y unión de voluntades para conquistar diversos espacios sociales que permitan fortalecer y revalorar la lengua propia y la escritura, consolidando una propuesta de unificación política y cultural.

Para Kittay (1995, p. 224), existe una correlación entre la oralidad y la escritura puesto que entretejen sentidos y significaciones, que posibilitan la interpretación de la realidad de los sujetos:

Las entidades que conocemos como cultura escrita y oralidad se interpenetran y dependen una de otra, y más que ser opuestas son algo así como diferentes formas de experiencia que tenemos a nuestro alcance (...) La capacidad de leer y escribir no es un suplemento inocente de la comunicación oral ni tampoco se opone necesariamente a ella.

Estas consideraciones, permiten comprender que para la comunidad Nasa la escritura es un complemento para for-

talecer la lengua nativa y por lo tanto no sustituye a la oralidad, puesto que juntas generan la posibilidad del reconocimiento del valor cultural y de la identidad del pueblo Nasa.

Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo con corte hermenéutico, enmarcado en el paradigma interpretativo comprensivo. La hermenéutica, busca comunicar, traducir, interpretar y comprender los mensajes y significados no evidentes de los textos y contextos (historia, cultura, política, y educación. Gadamer (1988, p. 367), plantea:

Aquí se describe la conducta vital y lingüística, que crea sus propias reglas y formas estructurales. En comparación con el polo opuesto que es la teoría de la información, la hermenéutica representa el otro punto de vista que intenta aclarar el fenómeno lingüístico, no desde unos procesos elementales sino desde su propia realidad vital.

Por su parte, Ricoeur (1999, p. 89), hace referencia a la función narrativa desde la vida misma como lo es la historia, la biografía y la autobiografía que convierte en historia una serie de acontecimientos que en conjunto forman una totalidad, acercando la representación de la realidad y considerando esa totalidad como un mundo del cual se describe.

Por lo tanto, se planteó visibilizar a los actores de la investigación y a sus prácticas sociales, develando una lectura del contexto, en relación al objeto de estudio mismo, buscando llegar a la interpretación, a desentrañar sentidos a partir de los discursos de los sujetos, realizando un proceso de reflexión desde los relatos de historia de vida, la práctica pedagógica como fuentes valiosas de conocimiento. Este ejercicio implicó buscar e interpretar las huellas vitales procurando la recuperación de la memoria histórica, desde un

tejido de relaciones que conlleva la construcción de conocimiento, que emergen desde las vivencias de gran significación social y personal.

Entramado de significación

Pese a que las comunidades indígenas por años han venido luchando por su reivindicación cultural, la diversidad étnica promulgada en Colombia aún es una realidad a medias, la homogenización y estandarización han rezagado la riqueza lingüística y herencia cultural. En este sentido, aunque las lenguas indígenas son el legado histórico y la matriz colectiva de un pueblo que comunica y crea cultura, pierden vigencia debido a la modernidad. Por tal razón, su conservación y fortalecimiento es prioritaria puesto que es la razón de ser de los grupos étnicos que buscan identificarse por medio de lenguajes propios, que crean memoria a partir de lo que dicen y piensan, es la forma de comunicarse con otros y permanecer en la historia.

Así las cosas, los datos recolectados durante el trabajo de campo permitieron interpretar crítica y reflexivamente la configuración de la enseñanza aprendizaje y preservación de la lengua propia de los maestros Nasa hablantes en sus prácticas pedagógicas a través de la identificación de las huellas vitales que han sido la base de su construcción identitaria. A partir de esta interpretación se pudieron determinar dos categorías, una de ellas denominada: **“Lo propio y lo ajeno. La resistencia de un pueblo por el reconocimiento de su identidad cultural y la otra que se llamó: “La enseñanza del Nasa Yuwe como riqueza cultural para revitalizar la lengua”, a partir de estas y haciendo un filtro de la información recolectada se llegó a la categoría emergente que se llamó: “La lengua Nasa Yuwe nace desde el vientre de la madre y se revitaliza en la madre colectiva”. A continuación se hace el análisis de cada una de ellas para entretejer la construcción de sentido.**



Lo propio y lo ajeno. La resistencia de un pueblo por el reconocimiento de su identidad cultural.

La Constitución Política de Colombia contempla el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural desde distintos ámbitos, uno de ellos, a través de la valoración de las lenguas nativas como medio de conocimiento ancestral de las tradiciones y costumbres de los grupos étnicos. No obstante, la enseñanza aprendizaje de estas se ha desarrollado bajo el currículo de la “población mayoritaria”, permitiendo que la lengua castellana predomine, por esto aunque las comunidades indígenas se han movilizad para buscar adaptaciones y una educación propia, son muchas las huellas que ha dejado la occidentalización de la cultura. Los maestros lo narran textualmente en las entrevistas e historias de vida:

(...) yo fui a la escuela pero monolingüe, medio aprendí a leer (...) pero pude recorrer el camino tratando de aprender la lengua castellana, pues comencé a leer un libro, otro libro y aprendí a manejar el diccionario y poco a poco fui aprendiendo el castellano y me forme como líder. (P1HV)⁶

6 En adelante se encontrarán los siguientes códigos: O: Observación de clase., E: Entrevista, HV: Historia de Vida. P: Participante

(...) los profesores decían, no hable esa lengua tan fea, (...) decían que si nosotros no dejábamos de hablar esa lengua no aprenderíamos (P4HV)“ El indígena no ha tenido la oportunidad, si no que ha tenido que sufrir la presión para que aprenda a escribir el castellano”. (P1E).La profesora cuando nosotros hablábamos en Nasa Yuwe ella decía, hablen bien, cochinos, sucios, hablando porquerías, nos prohibía. (P2HV).

Como se puede observar los maestros Nasa han experimentado las formas excluyentes de enseñar y aprender la lengua y han vivenciado como las actuaciones de aula poco a poco han debilitado e incluso, han permitido la extinción del uso de la lengua ancestral por razones de discriminación o prestigio así como lo expone Mohr (2015), son actitudes lingüísticas negativas hacia la lengua nativa que obligan a cambiarla por la lengua predominante del país con el pretexto de lograr mayor integración social de los pueblos pero que su fin último es hacer que abandonen su estilo de vida propio.

Por otra parte, en la enseñanza de la lengua se observa que los maestros

foráneos continúan con prácticas pedagógicas enraizadas en lo occidental pese a la pretensión de revitalización ya sea por desconocimiento o por falta de sentido de pertenencia a la comunidad. En la entrevista de uno de los maestros participantes lo precisa claramente:

El sistema educativo oficial o el estatal para nosotros es el tradicional, entonces visto desde ese punto, no hay ninguna práctica tradicional que fortalezca al sistema del pensamiento propio, ni mucho menos el lingüístico (...). El rol del maestro bilingüe, es el de recuperador de la lengua, la cultura, el pensamiento y el conocimiento estamos en ese reto de construir, pero hasta ahora el rol es ser representante del Estado, cualquiera que sea el maestro (P1E).

Al respecto, (Kowii y Fernández, 2005, p. 82), hace hincapié en la importancia de la revitalización de la lengua cuando afirma que los maestros deben cambiar los prejuicios que hay en relación con las lenguas nativas y la homogenización escolar, esto es, “ejercer públicamente su lengua en todos los ámbitos del territorio nacional, sin sufrir por ello ningún perjuicio o ser objeto de discriminación alguna”.

Ahora bien, la didáctica se limita a la “traducción” en Nasa Yuwe de los contenidos, inclusive practican el “Préstamo lingüístico” que se refiere a la inclusión de palabras de otra lengua en una lengua propia y la “mezcla de código” que tiene que ver con la alternancia de palabras entre dos o más lenguas (Baker, 1997, p. 120), así se evidencia en los siguientes datos:

Pasa al tablero y escribe en Nasa Yuwe el saludo, mientras lo va repitiendo en su lengua, después ordena a sus estudiantes que lo transcriban en el cuaderno (...) pasa unas planchas donde se encuentran figuras de animales, y manda a escribir en Nasa el nombre respectivo y colorearlos” (P3OB). “La clase se orienta en su mayoría en

lengua Nasa, el maestro saluda en Nasa, sin embargo las orientaciones sobre el trabajo se hace en castellano” (...) copia en el tablero el texto, pregunta a los estudiantes que palabras no reconocen, las escribe a un lado y explica su significado. (...) realiza la lectura del trabalenguas al grupo y los motiva a que lo repitan en Nasa (...)

Claramente se evidencia que las prácticas pedagógicas continúan muy cercanas a las establecidas por el Estado, pese a que el Sistema Educativo Propio –SEIP–, promulga una educación diferenciada. Al respecto, Mendoza (2010, p.160) confirma que “El currículo etnoeducativo, no está divorciado de la política educativa nacional, sus prácticas curriculares solo se adecuan a sus necesidades, tradiciones usos y costumbres propias”

En este orden de ideas, el lenguaje como manifestación de la cultura puede convertirse en una reproducción de desigualdades en el poder social. Una muestra de ello es el impacto de la supremacía que en su momento histórico tuvo la iglesia católica, incidiendo en la pérdida de espacios de la lengua nativa, puesto que la imposición del aprendizaje del castellano fue una forma de colonización. Según palabras de los maestros Nasa:

“históricamente ha habido rechazo hacia las lenguas y sociedades que las usan” (P1E) (...) “los curas para civilizar a los nativos, (...) priorizaron no el Nasa Yuwe, sino la lengua castellana, como materia de civilización”. (P2E). “A los indígenas nos tocó primero aprender muy bien el español para entender lo que quería enseñar y decir”. (P4HV). “El aprendizaje arbitrario de una segunda lengua, estuvo marcado por castigos físicos y por la imposición de prácticas culturales externas a la comunidad étnica”. (P3HV).

Estas situaciones confirman que evidentemente la iglesia católica determinó en gran medida, el papel del educador en esa



época en los territorios indígenas, un rol civilizador, que llevaba consigo la consigna: *“imposición del castellano como lengua oficial”*. En palabras de Guegia (2011, p. 33): *“el proceso de evangelización desde los principios del siglo XVII, inició no sólo la extirpación de sus dioses, creencias y costumbres, sino la imposición de la lengua castellana como único medio de comunicación válido dentro del proceso “civilizador”*. Esto sin duda dejó una huella imborrable que aún hoy en día permea la labor educativa.

Particularmente, en los territorios indígenas de la etnia Páez, la religión católica marcó significativamente el rol del maestro. La imposición de algunas costumbres caracterizada por la prohibición en cuanto a manifestaciones de la lengua propia, de su cultura o de las creencias eran erradicadas con fuertes castigos tanto físicos y verbales. Las siguientes afirmaciones dan cuenta de ello:

“La educación la manejan las misiones y tenían como objetivo y la facultad de civilizar a los nativos, eso está en los términos de las leyes, incluso en los acuerdos o comodatos eclesiásticos de la Nación, entonces obvio que ahí la priorización no era en Nasa Yuwe, era en lengua castellana, como materia de civilización”. (P2E) *“Hubo niños a los cuales se les quitó el almuerzo, los hicieron arrodillar en arena y les pusieron un ladrillo para que lo lamiera, con tal de olvidar su lengua”* (P1HV).

Al respecto, Díaz (2013, p. 64) lo ilustra en su investigación al determinar que en las huellas vitales de los maestros se refleja imposición y castigo, textualmente escribe: *“El pasado, para ellos estuvo marcado por la educación regida por la iglesia católica, la rigidez de los maestros y la imposición de ciertas costumbres asociadas a la higiene, el vestido, la catequesis y la censura de ciertas costumbres”*

No obstante, estas huellas vitales caracterizadas por la imposición y opre-

sión, en lugar de ser un obstáculo para reivindicar la lengua Nasa Yuwe, para los maestros Nasa hablantes se ha convertido en experiencias vivas que movilizan a las comunidades indígenas en búsqueda de espacios de resignificación y reconocimiento, permitiendo aportar propuestas a favor del pueblo Nasa que por años ha vivido en condiciones de sometimiento e inequidad. Así lo narran en algunas entrevistas e historias de vida:

“Empiezo a trabajar con la propuesta de los sacerdotes indígenas (...) pero la misión para mí era de trabajar en Nasa Yuwe” (P4HV). (...) *“ser un orientador, es la satisfacción de compartir con ellos lo que tiene que ver con el conocimiento y lo cultural, es muy importante la vivencia de los mismos estudiantes. (...) en los niños hay que sembrar algo que a ellos les sirva en la vida. (...) Los espacios públicos no son lo mismo que estar al lado del fogón, (...) y a uno le es fácil orientar a un niño en la familia”* (P6E). (...) *“he enseñado a los muchachos desde el fogón en el diálogo con ellos, y ellos (...) normalmente hablan conmigo y con todo el mundo hablan y solo aquí en la escuela es que hablan el castellano. (...) cuando el niño nace el ombligo se le deja de una vez en la tulpa, con algunas plantas y así hace el camino. (...) uno nace potencializa con algunos remedios y con la espiritualidad”* (P5E) (...) *“hoy en día generamos lecciones, las grabamos, les ponemos audio y las despachamos a las comunidades para que durante el descanso y en la mañana puedan escuchar los discursos, las canciones o las oraciones en su cama”* (P1E). (...) *“ser un orientador, es la satisfacción de compartir con ellos lo que tiene que ver con el conocimiento y lo cultural, es muy importante la vivencia de los mismos estudiantes”*. (P6E).

(...) Aquí se trabaja partiendo de conocimiento propio, partiendo de la enseñanza tradicional, de la cultura propia. El maestro indígena debe ser un gestor social y cultural. Debe conocer la comunidad para saber las aspiraciones que tiene la comunidad con la escuela. El maestro indígena está ocupado siempre, tiene un compromiso en la región, no debe ser únicamente el maestro que se dedica las seis horas a la enseñanza. Estamos para educar en cada momento y orientar en todo sentido. (Mendoza, 2010, p. 161).

Como se demuestra con los datos anteriores, la lengua Nasa Yuwe al considerarse un vehículo de revitalización cultural, necesita ser enseñada y reconocida como una propuesta significativa que garantice y proteja los derechos lingüísticos, individuales y colectivos del pueblo Nasa el cual mantiene una tradición lingüística propia.

Sin embargo, en las escuelas en donde se promulga la Enseñanza Intercultural Bilingüe –EIB– su didáctica se ve debilitada y se limita a la parte semántica o fonética dejando de lado la importancia de convertirla en un instrumento de diálogo de saberes en cuanto a la apropiación lingüística, el fortalecimiento identitario, el reconocimiento y respeto por otras culturas. Los siguientes datos lo corroboran:

“En la escuela hay discriminación y menosprecio de la lengua. (P4HV). Muchas veces a los niños las mamás les inculcan que aprendan el castellano” (P6HV). “El profesor de la forma como aprendió el Nasa Yuwe así lo enseña” (P2HV).

Igualmente Castillo, Triviño y Cerón (2008b, p.20), expresan:

Estos mismos relatos expresan la dramática situación que enfrentan cuando ingresan a la escuela, pues, se les obliga a renunciar al uso de su lengua materna para dar prioridad al castellano. Este es otro factor que hace parte del complejo fenómeno

de discriminación cultural y étnica como un común denominador de las escuelas oficiales de la época.

No obstante, las comunidades indígenas en el camino de reivindicación de la lengua, buscan experiencias que contribuyan a concretar una perspectiva de derechos humanos, para ello se sirven del aprendizaje del castellano como segunda lengua para establecer comunicación con la cultura occidental, algunos de los maestros lo comentan así:

Aprendí el castellano como segunda lengua, es una lengua que me permite interactuar con otras comunidades ancestrales” (P1E). “(...) se ve uno obligado a aprender el castellano, para establecer una comunicación con los otros pueblos y mantener la resistencia” (P1E) “(...) les costó mucho hablar el español, nacimos en ese medio en los cuales se hablaba el Nasa Yuwe, (...) aprendimos en el hogar, las expresiones de los abuelos y los mayores que nos fueron indicando cómo hablarlo” (...) (P4HV)” (...) la cultura si me ha servido, el aprendizaje, las relaciones que he tenido con los demás me ha enriquecido bastante para ser lo que soy ahora, el maestro Nasa (...)” (P4HV).

Este proceso me ayudó a conocer mundos, a conocer caprichos sociológicos entonces eso también le va ayudando mucho a creer en el pensamiento. (...) incide en la necesidad de hablar en una lengua con las demás comunidades, incide en mí para poder hablar con ustedes (...) porque existe una necesidad de comunicación con el resto del contexto, entonces son varias las incidencias y conocer los cambios, las proyecciones religiosas, las proyecciones políticas (P1E).

Desde esta perspectiva, se evidencia que el aprendizaje del castellano en las comunidades indígenas se ha tomado



como un medio y un fin. Un medio en el sentido de posibilitar el conocimiento del “otro”, de establecer un diálogo respetuoso entre culturas enmarcado dentro de la diversidad y la diferencia puesto que “comprender y aceptar al “otro” en su diferencia u otredad es parte del proceso de la interculturalidad” Walsh (2015, p. 30). Un fin, porque el propósito fundamental es dar a conocer su lengua materna como una riqueza lingüística que muestre una realidad cultural inconmensurable y permita la coexistencia de una diversidad de concepciones del mundo, de diversas culturas. Según Strauss (1991, p. 20):

La cultura puede considerarse como un conjunto de sistemas simbólicos que tienen situados en primer término el lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia y la religión. Estos sistemas tienen como finalidad expresar determinados aspectos de la realidad física y de la realidad social, e incluso las relaciones de estos tipos de realidades entre sí, y las que estos sistemas simbólicos guardan los unos frente a los otros.

En este sentido, es preciso plantear que las sociedades no están completamente alejadas, sino que están en continuo contacto y comunicación con la cultura de otros grupos que hacen parte del mismo ámbito regional o contextual, más aún cuando se vive junto al proceso de globalización, el cual permite un constante intercambio de referentes culturales, lo cual implica que no puede negarse la existencia de otros y mucho menos evitar la interrelación, por el contrario, es necesario establecer nuevas dinámicas en las que la cultura de los diferentes colectivos confluyan, pero sin que una trate de dominar a la otra, sino por el contrario, que ambas puedan aportar a sus propias dinámicas. Como lo plantea Amodio (2006, p. 21):

Por esto, las culturas de los grupos de un sistema regional de relaciones se acercan cada vez

más, hasta parecerse en muchos aspectos, aunque cada grupo intenta mantener su autonomía identitaria: nosotros somos diferentes de los demás, aunque algunas cosas las hacemos de la misma manera. Por todo esto, no es posible hablar de la cultura de una sociedad como un conjunto de elementos simbólicos autónomos de las otras culturas del sistema regional, sino que se trata de un entramado general designificados y formas que comparten un mismo horizonte cultural, diferente al de otras regiones.

De esta manera, considerando las relaciones existentes entre colectivos sociales, en algunos casos la cultura de un grupo puede ser impuesta, pero de igual forma un colectivo tiene la posibilidad de apropiarse de los recursos culturales de otro, cumpliéndose así la mezcla cultural, la cual puede tener aspectos negativos como positivos dependiendo del tipo de interrelación que se establezca entre los actores involucrados y sus dinámicas culturales.

La enseñanza del Nasa Yuwe como riqueza cultural para revitalizar la lengua

Según los datos obtenidos de los maestros Nasa hablantes en la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe desde sus huellas vitales, se pudo evidenciar que a pesar de usar la lengua materna como puente de comunicación, cuando se refiere a la lectura y la escritura su enseñanza se enfoca en las prácticas pedagógicas tradicionales. Esto se evidencia en las observaciones de clase las cuales se orientan en su totalidad en lengua Nasa, pero son de carácter instrumental, los siguientes apartes lo corroboran:

(...) el maestro copia en el tablero el trabalenguas, y les dice ¡qué palabras conocen? Y los niños dicen misx, alku, atalx (gato, perro, gallina)

luego escribe en el tablero las palabras que no nombraron y les explica que significan, finalmente lee en voz alta y les pide que repitan en conjunto hasta memorizarlo. El maestro hace mucho énfasis en la repetición adecuada de algunas palabras (P5OB).

Lo anterior deja entrever que los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua se dan de forma mecánica y bicultural sin que medie una acción crítica, una perspectiva intercultural en la que exista correspondencia entre lengua, cultura y etnia. Por lo tanto, es importante volver a la mirada de Walsh, (2005 p.16), sobre los procesos educativos interculturales. Literalmente afirma:

Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros saber formal/ saber tradicional y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, si no que más bien la educación se de en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto.

Sin embargo, no todo es desalentador, algunos maestros Nasa empiezan a aplicar criterios importantes para la enseñanza y desarrollo de la lengua materna, tratando de llevar a los niños y niñas hacia los hechos históricos que están directamente relacionados con el pueblo Nasa, esto se demuestra en la acción de una de las docentes al dictar una clase:

La maestra comenta que para iniciar la clase van a cantar la canción "vasija de barro" que ellos saben los identifica como Nasa, Insiste que todos deben entonar la canción en voz alta y que todos deben participar, luego escribe los saludos en la lengua Nasa y otras palabras, mientras escribe los pronuncia y después ordena que lo transcriban en el cuaderno" (P3OB).

En cuanto a este tipo de estrategias se reconoce que la memoria histórica es "soporte de la identidad cultural y los hechos, al ser relatados en las lenguas propias, alcanzan una dimensión de identificación y empoderamiento de las personas con sus orígenes muy superior al que se conseguiría si fueran expresados en español" (Ministerio de Educación de Ecuador MEE, 2010, p. 26).

Por consiguiente, los indígenas ante el panorama educativo estandarizado y homogenizador empiezan a diversificarse, a transformarse pese a que la Educación Indígena Bilingüe (EIB) es un tema complejo y que implica numerosos retos y dificultades. Su misión está basada en buscar nuevas alternativas para transformar el tipo de educación occidentalizada que se enfoca en lo conductual y memorístico. La nueva propuesta es convertir la educación en una forma de resistencia y reivindicación de su cultura, en los siguientes datos se muestra esta intención:

(...) como maestro tengo que empezar a romper eso que llaman paradigmas, (...) uno si es capaz de romper esquemas, si es capaz de proponer y trabajar de una forma diferente con los muchachos" (P2E).

En este sentido, el Ministerio de Educación del Ecuador (MEE) en el Manual de Metodología de enseñanza de lenguas, en su parte introductoria hace énfasis en la responsabilidad de los docentes al aplicar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe:

Los docentes tienen la oportunidad de darle un nuevo uso a las lenguas ancestrales, que es el de enseñar en ellas en un contexto escolarizado de tipo occidental. Esto conlleva no pocas dificultades, puesto que es un campo en el que las lenguas ancestrales no tienen experiencia y se requiere numerosas adaptaciones a nivel léxico y morfosintáctico. Pero estas adaptaciones no son simplemente transferencias



mecánicas de significado, ya que requieren transformaciones conceptuales desde los usos tradicionales de las lenguas indígenas hacia los modernos requeridos por la comunicación actual. (MEE, 2010, p. 8).

Como se puede evidenciar, los maestros Nasa hablantes comprenden que la importancia de la enseñanza de la lengua Nasa no solo está basada en el dominio de la misma o desarrollar ciertas habilidades lingüísticas sino que tiene implicaciones más complejas ligadas a procesos de identidad, pervivencia que les permiten entender, explicar, equilibrar el mundo y por ende generar contrapoder frente al proceso de occidentalización. Esto es, fortalecer el diálogo de saberes, una dialéctica intercultural que favorezca la legitimación de lo propio para desde ahí, establecer relaciones con los “otros”. Algunos de los entrevistados lo expresan así:

Un maestro tiene una responsabilidad muy alta, es mirar a su pueblo, pero no vender a su pueblo, la responsabilidad es defender su pueblo” (P1E). “Una de las primeras estrategias es saber bien lo que quiero enseñar a otro, vivirla, sentirla con el alma” (P4E). “Es ser líder comunitario para atender una situación muy importante que es la pérdida de nuestra lengua. (P1E).

Al respecto y, parafraseando a Haro y Vélez (1997), para que la educación sea verdaderamente intercultural, es necesario que en los procesos educativos se reconozcan y validen todas las culturas. Para ello, tanto los maestros como los contenidos curriculares deben contemplar elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; posibilitando la enseñanza con metodologías diferenciadas y adecuadas al contexto para evitar la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante.

Así las cosas, sobran razones para decir que la lengua materna ha sido para los indígenas Nasa, un proceso de comu-

nicación que además de ser tradicional ha integrado a las comunidades y ha permitido establecer interacciones para edificar, transmitir y conservar su cosmovisión, sus valores su memoria y sus saberes ancestrales. Así lo deja saber uno de los maestros entrevistados:

La lengua nativa sirve para comprender la realidad y el pensamiento de las comunidades indígenas porque la interpretación que se hace desde otras lenguas no es lo mismo, a veces se cambian las cosas (...) por eso es importante conservar y revivir nuestra lengua, eso ayuda a reconocernos como indígenas, nuestras costumbres, nuestras tradiciones (...) nuestra historia desde los conocimientos de nuestros ancestros (HVAP).

Al respecto, Corrales (2011, p. 210), afirma:

El Nasa Yuwe se ha constituido en uno de los sistemas simbólicos, culturales y conceptuales que les ha servido para mantenerse y manifestarse como grupo unido y autónomo ante la sociedad nacional. En esta medida, su lengua no ha sido sólo un proceso de comunicación intragrupal, sino que, además, se ha valorado como un elemento político identitario que posiciona y legitima, al pueblo Nasa, como grupo diferenciado cultural y étnicamente, en una sociedad hegemónica y homogenizante.

Efectivamente y, entendiendo la necesidad de una educación diferenciada que tenga en cuenta la diversidad cultural, el Concejo Regional Indígena del Cauca –CRIC– hace la aclaración de que aunque la homogenización históricamente ha perjudicado a las comunidades indígenas, la escuela es necesaria para la sobrevivencia, por eso se asume desde la lógica de la interculturalidad, como un reconocimiento de los otros pueblos, otros saberes, otras formas de entender

el mundo, que enriquecen si se articulan a los proyectos de vida.

La lengua Nasa Yuwe nace desde el vientre de la madre y se revitaliza en la madre colectiva

La lengua Nasa Yuwe es un alumbramiento desde el vientre de la madre pero su apropiación tiene que ver no solo con su reproducción mecánica sino con su uso creativo y transmisión intergeneracional que permite el fortalecimiento de una conciencia lingüística crítica y su revitalización cultural, por esto no es tomada tan sólo como un medio de comunicación sino como una expresión cultural, una forma de dar a conocer su mundo, su cosmovisión. Hernández (2009, p. 159), afirma que: "la lengua es una especie ventana para mirar y admirar otros mundos"

Entre los datos recolectados en las entrevistas los maestros narran textualmente como aprendieron la lengua materna.

Yo aprendí del vientre de mi madre" (P1E). "(...) uno aprende en los estímulos fonéticos desde la voz de la madre cuando ella habla, grita, se pone triste, goza, habla con uno" (P1E). "Yo lo aprendí desde la casa desde pequeñita, mi mamá y mi papá solo hablaban Nasa Yuwe, entonces yo desde el nacimiento desde el estómago" (P4HV). "Uno desde el vientre viene hablando Nasa Yuwe, desde adentro y sale con él y aprende con facilidad" (P2E). "El habla continua de los papás, es la clave, desde que nacimos lo escuchamos continuamente en el diálogo de ellos. (P6E).

Ahora bien, se considera que el alumbramiento de la lengua desde el vientre de la madre no es un hecho aislado, porque para la comunidad Nasa hay dos madres: la progenitora y la madre colectiva. Uno de los maestros lo describe de la siguiente manera:

Hay dos madres, la madre mía y la madre colectiva que es el territorio, cuando sales de la casa pues vas

a la madre colectiva" (P1E). "Todos los aprendizajes tienen como ganancia en el hogar donde se reúne la familia al lado del fogón, (...) y también la naturaleza, el territorio que a uno le enseña mucho" (P3E). "Uno se apropia de la lengua, desde el sentir" (P4E) "para hablar Nasa Yuwe y aplicar Nasa Yuwe, no se puede desconocer lo de afuera, o sea tiene que partir desde aquí, para llegar allá. (P3E).

Desde esta perspectiva, se constata que la lengua es vista como un elemento esencial de interacción colectiva puesto que además de la importancia comunicativa tiene un valor simbólico cultural ya que reafirma su cosmovisión, la sabiduría ancestral, la relación con la madre Tierra y es un vehículo de resistencia y revitalización. Molina y Tabares, (2014, p.3), lo corroboran cuando expresan:

La educación de los indígenas Nasa ha estado articulada a la familia, a la comunidad y al territorio. Los niños aprenden patrones de la colectividad, la relación con el territorio, los saberes y los mitos ancestrales, los valores comunitarios y los conocimientos acumulados y transmitidos de generación en generación, gracias a la memoria colectiva.

En este contexto cabe destacar también que el rescate de la lengua ayuda a mantener las diferencias de los pueblos, sirve para la defensa de la nacionalidad, de los territorios y de los pensamientos y por ende la revitalización de la misma es una necesidad. Los siguientes datos lo confirman:

Hay ancianos que mantienen su lengua, (...) hacer muchos trabajos espirituales, unos desde la medicina propia, otros desde la psicología, una sanidad espiritual es importante". (P1E). "La resistencia, eso viene desde el ser, el ser indígena, dice no, no acabo con lo que tengo, (...) entonces no lo dejaron acabar, pero



eso viene desde adentro del ser, el ser indio” (P2E). “El fortalecimiento del Nasa Yuwe es una necesidad hoy. (P2E).

Así las cosas, se observa que los maestros Nasa hablantes en las comunidades objeto de esta investigación buscan el fortalecimiento de la lengua Nasa y su pervivencia, porque son conscientes que su uso les permite integrarse como seres sociales y políticos con saberes culturales diversos pero como sujetos de derechos, como pueblo consolidado y con un pensamiento propio. Es decir, reafirma sus patrones culturales y ciudadanos. Al respecto y parafraseando a Castillo, Triviño y Cerón, (2008, p.14), se puede afirmar que a través del tiempo los pueblos étnicos han luchado por una educación propia y sus derechos territoriales los cuales se constituyen en su bandera, por esto los maestros indígenas han aprendido a defender su cultura pese a no contar con una formación académica concreta.

Ahora bien, aunque la resistencia desde el pensamiento por generaciones se ha dado desde la oralidad, como “formas de memoria colectiva a través de las cuales los sujetos encuentran fundamentos para construir su identidad y repensar su presente” Vich y Zavala, (2004, p. 18), refieren que muchos de ellos se están perdiendo o se han malinterpretado ya que no se han legitimado a través de la escritura. Es más, la oralidad, trae consigo relaciones de tipo vertical, relaciones que demuestran poder y autoridad, Caicedo lo explicita así:

La voz del taita y la curandera, por ejemplo, son lugares y voces de privilegio en las relaciones y prácticas sociales de las comunidades; hasta en las formas de transmisión de éste saber. Ésta última, también atravesada por un ética-misterio-espiritual y relaciones de poder. Entregar este saber, es entregar un poder, la espiritualidad del pueblo y la vida. (Citado en Quenama, 2007, p. 67).

Esta reflexión pone de manifiesto la importancia de correlacionar la oralidad con la escritura, puesto que si bien es una estrategia que se está implementando aún le falta impulso para convertirse en un mecanismo de comprensión y producción de la cultura que coadyuve a mantener vivo el pasado para expresarlo en el presente. Al respecto los maestros participantes en esta investigación afirman:

Es importante escribir el Nasa Yuwe para que no se pierda, porque es un legado que se le deja a las nuevas generaciones”. (P6E). Todos son procesos para recuperar las lenguas y si las lenguas se recuperan, si se restablece el pensamiento se fortalece la territorialidad, fortalecida la territorialidad vamos juntos hacia la construcción de una Nación propia, la mejor (P1E).

En la búsqueda de revitalizar este aprendizaje el pueblo Nasa sigue construyendo estrategias que permitan seguir tejiendo el pensamiento propio, por medio de las mingas de pensamiento y otras estrategias, que no fueron mencionadas a profundidad por parte de los participantes, como un mecanismo de defensa, pero que son de gran valor para este pueblo, ya que a través de las prácticas ancestrales, relacionadas con la ritualidad pueden fortalecerse y dignificarse la madre colectiva.

En este sentido, se podría decir que existe una relación intrínseca entre los valores espirituales, el concepto de cultura y el territorio entre las comunidades indígenas ancestrales, para quienes lo colectivo está vinculado a todo el entramado social, historia, sujetos, espacio físico, usos y costumbres, salud, ello ligado a la identidad propia de cada pueblo; por lo tanto, ahí está la madre del colectivo, más allá del valor físico de las tierras, la territorialidad está vinculada a la esencia misma del ser indígena.

Al respecto se evidencia en los documentos construidos por la Organización Indígena ONIC, (1998), Citado por Rodríguez, (2010, p.14) al mencionar:

El derecho a la identidad cultural más que un derecho territorial es un derecho subjetivo de los pueblos. Entraña el derecho a seguir siendo como son, culturalmente diferentes, a tener idiomas diferentes y formas de gobierno y de relaciones sociales propias. Este derecho es un derecho social no exclusivamente referido al territorio, pero ligado a él porque todos los pueblos tienen un territorio propio y particular donde existen, se relacionan y recrean su cultura.

Ello permite evidenciar como para el pueblo Nasa el territorio es parte fundamental en su diario vivir, donde se pueden expresar, y actuar de acuerdo a sus usos y costumbres, un espacio donde se construye pensamiento, como un tejido de saberes que consolida una nación cultural.

Discusión de resultados

En el análisis de datos y la categorización de los mismos se encuentra un marcado interés por revitalizar la lengua como una forma de reivindicación cultural del pueblo Nasa. En esa búsqueda la enseñanza – aprendizaje de la lengua Nasa Yuwe se establece como una alternativa para lograr una relación intercultural. Se evidenciaron diferentes aspectos entre los cuales se destacan: el rol dicotómico de la familia en la preservación de la lengua puesto que en el seno del hogar es donde se habla Nasa, porque en los espacios públicos muchas veces se prohíbe por temor al rechazo. Lo anterior ha generado que el Nasa Yuwe poco se hable en las comunidades por aquellos que sí tienen dominio de la lengua, por eso hoy los niños y los jóvenes no hablan su propia lengua o sienten vergüenza de hacerlo. De acuerdo a lo anterior Corrales, (1993, p.48) argumenta que:

Las lenguas, como uno de los elementos fundantes y a la vez expresión y producto de las culturas, son memoria y tradición de los pueblos que las hablan; guardan, mantie-

nen, recrean y transmiten formas de concebir, construir y vivir el mundo natural y social.

Es importante recordar que la familia como la base de la educación de las niñas, los niños, y las y los jóvenes, debe empezar a tejer conocimientos y saberes de los mayores, pensando en conjunto desde adentro para que desde ahí se empiece a construir la Educación Propia con el apoyo de toda la comunidad.

De otro lado, se observa que los maestros Nasa hablantes, le dan gran importancia a la enseñanza de la lengua porque consideran que es una forma de resistencia para lograr la pervivencia de los pueblos originarios. También lo toman como una forma de protección y respeto por el saber ancestral, guardar la memoria de los ancianos, los saberes propios de los Nasa y el fortalecimiento de la territorialidad. Lo anterior plantea el gran reto que afrontan estos maestros, como lo manifiesta Carrillo (2012, p.43):

(...) se está ante el desafío histórico, tal vez por primera vez de manera institucional, de involucrarse en la formación de intelectuales indígenas que regresan a lo propio y que, desde sus propias raíces, construyen nuevos conocimientos y saberes profesionales con el auxilio de herramientas que, como la lengua escrita (...).

En este orden de ideas, se evidencia que hay un interés por incluir experiencias innovadoras en el ámbito escolar que permitan la enseñanza de la oralidad y la escritura alfabética del Nasa Yuwe, con la finalidad de revitalizar y perpetuar su lengua, su memoria y su cultura mediante la escritura es fundamental, como lo argumentan Ramos y Collo (2001, p.7): “si muere la lengua, quiere decir que el pueblo que la sostenía ha muerto, ha sido vencido”

La oralidad y la escritura alfabética, como eje central de significados sociales y como campo de producción simbólica



(Cardona, 1994, p. 211), establece nuevas condiciones en las relaciones sociales y culturales al interior de un grupo humano, así como en las relaciones familiares, económicas, religiosas, educativas y políticas.

Con estas prácticas los Nasa buscan fortalecer y recrear sus pensamientos, sus formas de conocer, sus maneras de comunicarse, sus construcciones simbólicas y culturales. Por lo cual estos procesos se convierten en la garantía de la conservación de sus saberes tradicionales, su ritualidad, su cosmovisión. Pero esta experiencia se debe plantear desde la correlación de la escritura y la oralidad utilizada en ambientes y contextos reales, cotidianos para la comunidad, en la relación con sus roles familiares, la huerta, la escuela y los espacios comunes a la comunidad. En palabras de Zavala (2002, p. 14), a partir de una "perspectiva social y etnográfica que, si bien se pregunta por las habilidades cognitivas, nunca las sustrae de sus usos y contextos socioculturales".

En cuanto a las metodologías aplicadas para la enseñanza de la lengua materna, aún son incipientes ya que estas son limitadas y se emplean estrategias de corte occidental. Además no se puede seguir pensando que sólo al interior de la escuela se debe transmitir y enseñar la lengua Nasa Yuwe.

De aquí que la lengua materna debe salir del espacio escolar y empiece hacer de uso social, de la vida cotidiana. Además la familia debe de asumir el reto de la transmisión y enseñanza de ella. Para ello se plantean alternativas pedagógicas como son los nichos lingüísticos que se considera como una modalidad de inmersión lingüística. Los cuales son definidos por Mosonyi, (1998, p. 9):

"Los cuales constituyen una especie de preescolar donde los ancianos de una etnia transmiten directamente su idioma y su saber ancestral a sus nietos, bisnietos y otros niños de la comunidad, con el fin de revitalizar y prevenir la desaparición de su patri-

monio histórico, cultural y lingüístico, con miras hacia un futuro autodesarrollo sustentable"

Otro de los aspectos que se evidenció es en cuanto a los maestros foráneos, se observa que en su gran mayoría no han desarrollado sentido de pertenencia a la comunidad, se preocupan muy poco por aprender el Nasa Yuwe, por fortalecer las prácticas culturales limitando su labor a cumplir con el currículo establecido. Lo cual ha traído como consecuencia la separación entre la escuela y la comunidad, el desconocimiento de lo indígena, el silencio de la lengua materna dentro de aula de clases, el autoritarismo de los maestros, y una enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno del estudiante. Fernández, Magro y Meza (2005, p.223), argumentan que la transformación del quehacer docente de los maestros de territorios indígenas implica:

Cumplir con un rol que le permita resolver las situaciones que se presentan como consecuencia de la diversidad racial y cultural presentes en las aulas y para lo cual, indiscutiblemente, necesita ser apoyado teórica y metodológicamente.

En consecuencia, se manifiesta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que fomenten la cultura y la identidad étnica, que den paso a procesos de inclusión social a través de una educación intercultural bilingüe de manera alternativa, que permita el fortalecimiento, desarrollo y preservación de la lengua Nasa Yuwe.

Conclusiones y recomendaciones

Plantear alternativas para que los maestros indígenas reflexionen sobre su propia condición sociocultural, sociolingüística, su formación, su rol en la construcción de identidad como un instrumento para hilvanar el tejido social a través de la transmisión cultural que encamine a los

estudiantes a la adquisición y producción de experiencias y conocimientos que les permitan convivir en un mundo globalizado y de esta manera lograr tan anhelada inclusión étnica y cultural que se pregona pero que está aún alejada de los contextos educativos actuales.

Es decir se debe empezar un proceso de movilización pedagógica entre los docentes indígenas para trabajar el discurso pedagógico de la interculturalidad en el aula, como la creación de semilleros para revitalizar la cultura Nasa. Para ello es necesario trabajar con la comunidad para que la escuela enseñe lo propio y lo externo de manera crítica, desarrollando procesos educativos y escolares que no partan del currículo oficial, sino de la construcción colectiva, con programas de estudio que privilegien la educación intercultural bilingüe como defensa colectiva.

Los docentes deben repensar la escuela desde los mismos actores y beneficiarios involucrados, desde el espacio local, el fogón, la familia, la comunidad y la naturaleza, manteniendo una relación estrecha entre el cosmos y los sujetos que allí habitan.

Ahora bien, al comprender que las huellas vitales se constituyen como afectaciones que se ven reflejadas en las prácticas pedagógicas llevadas a la escuela, los maestros están en la tarea de repensar el quehacer en el aula, a partir de la transformación de todo aquello que conlleve la reproducción de las experiencias discriminatorias y excluyentes que marcaron su proceso de aprendizaje.

Develar las huellas vitales de maestros indígenas Nasa hablantes, en sus relatos, en sus historias de vida permite alcanzar la comprensión de las razones vinculadas a su quehacer pedagógico y la manera en que se configura los procesos de enseñanza de su lengua propia. Esta experiencia posibilitó desentrañar las marcas que producen afectaciones y a la par dotan de sentido su diario vivir y rol como maestros, éstas emergen y se consolidan

como situaciones significativas, que dan cuenta de la construcción de identidad de cada sujeto.

Así las cosas, se hace pertinente a manera de recomendación hacer visibles aspectos que pueden aportar a los procesos de revitalización de la lengua ancestral de la comunidad Nasa, alternativas frente al mejoramiento de los procesos educativos etnoculturales, y a la política de resistencia comunitaria que hoy en día se vive en el seno de estas comunidades. En primera instancia es necesario centrar la atención en el papel que tiene la familia, como pilar vital dentro del proceso de pervivencia de la lengua ancestral, siendo ésta la base de los procesos comunitarios en los territorios indígenas, el fogón debe mantener unido al núcleo familiar, siendo este el espacio idóneo para compartir y transmitir generacionalmente las particularidades, la esencia del ser indígena el aprendizaje del Nasa Yuwe como su lengua materna. La familia entonces debe llegar a comprender que la lengua Nasa es una construcción de pensamiento y es un factor de identificación para su comunidad.

Se hace fundamental la apropiación de la oralidad y la escritura de una lengua ancestral dentro de los procesos de revitalización étnica, lo cual permitirá a los sujetos el encuentro con el otro desde su subjetividad, ello abre camino y genera bases sólidas frente al proceso de resistencia política, que lleva muchos años conservando a esta comunidad, de ahí el valor que se debe propender en las familias hacia el fortalecimiento de la diversidad lingüística y la identidad cultural.

También, es pertinente resaltar el papel del maestro dentro de las comunidades indígenas como agente de transformación cultural, pues en sus manos se gesta la responsabilidad y compromiso al ser un pilar fundamental en el proceso educativo que sumerge a los estudiantes en el reconocimiento de su cultura, la familia, la comunidad y el territorio en general, ofreciendo estrategias didácticas, pedagógicas



gicas que desde su praxis se generan para apoyar la revitalización del legado cultural.

Siendo el maestro un agente vital dentro de las comunidades, se hace prioritario fortalecer los procesos de formación a nivel de pregrado y posgrado, orientados al mejoramiento disciplinario, desde el eje de la interculturalidad, la cual es fuente valiosa para aportar herramientas no sólo académicas, sino del orden de la diversidad cultural étnica, en el dominio de los saberes ancestrales, el reconocimiento del territorio como principio generador de conocimiento, el respeto y la apropiación de la lengua ancestral, así como el dominio suficiente de los usos y las costumbres de la comunidad.

Desde el horizonte de la formación de los maestros Nasa, se hace fundamental el llamado a realizar ejercicios de investigación que puedan direccionarse hacia las necesidades y el análisis de los contextos étnicos, apoyados en los miembros de la comunidad, con mayor acentuación en los mayores quienes desde su sabiduría han sido el soporte para mantener viva la cultura generacionalmente. La investigación en contextos de territorios indígenas, hecha por miembros de la misma etnia, o que viven la realidad local se convierte

en una estrategia para sistematizar, para mantener viva la memoria ancestral, para intervenir en situaciones problema específicas y generar estrategias de transformación que puedan llevar a la consolidación de una política de resistencia desde el campo del conocimiento científico.

Finalmente, es acertado hablar de la consolidación de una política lingüística que tenga en cuenta, el fortalecimiento de la oralidad como ejercicio cotidiano en el que la lengua ancestral se convierte en el hilo que une los pensamientos y los saberes de los indígenas Nasa, sin desconocer que esta política debe plantear alternativas del uso práctico del *sistema unificado de escritura* del Nasa Yuwe, vinculándolo a los espacios cotidianos del colectivo comunitario, siendo ello una estrategia de pervivencia en el tiempo. Así mismo, pensar en alcanzar transformaciones culturales desde la diversidad se convierte en una tarea rigurosa que debe involucrar a todos y a cada uno de los miembros del grupo social, resaltando el interés por el conocimiento, el respeto y la práctica de la ancestralidad como un pilar vivo que ha mantenido vigente en el contexto étnico a la comunidad Nasa.

Bibliografía

- Amodio, E. (2006). *Cultura, comunicación y lenguajes*. Caracas: IESALC UNESCO
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Cardona, Giorgio Raimondo. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Carlosama G, J, A. (2001). *Formación Y Capacitación De Docentes Ingas En: Etnoeducación - Santiago, Putumayo, Colombia*. En: http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Jesus_Carlosama.pdf (Recuperado en 5 septiembre de 2015).
- Carrillo, J, A. (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México*. En: <http://eprints.ucm.es/16674/1/T34003.pdf> (Recuperado en 22 noviembre de 2015).
- Castillo G, E y Triviño G, L. (2008a). *Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la autoeducación, posibilidad para Otras educaciones?* Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 50. En: aprende.enlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article.../1912 (Recuperado en enero 18 de 2016).
- Castillo G, E y Triviño G, L. (2008b). *Maestro Indígenas-Indígenas Maestros prácticas, saberes y culturas pedagógicas*. Editorial Universidad del Cauca Serie Estudios Sociales-Colección Estudio y Culturas.
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia: Leyer.
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. En:

- http://educacion.edu.co/contenidos/portal/documentos/Res_8075_14_09_2_010_RC_Fisioterapia_Pereira.pdf. (Recuperado en 2 noviembre de 2016).
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela?: 30 años de construcción de una educación propia*. Cauca: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Corrales C, M, H. (2011). *Hacia una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo Nasa ¿Por qué y para qué lee y escribe el pueblo Nasa?* En: http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/por_que_y_para_que_lee_y_escribe_el_pueblo_nasa.pdf (Recuperado en septiembre 13 de 2015).
- Corrales C, M, H. (2011). *Algunas dinámicas socioculturales y educativas de la escritura del Nasa Yuwe, lengua ancestral de Colombia*. Revista Educación y Pedagogía, Vol. 20, Num. 51, pp. 209-223.
- De Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano. 1 artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari. (1978) *Kafka por una literatura menor*. Ediciones Era.
- Díaz M, E. (2013). *Hacia una etnografía del uso del nasa yuwe en el espacio escolar. Kapiya jnxiyatteNasa Yuwewe wenxithegyaptha'w*. En: https://www.academia.edu/18428487/Hacia_una_etnografia_del_uso_del_nasa_yuwe_en_el_espacio_escolar_Kapiya_jnxi_yatte_nasa_yuwe_we_wenxi_thegyaptha_w_Tesis_de_Maestria_en_Antropologia_-_Universidad_del_Cauca_-_Popayan_Colombia. (Recuperado en Noviembre 14 de 2016).
- Fernández, M; Magro, M y Meza, M. (2005). *¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena*. Revista Investigación y Postgrado Vol. 20, Nro. 1, pp. 207-242.
- Freda, M, F; Esposito, G; Martino, M, L y Monteagudo, J. (2012). *Aprendizaje narrativo para estudiantes con desventaja: un modelo de intervención en la enseñanza universitaria*. esreaConference / LifeHistory and Biography Network / Odense, 1-4.
- Gadamer, H, G. (1988). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gómez, M, N y Muñoz, F, F. (2015). *Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2444> (Recuperado en 18 de octubre de 2015).
- González González, M, A. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González González, M, A. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario: Homosapiens.
- González, M, V. (2013). *Autodiagnósticos sociolingüísticos y nuevos caminos en la revitalización de las lenguas minorizadas. Mirada retrospectiva desde la experiencia propia*. En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/42953/1/52816665.2013.pdf> (Recuperado en Noviembre 25 de 2015)
- Guegía S, J, W. (2011). *Recuperar el dialogo en lengua Nasa Yuwecon mayores en el resguardo Nasa Kiwe, del municipio de Puerto Rico – Caquetá*. En: <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/REUPERAR+EL+DIALOGO+EN+LENGUA+NASA+YUWE+CON+MAYORES+EN+EL+RESGUARDO+NASA+KIWE,+DEL+MUNICIPIO+DE+PUERTO+RICO+++CAQUETA.pdf>. (Recuperado en 28 Agosto de 2015).
- Guerrini, S. (2011). *Las marcas de la vida*. En: <http://www.sebastianguerri.com/esp/las-marcas-de-la-vida/> (Recuperado el 5 de agosto de 2015).
- Gundermann, H. (2014). *Orgullo cultural y ambivalencia: actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea*. RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 52(1), 105-132.
- Haro, H y Vélez, C. (1997). *La interculturalidad en la reforma curricular”, De la protesta a la propuesta. Memorias de los talleres de antropología aplicada*. Quito, Universidad Politécnica Salesiana.
- Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. D. F. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Kittay, J. (1995). *El pensamiento a través de las culturas escritas*. En: David Olson y Nancy Torrance (Compiladores), *Cultura escrita y oralidad*, pp.223-234. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Kowii, A & Fernández Silva, J, Á. (2005). *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*. Editorial Abya Yala.



- Levi-Strauss, Claude. (1991). Introducción a la obra de Marcel Mauss. En Marcel Mauss, Sociología y antropología. Madrid: Tecnos.
- Marina, José Antonio, (1993) *Teoría de la inteligencia creadora*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Mendoza C, C. (2010). *La educación indígena Ika, Kankuama, Nasa, Wayúu y Mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia*. Educación y humanismo, 12(19), 148-176.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Manual de metodología de enseñanza de lenguas*. Ecuador: Colección Runakay Serie Manuales.
- Mohr, Susanne (2015). Entrevista concedida a DW. Madeforminds. En: <http://www.dw.com/es/c%C3%B3mo-revitalizar-a-las-lenguas-ind%C3%ADgenas/a-18226039> (Recuperado en diciembre 18 de 2015).
- Molina Bedoya, V, A y Tabares Fernández, J, F. (2014). *Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia*. Revista Polis, Vol. 13, Num. 38, pp. 149-172.
- Mosonyi, E. (1998). *Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas*. Revista Nueva Sociedad, Nro. 153, pp. 82-92.
- Novaro, G. (2001). *Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural*<http://coleccioneduc.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/pdf/documentogpdf> (Recuperado en Noviembre 15 de 2014).
- Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC. (1998). *Derechos Territoriales de los Pueblos Indígenas. Obras-proyectos-explotación de recursos naturales consulta y concertación*. Material Guía. Borrador elaborado por Ana Cecilia Betancour. Inédito. En: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/3a/3a3cccf9-bcde-4c21-bfcf-35cae97d5c48.pdf (Recuperado en Enero 12 de 2016).
- Ortiz Espitia, G; Zea, L; Ángel, N; Santamaría, J, C; Amaya, G; Acuña, L; Cabrera, J; Orozco, P y Blanco, Y. (2012). *Innovar en la Escuela: Una Apuesta Transformadora de la enseñanza y el Aprendizaje*. En: <http://idep.edu.co/pdf/libros/Innovar%20en%20la%20Escuela.pdf> (Recuperado en Noviembre 10 de 2014)
- Quenamá Q, V. (2007). Enseñanza Del Cofán Como Segunda Lengua (L2) En Educación Propia, Escuela de Santa Rosa Del Guamuéz—Departamento Del Putumayo—Colombia. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón. Retrieved (http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Victor_Quenama.pdf).
- Quilaqueo, D. (2007). *Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural*. Revista Educar, Nro. 29, pp. 223-239.
- Ramos, A & Collo, E. (2001). Nasa Yuwe., Popayán: PEBI-CRIC
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rodríguez, G. (2010). La consulta previa con pueblos indígenas y comunidades Afrodescendientes en Colombia. En: <http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-vivaintercultural/Documentos/CONSULTA-PREVIA/> (Recuperado en septiembre de 2015)
- Rojas C, T.(2005). *La reflexión sobre lo oral y lo escrito: Educación escolar y práctica en pueblos indígenas*. Cauca: Editorial Universidad del Cauca.
- Spivak, G. (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Reista Orbis Tertius*, Vol. 3, Nro. 6, pp. 175-235.
- Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. 1a. ed. Bogotá: Editorial Magisterio. En <http://la-pasion-inutil.blogspot.com/2009/02/araceli-de-tezanos-el-maestro-y-su.html>. (Recuperado septiembre 11 de 2015).
- Valverde L, A. (2010). *La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria*. Revista Cuicuilco, Vol. 17, Nro. 48, pp. 133-147.
- Vich, V y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Bogotá: Editorial Norma.
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en educación*. Perú: Ministerio de Educación.
- Zavala, V. (2002). (Des) *encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.