

**HACIA UNA HISTORIA SOCIAL DE LA ESCRITURA ALFABÉTICA
ENTRE EL PUEBLO NASA**

¿Por qué y para qué lee y escribe el pueblo nasa?

MARTHA HELENA CORRALES CARVAJAL

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Doctorado en Educación, línea Estudios Interculturales

Medellín, Diciembre de 2011

**HACIA UNA HISTORIA SOCIAL DE LA ESCRITURA ALFABÉTICA
ENTRE EL PUEBLO NASA**

¿Por qué y para qué lee y escribe el pueblo nasa?

Por:

MARTHA HELENA CORRALES CARVAJAL

**Tesis de Grado para optar al título de
doctora en Educación, línea Estudios Interculturales**

Director:

Doctor ROBERT VH DOVER

**Doctorado en Educación, línea Estudios Interculturales
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia**

Medellín, Diciembre de 2011

Para el pueblo nasa, sus actuales, nuevas y futuras generaciones,
para que en su lengua y su palabra oral o escrita,
sigan perpetuando su pensamiento y su cosmovisión.
Para que con los nuevos registros de su lengua y su memoria,
fortalezcan su cultura, su autonomía y sus territorios,
y con ellos perduren muchos siglos más.

AGRADECIMIENTOS

Como toda palabra es un compartir con otras y otros, en la escritura de este documento y en el trabajo de campo que lo sustenta, son muchas las personas a quienes les debo algo o mucho de lo aquí expuesto. Seguramente se me quedarán algunos nombres en el tintero de mi memoria; de todas maneras a ellas y ellos muchas gracias. Quiero manifestar mis más sinceros agradecimientos a:

El pueblo nasa en toda su compleja dimensión y existencia, por permitirme acercarme a su cultura y su lengua. Especialmente a las comunidades de Novirao del municipio de Totoró, de Mosoco en Tierradentro, de Quichaya en Silvia y de Pueblo Nuevo en Caldon, por haberme dejado entrar a sus casas, escuelas y parte de sus corazones, a través de sus pensamientos y palabras.

Adonías Perdomo y Carlos Güegia, hombres nasa, estudiosos de su cultura y de su lengua, por compartir conmigo parte de sus saberes, conocimientos y sentires, así como por acompañarme a caminar la palabra y parte de su territorio nasa, mostrando que el diálogo intercultural sí puede ser posible.

Las y los estudiantes nasa de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, por compartir conmigo sus preguntas, preocupaciones y propuestas frente al debilitamiento de su lengua ancestral.

La Universidad del Cauca y a mis colegas del Departamento de Estudios Interculturales por haberme concedido la Comisión de Estudios para desplazarme a Medellín a participar en el Doctorado en la Universidad de Antioquia.

La Universidad de Antioquia y al equipo docente del Doctorado en Educación, línea Estudios Interculturales, por permitirme ampliar mis espacios de conocimiento y análisis sobre la necesaria educación intercultural en relación con las lenguas, sus conflictos y potencialidades.

A Robert Dover, profesor del Departamento de Antropología de la Universidad de Antioquia, director de este trabajo, por sus valiosas asesorías: tranquilas, inteligentes, pertinentes y oportunas.

Mi Carmina... por TODO: su existencia y esencia, su presencia, compañía y comprensión, sus ideas y palabras, su inteligencia y creatividad. Sin ella, nada de esto tendría mayor sentido.

Toda mi familia, la ausente y la presente, porque sin ella no haría ni sería mucho de lo que hago y de lo que voy siendo.

Kike por su particular compañía, entusiasmo y respaldo frente a todo lo que implicó este proyecto.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	8
1. APROXIMACIÓN A LA GENTE NASA QUE VIVE, HACE Y RELATA ESTA HISTORIA.....	18
1.1 LA LENGUA Y LA ESCRITURA ALFABÉTICA EN CUATRO COMUNIDADES NASA: NOVIRAO, QUICHAYA, PUEBLO NUEVO Y MOSOCO.....	23
1.1.1 Comunidad del Resguardo de Novirao.....	25
1.1.2 Comunidad del Resguardo de Quichaya.....	30
1.1.3 Comunidad del Resguardo de <i>Khwe ýä Çxhab: Pueblo Nuevo</i>	32
1.1.4 Comunidad del Resguardo de Mosoco.....	35
1.2 HABLANDO, REFLEXIONANDO Y ESCRIBIENDO SOBRE EL NASA YUWE Y EN NASA YUWE.....	39
2. EL NASA YUWE: COSMOVISIÓN, ANCESTRALIDAD, MEMORIA, IDENTIDAD Y RESISTENCIA HECHOS PALABRA.....	47
2.1 NASA YUWE: BOCA QUE HABLA, CORAZÓN QUE PIENSA.....	51
2.2 EL NASA YUWE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL NASA KIWE.....	56
2.3 EL NASA YUWE HA SIDO ACALLADO Y SE ESTÁ DEBILITANDO.....	62
3. LECTURA Y ESCRITURA DEL CASTELLANO: IMPOSICIÓN COLONIZADORA Y REIVINDICACIÓN DE LOS DERECHOS DEL PUEBLO NASA.....	86
3.1 ESCRITURA DEL CASTELLANO: PODER, HEGEMONÍA Y COLONIZACIÓN.....	89
3.2 LECTORES NASA DEL CASTELLANO. LECTURAS PARA LA REIVINDICACIÓN DEL PENSAMIENTO Y LOS DERECHOS DEL PUEBLO NASA	90
3.2.1 Don Juan Tama de la Estrella.....	94
3.2.2 Don Manuel Quintín Lame.....	95
3.2.3 Nasa pal Álvaro Ulcué Chocué.....	100

3.3 LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL CASTELLANO DESDE Y PARA LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS.....	103
3.4 LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL CASTELLANO EN LA VIDA COMUNITARIA Y PERSONAL DE LA GENTE NASA.....	106
4. LA ESCRITURA Y LA LECTURA DEL NASA YUWE: UNA APUESTA POLÍTICA Y SIMBÓLICA PARA LA PERVIVENCIA DEL PENSAMIENTO NASA.....	116
4.1 DE LAS ORALIDADES Y LAS ESCRITURAS. DE LAS ORALIDADES A LAS ESCRITURAS EN EL PUEBLO NASA.....	117
4.2 DE GRAFISMOS A GRAFEMAS EN LA HISTORIA Y CULTURA DEL PUEBLO NASA.....	124
4.3 ESCRITURA DEL NASA YUWE CON TINTAS MISIONERAS.....	126
4.4 ALFABETOS DEL NASA YUWE DESDE ADENTRO.....	129
4.5 LA ESCRITURA DEL NASA YUWE, MUCHO MÁS QUE UN ALFABETO...	135
5. ESCRITURAS Y EDUCACIONES PARA LA INTERCULTURALIDAD: UN HORIZONTE POSIBLE ENTRE EL PUEBLO NASA.....	145
5.1 LA INTERCULTURALIDAD: UN CONCEPTO, UN PROYECTO, UNA UTOPIÍA..	146
5.2 EDUCACIONES DESDE Y PARA LAS CULTURAS SUBALTERNIZADAS.....	150
5.3 LA ESCRITURA DEL NASA YUWE EN EL HORIZONTE DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	178
5.3.1 Bilingüismo equitativo, oral y escrito, como fundamento para una equidad epistemológica y cognitiva.....	179
5.3.2 Interculturalizar nuestras subjetividades, descolonizar nuestras mentes.....	182
6. A MODO DE CONCLUSIONES.....	186
BIBLIOGRAFÍA.....	195
Webgrafía.....	205
Fuentes orales.....	205

INTRODUCCIÓN

El pueblo nasa, como se autodenomina la gente que hasta hace poco se conocía como grupo indígena o étnico Páez, como todos los pueblos aborígenes de América y del mundo, ha construido, mantenido, recreado y transmitido su cosmovisión, su pensamiento y su cultura, privilegiadamente, a través de la tradición oral, de su palabra dicha y escuchada; palabra ancestralmente enunciada en su lengua original el Nasa Yuwe, y después de 1492 también en el castellano traído e impuesto por los conquistadores y colonizadores. Si bien con su oralidad ha logrado pervivir a más de 500 años de contacto, choque y con diferentes niveles de convivencia con la sociedad de origen europeo y más tarde mestiza, mayoritaria y hegemónica, recientemente ha decidido unificar y estandarizar un alfabeto, basado en las grafías latinas, para escribir su lengua ancestral, en medio de un contexto comunicacional multimediático y globalizado. Código y grafías que ha apropiado, recreado y ajustado a las estructuras internas y propias de su lengua, con una apuesta cultural, lingüística y política. El pueblo nasa ha decidido escribir alfabéticamente su lengua para complementar y contrarrestar, en una clara postura contrahegemónica, la escritura y la lectura del castellano que impuestamente, bajo los preceptos coloniales y colonizadores, tuvieron que aprender, dejando de lado, minimizando y acallando su propia lengua y con ella gran parte de sus conocimientos y formas de ser, de vivir, convivir y de hacer cultura.

En este contexto de antiguos y recurrentes choques y confrontaciones lingüísticas, culturales y políticas entre el pueblo nasa y el Estado colombiano y su sociedad mayoritaria, luchando por sus tierras y territorios, por fortalecer su lengua materna, ejercer sus leyes y activar su memoria y sus conocimientos, surge el presente trabajo, a partir de una pregunta general que incluye muchas otras: *por qué y para qué lee y escribe el pueblo nasa*. Con estos interrogantes, este texto pretende plantear algunas ideas, discusiones, conceptos y análisis que aporten a la

construcción de *una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo nasa*. Historia que recoge y analiza las palabras de hombres y mujeres nasa que luchan por el mantenimiento y el fortalecimiento de su lengua y su cultura. Historia que pretende reforzar la decisión de escribir la lengua nasa, planteando algunas tensiones y muchos conflictos comunitarios e intergeneracionales que, alrededor, por ejemplo, del paso de la oralidad a la escritura, se presentan en todas las comunidades humanas, pero también evidenciando los intereses y posibilidades que el código alfabético puede tener cuando se tienen claros sus objetivos.

Al hacer referencia a la reciente apropiación de la escritura alfabética para escribir la ancestral Nasa Yuwe, se parte de reconocer que el pueblo nasa ha creado, se ha expresado y se ha comunicado interna y tradicionalmente con otros códigos y textualidades a través de los tiempos, cuestionando al alfabeto latino como el único código válido y legítimo para graficar sistemáticamente una lengua, sus sentidos, mensajes y significados. Pues como bien lo dijo el líder nasa Manuel Quintín Lame en 1939:

Y qué diré cuando la Naturaleza de Muschca, es decir, el dios sol hizo aparecer dos sabios mujer y hombre, la mujer para que enseñara a hilar el oro y a cruzarlo, es decir, a tejerlo, y el hombre para tallar la piedra y hacer jeroglíficos sobre ella, hacer caras de hombre, de animales y aves (...) Dichos escritos no los ha podido destruir hasta la cólera de los siglos ni las edades (...) La cólera de los siglos no han podido destruir las leyendas sobre duras piedras allá sobre los lomos de empinadas cordilleras (2004;159).

Hacer una historia de la escritura alfabética y de los procesos lectores que se construyen y generan entre el pueblo nasa, implica asumir otras discusiones e historias paralelas, entre ellas: las tensiones entre el castellano como lengua de poder y conocimiento, y el Nasa Yuwe como lengua minorizada, subalternizada y minoritaria política, social y epistémicamente; las confrontaciones entre la imposición del castellano y su escritura, y la oralidad del Nasa Yuwe; la apropiación crítica y contrahegemónica del castellano por parte de algunos nasa que la han utilizado para ponerla al servicio de sus luchas y reivindicaciones; las relaciones de conflicto y exclusión, pero también de complementariedad,

entre la oralidad y la escritura alfabética del Nasa Yuwe como lengua tradicionalmente oral; el papel del castellano y del Nasa Yuwe y de sus escrituras en los procesos educativos que buscan validar y fortalecer los conocimientos y tradiciones propias del pueblo nasa, con la aspiración de construir espacios interculturales, en medio de una sociedad multicultural como la colombiana.

De esta manera, caminar hacia una historia social de la escritura alfabética, tanto del castellano como del Nasa Yuwe, de sus razones de ser, de sus contextos de imposición, apropiación y recreación política y comunicativa, de sus valoraciones y usos sociales y subjetivos, de su asunción como actuales obligaciones políticas y necesidades simbólicas en un contexto social marcado por desigualdades e inequidades de diferente orden, exige transitar e indagar por múltiples dimensiones sociales e históricas del pueblo nasa. Por todo lo que el concepto de historia implica y hacerla genera, esta historia de las escrituras alfabéticas entre el pueblo nasa pretende ser una *historia social*, que no se limita a hacer un registro pasivo y cronológico de la introducción y apropiación de estas escrituras como objetos y objetivaciones de las lenguas, desde el punto de vista lingüístico y tecnológico, como eventos pasados, sino como acontecimientos y fenómenos que permiten analizar e interpretar el presente, y proyectar el futuro. En este sentido, propone la construcción de una historia que revisa, cuestiona y establece relaciones entre esos pasados y el presente, como configuradoras de las nuevas historias educativas, políticas y personales que se han empezado a escribir en Nasa Yuwe al interior del pueblo nasa, para complementar y contraponer esas historias casi siempre escritas por otros en castellano.

La perspectiva analítica y metodológica de la *historia social* busca construir y contar otras historias, con otras voces y registros; las historias de los subalternos que han estado al margen e invisibilizadas en las historias oficiales, determinadas

por la escritura en las lenguas del poder. Pretende superar el mero relato de los hechos y el historicismo lineal, para avanzar hacia la explicación y el análisis del fenómeno en cuestión, centrando su interés en los procesos, significados, transformaciones, tensiones, contradicciones y paradojas sociales que genera el hecho en la gente, en la intención de los actores, más que en el hecho mismo, identificando la multicausalidad de los procesos, sus conflictos y complejidades.

Por lo anterior, esta historia social de las escrituras entre el pueblo nasa se descentra del estudio lingüístico del Nasa Yuwe y del castellano, y de sus alfabetos, para acercarse a lo que Giorgio Cardona (1994) define el *estudio externo de la escritura*. Estudio externo que concibe la escritura como una tecnología e invento cultural, como un fenómeno social que participa y construye relaciones de poder, que se manifiesta como una compleja matriz de significaciones sociales, como un campo de producción simbólica, y no sólo como un proceso, un aprendizaje, una competencia o habilidad individual, de carácter exclusivamente cognitivo.

Al entender la escritura alfabética como un fenómeno no exclusivamente lingüístico ni cognitivo, sino sobre todo social, cultural, político e incluso subjetivo, que determina formas de ser, de convivir y de sobrevivir en una sociedad excluyente marcada por relaciones de imposición y diferenciación colonial, y por sus estrechos vínculos con los procesos educativos escolarizados, esta historia se expone y analiza a la luz de los postulados de los *Nuevos Estudios de la Literacidad NEL*, los cuales analizan la escritura desde una “perspectiva social y etnográfica que, si bien se pregunta por las habilidades cognitivas, nunca las sustrae de sus usos y contextos socioculturales (...) Actitud teórica e interdisciplinaria que concibe a lo letrado como un sistema simbólico arraigado en la práctica social” (Zavala 2002; 14-25).

De otra parte, las formas de imponer, incorporar, asumir, valorar y usar las escrituras alfabéticas, tanto del castellano como del Nasa Yuwe, al interior del pueblo nasa, se describen analíticamente retomando algunos elementos propuestos por el colectivo Modernidad/Colonialidad, tales como los conceptos de *colonialidad del poder, del saber y del ser*. Colonialidades que se buscan subvertir con actitudes y usos contrahegemónicos del castellano y de su escritura, así con la propia escritura del Nasa Yuwe, a través de lo que Walter Mignolo define como *pensamiento fronterizo*.

Con los fundamentos anteriormente enunciados, el presente texto, que desde su título se enuncia como una historia social y no como una etnografía, si bien retoma algunas de sus estrategias y perspectivas de análisis, es uno de los resultados visibles de una tesis doctoral en Educación, línea Estudios Interculturales; no es la tesis. Pues la tesis, en su totalidad, supera las letras e ideas aquí escritas. La elaboración de la tesis significó días y noches de trabajo de campo en diferentes comunidades nasa del departamento del Cauca; se basa en varias e interesantes conversaciones “espontáneas” y diálogos que, a modo de entrevistas abiertas, pude sostener con mujeres y hombres nasa, quienes con la escritura de su lengua ancestral luchan por mantener y fortalecer su pensamiento, su cosmovisión y su cultura nasa. Hombres y mujeres, líderes, maestras y maestros, quienes nunca se consideraron ni asumieron como informantes sino como “sujetos de investigación”, que desde sus propias y particulares condiciones de ser lo que son, participan activa e interactivamente en el conocimiento, reconocimiento y análisis de su realidad sociocultural para co-construir o re-construir sus significados, valorarla, transformarla y/o fortalecerla. Por tal razón, las ideas en este texto expuestas, se apoyan y sustentan no solo en elaboraciones teóricas y conceptuales de autores de renombre académico, sino, con mayor detenimiento, en las voces y las palabras de la gente nasa que conmigo compartió sus reflexiones, análisis, preocupaciones y propuestas para hacer de la escritura y la lectura de su lengua y del castellano otras formas de resistencia política y cultural. Estas palabras y

voces recogidas *in situ* se complementan con la rica y amplia producción textual y documental de corte analítico y reflexivo que mujeres y hombres nasa de distintos resguardos y diferentes organizaciones, apropiando la escritura del castellano, han publicado y puesto a circular en múltiples escenarios sociales, como otra forma de hacer visibles sus ideas, sus conocimientos, sus historias y trayectorias.

El trabajo de campo que antecede a este documento, basado en la observación, participación e interacción directa y activa en diferentes acontecimientos de la vida cotidiana, comunitaria y educativa del pueblo nasa, se llevó a cabo, especialmente, en cuatro de sus resguardos: Novirao en el municipio de Totoró, Quichaya en Silvia, Pueblo Nuevo en Caldon y Mosoco, del municipio de Belalcazar, en la zona de Tierradentro. Comunidades donde el Nasa Yuwe, especialmente oral, sigue teniendo una importante vitalidad y presencia social, y donde la introducción de su escritura empieza a tener cierto lugar, aunque en diferentes niveles.

Este trabajo de campo y la producción del presente texto los he asumido como una experiencia y un proceso intersubjetivo de investigación y producción de conocimiento *con la gente nasa*, más que *sobre la gente nasa*. Desde estas perspectivas, las estrategias utilizadas para ingresar a las comunidades, para conversar con la gente, para involucrarme en algunos espacios y tiempos de sus vidas, las formulé y las viví desde mi condición de mujer mestiza, externa a la cultura y las comunidades nasa. Mujer mestiza que sin ser nasa, sin hablar ni escribir Nasa Yuwe, se aventuró, por convicción profesional y política, y por pasión vital, a ingresar al mundo nasa para, con parte de su gente, reelaborar preguntas y construir posibles respuestas, en un claro ejercicio intersubjetivo y en un tímido atisbo de interculturalidad. Ejercicio investigativo e intersubjetivo que, desde mi lugar de enunciación, renovó y cuestionó vivencias y experiencias vitales y profesionales en la interioridad de mi ser. A lo largo de caminos, palabras e ideas compartidas con gente nasa sobre sus procesos de alfabetización, se revivieron

en mí preguntas sobre mi propia experiencia personal, al provenir de una familia mestiza, cuyos padres vivieron la transición campo-ciudad y que en difíciles condiciones económicas confiaron ciegamente en el proyecto moderno de la lectura, la escritura y la escuela, como condición y obligación para el ascenso y el progreso social. Confianza y condiciones que coinciden con algunas de las razones para que la escritura y la lectura alfabética se hayan instalado en la sociedad nasa.

De otra parte, entendiendo la escritura como una tecnología de la palabra (Ong, 1987) que busca preservar y recrear la memoria cultural, empecé la investigación confiando en que el hecho de que el pueblo nasa hubiera logrado consolidar un alfabeto para escribir su lengua ancestral, ya garantizaba la conservación, el mantenimiento y el fortalecimiento de su memoria y su cultura. Pero al observar y compartir vivencias familiares y escolares en algunas comunidades, en las que la lengua Nasa ya no se usa ni recrea, ni siquiera en la oralidad, entendí que la escritura y los aprovechamientos políticos, sociales y culturales de un alfabeto, van mucho más allá de la definición de unos grafemas. Así mismo, al internarme en algunas dinámicas internas de cuatro comunidades nasa en las que centré mi atención, reafirmé la apreciación de que los pueblos y sus culturas no son monolíticas ni estáticas, como a veces las queremos ver y nos conviene concebir en procesos investigativos. En este sentido, también, y a pesar de mis fuertes cargas ideológicas en relación con la imposición del castellano, los nasa me mostraron cómo han hecho de esta lengua una aliada en sus procesos; cómo la han resemantizado, mostrando que todo proceso, incluso violento, puede ofrecer y transformarse en posibilidades contrahegemónicas.

Con estos terrenos movedizos de mis certezas y dudas, juicios y prejuicios, algunas respuestas a las muchas preguntas formuladas, reformuladas, recreadas y eliminadas a lo largo del trabajo de investigación, estructuran el presente documento, en el que predomina la descripción analítica, pero en el que también,

a modo de discursos paralelos y complementarios, aparecen textos míticos y poéticos, en verso y prosa. Estos textos untados de poesía se encontrarán, en su mayoría, al inicio de cada capítulo, a modo de epígrafe y síntesis del mismo. Cada uno de ellos muestra cómo los fenómenos y problemáticas sociales, políticas y culturales como los referidos a la escritura de las lenguas minorizadas, como el Nasa Yuwe, se pueden describir y analizar con y desde diferentes orillas discursivas y textuales: con lenguajes que van desde lo más referencial hasta lo más metafórico; desde lo más descriptivo, hasta lo más interpretativo; desde lo más expositivo hasta lo más propositivo. Pues la revitalización de las lenguas, la apropiación y decisión crítica y creativa de la escritura alfabética, así como la necesidad y obligación cultural, política y ética de construir sociedades verdaderamente interculturales pasan por todos los niveles y formatos discursivos y textuales: de la protesta a la propuesta; de la denuncia a la defensa; del decir al hacer; del silencio a la voz; de la oralidad a la escritura; del reconocimiento al respeto y de éste a la convivencia y con ella a la interculturalidad y la convivialidad.

Con esta convergencia de lenguajes, la historia social de la escritura alfabética entre el pueblo nasa a la cual quiere aportar este texto, está constituido por cinco capítulos. En el primero, se presenta una breve descripción de las condiciones generales del pueblo nasa, orientando la mirada hacia sus relaciones con su lengua ancestral y con los procesos escriturales que de manera obligada o voluntaria han incorporado. Estas descripciones hacen referencia especial a la gente nasa de las cuatro comunidades donde se centró el trabajo de campo. El segundo capítulo recoge y reflexiona sobre los valores culturales, políticos y subjetivos que el Nasa Yuwe sigue teniendo en la vida de la mayoría de la gente nasa, en su devenir cultural, comunitario y político. En medio de estas múltiples valoraciones que la gente nasa expresa sobre su lengua ancestral, también se reconoce que actualmente y por diferentes razones el Nasa Yuwe se está debilitando. Situación frente a la cual el pueblo y las organizaciones nasa vienen

diseñando y proponiendo distintas estrategias, entre ellas la incorporación de la escritura alfabética como otra forma de visibilizar y fortalecer la lengua nasa.

Con estos dos primeros capítulos que se podrían considerar de contexto, y asumiendo que hablar de la lengua nasa y de su escritura exige hablar del castellano, el tercer capítulo indaga sobre las relaciones que la gente y el pueblo nasa ha construido con el castellano como lengua colonizadora que sigue teniendo mucho poder. Lengua que si bien fue y sigue siendo impuesta y obligada social y políticamente, también ha sido apropiada y utilizada críticamente con posturas y objetivos claramente contrahegemónicos al servicio del proyecto de resistencia y decolonizador del pueblo nasa.

Como contracara del tercer capítulo, el cuarto describe y analiza los complejos procesos que la gente nasa ha vivido y enfrentado para escribir alfabéticamente su lengua materna, tradicionalmente oral. En este aparte no solo se describe el proceso técnico que llevó a que en el 2001 el pueblo y las autoridades nasa avalaran y legitimaran un alfabeto unificado para escribir su lengua; antes de ello, se reflexiona sobre las escrituras con tintas religiosas y objetivos evangelizadores y aculturizantes que del Nasa Yuwe hicieron misioneros de diferentes corrientes religiosas. De otra parte, analiza las tensiones y conflictos que conlleva la decisión autónoma de pasar de la oralidad a la escritura alfabética, así como las transformaciones sociales y subjetivas que ella genera.

Por último, el quinto capítulo reflexiona sobre los estrechos vínculos entre los procesos de leer y escribir alfabéticamente las dos lenguas que hacen presencia en el pueblo y la cultura nasa, con los procesos educativos escolarizados. Lecturas, escrituras y escuela que buscan aportar a la construcción o concreción de una sociedad intercultural, que vaya más allá del simple reconocimiento de su condición multicultural. En este sentido, este aparte se detiene en la reflexión sobre el concepto de interculturalidad, su trayectoria social, sus posibilidades,

retos, tensiones y conflictos. Una interculturalidad en la que la escritura y el posicionamiento social, político, epistémico y subjetivo de las lenguas minorizadas debe tener un importante lugar. Así, este capítulo expone algunas propuestas y experiencias educativas que el pueblo nasa ha puesto en la escena social y política de país, como parte de su proyecto de resistencia, que busca y persiste en el fortalecimiento de su pensamiento y su lengua ancestral.

Asumiendo que la interculturalidad todavía no es, que aún es un valioso y necesario enunciado y un horizonte apenas posible mientras las profundas estructuras coloniales no desaparezcan, y reconociendo el trascendental papel que en la construcción de una sociedad intercultural tienen las escrituras, tanto de las lenguas de poder como de las lenguas subalternizadas, minorizadas y minoritarias, esta *historia social de la escritura alfabética entre el pueblo nasa* se seguirá escribiendo a varias manos y con múltiples voces.

1. APROXIMACIÓN A LA GENTE NASA QUE VIVE, HACE Y RELATA ESTA HISTORIA

Cuentan nuestros mayores que Uma y Tay se casaron y tuvieron los primeros hijos que no tuvieron cuerpo material. Ellos fueron Taafx (persona viento) y Çxifxi (polvo – viento). Estos también se casaron y se multiplicaron en miles y miles de nasa y los nuevos habitantes pidieron a sus padres casa para poder habitar, y éstos les dieron casas de manera individual; sin embargo surgieron peleas entre ellos. Para evitar estos conflictos, Uma y Tay mandaron otros hijos que fueron Ksxa'w (noche) î'khwe'sx (día), de esta manera los hijos de Çxifxi y Taafx se ubicaron unos en el espacio día y otros en el espacio noche.

Ksxa'w e î'khwe'sx se abrazaron tan fuerte que formaron una masa de la cual salió sangre y agua sangre. De esta masa surge la tierra que comienza a moverse y a absorber la sangre y agua sangre y se forma el relieve que es Kiwe (la tierra). Con el tiempo, a la tierra le llegó la edad de procrear y sentía ganas de parir pero no podía porque no tenía el sexo opuesto. En ese entonces también andaba Sek (el sol) y se encontraron con Kiwe y se juntaron, éstos tuvieron otros nasa de diferentes cuerpos que fueron piedras, árboles, animales, etc. Sus padres les pidieron que se multiplicaran cada uno con su pareja de acuerdo a su especie.

Yu' (agua), hija de Kiwe y Sek, andaba recorriendo las partes altas de la tierra, es decir en las montañas y se encontró con A' (estrella) que había llegado a la tierra, buscando su pareja. A' se unió a Yu' y crearon una avalancha de las que nació el actual Nasa que se denominó Yu'luiuçx (hijo del agua y de la estrella) sin distinción de color, por eso somos “hijos de la tierra, somos la tierra misma, venimos de la tierra, vivimos en la tierra y descansamos en ella misma”.¹ PEBI – CRIC, 1995.

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

¹ Para escribir la lengua Nasa, a lo largo de la historia, se han utilizado varios alfabetos. Por tal razón, en las citas textuales que contienen palabras escritas en esta lengua, se podrán encontrar diferentes grafemas para representar el mismo fonema, según el alfabeto que hayan utilizado los autores.

Sobre los diferentes alfabetos del Nasa Yuwe trata, especialmente, el capítulo 4 de este texto.

denominado Belalcázar, la cual está ubicada entre los departamentos de Cauca y Huila.

Mapa 1. Colombia en América del Sur. Departamento del Cauca en Colombia.



Tomado de: www.bokingbox.org.uk, 2011.

Cuando los españoles llegaron a Tierradentro a mediados del siglo XVI se introdujeron en un territorio recientemente colonizado, una frontera. Según el cronista español Juan de Velasco (1777-1789) durante la época de la invasión española los dos centros de asentamiento nasa estaban localizados cerca de La Plata y Tierradentro. (...) Los asentamientos de Tierradentro en el siglo XVI eran de naturaleza multiétnica y se extendían por un territorio compartido por nasas, guanacas y pijaos, grupos que pertenecían, además, a distintas familias lingüísticas (Aguado 1956) (Rappaport 2000; 59-60).

Las acciones de resistencia del pueblo Nasa datan desde el año 1535 cuando la Cacica Gaitana logró conformar un ejército de indígenas para defender los territorios de los colonos españoles. En 1700, los caciques Juan Tama de la Estrella y Manuel de Quilo y Ciclos obtuvieron los títulos coloniales y bajo este reconocimiento iniciaron la declaración de los primeros resguardos nasa, reconocidos por el Rey Felipe II de España. Sin embargo, pese a su fuerte resistencia a la colonización española, a mediados del siglo XVI se establecieron encomiendas y misiones en estos territorios.

Desde Tierradentro, territorio considerado como ancestral y cuna de su cultura, actualmente se han desplazado a otras regiones del Cauca, especialmente a la Nor-Oriental, y a otros departamentos tales como Valle del Cauca, Tolima, Putumayo, Caquetá y Meta. Las causas de sus desplazamientos han sido diversas, según el momento histórico: en el siglo XVII por las violentas confrontaciones con los españoles se movilaron a las zonas más altas e inhóspitas de Tierradentro; luego, en el siglo XX ampliaron sus territorios hacia otras regiones del Cauca buscando mejores tierras para su supervivencia; después de la segunda mitad del siglo XX han huido de los diferentes enfrentamientos armados de la violencia al margen de la ley que vive todo el país; en 1994 muchos nasa tuvieron que salir de Tierradentro a causa del terremoto y la avalancha del río Páez; y todos los días, más y más nasa tienen que emigrar de sus parcelas y resguardos para huir de la violencia que permanentemente azota sus territorios y su cultura, generada por la confrontación entre el ejército regular del Estado y diferentes grupos armados al margen de la ley.

Según el censo DANE (2005), 186.178 personas se autoidentifican como pertenecientes al pueblo nasa, de las cuales el 51% son hombres (94.971 personas) y el 49% mujeres (91.207 personas). Estos datos se acercan a los registrados por las autoridades de los cabildos y compilada por el Consejo

Regional Indígena del Cauca - CRIC (2006), según los cuales hay un total 180.572 personas, reunidas en 38.230 familias con tradición lingüística Nasa Yuwe.

En relación con los procesos de alfabetización, este censo DANE informa que el porcentaje de población Nasa que no sabe leer ni escribir en castellano es del 19,2% (35.681 personas), del cual la mayoría son mujeres: 54,3% (19.392 personas). Porcentaje que al referirse a la alfabetización en Nasa Yuwe aumenta, dados los todavía incipientes procesos masivos de alfabetización en su lengua materna.

Con estas cifras, la gente nasa representa el 13,4% de la población indígena de Colombia, constituyéndose en el segundo pueblo aborigen con mayor cantidad de población del país, después del pueblo Wayuu de La Guajira, y el primero en el departamento del Cauca.

La mayoría de las comunidades nasa viven y hacen parte de resguardos; unidades territoriales, administrativas y políticas constituidas para que de manera colectiva posean las “tierras otorgadas”, más bien devueltas, por la corona española en el siglo XVIII. Los resguardos tienen como máximo órgano de dirección a la Asamblea General o *Nasa Wala* en la que participan todos los comuneros del Resguardo. Su máxima autoridad es el Cabildo², el cual es elegido cada año en una gran asamblea en la que participa gran parte de la comunidad. Este Cabildo, generalmente y de manera tradicional, está conformado por un Gobernador, un Gobernador Suplente, un Alcalde Mayor, un Alguacil, un

² El Cabildo es una corporación heredada de la colonia, ahora resemantizada por las comunidades indígenas de Colombia y asumida como propia, para administrar sus territorios y sus recursos. La Constitución de 1991 reconoce a los Cabildos como autoridades y representantes legales del Estado en los Resguardos oficialmente constituidos, con funciones y capacidad de diálogo, concertación y negociación con diferentes organismos e instituciones, dentro y fuera de sus territorios y comunidades. Una de sus principales funciones es orientar, aconsejar y liderar la búsqueda del bien común para toda la comunidad. Algunos Cabildos cuentan con la asesoría y la consejería de mayores y líderes, entre ellos de *thë' walas*, al considerarlos sabios de las comunidades. Todos se apoyan en diferentes Comités y Programas como los de Educación, Salud, Producción, Jóvenes y recientemente de Mujeres, entre otros.

Comisario, un Tesorero, un Secretario, un Fiscal, un Capitán y un representante de cada una de las veredas que conforman el Resguardo.

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

En estos procesos organizativos, para reflexionar y reivindicar su ancestralidad y su cultura, han consolidado varias organizaciones de base; la primera de ellas fue el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC, fundado en 1971. Dentro de su plataforma de lucha, relacionada de manera directa con esta historia social de la escritura alfabética entre el pueblo nasa, vale resaltar los puntos que proponen defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas, y formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua. En la búsqueda y concreción de estos objetivos los nasa han diseñado y ejecutado diferentes proyectos y programas educativos que, fundamentados en sus principios culturales, aportan al fortalecimiento de su pensamiento y su cultura. Proyectos y programas educativos en los que una mirada y uso crítico y contrahegemónico de la escritura del castellano y del aprovechamiento técnico de su alfabeto para escribir el Nasa Yuwe tienen un importante papel.

Además del CRIC, actualmente el pueblo nasa cuenta con otras organizaciones regionales y zonales como el Proyecto NASA del municipio de Toribío que trabaja con diferentes comunidades del Norte del Cauca y nació en 1980, así como las Asociaciones de Cabildos Indígenas Juan Tama y Nasa Çxhâçxha de Tierradentro, y la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte – ACIN que surgieron en los años 90s., entre otras más locales, las cuales son reconocidas por el Estado como entidades públicas de carácter especial, con autonomía relativa para gobernar sus territorios, hacer justicia, legislar y administrar sus recursos y los transferidos por la Nación, de acuerdo con sus usos y costumbres.

1.1 LA LENGUA Y LA ESCRITURA ALFABÉTICA EN CUATRO COMUNIDADES NASA: NOVIRAO, QUICHAYA, PUEBLO NUEVO Y MOSOCO

Por razones estrictamente metodológicas y pragmáticas, dada la gran cantidad de resguardos³ y la gran amplitud de territorios nasa, el trabajo de campo que sustenta el presente documento, basado en la observación, participación e interacción directa y activa en diferentes acontecimientos de la vida cotidiana, comunitaria y educativa del pueblo nasa, se concentró en comunidades de cuatro de resguardos en el departamento del Cauca: Novirao en el municipio de Totoró, Quichaya en Silvia, Pueblo Nuevo en Caldoño y Mosoco del municipio de Belalcazar (Páez), en la zona de Tierradentro (ver mapa 2). Comunidades donde el Nasa Yuwe, especialmente oral, sigue teniendo una importante vitalidad y presencia social, y donde la introducción de su escritura empieza a tener cierto lugar, aunque en diferentes niveles.

El hecho de que se hayan escogido estas cuatro comunidades para que participaran más directamente en las reflexiones sobre el tema central de este documento, responde, básicamente, a dos objetivos: 1) Tener una mirada

³ Según el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2010) el pueblo Nasa hace presencia en 16 municipios de los 42 del Departamento del Cauca, organizados en 72 Resguardos. Algunas organizaciones indígenas dicen que los Resguardo son 87.

panorámica (desde el punto de vista territorial) de la valoración, significados y usos de la escritura de las lenguas, ya que estos cuatro resguardos están distribuidos a lo largo del nororiente caucano, donde están asentadas de manera tradicional y mayoritaria las comunidades nasa; 2) Tener elementos para comparar las valoraciones e historias sociales referidas a la escritura alfabética entre los nasa, conociendo previamente algunas características y diferencias que existen entre estas comunidades.

Lo observado y vivido en estas cuatro comunidades es apenas una muestra de lo que viene aconteciendo con las escrituras, en el diverso, complejo y heterogéneo pueblo nasa.

Mapa 2. División administrativa del departamento del Cauca.
Resaltados los municipios a los que pertenecen los resguardos
en donde de manera más directa se realizó el trabajo de campo.



Tomado de: www.colombiassh.org, 2011.

1.1.1 Comunidad del Resguardo de Novirao

La comunidad nasa de Novirao, según el conocimiento, la vivencia, la memoria y la tradición oral de sus mayores, tiene sus orígenes en el pueblo nasa de la zona de Tierradentro, de donde fueron sacados de manera forzada, por los españoles.

Algunos mayores han contado que

su origen en las tierras del valle de Popayán se remontan a la movilización que a principios del siglo XVIII se dio desde la región de Tierradentro, cuando en el mencionado valle existía un déficit de mano de obra. Los terratenientes al ver mermada la población que explotaban hicieron trasladar al cacique Novirao con todo su pueblo al territorio donde actualmente viven (Londoño 2000).

Sin embargo, algunas personas mestizas interesadas en deslegitimar la propiedad que actualmente tienen los nasa de estas tierras, han expresado dudas sobre el origen ancestral de esta comunidad. Frente a estas dudas, los mayores de Novirao insisten en que

Nosotros venimos de Tierradentro; hace 300 años los blancos nos sacaron de allá con el cacique Novirao y nos trajeron al Valle de Popayán a trabajar como terrazgueros⁴ (...) estamos cansados de que la gente de Totoró -los burócratas- no nos crean que somos Nasa. Es que esa gente piensa que porque no tenemos plumas en la cabeza ni usamos taparrabos, no somos de acá (Londoño 2003).

Los mayores también cuentan que sus antepasados tuvieron que pagar impuestos por los pequeños espacios de tierra en la modalidad de *terraje*. Diferentes documentos muestran cómo la lucha de esta comunidad con los colonizadores y mestizos ha sido de toda la vida. En este proceso, a pesar de que la comunidad de Novirao nombró su primer Cabildo en 1981, la Resolución oficial de la constitución de su Resguardo es apenas de 1992.

⁴ Con la palabra *terrazgueros* o *terrajeros* se denominaban a los indígenas que trabajaban en las haciendas de los grandes terratenientes. Los indígenas oprimidos y esclavizados, en condición de terraje, trabajaban varios días a la semana las tierras de los terratenientes. Con su trabajo ganaban su techo y comida. Pero las ganancias de la tierra quedaban, mayoritariamente, en manos de los terratenientes. Eliminar el terraje fue uno de los principales y primeros objetivos del movimiento indígena del Cauca.

El municipio de Totoró tiene cinco resguardos indígenas: además de Novirao, están los resguardos de JEBALÁ y PANIQUITÁ, con población nasa, hablante de su lengua materna nasa yuwe; el resguardo de POLINDARA con población que se autodenomina polindara, que ya no practica ninguna lengua aborigen; y el resguardo de Totoró, con población que se autodenomina como totoró, hablante de la lengua namtrik. También cuenta con dos zonas campesinas.

Mapa de Totoró en una pared del colegio de Novirao.



Fotografía: MCorrales, 2010.

Políticamente, el Resguardo de Novirao está conformado por cuatro veredas. Al respecto, la comunidad manifiesta reiteradamente que el territorio devuelto por el Estado colombiano a través del INCORA aún no es suficiente, porque en el censo hecho en 1999 se registraron 896 personas en 202 familias, en tanto que en el censo elaborado 10 años más tarde, a principios de 2009, para la formulación de los Lineamientos del Plan de Vida se registraron 1385 habitantes agrupados en 379 familias, lo cual indica que en 10 años la población aumentó en aproximadamente 489 personas. Según el CRIC (2007), en esta comunidad

896 personas, pertenecientes a 202 familias hablan Nasa Yuwe en distintas situaciones de bilingüismo.

La población que más ha aumentado es la juvenil y la infantil. Esto se evidencia en los siguientes datos: hay 497 habitantes entre 1 y 14 años, equivalente al 35.88% del total de la población; 174 jóvenes con edades entre 15 y 19 años, que significa el 12.56% de la población. El 48,44%, equivalente a 671 personas, de la población tiene menos de 19 años. Por su parte, la población adulta, comprendida entre mujeres y hombres con edades entre los 20 y los 44 años de edad, corresponde a 469 habitantes, que significa un 33.86%. Después de esta primera franja de población adulta se cuentan 167 habitantes con edades entre 45 y 64 años, equivalente al 12.05% de la comunidad. Por último, se registran 78 habitantes con edades entre 65 y 90 años de edad, que significa un 5.63% de la población. Estos mayores son el reservorio de todo el acervo cultural de su pueblo: el pensamiento, la lengua materna, el conocimiento y la medicina nasa.

Por su cotidianidad, construida en medio de comunidades no nasa y por su cercanía territorial con centros urbanos como Totoró, Piendamó y Popayán, su lengua nasa presenta un alto grado de interferencia del castellano. Sin embargo, en el Nasa Yuwe que actualmente habla prevalece lo fundamental de la cosmovisión y el pensamiento ancestral del pueblo nasa. Cosmovisión expresada en elementos de las leyes de origen y en las formas de concebir y relacionarse con sus entornos naturales; pensamientos tradicionales manifiestos en formas de concebir el territorio y de relacionarse con él, así como en otras prácticas comunitarias.

Lo que más caracteriza a este resguardo es la total ausencia de la lectura y la escritura en Nasa Yuwe, en tanto ningún comunero conoce la escritura de su lengua materna; de hecho, los primeros acercamientos que esta comunidad tuvo con la escritura de su lengua nasa y con el actual alfabeto unificado, se hicieron

con este trabajo. La escritura del Nasa Yuwe no ha ingresado a esta comunidad por ningún camino previo. Ni por la evangelización, porque si bien en el resguardo hay una capilla, ésta fue construida por los terratenientes y no porque alguna comunidad religiosa católica haya estado allí asentada; tampoco por la vía de los procesos organizativos, ni por la educación escolarizada. La única Institución Educativa que allí existe “imparte” una educación totalmente en castellano y castellanizadora, ajena a las dinámicas culturales de la comunidad y a las organizativas del Cabildo. Al respecto, el líder y consejero del Cabildo, el señor Nicolás Salazar afirma:

En este momento la relación está como un poco aislada, porque los docentes, los profesores que laboran en el plantel no están muy relacionados con el cabildo y mucho menos con la comunidad. No hay una importancia como más a fondo desde el colegio hacia la comunidad.

Lo que pasa es que como los profesores son mestizos ellos hacen la parte más legal, solamente lo que el gobierno les dice que tienen que enseñar y pues se la pasan más que todo un poco encerrados en las cuatro paredes, mas no en el ambiente de la comunidad, por eso es el aislamiento.

A esto se suma el hecho de que Novirao solo cuenta con dos personas, dos hombres, que han terminado el bachillerato; uno de ellos, durante un corto tiempo, laboró como maestro en el colegio de este resguardo y el otro se desempeña, también como maestro, en una comunidad nasa cercana. Lo que indica que ningún joven ha ingresado a la educación superior. Esto nos puede mostrar que las prácticas lectoras y mucho más las escritoras, tanto en Nasa Yuwe como incluso en castellano, han estado casi totalmente ausentes de sus vidas.

Es así, como el único texto que la mayoría de miembros de esta comunidad conocen escrito en Nasa Yuwe es el letrero puesto a la entrada de la Casa del Cabildo, escrito con un alfabeto distinto al unificado. Palabras en Nasa Yuwe que cumplen un sentido más simbólico que comunicativo; no por ello menos importante, en este caso para demarcar su territorio.



Fotografía de MCorrales, 2008.

Esta situación lingüística y educativa de Novirao puede radicar en el hecho de que su comunidad y su Cabildo no han tenido mayores vínculos organizativos y políticos con el CRIC; han trabajado muy independientes o se han aliado con otras organizaciones que no tienen dentro de sus principios políticos y culturales, el fortalecimiento del Nasa Yuwe.

En este contexto, en el resguardo de Novirao la escritura de su lengua materna no se ha apropiado y apenas empieza a verse como un horizonte posible dentro de sus acciones políticas y culturales. Es así, como la Secretaria del Cabildo del año 2010 afirmó que “no necesita escribir el Nasa Yuwe porque ya lo habla. Con hablarlo es suficiente. Además, aquí nadie lee ni hay nada para leer”. Esta postura prejuiciada e ingenua políticamente, la desdice otro líder de esta comunidad, el señor Julio Cucuñame, al considerar que

sí es necesario aprender a escribir y a hablar mejor el Nasa Yuwe, como otra forma de resistencia. Muchas comunidades creen que con la recuperación de las tierras fue suficiente, que ya no hay nada más porque luchar y organizarse. Lo que tenemos que hacer es seguir trabajando para no perder nuestro pensamiento. Nosotros somos capaces, tenemos capacidad de pensamiento; por eso hemos podido resistir y lo debemos seguir haciendo con nuestra lengua nasa.

1.1.2 Comunidad del Resguardo de Quichaya

El resguardo de Quichaya pertenece al municipio de Silvia y hace parte del territorio ancestral del cacique Juan Tama de la Estrella⁵. Actualmente está conformado por seis veredas. Según el censo realizado por el Cabildo en 2007, cuenta con una población de 2500 personas, un 99% se autoidentifica como nasa y el 1% se autodefine como afrocolombiano.

Cuentan los mayores que llegaron de Tierradentro, y que fue el mismo Juan Tama quien buscó las tierras, y al considerarlas buenas trajo a los indios para que las habitaran. En el primer sitio que se ubicaron lo denominaron *Saan gse* y posteriormente lo llamaron San José, pero dada la abundancia de la planta de chusco *shayaj* se le dio este nombre; término que los blancos castellanizaron al pronunciarlo Quichaya, definiéndose de esta forma el nombre del Resguardo.

La comunidad de Quichaya es altamente tradicional en sus usos y costumbres nasa, con un alto uso social de la lengua nasa, en su expresión oral. Este Resguardo fue uno de los principales centros de operación del Instituto Lingüístico de Verano –ILV en los años 60s. y 70s. Por tal motivo, allí hay una fuerte presencia de la religión protestante y cierta distancia con los procesos organizativos y culturales del CRIC. Situación que actualmente se está intentando superar. Por la presencia del ILV, la escritura del Nasa Yuwe con la propuesta de alfabeto realizada por esta institución norteamericana, tuvo allí un importante espacio de experimentación y socialización y se conoce como *la propuesta de Pitayó*. Es así como la escritura del Nasa Yuwe sí ha tenido algún lugar en la vida

⁵ El cacique Juan Tama de la Estrella es el gran líder político y espiritual del pueblo nasa. En los años de 1630 encabezó las luchas contra los invasores, utilizando las leyes coloniales y sus documentos escritos. Así logró, entre otras cosas, que la corona española reconociera los territorios indígenas y se crearan los cinco pueblos ancestrales nasa: Jambaló, Vitoncó, San Francisco de Caldono, Quichaya y Pitayó.

Sobre la vida histórica y política de Juan Tama de la Estrella, y su papel en la importancia de la escritura alfabética, se hablará en el capítulo 3.

de un reducido grupo de miembros de esta comunidad y aún existen algunos materiales producidos e impresos por el ILV.

En este resguardo, la educación escolarizada hace presencia desde 1939 y siempre ha estado bajo la dirección de personas mestizas; no en manos de comunidades religiosas. Situación que ha ayudado a que gran parte de sus tradiciones y costumbres ancestrales se mantengan; tal es el caso de pedirle permiso a la naturaleza para obtener y consumir sus recursos. Pero también el hecho de haber tenido, la mayoría de veces, docentes mestizos, generó, sobre todo en las primeras generaciones de nasa escolarizados un fenómeno, aparentemente paradójico: que algunas personas no aprendieran de manera competente el castellano, ni oral ni escrito, y ya no quisieran hablar cotidianamente el Nasa Yuwe, porque le habían perdido respeto y valor.

Actualmente, el 90% del equipo docente es bilingüe, pero no todos saben escribir el Nasa Yuwe y, a pesar de que algunos tienen a su cargo los cursos de Nasa Yuwe y refuerzan las clases de otras áreas hablando en esta lengua, la mayoría de docentes no tiene claro qué enseñar del nasa yuwe. Esto evidencia falta de seguimiento y continuidad en los procesos de alfabetización en Nasa Yuwe y en cómo hacer de esta lengua un saber pedagógico. Por esto, año a año les enseñan a los y las estudiantes los mismos temas, con las mismas palabras y con los mismos ejemplos. Situación que genera aburrimiento y apatía en los niños, las niñas y los jóvenes estudiantes. Ante esto, se han desarrollado algunas reflexiones para empezar la tarea de construir un plan curricular para la enseñanza del Nasa Yuwe.

De otra parte, con los recientes acercamientos organizativos y educativos que su Cabildo y escuela viene estableciendo con el CRIC, algunos de sus docentes participan de los procesos de capacitación sobre educación propia que desarrolla su Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, en los que están conociendo y

apropiando materiales pedagógicos sobre su lengua Nasa, para aprender a escribirla y a su vez enseñarla en la escuela.



Grupo de docentes del Resguardo de Quichaya
Fotografía: MCorrales, 2009

1.1.3 Comunidad del Resguardo de *Khwe'ýä Çxhab*, pueblo de helechos: Pueblo Nuevo

El resguardo de Pueblo Nuevo también hace parte del territorio ancestral del cacique Juan Tama. Actualmente lo componen 12 veredas, de las cuales cuatro pertenecen al municipio de Silvia y el resto al municipio de Caldono. Según el censo realizado por el Cabildo en 2007, cuenta con una población de 5309 personas, un 97% se autoidentifica como nasa, el 2% como mestizo y el 1% pertenecen a la comunidad guambiana.

Su población nasa mantiene un fuerte arraigo a su tradición cultural y lingüística, manifiesta en la vigencia cotidiana de la lengua Nasa. Allí la lectura y la escritura del castellano y del Nasa Yuwe tienen presencia desde hace varios años, mediadas por la presencia, un tanto paradójica, de dos organizaciones: la comunidad religiosa de las Misioneras de las Hermanas de la Madre Laura, que

desde los años 60 se instaló en su resguardo, y los procesos organizativos y políticos liderados por el CRIC; organización que tuvo una de sus escuelas, la de San Antonio, como uno de sus Centros Pilotos de su Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.

A esto se suma el hecho de que en el centro del Resguardo de Pueblo Nuevo se llevó a cabo el proceso de desmovilización del movimiento armado Quintín Lame a principio de los años 90. Locaciones en las que, desde entonces, funciona el CEFILAM Centro de Formación Integral Luis Ángel Monroy⁶, donde bajo los principios políticos y educativos del CRIC se forman jóvenes de diferentes zonas del Cauca como líderes, con una intensa formación académica basada en el reconocimiento, fortalecimiento y reapropiación de los diferentes dimensiones de la cultura nasa, entre ellas la lengua Nasa y su escritura. Situaciones políticas que ofrecerían todas las condiciones para una mayor claridad educativa, cultural y lingüística.

Pero según Yocué y Tombé (2010; 19), a pesar de que la mayoría de los docentes que laboran en los centros educativos de Pueblo Nuevo y Quichaya son nasa, incluso hablantes de nasa yuwe, muchos de ellos “vienen desarrollando el currículo del Ministerio de Educación Nacional y en muy mínima parte se trabaja lo relacionado con los conocimientos propios de la cultura nasa”.

Es tanta la invasión intelectual de lo externo que los mismos orientadores indígenas han perdido su identidad cultural y desconocen los conocimientos ancestrales. Esto ha conllevado a subvalorar e invisibilizar nuestros conocimientos. Por ejemplo, los orientadores nasa creen que la tecnología es la única herramienta del desarrollo intelectual. (...) Se cree que al enseñar a leer y escribir en Nasa Yuwe ya se está aplicando la educación propia, que la verdad no es así” (Yocué y Tombé 2010; 84 - 91).

En estas situaciones se puede observar que las y los docentes del Resguardo de Pueblo Nuevo hablan, entienden, escriben y leen en nasa yuwe, incluso han

⁶ Nombre dado en honor a Luis Ángel Monroy “Moncho”; líder, luchador y defensor afrodescendiente del movimiento indígena, asesinado en los años 80.

elaborado y producido materiales educativos bilingües; pero al momento de su práctica pedagógica en el aula, con sus estudiantes, siguen usando el Nasa Yuwe de manera transicional, para traducir y explicar los contenidos expuestos en castellano. El nasa yuwe, en las dinámicas internas de la institución educativa, sigue siendo la lengua para los espacios informales como los recreos, la hora de la comida, los saludos y las despedidas.

Este uso no pedagógico del Nasa Yuwe se observa más claramente en la escuela de básica primaria, donde todavía hacen presencia algunas docentes religiosas y mestizas, para quienes el castellano sigue predominando como lengua de conocimiento y transmisión de saberes, y como lengua que se debe enseñar y aprender competentemente para que las niñas y los niños puedan enfrentar y responder bien en el bachillerato y para cuando tengan que salir a la ciudad. Es así como en el 2009, una maestra afirmó: “Necesitamos más lo del castellano, porque en eso es en lo que tienen más dificultades los niños. Al fin y al cabo, el Nasa Yuwe ya lo hablan en la casa”.

Práctica pedagógica y uso predominante de la escritura del castellano en la escuela.
Situaciones no exclusivas del Resguardo de Pueblo Nuevo.



Fotografías: MCorrales, 2009.

A este uso desigual de las lenguas Nasa y castellana, se suma el hecho de que, sobre todo en el colegio de bachillerato, la presencia del Inglés como asignatura obligatoria desde el Ministerio de Educación Nacional, viene ganando más prestigio y uso pedagógico y social. Otra lengua de poder que además de hacer presencia en los ámbitos escolarizados, cuenta con espacios propios en los medios de comunicación a los que tienen acceso las nuevas generaciones, tales como la radio, la televisión con sus canales internacionales, la Internet y otras tecnologías de comunicación que llegan con textos en este idioma.

Estímulos visuales de las tres lenguas presentes en el Colegio de Pueblo Nuevo.



Fotografías: MCorrales, 2010.

1.1.4 Comunidad del Resguardo de Mosoco

El resguardo de Mosoco, territorio ancestralmente habitado por gente nasa, hace parte de los últimos pueblos organizados en la región de Tierradentro a inicios del siglo XX y constituido como Resguardo en 1912, cuando se separó del Resguardo de Vitoncó.

El nombre original de este resguardo es *Musse ukwe*, que en castellano literalmente significa *plan de arena*, re fonologizado y renombrado por los mestizos como Mosoco. Según Carlos Güegia (2009) el nombre de Mosoco aparece por primera vez en los libros de registro de la iglesia católica a mediados del siglo XVIII y durante la conquista fue el paso obligado para cruzar del valle del río Cauca al valle del río Magdalena, en su ruta a Santa Fe. Pero es a comienzos del siglo XIX, en las guerras de independencia cuando vuelve a aparecer. Pues los nasa no fueron ajenos a este acontecimiento, también participaron en estas guerras ayudando al general Bolívar para expulsar a los españoles de estas tierras. La cruzada de Bolívar por esta población marcó un hito en la historia de la población. Entonces, dice Genaro Bolaños, historiador del Resguardo, que los hechos se toman como antes y después del paso de El Libertador por este caserío, de tal manera que:

En cuanto a la historia concerniente a la fundación de Mosoco, se desconoce la fecha exacta, pero la podemos relacionar con uno de los viajes que hizo Bolívar, tal vez en 1828, 1829, pues para ese entonces, ya existía Mosoco. Porque yo conocí a la abuelita concepción Ramos, oriunda de Pitayó que vivía por ahí por la casa de Adán, que contaba que en aquella época, cuando pasó Bolívar por aquí, estaba de 15 años y le tocó ayudar a hacer la comida para Bolívar y sus acompañantes. De modo que data desde antes de 1829 (Bolaños, citado por Güegia 2009).

Al interior de la comunidad hay otras versiones sobre la fundación de Mosoco; una de ellas dice que por recientes descubrimientos de restos de cerámica muy fina en el subsuelo de Mosoco y la existencia de planes de viviendas muy antiguas en su subsuelo, se presume que el resguardo estuvo habitado hace mucho tiempo por otro pueblo, que en el momento se desconoce.

Este Resguardo es la localidad más urbanizada de las cuatro comunidades que participaron más directamente en el desarrollo de este trabajo. Según el censo realizado por el Cabildo en 2008, el Resguardo de Mosoco cuenta con una población de 1692 habitantes, distribuidos en sus cuatro veredas, entre los cuales la mayoría de los adultos habla cotidianamente el nasa yuwe. Aspecto positivo que

se enrarece cuando las parejas, padres y madres más jóvenes, para comunicarse con sus hijas e hijos, utilizan el castellano, induciendo a que actualmente la mayoría de niñas y niños solo entiendan el Nasa Yuwe pero no lo hablen, cuando ya no son monolingües en castellano. A esto se suma el hecho de que la mayoría de casas, reconstruidas después del terremoto de 1994, cuentan con luz eléctrica y televisores, conectados algunos a antenas para recepcionar canales internacionales; televisores que en algunas de las casas están prendidos todo el día, con niños, niñas y jóvenes como sus principales receptores.

En este contexto de un bilingüismo desigual, marcado generacionalmente, todo el equipo docente de este resguardo habla competentemente el Nasa Yuwe y un alto porcentaje lee y escribe muy bien, tanto el castellano como el Nasa Yuwe; además, manifiesta una gran conciencia étnica y reconoce el valor cultural y político que tiene su lengua ancestral. Sin embargo, y teniendo estas grandes ventajas, estas maestras y estos maestros, en sus prácticas pedagógicas al interior de las aulas, en las diferentes escuelas de este resguardo y en su colegio, mantienen el uso transicional del Nasa Yuwe, predominando el castellano, tanto oral como escrito, como lengua de conocimiento escolar; dejando al Nasa Yuwe para sus usos domésticos, comunitarios y espontáneos por fuera del espacio escolar.

Con estas concepciones y usos del castellano mantienen prácticas pedagógicas transmisionistas, que no potencializan el contexto lingüístico y cultural nasa de sus estudiantes, reproduciendo y perpetuando, tanto con los temas y contenidos que enseñan como con los materiales didácticos que utilizan, imaginarios, prejuicios e iconos occidentales de corte global, que inciden en el debilitamiento y poco reconocimiento social y cognitivo del Nasa Yuwe.

Si bien en el Proyecto Educativo Comunitario que el equipo de docentes formuló en el 2004 se plantea, como uno de sus objetivos específicos, “promover y valorar

en su real dimensión los usos y costumbres como una manera de fortalecer la identidad de los pueblos”, el fortalecimiento y uso pedagógico y comunitario del Nasa Yuwe no aparece, de manera explícita, en ninguno de sus objetivos.

Material didáctico del Colegio de Mosoco.



Fotografías: MCorrales, 2009.

La escritura del Nasa Yuwe en Mosoco se desarrolló en un principio con la propuesta del Instituto Misionero Antropológico -IMA, dada la fuerte influencia en la zona de la Prefectura Apostólica, quien hasta hace poco tiempo manejó la educación contratada. Allí los procesos organizativos son de gran fuerza, aunque

con muy poca presencia del CRIC. Sin embargo, actualmente el alfabeto unificado para escribir el Nasa Yuwe es el que prevalece.

1.2 HABLANDO, REFLEXIONANDO Y ESCRIBIENDO SOBRE EL NASA YUWE Y EN NASA YUWE

En las cuatro comunidades donde se centró de manera directa el trabajo de campo, basado en la observación, la participación y la generación de acciones de reflexión y discusión colectiva sobre la lengua Nasa y su escritura, este trabajo de campo y el ejercicio investigativo se asumieron como un proceso intersubjetivo, que intentó ser dialogante y horizontal, en perspectiva de generar, construir y compartir colectiva y colaborativamente conocimientos y aprendizajes mutuos entre la gente nasa y la investigadora. Con esta perspectiva metodológica, y con el objetivo de abrir y consolidar espacios para reflexionar sobre la lengua nasa, sus valores, sentidos y usos, tanto en su oralidad como en su escritura, además de socializar el alfabeto unificado del Nasa Yuwe, mi presencia y observación participante en los cuatro resguardos, no fue pasiva; estuvo determinada por acciones solicitadas por los equipos de trabajo nasa, como la orientación de talleres y charlas sobre comunicación, el castellano y su escritura, recorridos por el territorio y muchas conversaciones y entrevistas abiertas con distintas personas: docentes, líderes, lideresas, jóvenes estudiantes e intelectuales nasa. De esta manera, más que observar y participar para recoger información y datos, estas estrategias investigativas se encaminaron a la generación de reflexiones y propuestas que aporten al fortalecimiento de la lengua nasa, tanto en su realización oral como escrita.

De esta manera se pudieron identificar algunas situaciones y problemáticas compartidas por las cuatro comunidades; tanto en términos lingüísticos como pedagógicos: En todos los resguardos, la mayoría de los miembros de sus

comunidades dicen valorar su lengua materna como un aspecto cultural de su identidad, con connotaciones políticas y de reconocimiento social. Los equipos docentes, excepto en el resguardo de Novirao, están conformados, mayoritariamente, por maestras y maestros nasa, hablantes y alfabetizados en su lengua; sin embargo, en ninguna de las escuelas el Nasa Yuwe tiene un uso pedagógico, más allá del transicional. Así mismo, se observaron y vivenciaron particularidades en cada uno de los resguardos.

En Novirao, único resguardo de los cuatro donde la escuela funciona muy distante del Cabildo y de las dinámicas de la comunidad, donde no hay docentes bilingües y el único maestro de origen nasa no habla la lengua, y donde la mayoría de jóvenes solo entienden de oído su lengua y los niños y las niñas ya ni siquiera de oído lo entienden, el trabajo⁷ se centró en generar procesos de reflexión y alfabetización en Nasa Yuwe con adultos, jóvenes, algunos niños y niñas. Todo este trabajo contó con el apoyo irrestricto del Cabildo y con el entusiasmo de los mayores. Con ellos, y a medida que se enseña a escribir en nasa yuwe, se han ido recuperando o recordando historias y palabras en desuso y casi totalmente olvidadas.

Los líderes de la comunidad de Novirao propusieron hacer una cartilla⁸, porque dijeron: “Nosotros también queremos tener una cartilla”. En función de esta propuesta surgieron preguntas sobre cómo escribir, manifestando su preocupación ante el hecho de que querían que en la cartilla se escribiera como se habla en esta comunidad, sin distorsionar o eliminar su variante dialectal. A raíz de esta

⁷ En las actividades de reflexión y aprendizaje colectivo de la escritura del Nasa Yuwe en Novirao, se contó con el apoyo del nasa y etnoeducador Adonías Perdomo, con quien abrimos espacios de confianza y cotidianidad en la comunidad.

⁸ Como desarrollo de esta propuesta se produjo el texto *Noviraote ju'gwe'sx we'wenxi wejxa. Palabra y memoria nasa en el Resguardo de Novirao*. CORRALES, Martha Helena; ROJAS, Tulio y PERDOMO, Adonías (2011), Ministerio de Cultura – Universidad del Cauca, Popayán. Libro que se entregó a cada familia de Novirao y sobre el cual se continúa reflexionando de manera colectiva.

pregunta y preocupación que pone en evidencia las tensiones entre la oralidad y la escritura, entre las formas dialectales de la lengua y su formalización y estandarización mediante el código alfabético, se expusieron informaciones, explicaciones y aclaraciones sobre lo que significa tener un alfabeto unificado. Alfabeto que no por ser unificado para representar los fonemas de la lengua nasa, eliminará las expresiones y modos regionales y locales de hablarse. De otra parte, con los mayores y las mayores se trabajó alrededor de recordar y recuperar algunos términos del nasa que ya no se utilizan en el habla cotidiana de la comunidad. Con estas actividades se logró un proceso de socialización y apropiación del alfabeto unificado.

Comunidad de Novirao, en talleres sobre su lengua Nasa.



Fotografías: MCorrales, 2009.

En el Resguardo de Quichaya, considerando que la escritura del Nasa Yuwe no debe seguir siendo estimulada y centrada exclusivamente en la escuela, el Cabildo propuso un proceso de reflexión y alfabetización con la comunidad en pleno y todos sus miembros, además del equipo docente. Allí y en todas las comunidades, la propuesta es que la escritura y la lengua nasa superen los límites

de la escuela, salga de la escuela y se fortalezca en otros ámbitos comunitarios más propios y tradicionales.

Con estos objetivos se desarrollaron talleres⁹ en los que se reflexionó sobre la importancia de la lengua nasa y sobre las razones culturales y políticas de su escritura. Además, se ofrecieron las bases de la alfabetización en Nasa Yuwe.

De otra parte, participé en algunas discusiones para la construcción del Proyecto Educativo Comunitario PEC en el cual se identificó la necesidad de incluir la escritura del Nasa Yuwe como un elemento relevante en el desarrollo pedagógico y comunitario de este Proyecto Educativo.

Comunidad del Resguardo de Quichaya



Fotografía: MCorrales, 2009.

En Pueblo Nuevo el trabajo también se centró con el equipo de docentes, en reflexionar sobre la escritura de su lengua, así como en puntuales apoyos en la producción de un material educativo. También se trabajó con jóvenes de los

⁹ En estos talleres se contó con la valiosa colaboración de los nasahablantes y etnoeducadores Adonías Perdomo y Ricardo Yocué; este último habitante y maestro de la comunidad de Quichaya.

últimos grados del colegio, con quienes a partir de videos se reflexionó sobre sus concepciones, valoraciones y usos del Nasa Yuwe; encuentros que generaron inquietudes e interés en las clases que ellos quieren de su lengua ancestral, identificando que en su colegio las clases siguen siendo de Nasa Yuwe y no en esta lengua. Siguen teniendo el Nasa Yuwe como una asignatura más, dentro de un limitado horario y con monótonas estrategias pedagógicas.

Maestros de Pueblo Nuevo.



Fotografía: MCorrales, 2009.

En Pueblo Nuevo, Novirao y Quichaya, también se desarrollaron talleres con los y las estudiantes de los últimos grados del colegio. Con ellos y ellas se analizaron videos, entre ellos el del proceso de unificación del alfabeto. Así mismo, se dieron a conocer otros materiales didácticos y educativos producidos por el CRIC y otras organizaciones indígenas. En estos encuentros con los y las estudiantes, la mayoría expresó mucho interés en aprender más del nasa yuwe, incluida su escritura.

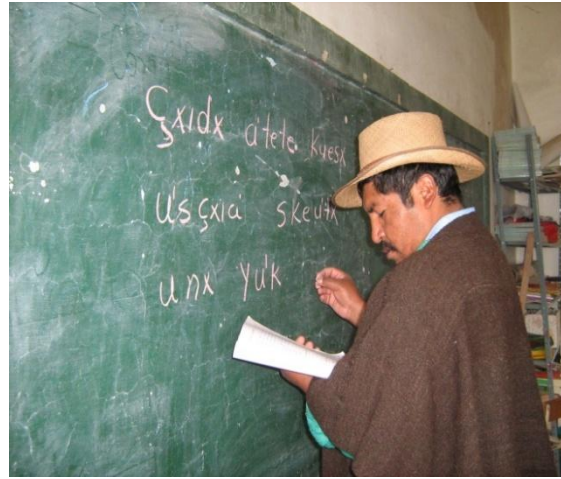
Grupo de estudiantes del Colegio de Novirao.



Fotografía: MCorrales, 2009.

En Mosoco, el trabajo se centró con el equipo de maestras y maestros del resguardo, y con algunos jóvenes. Con los maestros, todos bilingües orales competentes, entre quienes algunos leen y escriben muy bien el nasa yuwe, hubo un trabajo colaborativo entre ellos. Un trabajo muy bonito y productivo que se generó fue la escritura de textos en forma colectiva; unos expusieron oralmente las ideas, otros las escribieron, otros corrigieron la escritura, otros complementaron los textos. De esta manera, todos y todas aprendieron, aportaron, se colaboraron y se arriesgaron a escribir en su lengua. Por ejemplo, a partir de textos o poemas en castellano se hicieron ejercicios para producir nuevas palabras en Nasa Yuwe, de buscarles sinónimos, de proponer cómo se podría decir de otra manera y entre ellos han ido enriqueciendo un léxico y un vocabulario muy propio y enriquecedor.

Trabajo colaborativo de maestras y maestros de Mosoco, alrededor de la escritura del Nasa Yuwe.



Carteleros producidos por maestras y maestros de Mosoco, en talleres de reflexión y apropiación creativa de la escritura de su lengua Nasa.



Fotografías: MCorrales, 2009.

Se puede concluir que las personas nasa de estas cuatro comunidades y de otros resguardos que participan en diferentes procesos culturales y políticos para

y por el pueblo nasa, coinciden en valorar positivamente su lengua ancestral y en la necesidad de mantenerla y fortalecerla como un elemento fundamental, casi imprescindible, de su identidad y cultura. En medio de los diferentes contextos, condiciones y situaciones en que viven y actualizan su cultura, la mayoría de la gente nasa ve en la escritura alfabética de su lengua una posibilidad, una estrategia y un camino para hacer que ella y su pensamiento milenario pervivan en la historia, no solo al interior de su pueblo sino también frente a las sociedades y culturas externas.

Y a pesar de que la escritura alfabética del Nasa Yuwe todavía no es conocida, aprendida, apropiada y mucho menos usada como medio de comunicación por la gran mayoría de la gente nasa, hay una atmósfera de confianza en que la escritura de su lengua, tradicional y ancestralmente oral, permitirá recrear sus historias, construir otras textualidades y dejar otras huellas para el futuro.

2. EL NASA YUWE: COSMOVISIÓN, ANCESTRALIDAD, MEMORIA, IDENTIDAD Y RESISTENCIA HECHOS PALABRA

Cuando muere una lengua,
las cosas divinas, estrellas, sol y luna;
las cosas humanas, pensar y sentir,
no se reflejan ya en ese espejo.

Cuando muere una lengua,
todo lo que hay en el mundo,
mares y ríos, animales y plantas,
ni se piensan, no se pronuncian con atisbos y sonidos,
que no existen ya.

Cuando muere una lengua,
entonces se cierra,
a todos los pueblos del mundo,
una ventana, una puerta, un asomarse
de modo distinto a cuanto es ser y vida en la tierra.

Cuando muere una lengua,
sus palabras de amor,
entonación de dolor y querencia,
tal vez viejos cantos,
relatos, discursos, plegarias,
nadie, cual fueron, alcanzará a repetir.

Cuando muere una lengua
ya muchas han muerto y muchas pueden morir.
Espejos para siempre quebrados,
sombra de voces para siempre acalladas:
la humanidad se empobrece.

CUANDO MUERE UNA LENGUA

Miguel León-Portilla - México

La lengua, lenguaje verbal o articulado, como el sistema de símbolos más completo e integral con el que cuentan exclusivamente los humanos, es mucho más que un instrumento o medio de comunicación y vínculo social; es mucho más que fonemas y voces convencionalizadas y compartidas que un colectivo humano utiliza para designar al mundo. 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, mantienen, recrean y transmiten formas de concebir, construir y vivir el mundo natural y social. Cada lengua construye, reconstruye, contiene y manifiesta elementos cognitivos y culturales para conocer, entender, analizar y recrear las experiencias y las relaciones que sus hablantes, individual y colectivamente tienen con la naturaleza, con sus otros y consigo mismos. En esta medida producen, reflejan y dinamizan los sentimientos, pensamientos y conocimientos individuales, que a su vez son herencia, producto, resemantización y recreación de los colectivos del grupo al que se pertenece. Por esto, las lenguas son testimonios y memorias de las culturas; de sus cosmovisiones, sus historias, sus conocimientos, sus formas de vida.

José Antonio Marina afirma que:

En el lenguaje no se transmite sólo el modo de interpretar el mundo de una cultura, sino, sobre todo, la experiencia ancestral que el hombre ha adquirido sobre sí mismo (...) 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 (1993; 63 - 70).

Por estos valores y contenidos culturales, históricos y cognitivos que tienen las lenguas maternas y ancestrales, además de su capacidad creadora y nominadora del mundo, razón por la cual nominar se homologa a crear y visibilizar realidades, muchos pueblos aborígenes del mundo le han dado el carácter de sagradas.

Colombres (citado por Almendra 2001; 25-26) ha encontrado que:

En la cosmovisión de los pueblos americanos el valor de la palabra se acerca a lo sagrado, en la medida en que da nombre y sentido a las cosas. Se le ve como un fluido mágico, cargado de maná y sabiduría. Hablar de la palabra es referirse a la voz de los ancianos, de los sabios, a un relato que cohesiona a la sociedad al fortalecer sus pilares éticos.

Desde esta concepción sagrada y constructora de sentidos y significados, y con ellos de realidades y mundos, y en un vínculo evidente con su cualidad humanizadora, las lenguas originarias y sus palabras inmemorables son también dadoras y expresión de vida. Así lo expresa el misak¹⁰ Agustín Almendra (2001; 27) cuando afirma que la “La palabra es el aliento o vida de la persona. Por esta razón, tanto un pueblo indígena como el comunitario, que pierde la palabra ancestral, pareciera que estuviera muerto, porque ya no respiran su aliento vital”.

Este sentido vital, menos sagrado y más nutricional, también lo encuentra el mayor nasa Juan Volverás del resguardo de Novirao, cuando dice: *Nasa Yuwe' kwe'sx mama leçxina'wë wala peejxa'*¹¹, lo cual se puede traducir al castellano como: “necesitamos el Nasa Yuwe como la leche de nuestra madre”. Esta oración alude a varios aspectos importantes de la cultura nasa: señala la necesaria transmisión del Nasa Yuwe que madres y padres deben hacer con sus hijos e hijas para el mantenimiento y la vitalidad de los y las nasa con su cultura y lengua propia. También resalta la importancia de la mujer en la enseñanza de la lengua, representada en *kwe'sx mama* “nuestra madre”. Enseñanza y transmisión que en la tradición nasa está ligada a espacios domésticos de socialización, altamente feminizados, como la huerta, la casa y la cocina.

¹⁰ Misak es el autoetnónimo del pueblo conocido como guambiano. Aunque es necesario reconocer que otras comunidades, no guambianas, también se consideran misak y hablan el Namuy Wam o Namtrik, su lengua ancestral. Estas comunidades son: la del Resguardo de Quizgó en el municipio de Silvia; la Totoró en el Resguardo de Totoró, perteneciente al municipio que lleva su mismo nombre; y la de La María en el municipio de Piendamó.

¹¹ Esta oración la dijo el mayor Juan Volverás en el 2009, en el marco del proyecto de investigación “Pensamiento y cosmovisión en el habla Nasa Yuwe de Novirao” realizado por Corrales, Perdomo y Rojas. La oración está escrita con el alfabeto unificado que para escribir la lengua nasa se estableció en 1991. Sobre este alfabeto se hablará ampliamente en el capítulo 4.

Por todo lo anterior, otro nasa, el hablante y pensador del Nasa Yuwe, el etnoeducador Adonías Perdomo (2004) afirma que “La lengua materna es el medio más aproximado para conocer realidades de nuestros pueblos. Hay cosas, hay conceptos o interpretaciones que desde otras lenguas no siempre explican la realidad de un pueblo y con ella el pensamiento de un pueblo”. Apreciación reafirmada por el también nasa y etnolingüista Abelardo Ramos (2005), cuando dice que “en la lengua Nasa Yuwe hay muchos elementos para entender la vida, porque detrás de cada palabra hay todo un sentido cultural y vital”.

Estas conceptualizaciones y sentimientos que los nasa y otros miembros de pueblos ancestrales tienen frente a sus lenguas, se pueden leer en la aseveración filosófica que Heidegger (citado por Marina 1993: 69) hizo: “El habla es la casa del Ser... El hombre vive por su habla”. Afirmación que el poeta maya Jorge Cocom Pech escribió así:

La casa de tu alma

Tu idioma es la casa de tu alma.
Ahí viven tus padres y abuelos.
En esa casa milenaria,
hogar de tus recuerdos
permanece tu palabra

Por eso,
no llores la muerte de tu cuerpo
ni llores la muerte de tu alma

Tu cuerpo,
permanece en el rostro de tus hijos;
tu alma,
eternece en el fulgor de las estrellas.

2.1 NASA YUWE: BOCA QUE HABLA, CORAZÓN QUE PIENSA

En los primeros tiempos no había tierra, ni gente, solo existía *ks'á'w wala* “gran espíritu”.

Este espíritu era a la vez masculino y femenino, así se reproducía a sí mismo y de ahí otros espíritus como el *ekthe'* “sabio del espacio”, el trueno, *t'íwe yase* “nombrador de la tierra”, *weet'ahn* “el que deja las enfermedades en el tiempo”, el *kl'um* “duende que controla el ambiente”, el *daat'i* “espíritu del control social”, *s'í'* “espíritu de la transformación”, *tay* el “sol”, *a'te* “luna”, *weh'a* “viento dueño de la atmósfera”, estos son los hijos mayores de *ks'á'w wala* “gran espíritu”; los hijos mayores se reprodujeron y originaron las plantas, los animales, los minerales y crearon a un hijo especial llamado nasa “el hombre” (gente). Todos estos espíritus mayores y menores vivían unidos, tenían un solo idioma, el NASA YUWE y sabían muchas cosas, unos eran cantores, otros artesanos, otros shamanes, consejeros, músicos y agricultores, entre otros¹².

Este idioma que hablaron y unió a los espíritus mayores y menores en los tiempos ancestrales del pueblo nasa, denominado en esta misma lengua como *Nasa Yuwe*, se puede traducir al castellano como *el idioma del pueblo nasa o lengua de la gente*. En esta expresión propia con la que el pueblo nasa denomina su lengua, la palabra *Nasa* se refiere a *gente, persona y todo lo que tiene vida*, y el término *Yuwe* indica *boca, órgano a través del cual se producen sonidos*, por esto también se asocia con *palabra y voz*. Estos sentidos los complementan las nasa Ana Edith Perdomo y María Cristina Pancho (Citadas por Hurtado 2011) al encontrar que el término *Nasa* viene de la palabra *pnas*, que en castellano se puede traducir como *sombra proyectada por el sol*.

El Nasa Yuwe es una de las 65 lenguas originarias y ancestrales de América que sobreviven en nuestra multicultural, pluriétnica y plurilingüe sociedad

¹² *T'íwe n'hi' yu'i nasayak*. El origen de la tierra y el hombre. Mito recogido por Marcos Yule Yatacué del resguardo de Toribío, En: Paeces por paeces. Osorio Garcés, Carlos Enrique (compilador) (1994), Pág. 21-22.

colombiana¹³. En el panorama nacional, en términos de cantidad de hablantes, está en segundo lugar después del Wayuunaiki, lengua materna del pueblo Wayuu de La Guajira. En el departamento del Cauca, además del Nasa Yuwe se hablan otras lenguas aborígenes: el Namuy Wam o Namtrik del pueblo Guambiano o Misak, el Eperara Sía Pidara del pueblo Eperara o Embera de la Costa Pacífica, la Totoró del pueblo que lleva este mismo nombre y el Inga que es una variante dialectal del Quechua del pueblo Inga de la Bota caucana. De estas cinco lenguas el Nasa Yuwe es la que tiene más hablantes; en segundo lugar está el Namuy Wam.

Según datos aproximados, ofrecidos por el CRIC (2007), basados en información aportada por los Cabildos, en el departamento del Cauca, en el año 2006, existía un total de 77 comunidades indígenas, de las cuales 66 corresponden a comunidades de habla Nasa Yuwe. Por esto se estima que actualmente el Nasa Yuwe es hablado por más de 120.000 personas que se autoidentifican como Nasa, no solo en el Cauca sino también en otros departamentos como Huila, Caquetá, Valle del Cauca, Tolima, Putumayo y Meta, donde recientemente se han consolidado nuevas comunidades nasa y donde se está luchando por mantener, revitalizar o recuperar su lengua ancestral.

Sobre el origen histórico de la lengua nasa no se sabe mucho. Ximena Pachón encontró que:

La mayoría de los hablantes del Nasa Yuwe no se han planteado este interrogante y los viejos poseedores de las creencias antiguas poco saben al respecto. Algunos concuerdan en afirmar que “el Nasa Yuwe fue un regalo de Dios” y que su presencia es muy antigua: “ya existía cuando llegaron los blancos y también antes de los Pijaos”. El Nasa Yuwe es tan antiguo, que está presente en la tierra “desde que el mundo fue creado”. Algunas leyendas antiguas contaban que la lengua de los Páez fue un regalo del sol, a quien ellos antiguamente adoraban. También se dice que “hacía muchos años había un señor que a veces se convertía en pez y

¹³ El plurilingüismo de Colombia está conformado por 65 lenguas indígenas, 2 lenguas criollas, el romaní del pueblo rom o gitano y el castellano.

otras en culebra, ese señor vino de los lados de Toribío, del norte, y él fue el que nos enseñó a hablar, porque antes todo era por señas y por gestos”. Otros incluso consideran que “fue Juan Tama, el que salió de la estrella, el que enseñó la lengua, las leyes y todo”. En Belalcázar existe la creencia de que antes la lengua no era patrimonio exclusivo de los hombres ya que los animales hablaban al igual que los humanos (Pachón 1997: 276).

Independientemente del origen histórico del Nasa Yuwe, la mayoría de hombres y mujeres nasa de la actualidad, incluso entre muchos jóvenes que ya no hablan su lengua ancestral, considera que el Nasa Yuwe es la expresión máxima de su pueblo, es la esencia que identifica y diferencia a esta cultura de otras, porque ha surgido y ha sido dada por la madre naturaleza y heredada de antepasados.

Pienso que la lengua Nasa Yuwe es nuestra vivencia, es una herencia de los mayores. Por esta razón con la lengua podemos identificar que somos nasa, el vestido o trajes típicos lo hemos perdido y es poquito lo que ha quedado. Pienso que no se puede acabar; hay que empezar a fortalecer con los niños para decir que sí pensamos como indígenas” (Arly Niquinás, comunero de la vereda Montecruz del resguardo de Vitoncó – Tierradentro. En: Ucue y Usnas 2011).

Este sentimiento y sentido de pertenencia al pueblo nasa a través de su lengua, es compartido por la comunidad de Novirao, para quien el Nasa Yuwe es una marca de identidad y diferenciación étnica y cultural; tanto es así, que la comparan con la cédula de ciudadanía. Dicen que si dejan de hablar Nasa Yuwe no solo dejan de reconocerse como parte del pueblo nasa, sino que también pierden muchos de los derechos que como indígenas y con mucho esfuerzo han logrado. Algunas expresiones recurrentes en Novirao frente al Nasa Yuwe, son: “en nuestra lengua está nuestro pensamiento y nuestra cultura”; “no debemos olvidar nuestra lengua, porque con ella podemos defender nuestro territorio”. De otra parte, Stella Hurtado, maestra del reasentamiento¹⁴ de Tóez en el municipio de Caloto, considera que:

¹⁴ Se conocen como reasentamientos los nuevos lugares, territorios, comunidades y cabildos constituidos como resguardos nasa después de la avalancha del río Páez en la zona de Tierradentro en 1994, cuando tuvieron que abandonar su territorio ancestral.

Si se pierde la lengua se pierde el legado cultural del pueblo nasa, porque la lengua nasa es la puerta de entrada al mundo de la cosmovisión nasa, es la que transmite todos los saberes, todos los conocimientos ancestrales, la forma de ver, de pensar y de ser integrales, definidos por una identidad; lo cual posteriormente evita hacer uso de un pensamiento diferente a través de una lengua prestada. (...) Los líderes de este Resguardo expresan que *Cuando hablamos Nasa Yuwe vemos que tenemos identidad, sabemos quiénes somos y de dónde venimos, y esto nos ayuda a saber hacia dónde vamos*” (Hurtado 2011).

Por lo anterior y por mucho más, para los y las nasa el uso, el fortalecimiento y la recreación de su lengua materna es fundamental en el mantenimiento de su ser nasa. Su lengua guarda, protege y hasta esconde muchos conocimientos y pensamientos que ellos y ellas deben conocer y conservar en la misma lengua, como estrategia cognitiva y comunicativa para mantenerse como pueblo. Por esto, el ya mencionado Abelardo Ramos afirma que “Pareciera que la savia de la cultura tuviera asiento en las lenguas y desde allí transmitiera fuerza, criterios para la organización, orientación para la educación” (2002: 188).

Algo de todo y lo inconmensurable que guarda y tiene la lengua nasa en su interior es la unidad conocimientos-pensamientos-sentimientos, fundamental de su cosmovisión y su cultura. Un ejemplo de esta unidad que se mantiene en el Nasa Yuwe es la manera de concebir la vida que se escribe como *üus kaya´ t´i sa*, lo cual se puede traducir al español como *sentir y pensar la vida con el corazón*. De hecho la palabra “pensamiento” se escribe *üus yaatxnxí*, que literalmente se puede traducir como *pensar con el corazón*. Por su parte, tener un pensamiento propio se puede escribir de dos maneras: *nasnasa fxi´zenxi* o *nasa üusa´s ew atxahcxa*, que en español quiere decir *pensar con un corazón nasa* (CRIC 2004:247).

Nasnasa fxi´zenxi o *nasa uusa´s ew atxahcxa*, *pensar con un corazón nasa*, permite hablar y actuar desde el corazón, desde sus sentimientos y emotividades, y no solo desde la racionalidad, desde la cabeza; une lo que el pensamiento moderno de Occidente ha separado en el ser humano: su razón, sus sentimientos, sus emociones y sus capacidades cognitivas. En este sentido, *pensar con un*

corazón nasa manifiesta la unidad entre lengua, pensamiento y sentimiento, la cual cumple la doble función de construir y a la vez enunciar conocimientos abstractos y concretos, de referirse a lo más emotivo pero también a lo más racional. De otra parte, esta concepción y expresión se acerca al concepto de *sentipensante* que el maestro Orlando Fals Borda recogió en su Historia doble de la Costa (1979); concepto que según las palabras de Fals Borda es definido por un pescador de las ciénagas de la Costa Atlántica de Colombia, así: “Nosotros creemos que actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza y cuando combinamos las dos cosas, así somos sentipensantes”¹⁵.

Conceptos como *Nasnasa fxi'zenxi* o *nasa uusa's ew atxahcxa* de la gente nasa y el de *sentipensante* de los pescadores de la Costa Atlántica, además de proyectar la concepción integral que tienen del ser humano, niegan una vez más las afirmaciones de que las culturas, pueblos e individuos que pertenecen y se socializan fundamentalmente en espacios de tradición oral, en los que la escritura alfabética tiene escasa o nula presencia, y en los que ni siquiera es necesaria como mediación comunicativa y cultural, no desarrollan pensamientos abstractos, analíticos ni sintéticos.

Hipótesis que reflejan un pensamiento moderno, dicotómico y excluyente, que tiene a la escritura alfabética como uno de los fundamentos para su racionalidad, producción de conocimiento y ciencia (en singular), que no reconoce y mucho menos valora otras formas de construir conocimientos como la oralidad y la tradición oral. Posturas intelectuales excluyentes y discriminatorias como éstas, no solo de conocimientos y racionalidades, sino de quienes las construyen, esconden prejuicios culturales, lingüísticos y cognitivos, además de hegemonías sociales y políticas. Pues como lo afirma Peter Denny:

¹⁵ Palabras de Orlando Fals Borda en video de youtube.com. El concepto de sentipensante también lo ha retomado el escritor uruguayo Eduardo Galeano.

Los efectos de la cultura escrita sobre el pensamiento humano, si bien son importantes, a menudo se interpretan erróneamente o se exageran. Existe la creencia generalizada de que el pensamiento occidental, al que coadyuva la cultura escrita, es más reflexivo, más abstracto, más complejo y más lógico que el pensamiento predominante en las sociedades ágrafas (...) esa creencia es falsa (...) el pensamiento occidental tiene una sola propiedad distintiva: la descontextualización (...) Las diferencias transculturales en el pensamiento tienen que ver con los hábitos de pensamiento y no con la capacidad de pensar (1995; 95-96).

2.2 EL NASA YUWE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL NASA KIWE

Para el pueblo nasa, así como para la mayoría de pueblos ancestrales de América y de otras latitudes, sus territorios trascienden los espacios físicos y naturales, aunque también los incluye; su territorio es el espacio humanizado, culturizado, semantizado, demarcado y delimitado por signos culturales, históricos y políticos; continente y contenido de significados. El territorio para la gente nasa es más que la porción de tierra donde viven, de la que viven y en la que han construido y luchado por su cultura. Sus espacios físicos y biológicos otorgados por la naturaleza, por la madre tierra y sus espíritus grandes, materializados en sus tierras hechas territorio, aquellas habitadas desde antes de la llegada de los españoles y por ellos arrebatadas, son otro elemento fundante de su identidad y etnicidad. En sus territorios, además de cultivar los productos alimenticios para su subsistencia biológica, tienen enterrados a sus muertos y sus ombligos¹⁶; el inicio y el fin de la vida terrenal abonan sus tierras y sus memorias para fortalecer los vínculos con sus terruños, sus pensamientos y sus familias. Al sembrar, cultivar y cosechar en sus tierras su cosmovisión, su memoria, sus saberes, sus historias, sus luchas y su hacer político, han construido, delimitado y apropiado su ancestral territorio. Esta concepción nasa del territorio se corresponde con la definición que Joanne Rappaport platea de territorio, como una

¹⁶ Alusión a la práctica tradicional de “sembrar el ombligo”. Consiste en enterrar el cordón umbilical de los y las nasa recién nacidos al pie del fogón. Con este acto se busca ligar al nuevo miembro de la familia con la madre tierra y con su pueblo nasa.

obra social, con sus fundamentos localizados en la sociedad humana y no en el paisaje físico (...) es una interpretación social del significado y de la utilidad social del segmento del espacio (...) es un conjunto de prácticas y de conceptos. Se lo entiende mejor como un proceso, siempre en flujo, a través del cual un pueblo se apropia y reapropia del espacio físico con el fin de reclamarlo como suyo (1982; 21).

Así, mujeres nasa como Mélida Camayo (2007:42) definen el territorio “como un espacio vital de desarrollo cultural, como aquella casa milenaria habitada, en continuo proceso de reconstrucción ambiental, política, cultural y económica”. Concepción histórica y procesual de la construcción del territorio nasa, que según Gómez y Ruíz (1997: 26), “responde a un modelo básico que combina tres dimensiones esenciales: la dimensión política, la dimensión mítica y simbólica, y la dimensión económica”.

Una de estas dimensiones del territorio nasa, la mítica y simbólica, es la que desarrolla y expresa el Nasa Yuwe, la lengua materna de quienes lo han habitado, recorrido, conocido, controlado y hecho suyo.

La dimensión mítica y sagrada del territorio nasa, que no se deslinda de las dimensiones políticas y económicas, se expresa en el Nasa Yuwe a través de la tradición oral y de la oralidad no siempre de larga memoria, que en mitos, leyendas, cuentos, historias y anécdotas transmiten, recrean y actualizan la vida de la gente nasa que lo ha habitado por centurias. Entre los principales mitos que siguen vigentes, que se siguen contando, escuchando y ahora reescribiendo, es el que narra y describe el nacimiento sobrenatural de su líder espiritual y político del siglo XVII Juan Tama de la Estrella; hombre nasa, ser mítico y espiritual, pero también histórico, que nació en medio de una tormenta, de la unión entre una estrella y el agua, en Tierradentro, y que cuando iba a llegar al final de su vida en esta tierra se sumergió en la laguna que hoy lleva su nombre. Otra historia hecha leyenda que se ha vuelto objeto de trabajo escolar, como una forma de mantenerla en la memoria de niños, niñas y jóvenes, es la referida a la sierpe, la gran

serpiente que en diferentes lagunas y lugares del territorio nasa lo ha defendido y protegido de personas extrañas y de aquellas que lo han querido expropiar y arrebatar, así como de quienes le han querido hacer daño, explotar o aprovechar de manera inadecuada. Por este estrecho vínculo que el pueblo nasa mantiene entre la historia mítica y la historia política de su territorio, Rappaport afirma que entre las y los nasa “el espacio sagrado es también el espacio político” (1982: 21).

Otra forma en que el Nasa Yuwe define, designa, delimita y da sentido de pertenencia étnica del territorio, desarrollando su dimensión simbólica, es con las palabras que lo nombran. Pues cada palabra, cada término y cada voz de una lengua es un símbolo de su mundo; es una construcción simbólica, cultural y cognitiva de sus hablantes. Una palabra – símbolo y casi emblema, muy cotidiana, y por eso recurrente y trascendental en el mundo nasa, es *kiwe*; término que al castellano se ha traducido prosaicamente como *tierra*, pero que en el amplio campo semántico del Nasa Yuwe integra, entre otras nociones, a las de universo, suelo y territorio. *Kiwe* hace parte de una de las expresiones que condensa la compenetración del pueblo y la gente nasa con su territorio: *nasa kiwe*. En tanto la palabra *nasa* hace referencia a gente, a todo lo que tiene vida, la expresión *nasa kiwe* se ha interpretado en castellano, como “gente de la tierra, gente del territorio, tierra de la gente, territorio de la gente, tierra viviente, territorio viviente” (Gómez y Ruíz 1997: 24).

Este *nasa kiwe* no solo se toca, se siembra, se apropia y delimita física y culturalmente, también se recorre, se ve, se huele; y al utilizar todos los sentidos corporales en su reconocimiento, al nasa incorporarlo en su ser y al dejarse incorporar por él, se vuelve uno con él; se convierten en gente del territorio y en territorio de la gente. Por esta compenetración, en el *nasa kiwe* también están las palabras, los pensamientos, los conocimientos, las historias. Es así como para el pueblo nasa

la función de su territorio y espacio ancestral es *nasa fxi'zenxinas kiwe*: un espacio territorial por donde transita su pensamiento. Es el espacio donde se construye y se camina nuestro *ũus dxi'j*, el pensamiento; nuestro *Ju'gthe'jwe'sx yuwe*, la palabra de nuestros mayores; nuestro *Ju'gthe'jwe'sx wejxa*, la historia y sabiduría de nuestros mayores; nuestro *Ju'gthe'jwe'sx yu'çe*, la justicia de nuestros mayores; nuestro *fxi'ze kiwe*, espacio de existencia, convivencia y resistencia (Perdomo. En: Corrales, Rojas y Perdomo 2011: 92).

En este territorio lenguajeado, y como otra forma de desarrollar su dimensión simbólica, aparecen los topónimos en Nasa Yuwe, los *kiwe yase*, que contienen todo un conocimiento y una información sobre los lugares de referencia. Los topónimos, al nombrar sitios y lugares, indican modos de conocer, apropiarse, adaptar, controlar, delimitar, clasificar, usar y manejar los espacios físicos y naturales, convertidos en territorios. Los topónimos describen su topografía, sus cualidades, sus formas de apropiarlo, las historias y anécdotas allí acontecidas, las luchas allí ganadas o perdidas, las personas que allí habitaron, lo habitan o determinaron su existencia. Los topónimos permiten recordar, actualizar, recrear y socializar palabras en desuso, historias olvidadas y creencias perdidas de la cultura nasa, teniendo los lugares como activadores de su memoria colectiva.

En cada lugar y recodo de sus caminos hay una amplitud de sentidos culturales e históricos que denominados en Nasa Yuwe, e incluso en castellano, reconstruyen los mapas ancestrales y actuales de su topografía. Por eso, cuando caminan su territorio, también caminan su palabra. Es así como “Para el nasa, el territorio es una combinación de vida y trama histórica que mantiene viva la tradición de quienes habitamos en él. En este sentido y desde la lengua Nasa Yuwe tenemos las palabras *kiwe yase* “tierra-nombre”, es decir los nombres de los lugares de la tierra” (Camayo 2007;32).

En el acto de nombrar el territorio en Nasa Yuwe, la gente nasa muestra un conocimiento y un control sobre éste; así mismo expresa su sentido de pertenencia, su apropiación e interiorización de ese lugar, que al nominarlo en su propia y ancestral lengua, está definiendo su propia ancestralidad. Territorio y

lengua ancestral por la que luchan; porque como dice Mélida Camayo “el territorio como casa representa y describe los principios y prácticas de nuestra cultura; de esta manera, los sitios con sus respectivos nombres son verdaderos mapas en donde se encuentra el significado de nuestra cultura (2007;33).

Pero estos mapas y sentidos delineados por el pensamiento nasa fueron durante muchos años desdibujados y quisieron ser borrados por las palabras nominadoras y dominadoras de la lengua castellana y el pensamiento de los colonizadores, como parte del proceso de colonización, en el que no solo se invadieron, expropiaron y colonizaron tierras, sino que también se colonizaron las lenguas y las palabras como una forma de colonizar los pensamientos y los saberes. Esta colonización simbólica y lingüística se concretó en que los lugares y territorios nasa fueron renombrados en castellano, y con ese cambio se perdieron historias y saberes, así como otras formas de conocer, valorar y recordar el territorio. Con el cambio de lengua en sus topónimos, no solo despojaba a ese territorio de su historia nasa sino que también despojaban a los nasa de esos territorios. Muchos topónimos en Nasa Yuwe, como parte del proceso evangelizador y castellanizador, fueron cambiados por nombres de santos católicos o renombrados en castellano con denominaciones impuestas y ajenas a la realidad cultural y natural del lugar; en otros casos castellanizaron sus topónimos tradicionales en Nasa Yuwe.

Algunos ejemplos de los lugares renombrados en castellano, razón por la cual se invisibilizaron sus historias y cualidades naturales y culturales, son:

- *Uswa'1 Çxhab*: en Nasa Yuwe significa *pueblo de frijol grande* y en castellano lo denominaron Caldon.
- *Yu' Jwaga*: en Nasa Yuwe indica *aguas de canjilones*, conocido en castellano como Andalucía, en el municipio de Caldon.

- *Khwe ýä Çxhab*: en Nasa Yuwe indica *pueblo de helechos* denominado en castellano como Pueblo Nuevo, un resguardo del municipio de Caldono.
- *Pizx Ukwe*: en Nasa Yuwe indica *plano de robles*, renombrado como La Aguada.
- *Ïkh Tukh*: en Nasa Yuwe significa *laguna de agua estancada* pero se conoce solamente como La Laguna.

Algunos de los lugares cuyos nombres se castellanizaron o refonologizaron, cuando los mestizos no los pudieron pronunciar en Nasa Yuwe, son:

- *Pel Çxhab*: en Nasa Yuwe significa *pueblo de carrizos*, castellanizado como *Pioyá*.
- *Viçxa yu'*: en Nasa Yuwe significa *manantial de pájaros*, refonologizado como *Pitayó*.

Estos y muchos otros topónimos se están intentando recuperar al renombrar en Nasa Yuwe algunos sitios o denominando nuevos asentamientos o resguardos Nasa. Este es el caso de dos reasentamientos que se conformaron a raíz del desplazamiento generado por la avalancha del río Páez en la zona de Tierradentro. Uno de ellos es el nuevo resguardo de *Musse ukwe*, ubicado en el municipio de Morales y constituido por comuneros y comuneras nasa que llegaron del resguardo de Mosoco; en este nuevo territorio recuperaron el nombre antiguo de su lugar de origen que en castellano quería decir plan de arena. El otro reasentamiento que recupera su nombre en Nasa Yuwe es el de *Path Yu* en el municipio de Cajibío; con este nombre sus habitantes quieren seguir recordando la historia de la quebrada en Tierradentro que nace en la laguna de Juan Tama.

Con acciones, aparentemente, simples como éstas el pueblo nasa hace uso del artículo 32 de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1996 que dice:

Toda comunidad lingüística tiene derecho a hacer uso de los topónimos en la lengua propia del territorio, en los usos orales y escritos, y en los ámbitos privados, públicos y oficiales.

Toda comunidad lingüística tiene derecho a establecer, preservar y revisar la toponimia autóctona.

De esta manera, como reitera Mélida Camayo,

En la actualidad los topónimos se han convertido en espacios significativos para la construcción territorial, fortalecer la memoria colectiva y la existencia de la lengua. Pues son aquellos acumulados históricos los que evidencian la resistencia del dominio de la colonización y la castellanización a que son sometidos los pueblos indígenas (2007; 37).

2.3 EL NASA YUWE HA SIDO ACALLADO Y SE ESTÁ DEBILITANDO

A pesar de las grandes, muchas y diferentes valoraciones culturales y políticas que el pueblo y las organizaciones nasa le dan a su lengua ancestral, y si bien en algunas comunidades de Tierradentro, Caldon y Silvia la mayoría de sus habitantes la hablan competentemente, no se puede desconocer que esta lengua se está debilitando y que poco a poco sus hablantes disminuyen; razón por la cual sus autoridades y comuneros manifiestan una creciente situación de pérdida de la lengua nasa¹⁷.

¹⁷ La situación vulnerable de acallamiento y debilitamiento social no es exclusiva del Nasa Yuwe, es compartida por las 64 lenguas subalternizadas y minorizadas de Colombia y muchas miles del mundo entero. El *Atlas UNESCO de las lenguas en peligro en el mundo* de 2009 calcula que hay aproximadamente 6700 lenguas, de las cuales más de la mitad están en peligro de extinción. Cada quince días en promedio desaparece una lengua en el mundo; a este ritmo, el 90% de las lenguas puede desaparecer en este siglo, en solo dos generaciones. Más de 200 lenguas se han extinguido en el curso de las tres últimas generaciones, 538 están en situación crítica, 502 seriamente en peligro, 632 en peligro y 607 en situación vulnerable.

Según la exploración sociolingüística que realizó el CRIC en 2007, la zona norte del Cauca, la cual cuenta con la mayor densidad de población nasa, es en la que se evidencia la mayor pérdida de la lengua. Sus datos reportan que el número de personas que se comunica con más facilidad en castellano es más del doble que las personas que se comunican con mayor facilidad en Nasa Yuwe, lo cual permite afirmar que en esta zona la lengua se puede considerar severamente amenazada.

Es así como el amplio territorio nasa está constituido por una heterogeneidad lingüística que va desde regiones y comunidades altamente nasahablantes, hasta comunidades donde el Nasa Yuwe ya no se habla y escasamente se entiende, donde están desarrollando procesos para su aprendizaje como segunda lengua, pasando por otras comunidades donde se habla con altos grados de interferencia del castellano. Otro elemento que complejiza esta heterogeneidad del Nasa Yuwe es que la competencia en sus formas de habla y como medio de interacción difiere dependiendo de la generación y del grupo etario al que se refiera; en las generaciones de mayores y mayores, personas de más de 60 años, la lengua nasa está viva no solo en la memoria sino también en la palabra como mediación comunicativa y cultural, pero a medida que la edad es menor, también disminuye la competencia para hablarla y sobre todo la capacidad de transmitirla y enseñarla como lengua ancestral a las nuevas generaciones. Es evidente el desconocimiento y la poca valoración que, especialmente, la juventud y la infancia le están dando a la lengua de sus padres, madres y abuelos; es así como las generaciones más jóvenes escasamente “la entienden de oídas”; la entienden pero no lo hablan. Aunque la debilidad y el deterioro del Nasa Yuwe no son exclusivos de las generaciones más jóvenes, sí es claro que en los últimos años este fenómeno se ha acelerado.

Por lo anterior, se puede hablar de un universo lingüístico del Nasa Yuwe conformado por: hablantes activos y competentes, la mayoría bilingües nasa-castellano, entre quienes se encuentran los pocos alfabetizados en las dos

lenguas; escasos monolingües en nasa yuwe, especialmente mayores y mayores de las zonas más alejadas de Tierradentro; hablantes pasivos, los que solo entienden el Nasa Yuwe pero no pueden sostener una conversación en ella; y no hablantes, es decir, los nasa monolingües en castellano, para quienes su primera lengua ya no es el Nasa Yuwe sino el castellano. Con este panorama del Nasa Yuwe es previsible que si esta situación continua así, aumentará paulatinamente el debilitamiento que ya se percibe en la valoración y uso social de la lengua nasa; lo cual puede llevarla a un estado cercano a su extinción.

Frente a esta situación, las autoridades, mayores y mayores de diferentes resguardos, entre ellos el de Novirao expresan su preocupación así:

Nasayuwe içxhiça' : La lengua nasa se está debilitando.

Thësarratx we'we' : La lengua nasa sólo la hablan las personas mayores.

Jovena' we'we'çmeyã'tha' : Los jóvenes ya no hablan el Nasa Yuwe como debe ser.

Lawekwe pa we'we'çmeta: Los niños ya no vienen hablando el Nasa Yuwe porque no se enseña desde la casa.

Neywe'sxpa pta'sxme yuhta' : Los padres no están enseñando el Nasa Yuwe con fuerza.

Skwelapa pta'sxme yuha' : La escuela tampoco permite la enseñanza de la lengua nasa.

Las causas del debilitamiento social, cultural y lingüístico del Nasa Yuwe son varias y de diferente orden, son antiguas y contemporáneas, todas originadas en la invasión y confrontación que el antiguo pueblo nasa vivió con los españoles cuando éstos llegaron a Tierradentro a mediados del siglo XVI. En esta confrontación cultural entre los pueblos aborígenes de América y los europeos que llegaron con su lógica y racionalidad moderna que sustentó sus procesos de

Conquista y Colonización, determinada por la clasificación evolucionista de los pueblos basados en las ideas de raza, hunde sus raíces el proceso de invasión, arrebatamiento, negación, exclusión, asimilación y pérdida de muchas tierras, culturas, sistemas de pensamientos, lenguajes y lenguas. Como lo plantea Aníbal Quijano:

La “racialización” de las relaciones de poder entre las nuevas identidades sociales y geo-culturales, fue el sustento y la referencia legitimatoria fundamental del carácter eurocentrado del patrón de poder, material e intersubjetivo. Es decir, de su colonialidad. Se convirtió, así, en el más específico de los elementos del patrón mundial de poder capitalista eurocentrado y colonial/moderno y pervadió cada una de las áreas de la existencia social del patrón de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno (2000a: 374).

Patrón o matriz colonial a través de la cual los españoles, con su cultura y su pensamiento moderno-racional hegemónico, totalitario y excluyente, lograron el control, no solo de las tierras y las riquezas naturales de los aborígenes americanos sino que con ellas controlaron su política, sus formas de gobierno y autoridad, su economía, sus recursos naturales, sus conocimientos y formas de construir saberes, sus cuerpos y sexualidades; y con todo ello, las formas de objetivar sus subjetividades como son las lenguas.

“Colonialidad” que como categoría analítica “hace referencia a ese ámbito simbólico y cognitivo donde se configura la *identidad étnica* de los actores” (Castro-Gómez 2005; 57. Cursiva en el original del texto) que se concretó en la colonialidad del poder que a lo largo de la historia americana, después de 1492, se ha ejercido con armas, tecnologías y dispositivos, material y simbólicamente más fuertes que con las que contaban los pueblos aborígenes, con las cuales desarrollaron prácticas represivas y coercitivas físicas, concretas y también simbólicas. Colonialidad del poder¹⁸ definida por Quijano como

¹⁸ Reconociendo los valiosos aportes que Michel Foucault hizo para develar y analizar las múltiples formas de ejercitar el poder, es importante precisar que el sentido del poder que se asume en la categoría **colonialidad del poder**, aquí referenciada, incorpora otras dimensiones políticas y

un concepto que da cuenta de uno de los elementos fundantes del actual patrón de poder, la clasificación social básica y universal de la población del planeta en torno de la idea de "raza". Esta idea y la clasificación social en ella fundada (o "racista"), fueron originadas hace 500 años junto con América, Europa y el capitalismo. Son la más profunda y perdurable expresión de la dominación colonial, y fueron impuestas sobre toda la población del planeta en el curso de la expansión del colonialismo europeo. Desde entonces, en el actual patrón mundial de poder impregnan todas y cada una de las áreas de existencia social y constituyen la más profunda y eficaz forma de dominación social, material e intersubjetiva, y son, por eso mismo, la base intersubjetiva más universal de dominación política dentro del actual patrón de poder (2000b:1).

Estructura colonial del poder, que “no desapareció en sus efectos con la derrota del colonialismo en su aspecto político, formal y explícito. Al contrario: ‘Dicha estructura de poder fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales’ (Quijano 1992, citado por Restrepo y Rojas 2010: 93).

Estas múltiples y diversas colonizaciones o colonialidades¹⁹ de las que fue y sigue siendo objeto la América aborigen, y también la actual, han tenido implicaciones de diferente orden en el mundo social, intelectual y subjetivo de los pueblos y los sujetos. Para Nelson Maldonado-Torres “El ‘descubrimiento’ y la conquista de las

subjetivas, tal como lo plantea Santiago Castro-Gómez: “La centralidad de esta categoría radica en que permite avanzar hacia una *analítica del poder* en las sociedades modernas que se desmarca de los parámetros señalados por la obra de Michel Foucault, por lo menos en tres sentidos: primero, porque hace referencia a una estructura de *control de la subjetividad* que se consolidó desde el siglo XVI y no apenas en el XVIII (la época clásica); segundo, y como consecuencia de lo anterior, porque coloca en el centro del análisis la dimensión *racial* de la biopolítica y no solamente la exclusión de ámbitos como la locura y la sexualidad; y tercero, porque proyecta este conflicto a una *dimensión epistémica*, mostrando que el dominio que garantiza la reproducción incesante del capital en las sociedades modernas pasa, necesariamente, por la *occidentalización del imaginario*” (2005; 57-58. Cursivas en el original del texto).

¹⁹ “Colonialidad es un concepto diferente de, aunque vinculado a, Colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación/explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están además en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El Colonialismo es obviamente más antiguo, en tanto que la Colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el Colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo de modo tan enraizado y prolongado” (Quijano 2000a:381).

Américas fue un evento histórico con implicaciones metafísicas, ontológicas y epistémicas” (2007:137). Esto enuncia que el desarrollo y la manifestación del patrón o matriz colonial del poder, como la denomina Walter Mignolo (2010), se ha ejercido colonizando las formas y lógicas de producir conocimiento, las maneras de construir y expresar las subjetividades y las maneras de entablar relaciones intersubjetivas, así como con la naturaleza. Ejercicios de poder colonial que también controlan, constriñen y obstaculizan el pensar, el ver, el sentir y el hacer.

Estas formas de expresión de la colonialidad del poder se han concretado en lo que Maldonado define como colonialidad del saber y colonialidad del ser²⁰:

Si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (2007:130).

La colonialidad del saber y del ser, entendidas como implicaciones metafísicas, ontológicas y epistémicas del ‘descubrimiento’ y la conquista de las Américas, se conecta con lo conceptualizado por Quijano en 1991 como colonialidad cultural²¹, la cual, según sus palabras, consiste en la “represión sistemática de los patrones de expresión, conocimiento y significación de los dominados. (En la) combinación

²⁰ Los conceptos de colonialidad del saber y del ser no son exclusivos de Nelson Maldonado ni propuestos inicialmente por él. Estas categorías son centrales en el grupo de investigación Modernidad/Colonialidad, nacido en 2001 y liderado por el argentino Walter Mignolo. Este grupo es descrito por Restrepo y Rojas (2010;13) así: “Desde hace algo más de un década un grupo de intelectuales nacidos en países de América del Sur y el Caribe, cuyo trabajo se realiza en dichos países y en Universidades de los Estados Unidos, ha ido conformando una colectividad de argumentación alrededor de un conjunto de problematizaciones de la modernidad y particularmente sobre el significado de dicha experiencia en la perspectiva de quienes la han vivido desde una condición subalterna”.

²¹ Esta categoría, junto con la de patrón colonial de poder, fueron enunciadas y definidas por primera vez por Aníbal Quijano, en su artículo “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad” publicado por la Revista *Perú Indígena* en 1991. Referencia hecha por Restrepo y Rojas 2010:91.

de la represión cultural con la colonización del imaginario” (En: Restrepo y Rojas 2010: 94 – 95). Esta colonialidad cultural que encierra la colonialidad del saber es definida por Mignolo (2010) como violencia epistémica; en este mismo sentido, la colonialidad del ser y de la subjetividad se consideran violencias ontológicas y metafísicas.

Ha sido a través de estas diferentes pero coexistentes e interdependientes manifestaciones de la colonialidad que se han acallado y debilitado las lenguas precolombinas y originarias de América, entre ellas el Nasa Yuwe. Con el silenciamiento, exterminio y debilitamiento de las lenguas también se han acallado y eliminado formas de conocer y construir conocimiento, lógicas de saber, maneras de ser y de subjetivación de los pueblos que históricamente las han hablado y que insisten en no dejarlas morir. Pues como lo plantea Mignolo:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser (citado por Maldonado 2007:130).

Estas concreciones de la colonialidad, vividas y sufridas por los pueblos subalternizados y minorizados de América a través de violencias físicas, territoriales, políticas, ontológicas, epistémicas y metafísicas han incidido de maneras directas y subrepticias en las concepciones, valoraciones y usos de las lenguas ancestrales. Pues cada una de estas formas de violencia y/o colonialidad ha acallado, silenciado, cuando no exterminado, sentidos, significaciones, palabras y voces de los sujetos objetivados y subestimados cognitiva, epistémica y ontológicamente que hablaban y siguen hablando lenguas colonizadas.

La colonialidad del saber, en términos de Restrepo y Rojas,

se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de

producción de 'conocimiento occidental' asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto. (...) Así, pues, la colonialidad del saber se puede considerar como la dimensión epistémica de la colonialidad del poder y, por tanto, es un aspecto constitutivo (no derivativo o accidental) de la colonialidad (2010:136).

Esta subalternización, folclorización e invisibilización de conocimientos concebidos y contruidos por el pueblo nasa se ha hecho evidente en todos los campos de producción y expresión del saber nasa. Por ejemplo, en la prohibición de muchas prácticas chamánicas para prevenir, controlar y sanar enfermedades físicas y emocionales, individuales y colectivas de la gente nasa. Prácticas ejercidas por los *thë'wala*, la mayoría hombres mayores con altos grados de conocimiento de los diferentes entornos y seres de la naturaleza, y de más allá de ella, quienes son los encargados de prevenir y controlar las amenazas a las que permanentemente está expuesto el pueblo nasa. Por eso, son los que tienen el poder para restaurar la armonía entre el cuerpo físico individual, con el cuerpo colectivo de la comunidad y con la naturaleza. Los *thë'wala*, denominados por las comunidades académicas como médicos tradicionales, quienes construyen y apropian sus conocimientos a través de la guía, transmisión y enseñanza que otros *thë'wala* le comparten, o también solos en la observación y el silencio de las noches y de los fenómenos de la naturaleza, cuando ella los ha señalado y escogido para tal responsabilidad, guardan en su lengua nasa, su memoria y su oralidad sus profundos saberes y conocimientos. Estos *thë'wala*, durante mucho tiempo, se tuvieron que esconder al ser perseguidos por la iglesia católica, al considerar que sus conocimientos y prácticas, concebidos, producidos y transmitidos en una lengua no occidental y solo oral, no solo no respondían a un conocimiento occidental y a su lógica de cientificidad, sino que además no provenían de su dios judeo-cristiano. Fue así como los conocimientos y prácticas de los *thë'wala* fueron satanizados, prohibidos y castigados; razón por la cual muchos *thë'wala*, y con ellos sus conocimientos, desaparecieron y en algunas zonas del territorio nasa su presencia es mínima y ya casi inexistente.

Situaciones como éstas, en las que se conjugan fenómenos y exclusiones de carácter teológico, ontológico y epistémico, ejemplifican la colonialidad del poder, explícita en la colonialidad del saber, ejercida en posturas y actitudes prejuiciadas y negadoras de la España colonial. En tal sentido, confirman lo planteado por Mignolo: “Las lenguas y los saberes que no estaban encapsulados en el latín y el griego eran descartados. Las personas que no conocían el alfabeto latino o que creían en dioses que no era el Dios, fueron convertidos en paganos y bárbaros” (2010:61). Planteamiento compartido por Catherine Walsh, para quien “la colonialidad del saber no solo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual” (2007:104) y por Restrepo y Rojas, para quienes “la colonialidad del saber opera dentro del eurocentrismo ya que considera las modalidades de conocimiento teológico, filosófico y científico no solo como propiamente europeos, sino como superiores epistémicamente o incluso como las únicas válidas” (2010:137).

En íntimo vínculo con la colonialidad del saber, la colonialidad del ser también ha hecho estragos en las dimensiones ontológicas y epistémicas de la cultura y la lengua nasa. Colonialidad del ser definida por Restrepo y Rojas como

la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad. (...) El Ser aparece encarnado por el ‘Hombre blanco, europeo y postrenacentista’, esto es, por dimensiones racializadas, engenerizadas y geosituadas que marcaron cuerpos y subjetividades específicas de las experiencias vividas por unas poblaciones (2010: 156 -157. Cursivas en el original del texto).

Esta colonialidad del ser que toca, maltrata, subestima e invisibiliza mentalidades, almas, cuerpos, lenguajes y lenguas, se ha hecho manifiesta, de manera simbólica y sutil, lo que no significa con menos sufrimiento y acciones de inferiorización, en

la minimización y exterminio de sentimientos y prácticas espirituales y cosmovisionarias ancestrales, a través de los procesos de evangelización de los cuales fueron y siguen siendo objeto los pueblos indígenas. Como es conocido, en la primera etapa de la colonización, la evangelización estuvo al servicio de la imposición de ciertos aspectos del pensamiento moderno/colonial europeo, hermanados con la hegemonía de la religión católica; y luego, en la época de la República, para homogenizar al pueblo colombiano en el proyecto civilizatorio para la construcción de una nación bajo los modelos sociales y políticos mal copiados de Europa. Esta evangelización no solo buscaba objetivos de carácter religioso; de su mano nació la educación escolarizada en los territorios de los diferentes grupos étnicos, entre ellos el nasa. Como lo describen Rojas y Castillo:

La génesis de la institucionalización de la educación para grupos étnicos está asociada a la misión civilizadora de la evangelización, dirigida a las poblaciones indígenas y negras durante los siglos XVI al XVIII. Durante aquel periodo la evangelización se orientaba a la ciudadanización de aquellos que eran considerados como salvajes, sin que llegara a emplearse la educación escolarizada tal como hoy se conoce. Así que evangelizar era *hacer persona al Otro*, sacarlo de su estado natural y culturizarlo, hacerlo miembro de una comunidad política y religiosa (2005:16 Cursiva adicionada).

En la descripción anterior son evidentes las colonialidades del saber y del ser con sus violencias epistémicas y ontológicas, en el hecho de que se consideraba a la evangelización y la educación escolarizada como los procesos de humanización y de *hacer persona* al Otro etnizado, en la catalogación del Otro diferenciado y racializado como *salvaje*; término con el cual en el siglo XIX, e incluso el XX, se calificaba a quienes “desconocían el castellano, la religión cristiana y el modelo de la sociedad mayor” (Roldán y Gómez 1994, citado por Rojas y Castillo 2005; 65).

Como lo afirma Maldonado-Torres:

La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser (...) La colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de

sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter (2007;150).

Con estas prácticas colonizadoras y civilizadoras, en 1613 los misioneros de la Compañía de Jesús hicieron sus primeras incursiones evangelizadoras en el departamento del Cauca, específicamente en el territorio ancestral del pueblo nasa, la zona de Tierradentro, quienes además de evangelizar también asumieron la tarea de registrar por escrito, en castellano, las primeras descripciones de estas tierras y sus pobladores. Desde ese entonces la vasta zona de Tierradentro ha sido tierra de misiones de diferentes congregaciones católicas: Franciscanas, Lazaristas y Vicentinas. La misión evangelizadora y educadora (*Iglesia docente*, en términos de Rojas y Castillo 2005) tuvo su gran legitimación institucional y estatal en 1903 cuando el Estado colombiano, con la firma del Concordato y el Convenio de Misiones con la Santa Sede en 1887, erigió a Tierradentro como “Misión” de la Arquidiócesis de Popayán. Acuerdo que le dio a la Iglesia católica el poder para determinar, diseñar, controlar y administrar la educación de los pueblos indígenas. Situación y sujeción religiosa, y con ella política y epistémica de la educación, que solo empezó a cambiar a mediados de 2003 cuando autoridades y organizaciones nasa de la región expusieron abiertamente serias críticas y objeciones a la vigencia de este contrato, razón por la cual la Gobernación del Cauca dio por terminado este contrato y la administración ha ido pasando, paulatina y con algunos inconvenientes internos y externos, a manos de las organizaciones indígenas.

Fue así como los misioneros (hombres blancos, europeos, postrenacentistas que sabían leer y escribir en castellano, quienes también aprendieron, en algunos casos, a hablar y escribir las lenguas aborígenes; entre el pueblo nasa el más conocido es Eugenio del Castillo y Orozco) conocieron, subordinaron e invisibilizaron las diferentes y ricas dimensiones del ser y del saber de los pueblos indígenas. De esta manera, la Iglesia “penetra en todos los campos de la vida colonial; además de controlar las conciencias individuales y de orientar los ritos

más importantes de la vida familiar y social, es ella la que realiza la labor de aculturación del indígena” (Cristina 1994, citada por Rojas y Castillo 2005; 61).

Por esto, Gonzalbo (1999, citado por Rojas y Castillo; 60-61) afirma que “la evangelización fue la forma más completa de educación impartida en el Nuevo Mundo. (Pues) Evangelizar no solo era bautizar a los infieles sino proporcionarles una formación cristiana; esto implicaba todo lo que debían saber y creer, los hábitos que era imperativo desarraigar y aquellos que debían sustituirlos”.

En este contexto, de la mano de los misioneros católicos, con la palabra del dios europeo en la boca y con la guía de la Biblia como escritura sagrada y verdadera, se instauran las primeras escuelas en territorios con población nasa en el departamento del Cauca, y en general en todos los territorios y comunidades indígenas.

La educación se impartió en las comunidades indígenas en español y con los mismos programas oficiales para todo el país. Además, bajo el principio de superioridad del blanco y por tanto con el ánimo de civilizarlos e integrarlos a la cultura nacional. Este tipo de instrucción se dio bajo la modalidad de internado, consistente en que a los niños se les apartaba de su comunidad para recibir los beneficios de la educación formal estatal en centros en los cuales permanecían por espacio de 5 o más años y donde se les prohibía hablar su propio lenguaje, se les cortaba el cabello y se les separaba por sexo. Se les instruía en actividades laborales haciendo caso omiso de sus formas tradicionales de organización social (Bodnar 1990, citada por Rojas y Castillo 2005:66).

De manera directa, estos dispositivos religiosos y educativos socavaron, maltrataron, invisibilizaron, acallaron, y en muchas personas y comunidades enteras silenciaron y destruyeron las construcciones del saber y del ser, las dimensiones epistémicas, ontológicas, subjetivas y comunicativas que históricamente pueblos indígenas, como el nasa, habían hecho existir en sus lenguas. Pues al silenciar las lenguas también se silencian los seres que piensan, sienten y hablan con ellas, los saberes y sentimientos que ellas construyen, contienen y expresan, porque como han dicho varios autores, desde diferentes orillas culturales y en distintos momentos: “El habla es la casa del Ser. El hombre

vive por su habla” (Heidegger 1979, citado por Marina 1993; 69), “hablar es existir absolutamente para el otro” (Fanon 1952, citado por Mignolo 203:313), “Tu idioma es la casa de tu alma” (Jorge Cocom Pech), “la lengua nos permite describirnos a nosotros mismos interactuando, así como describir las descripciones de nuestras intenciones” (Mignolo 203:329).

Han sido muchos, demasiados, los conocimientos, las formas de saber, los modos de ser y las subjetividades nasa que se han maltratado, acallado, escondido y arrinconado por el tratamiento colonial con que se ha tratado su lengua. Estas colonialidades y prácticas excluyentes y subestimadoras del Nasa Yuwe, no son problemas o fenómenos del pasado; actualmente se siguen reproduciendo y perpetuando en los procesos organizativos, la casa, la familia, la escuela, los medios de comunicación, las relaciones comerciales; en la sociedad toda.

Prácticas subestimadoras, minimizadoras, minorizadoras de las dimensiones ontológica, epistémica, política, social, cognitiva y comunicativa del Nasa Yuwe que han generado grandes cambios negativos en su concepción, valoración y uso. Las colonialidades del saber y del ser, y con ellas del poder, no solo han debilitado la lengua Nasa, con ella también han debilitado sentimientos y sentidos de identidad, formas de relaciones, de hacer y vivir la cultura y el pensamiento nasa.

Como lo analiza Adonías Perdomo:

Cuando la lengua materna se pierde, también se va perdiendo poco a poco el interés por el respeto al cabildo, se va perdiendo el interés por el respeto a la territorialidad, se va perdiendo el interés por la esencia de identidad en la comunidad, las relaciones se van perdiendo. Entonces ya las niñas que pueden estudiar no quieren estudiar en Pitayó, quieren salir a Silvia. Dicen: me voy a Cali, me voy a Armenia, me voy. Comienza una desbandada, y últimamente en estas veredas están quedando los viejitos nada más.

Todo este proceso nos hace prever que si la lengua materna hubiera persistido en la comunidad, habría problemas como en todo momento, pero estarían abordándose esas dificultades haciendo reflexiones desde el pensamiento, desde la forma de vida, desde los usos, desde las políticas internas, que sería una vida más armónica. Entonces, vemos que la lengua materna, sigo diciendo que es como el medio, es uno de los componentes fundamentales y también el

medio de transmisión de toda la estructura social, política y cultural de cualquier nación (2004. Entrevista personal).

La subalternización moderna/colonial del Nasa Yuwe se ha hecho evidente, con gran imponencia y fuerza, en la exclusión de esta lengua de los ámbitos del saber escolarizado. El Nasa Yuwe, al considerarse una lengua bárbara y sin valor epistémico, fue y sigue siendo excluido y subutilizado como lengua de conocimiento. La arrogancia epistémica del castellano como lengua hegemónica que se ha valorado y legitimado como la propia y casi única para la construcción de conocimiento, ciencia, verdad y universalidad, como metarrelatos de la modernidad, ha marginado el uso social y escolar del Nasa Yuwe. Como dice el mayor y exgobernador del resguardo de Toez, Fernando Inseca: “Antes el Nasa Yuwe lo hablábamos y se oía muy bonito, pero después llegó la escuela y empezaron a enseñar castellano, la lengua del blanco, y cuando dejamos nuestros hijos donde los blancos ellos empezaron a olvidar el Nasa Yuwe” (citado por Hurtado 2011). Apreciación compartida por el mayor y excabildante de Toez, el señor Bonifacio Pacho:

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

La consideración de que el Nasa Yuwe, como lengua local, aborigen y predominantemente oral, no es una lengua válida para construir conocimientos, ciencias y saberes académicos y especializados, se evidencia en el hecho de que en la escuela sigue teniendo un uso transicional, a modo de traducción, pero no para la exposición, el análisis y la síntesis de saberes escolarizados; incluso, dentro de estos saberes hay diferencias. Se puede hablar de historia, algunos aspectos de geografía y sociales en Nasa Yuwe; pero no se puede enseñar filosofía, matemáticas, química o física en esta lengua, porque se ha asumido que

en ella no hay términos para hablar sobre estas ciencias. Es así como el Nasa Yuwe se habla y sirve para hablar, transmitir y recrear historias, tradiciones, costumbres y situaciones cotidianas, referenciales y propias del pueblo nasa, pero no para hacer o producir conocimientos abstractos y académicos. Por esto, ya se ha naturalizado que en la escuela el castellano es la lengua de comunicación y de conocimiento por excelencia, no sólo a nivel formal al interior del salón de clase en la relación maestro-estudiante, sino en general en todos sus ámbitos como espacio de socialización secundaria. Así, es evidente el fuerte impacto que tiene la escuela en la disminución de la competencia y uso de la lengua nasa; las niñas y los niños nasa sea que hablen o no Nasa Yuwe al entrar al sistema educativo salen de éste con mayor valoración, competencia y uso del castellano, en detrimento de la supervivencia de la lengua de sus ancestros.

La castellanización impuesta por la escuela ha sido un hecho vivido por muchas generaciones de mujeres y hombres nasa que accedieron a la escuela con el propósito de conocer los códigos lingüísticos y sociales de la sociedad mayoritaria para poder articularse a ella. Este proceso no fue nada fácil ni placentero para la gran mayoría de las y los nasa que ahora son adultos; el aprendizaje del castellano fue un proceso doloroso y humillante, a costa de no hablar su lengua materna y de olvidarse casi por completo de sí. Esto se evidencia en el estudio sociolingüístico que realizó el CRIC en 2007, cuando encontró que:

Muchos de los hablantes que hoy son padres sufrieron una fuerte discriminación por el hecho de hablar su lengua indígena: *Yo castellano aprendí a machetazos, cuando uno llegaba a la escuela era puro páez y uno hablaba pura lengua, entonces el profesor le decía tráigame el almohadillo y uno no sabía que era almohadillo. Como anteriormente la educación sí era dura, entonces le decían: 'éste se llama almohadillo' y le pegaban con eso y le decían porque usted habla lengua por eso es que usted no entiende nada, entonces tiene que olvidarse de la lengua suya. Por eso nos tocó enseñar castellano a los muchachos para que no tuvieran dificultad más adelante".*

El costo de hablar Nasa Yuwe no ha sido solo político, cultural y epistémico, también se sintió en los cuerpos de niñas, niños y jóvenes nasa que fueron físicamente castigados por comunicarse con él, especialmente al interior de la escuela. Muchos son los testimonios que dan cuenta de que quienes espontáneamente hablaban su lengua materna y quienes no habían apropiado el castellano al interior de un salón de clase fueron golpeados, castigados y humillados. Pues los nasa, además de estar obligados a aprender conocimientos ajenos tramitados por el dispositivo escolar, se vieron obligados a dejar el Nasa Yuwe, su pensamiento y su cultura, para apropiarse e incorporar (dejar entrar a su cuerpo cognitivo, ontológico y físico) otra lengua, otro lenguaje, otra escritura; todo con la metodología de la “letra con sangre entra”.

De esta dolorosa forma de aprender el castellano nos dan cuenta dos maestros del resguardo de Mosoco. Uno de ellos relata: “Empecé a estudiar a los siete años; durante este año empecé a reconocer las letras y palabras, pero para mí fue muy duro, porque no sabía hablar el español. Y el que me enseñó era un profesor muy estricto, que por cualquier cosa era latigazos o jalón de orejas. Así por obligación aprendí a leer y escribir en el primer año”. Otro maestro vivió situaciones similares: “Mi actividad lectoescritora comenzó a los siete años, pero más que por placer, aprendí a leer por miedo, de ver que la profesora que nos enseñaba en el grado primero, le daba tan duro en la cabeza a mis compañeros, y para no ganarme esos reglazos, hacía un esfuerzo grandísimo para que no se me olvidara lo que me enseñaban”.

Por su parte, Stella Hurtado (2011) reseña claramente esta situación:

Los profesores de esa época pretendían enseñar a hablar bien el castellano y con ello atropellaron e infundieron terror a los indígenas nasas. Imperaba la intención de la enseñanza, por lo cual se apoyaron en una serie de *castigos*, con el fin de lograr el cometido. Entre los castigos más usuales para imponer la enseñanza - aprendizaje del castellano, encontramos los siguientes: arrodillarse sobre granos de maíz a la hora del recreo, repitiendo palabras en castellano, hasta pronunciarlas bien; pellizcos en los brazos; reglazos en la cabeza y donde cayeran si el estudiante se movía; planas de dos o tres hojas con las palabras que no

podían pronunciar; memorizar palabras por espacio de un día para que al siguiente día pasaran frente al tablero y recitaran lo aprendido. El recital era sobre la biblia llamada en esa época La historia sagrada y también sobre la historia patria, sobre Cristóbal Colon; y muchas ofensas verbales²².

Esta inferiorización lingüística y estos maltratos corporales, en los cuales se expresan de manera evidente y visibles la complejidad de la colonialidad del poder, del saber y del ser, penetraron en las fibras más profundas de la subjetividad y la autoestima individual y colectiva de la gente nasa. Su autoimagen se desdibujó, cayendo a unos bajos niveles de aprecio de su ser, su pensamiento, sus formas de vida, su lengua y su cultura nasa. Pues como afirma Quijano “La ‘corporalidad’ es el nivel decisivo de las relaciones de poder. Porque el ‘cuerpo’ mienta la ‘persona’” (1999: 380).

Esta colonialidad corporal ejercida violentamente en sus pieles y a través de ellas en sus mentes, imaginarios, identidades, miradas, formas de hablar y de expresar sus sentimientos y conocimientos, ha dejado marcas y cicatrices para toda la vida en la autoestima y la epidermis corporal y cultural de la gente nasa, incidiendo en grandes rupturas y transformaciones en las formas de asumir su cultura y de socializarla de generación en generación. Como cuenta el mayor Jorge Campo del resguardo de Toez (Hurtado 2011):

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

²² Como bien se conoce, estas metodologías no fueron exclusivas de las escuelas indígenas o nasa. Estas estrategias de enseñanza – aprendizaje fueron generalizadas en muchos otros contextos sociales y culturales. En esto radica que también son generalizados los bajos niveles de lectura comprensiva y las escasas producciones textuales y escriturales de la gran mayoría de personas de nuestro país.

Al ser mancillados en su cuerpo y en todo su ser, interiorizaron un autodesprecio que ha llevado a hombres y mujeres nasa a avergonzarse de ser lo que son y a impostar, querer o intentar ser un ser que no son y no pueden ser, despreciando su propia constitución cultural e incluso corporal. Por esto, como afirma Hurtado (2011), “algunos nasa consideraban que quien hablaba únicamente nasa, era bruto o animal, o por los menos eso era lo que les hacían creer; y fue así como desde entonces, al menos un miembro del hogar empezó a hablar el castellano en la casa”. Situación más claramente expuesta cuando se afirma que:

Se nos mata con ideas cuando a nosotros mismos nos meten en la cabeza que es vergonzoso seguir nuestra propia cultura, hablar nuestra propia lengua, vestir nuestros propios vestidos, comer ciertas cosas que la naturaleza nos da o que nosotros producimos... es una forma disimulada de irnos destruyendo como indígenas, es la manera de irnos destruyendo lentamente (En: Nuestra lucha es tu lucha 1974, citado por Hurtado 2011).

Todo lo anterior lo sintetizan Restrepo y Rojas, cuando refieren que:

Quijano indica también como rasgos característicos de la colonialidad del poder el desmoronamiento de los propios mundos de las poblaciones colonizadas con el contexto de la dominación colonial. Estas poblaciones fueron despojadas de sus patrones de expresión visual y plástica, de sus prácticas de relación con lo sagrado y se les llevó a admitir una imagen negativa de sí mismos y de sus previos universos de subjetividad. “(...) las poblaciones sometidas fueron encerradas en sub-culturas que no eran solo campesinas e iletradas, sino, peor, reprimidas e interferidas continuamente por patrones y elementos ajenos y enemigos” (Quijano, 2001, citado por Restrepo y Rojas 2010; 99).

Como se ha reiterado, las diferentes concreciones de la colonialidad impuesta por Europa, apropiada y encarnada por las poblaciones subalternizadas, en su tríada poder – saber – ser, no son fenómenos del pasado. Justamente se habla de *colonialidad* y no de colonización porque si bien históricamente el periodo colonial, supuestamente ya terminó, el pensamiento y las actitudes colonializadoras y colonizadas persisten en la mayoría de la población, tanto en la hegemónica como en las diferenciadas y minorizadas racial, social y étnicamente. Razones por las cuales la lengua nasa sigue marginada, acallada, subutilizada y cada vez

menos valorada y usada en la vida social del pueblo nasa. Así, el Nasa Yuwe, a pesar de que actualmente cuente con más de 100.000 hablantes competentes, los estudiosos y especialistas consideran que si su valoración y uso social no se fortalece con la puesta en práctica de rigurosas políticas lingüísticas y educativas, con firmes decisiones, tanto del Estado y sus instituciones como de parte del mismo pueblo nasa y sus organizaciones, puede entrar en el grupo de lenguas en peligro de extinción²³. Su mayor riesgo está en el hecho de que, si bien la gente nasa la sigue valorando como elemento sustancial del pensamiento y la cultura nasa, su uso social en entornos amplios y públicos como reuniones de cabildo, congresos y asambleas es mucho menor y en los espacios estatales y oficiales como la escuela, los medios masivos de comunicación, las alcaldías, los estrados judiciales, los servicios de salud y en las relaciones comerciales el uso del Nasa Yuwe es bastante restringido, prácticamente nulo.

Al respecto, el CRIC (2007) identificó los siguientes hechos:

Una situación favorable en lo que respecta a la valoración que los encuestados tienen de su lengua indígena. Por un lado, es claro que la mayoría de los encuestados considera que en sus comunidades se quiere conservar el Nasa Yuwe; sin embargo, al preguntar por las causas por las cuales se ha dejado de hablar la lengua, aparte de la falta de enseñanza del Nasa Yuwe en la casa, se puede resaltar la *no valoración de la lengua y la pena para hablarla*, como causas importantes. Esto indica que, si bien hay una actitud positiva frente a la conservación de la lengua, aún persisten actitudes de rechazo, vergüenza y poca valoración del Nasa Yuwe. Asimismo, en los espacios de uso más formales, como la escuela, se prefiere la comunicación en castellano, lo que nos lleva a considerar que la elección entre una lengua y otra, en un espacio determinado o hacia una persona en particular también tiene que ver con la actitud que tienen los hablantes hacia la lengua nasa y hacia el castellano.

(...) La lengua de comunicación con los funcionarios estatales (municipales, de salud) es casi exclusivamente el castellano, esto muestra que si bien el Nasa Yuwe puede mostrar cierto nivel de fortaleza, su medio está presionando para que el uso de la lengua nasa se abandone, pues las posibilidades de uso están siendo cada vez más restringidas.

²³ Entre los estudiosos de las lenguas hay consenso en definir que una lengua se considera en peligro de extinción cuando tiene menos de 100000 personas que la hablan y la utilizan en la vida social como lengua materna. El *Atlas UNESCO de las lenguas en peligro en el mundo* de 2009 cataloga las lenguas, en función de la situación de peligro en que se hallan, desde “precarias” hasta “moribundas”. A su vez, las lenguas en peligro las clasifica en: vulnerables, seriamente en peligro, en situación crítica y extintas.

Una clara división entre el uso del Nasa Yuwe en los dominios informales, familiares y personales y el uso del castellano en los dominios formales y oficiales. Así, la lengua nasa se usa cada vez en menos espacios de la vida del pueblo nasa. (...) Por fuera del entorno familiar la lengua nasa ha perdido uso, entre más se aleja de la esfera privada más se usa el castellano.

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

Porque como lo afirma Ximena Pachón:

El hogar y la familia son generalmente el último espacio de supervivencia de las lenguas subordinadas. Cuando los procesos de socialización dentro del seno familiar se ven afectados y la lengua nativa se deja de transmitir a las nuevas generaciones, podemos decir que las lenguas están realmente en peligro de extinción, ya que al desaparecer las generaciones de adultos y de ancianos parlantes de la lengua nativa, no habrá dentro de las generaciones jóvenes sino personas hablantes del español (1997;285).

Este bloqueo de la transmisión intergeneracional del Nasa Yuwe se debe especialmente a las renovadas estructuras en la conformación de las familias y a las nuevas prácticas de socialización, determinadas por la salida de las mujeres-madres, generalmente muy jóvenes, cabeza de hogar, a trabajar por fuera de la casa por lo que tienen que dejar a sus hijos e hijas menores en Hogares Infantiles del Instituto de Bienestar Familiar; por la presencia descontextualizada de los medios masivos de comunicación, especialmente de la televisión; e incluso por el cambio del fogón de leña y las tulpas por la estufa de gas. Ya no son usuales los

espacios de encuentro en horas de la tarde en la cocina alrededor del fogón para compartir en familia y contar las anécdotas del día, para transmitir enseñanzas y tradición oral, y para planear el día siguiente. En relación con estos cambios, algunas personas que participaron en el estudio sociolingüístico que realizó el CRIC (2007) plantean que:

Antes las familias eran nucleares, contaba con la presencia de abuelos, padres, nietos y hasta tíos en una misma casa, lo cual enriquecía más la reciprocidad de hogar.

Antes el abuelo estaba en el tul dando orientación a los nietos pero actualmente la tele, viendo la tele no nos ponen cuidado, lo que va a orientar el abuelo ahí no está, los hijos o los nietos están es en la novela, entonces ahí también influyen los medios de comunicación.

El conflicto de la transmisión intergeneracional del Nasa Yuwe lo están viviendo de manera directa las personas adultas de entre 35 y 45 años que hablan competentemente la lengua Nasa; para comunicarse con los y las jóvenes, así como con niñas y niños, utilizan predominantemente el castellano, pero para interactuar con las mayores y los mayores de su familia y su comunidad, sí utilizan el Nasa Yuwe.

Otras razones más recientes que también han incidido negativamente en la vitalidad y uso social del Nasa Yuwe, que hunden sus raíces en la colonización del poder, del saber y del ser implantados desde la época del “descubrimiento o encubrimiento de América”, son las diferentes olas de violencia armada, en distintos momentos históricos y con diferentes principios ideológicos y económicos, en las que se han visto involucradas las comunidades nasa, y el desplazamiento territorial y cultural al que se vieron obligadas varias comunidades nasa luego del desastre natural y social generado por la avalancha del río Páez en agosto de 1994. Estos dos factores se entrecruzan y complejizan con los anteriormente enunciados y se ponen en escena en los nuevos y contemporáneos territorios nasa.

Estas situaciones las describe claramente Stella Hurtado, quien ha vivido las transformaciones de su territorio, su cultura y su condición de mujer, madre y maestra nasa, al haberse tenido que desplazar del antiguo resguardo de Tóez en Tierradentro al actual reasentamiento en el municipio de Morales:

Otro aspecto relevante en el debilitamiento del Nasa Yuwe fue la ola de violencia que enfrentó el país la cual se conoció como la guerra de los mil días, en la década de los años 40, la cual permitió que llegaran a refugiarse en Tóez gente de afuera, principalmente de Popayán y de los departamentos de Huila, Caldas y Boyacá. Gente que después de un largo tiempo empezaron a relacionarse con los nasas del resguardo y a conformar familias entre indígenas y mestizos y como consecuencia en estos hogares se empezó a hablar solamente castellano. Este evento causó en algunas familias a ver con desprecio la cultura nasa, la práctica del Nasa Yuwe, pues a su parecer se oía más bonito hablar castellano.

(...) Finalizando los años ochenta, el resguardo de Tóez en Tierradentro, tuvo la influencia del narcotráfico, situación que llevó a cierta población a cultivar plantas de uso ilícito. La siembra de amapola, como medio de subsistencia y desarrollo, generó espacios para llevar una vida más relajada con alcohol y parrandas. La llegada del narcotráfico a Tierradentro y especialmente a Tóez representó la posibilidad de “*salir de la pobreza*” de lograr una vida más amena, sin tanto esfuerzo. Situación que los narcotraficantes aprovecharon para lograr su cometido. Los narcotraficantes, oriundos de las ciudades en su mayoría, introdujeron cambios que empezaron a generar el debilitamiento del pueblo nasa, trajeron consigo elementos de las ciudades como televisores, VHS, equipos de sonido, motocicletas, haciéndolos notar como muy necesarios, incitaron a vivir de fiesta en fiesta cada ocho días en la discoteca. Los nasas por su parte fueron permisivos y partícipes de estos acontecimientos, aunque las autoridades tradicionales alertaron la degradación que se veía venir, muchos hicieron caso omiso.

(...) La lengua materna ha sido la más afectada en el Resguardo de Tóez, porque con la llegada al norte del Cauca, cerca al Valle, a la “*civilización*” como muchos dicen, las familias ya no hablan a sus hijos e hijas en Nasa Yuwe sino en castellano, porque su pretensión es estar a la par con los vecinos, *con la modernidad*. La lengua Nasa Yuwe se ha convertido para la nueva generación de Tóez, en una segunda lengua, convirtiéndose en primera lengua el castellano; lo que alarma a la comunidad de Tóez siendo esta una población nasa en su mayoría. Situación inquietante que se ha detectado no solamente en Tóez, sino también en otros resguardos donde niños y jóvenes no hablan ya más la lengua indígena ancestral sino el castellano como primera lengua y en varios casos como única lengua. Las reuniones familiares en su mayoría son ahora alrededor de un aparato electrónico como el televisor, y se convierte éste, ahora, en el mayor centro de entretenimiento. Ya no hay espacio para el encuentro familiar, porque la atención la acapara un aparato electrónico (Hurtado 2011. Cursivas en el original del texto).

Para subvertir la vulnerable sobrevivencia del Nasa Yuwe, su lengua materna y ancestral y para hacer contrapeso al proyecto hegemónico de la sociedad

mestiza, mayoritaria y globalizada de Colombia, el pueblo nasa y sus organizaciones, como parte de su proyecto de resistencia política y cultural, desde los años 70 vienen proponiendo, trabajando y luchando por fortalecer y en algunos casos recuperar su lengua ancestral y materna. Es así como Abelardo Ramos afirma que “antes de 1971, la lengua nasa hacía parte de aquellas lenguas en grave estado de desintegración. (Pero) El proceso organizativo logra revertir en parte esta situación” (2002;186).

Asumiendo que una lengua viva es aquella que tiene presencia y uso simbólico y práctico, individual y social, fuerte en la población, que tiene hablantes en todas las generaciones (infantes, jóvenes, adultos, mayores) que de manera permanente, espontánea y cotidiana se comunican en su lengua materna en cualquier espacio social, dentro y fuera de su territorio, el pueblo nasa sigue luchando para hacer realidad el Artículo 10 de los principios fundamentales de la Constitución Política de Colombia de 1991 que dice: “el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”.

Para hacer realidad este reconocimiento y derecho constitucional que solo se logró en 1991, pero por el cual están luchando desde los años 60 y de manera explícita desde 1978, cuando el CRIC creó el primer Programa de Educación Bilingüe en Colombia, el pueblo nasa está diseñando y poniendo en práctica distintos proyectos educativos y comunicativos, entre otros que buscan fortalecer la lengua y la cultura nasa, en medio de diversos conflictos y tensiones con la sociedad mestiza y el Estado, así como al interior de sus propias comunidades. Sus apuestas educativas y comunicativas, escolarizadas y comunitarias, tienen como principal objetivo un bilingüismo equitativo que aporte a la construcción de una educación intercultural que supere la subestimación y subalternización en que se mantiene la cultura y la lengua nasa en relación con el castellano, que no es

más que un reflejo de las inequidades sociales, políticas y económicas que siguen viviendo las comunidades y pueblos indígenas de Colombia. Como bien lo reconocen Ramos y Rojas:

Las relaciones entre las lenguas son una expresión de las relaciones entre las sociedades que las hablan; por tanto, las tensiones entre las lenguas no escapan de las tensiones entre las sociedades. (...) La presión para que las lenguas indígenas pierdan espacios de uso y funciones en la vida social de los pueblos es muy fuerte. El bilingüismo desigual, las restricciones al uso de las lenguas, los obstáculos de la vida diaria para que las lenguas indígenas asuman el papel de lenguas oficiales que la Carta Constitucional les concede figuran entre las manifestaciones más abiertas de la presión que mencionamos (2005; 84).

A la par y como elemento fundamental en los procesos educativos y comunicativos propios y endógenos, por los múltiples valores ya enunciados que perviven en la lengua Nasa, y porque en estos momentos los y las nasa son conscientes de los riesgos de debilidad y pérdida que su lengua materna está corriendo si se mantiene solo en la oralidad, el pueblo nasa ha decidido escribir alfabéticamente el Nasa Yuwe²⁴. Revitalizar y perpetuar su lengua, su memoria y su cultura mediante la escritura alfabética es fundamental, porque “si muere la lengua, quiere decir que el pueblo que la sostenía ha muerto, ha sido vencido” (Ramos y Collo, 2001).

²⁴ Sobre las propuestas y proyectos educativos y comunicativos del pueblo nasa, así como de su incorporación de la escritura alfabética de su lengua ancestral, versarán los siguientes capítulos de este texto.

3. LECTURA Y ESCRITURA DEL CASTELLANO: IMPOSICIÓN COLONIZADORA Y REIVINDICACIÓN DE LOS DERECHOS DEL PUEBLO NASA

Qué buen idioma es el mío,
qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos.
Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras,
por las Américas encrespadas, buscando patatas, tabaco negro,
oro, maíz con un apetito voraz.

Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías...
Pero a los conquistadores se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos,
como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí,
resplandecientes...
el idioma.

Salimos perdiendo... salimos ganando.
Se llevaron el oro y nos dejaron el oro.
Se lo llevaron todo y nos dejaron todo,
nos dejaron las palabras.

Pablo Neruda. "Confieso que he vivido" (fragmento)

No existe documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie.

Walter Benjamin

Hablar de la lengua del pueblo nasa, el Nasa Yuwe, de su reciente apropiación de la escritura alfabética y de los procesos lectores que ésta deriva, implica hablar también del castellano y de sus procesos lectores y escriturales en el contexto de un pueblo aborigen minorizado política y culturalmente, y ahora minoritario, en términos de la cantidad de su población. Contexto minorizado en el que esta lengua de origen europeo fue impuesta en la época de la conquista y la colonización de América, que desde entonces se ha posicionado como lengua mayoritaria y oficial, manteniendo y perpetuando un pensamiento colonializado, pero permitiendo también otros usos y apropiaciones a favor de las luchas y

reivindicaciones de quienes en el pasado la tuvieron que asumir a la fuerza, contra su propia voluntad y a costa de olvidar o dejar de lado su lengua ancestral y materna, gran parte de su pensamiento y de su cultura.

Reconocer la importancia y la necesidad cultural y política de que la lengua nasa se fortalezca en su uso social, en sus expresiones orales y escritas, como un elemento constructor del pensamiento y la cultura de este pueblo aborigen, como manifestación de su autonomía y como una estrategia de su proyecto político, surge en relación con la imposición y sobrevaloración social, epistémica, cognitiva y subjetiva del castellano y de su escritura.

El pueblo nasa, y con él todos los pueblos precolombinos de América, han experimentado la escritura del castellano como la imposición de una lengua y del pensamiento occidental y hegemónico, como parte de su proyecto moderno y colonizador. Pero a su vez, la apropiación crítica de la escritura del castellano ha significado un medio y un canal, socialmente reconocido, para empezar a entablar y construir unas relaciones menos desequilibradas e inequitativas con la sociedad mayoritaria, especialmente en los procesos educativos y políticos. La apropiación del castellano se ha asumido como la posibilidad comunicativa, cultural y política para articularse y reconocerse como ciudadanos, en medio de las diferencias, en un mundo diverso, múltiple y global. La escritura del castellano ha servido como un medio de contacto, tránsito, intercambio y diálogo entre su cultura y la mayoritaria, lo cual les permite una presencia en ambos espacios, y así mismo unas mayores perspectivas de conocimiento, en tanto incursiona en dos o varios sistemas de pensamiento.

Algunos resultados de esta alfabetización en castellano se explicitan en que los miembros de estas comunidades que poseen una educación letrada en castellano y unas buenas competencias en sus realizaciones orales y escritas, son actualmente los que participan de una manera más activa y decisoria en procesos

políticos determinantes, en la búsqueda de un mayor reconocimiento social y cultural, y para una mejor calidad de vida de sus comunidades.

Con base en elementos empíricos como los anteriormente enunciados y entendiendo que la apropiación de la escritura y la lectura alfabética, sea de la lengua materna o de una segunda lengua, en este caso el castellano impuesto y colonizador, es un fenómeno social que no se restringe a un aprendizaje técnico y tecnológico propio del ámbito educativo, tal como lo plantean los Nuevos Estudios de la Literacidad -NEL, a continuación se describen y analizan algunas de las formas como se ha impuesto la lectura y la escritura del castellano al pueblo nasa y cómo éste ha resignificado, apropiado y puesto al servicio de sus propias necesidades y condiciones sociales y políticas estos procesos comunicativos.

Los Nuevos Estudios de la Literacidad conciben la lectura y la escritura alfabética como una unidad tecnológica que tiene que ser aprendida, que se enmarca en contextos socioculturales específicos y en prácticas sociales localizadas de las que derivan sus significados y de los cuales son parte. En esta línea conceptual, Virginia Zavala considera que:

No se trata, entonces, de una tecnología a priori, sino de un dispositivo siempre inmerso en procesos sociales y discursivos (...) El término "literacidad" ofrece una nueva perspectiva a los estudios sobre la lectura y la escritura, ya que para entender cómo funcionan estos dos elementos no basta con observarlos en sí mismos. De lo que se trata, más bien, es de observar las prácticas sociales específicas donde se desarrollan estas diversas formas de lectura y escritura. Una vez localizadas las prácticas sociales específicas, es necesario observar también la manera en que estas formas específicas de lectura y escritura están conectadas con otros elementos: 1. Con formas orales de utilizar el lenguaje, 2. Con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir, y 3. Con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (...). Estos factores contribuyen a la pluralidad de la literacidad; a la diversidad de prácticas, significados e identidades que pueden estar asociados a ella (2002; 15).

Zavala define los Nuevos Estudios de Literacidad como una

actitud teórica e interdisciplinaria que concibe a lo letrado como un sistema simbólico arraigado en la práctica social. Bajo el postulado de que lo letrado

conforma un conjunto de prácticas discursivas o modos culturales de utilizar la palabra escrita, este enfoque busca analizar diversos dominios letrados al igual que las prácticas, también diversas, ligadas a ellos. Sus preguntas: ¿cómo interactúan las prácticas orales y escritas en los eventos que están mediados por lo letrado? ¿Cómo confluyen las creencias y valores culturales sobre estos diferentes modos de aproximarse a la escritura? ¿Cómo aparecen las literacidades dominantes y cómo reproducen su autoridad sobre las formas locales de concebir la palabra escrita? (2002; 25).

Indagar sobre las formas de imposición y apropiación contrahegemónica del castellano a la luz de los NEL, nos acerca al llamado de atención que hace Mignolo, de que para pensar el lenguaje, para pensar y escribir entre lenguas, es necesario alejarse de la idea de que la lengua es solo un hecho; un sistema de reglas sintácticas, semánticas y fonéticas. Sino que es imprescindible aproximarse “a la idea de que el habla y la escritura son estrategias para orientar y manipular campos sociales de interacción” (2003;301).

3.1 ESCRITURA DEL CASTELLANO: PODER, HEGEMONÍA Y COLONIZACIÓN

Como ya se ha reiterado, la imposición de la lengua castellana fue una de las estrategias y dispositivos que la cultura invasora utilizó para ejercer sus numerosas conquistas territoriales y sus múltiples colonialidades. Esto ya lo sabía Antonio Nebrija en 1492, al justificar la elaboración de la primera gramática del Español ante la reina Isabel de España, cuando dijo que “la lengua era el acompañante del imperio” (Mignolo 2003; 332).

Pero no era suficiente el castellano oral; por encima de su realización en el habla, el castellano, cuando llegó a América, ya contaba con un dispositivo mucho más poderoso: la escritura alfabética legitimada como ejercicio de poder, de jerarquizaciones y de exclusiones. De ahí que en todas las expediciones y como parte del ritual de apropiación simbólica y concreta de las nuevas tierras conquistadas, los españoles siempre estaban acompañados de escribanos, cuya

tarea encomendada por el rey era llevar un registro escrito y pormenorizado de todo lo que veían y de todo lo que pasaba. Por acciones como éstas, los aborígenes, en sus ojos y mentes asociaron la práctica de hacer dibujos sobre un papel con el ejercicio del poder que los dominaba a sangre y fuego; con el desplazamiento, el maltrato y el sufrimiento.

Con estas concepciones y objetivos colonizadores, la lengua castellana y su escritura se consideraban las únicas herramientas intelectuales válidas para construir y transmitir conocimientos; entre ellos los referidos a dios y sus ritualidades. Solo el castellano era digno de pronunciar las verdades de la religión católica y la letra era su mejor aliada para extender sus preceptos. De ahí que los aborígenes que mantenían sus idiomas y creencias propias, quienes no siempre entendían los códigos y mensajes de los colonizadores, fueron considerados y tildados de bárbaros e infieles, por ello merecedores de marginaciones y malos tratos²⁵. Fue así como la escritura del castellano marcó la imaginación de los aborígenes, al asociar esta práctica con la conquista y la opresión.

3.2 LECTORES NASA DEL CASTELLANO. LECTURAS PARA LA REIVINDICACIÓN DEL PENSAMIENTO Y LOS DERECHOS DEL PUEBLO NASA

Como casi todas las ideas, aparatos ideológicos, dispositivos y tecnologías de poder, la escritura del castellano, además de haber estado al servicio de imposiciones culturales y políticas, en las manos, los ojos y las mentalidades de

²⁵ Es ineludible hacer referencia al encuentro entre Francisco Pizarro y Atahualpa en Cajamarca, en el centro del imperio Inca, en noviembre de 1532, cuando por encargo de Pizarro el cura dominico fray Vicente de Valverde hace el requerimiento formal a Atahualpa de abrazar la fe católica y someterse al dominio del rey de España, al mismo tiempo que le entregaba un evangelio. Frente al libro, la reacción de Atahualpa fue de sorpresa, curiosidad, indignación y desdén; lo abrió y lo revisó minuciosamente, y al no encontrarle significado alguno a lo escrito en él, lo tiró al suelo. Pretexto que utilizó Pizarro para cometer uno de los más grandes etnocidios que se han llevado a cabo en tan poco tiempo: la tarde de un solo día.

algunos seres subalternizados esta la misma lengua se convirtió en otro elemento a favor de la lucha, denuncia de las injusticias y reivindicación de sus derechos.

Esta actitud crítica, subversiva y uso contrahegemónico del castellano para enfrentarse al mismo idioma y a los que con él se comunican y con él han subyugado y subalternizado a los *otros* por no hablarlo y no hacer parte de sus lógicas, la han tenido varios hombres a lo largo de la historia del levantamiento de las voces originarias de América. Así, de la época de la colonia varios peruanos como Titu Cusi Yupanqui (1570), Juan de Santacruz Pachacuti Yanqui Salcamygua (1613) y Felipe Guamán Poma de Ayala nos legaron sus palabras, sus letras en castellano, además de sus dibujos.

Uno de los actualmente más reconocidos es el inca Don Felipe Guamán Poma de Ayala (*Waman Puma*) del Perú, quien nació en 1556 y era descendiente, según él afirma en su manuscrito, de una noble familia yarovilca de Huánaco. Se crió con españoles con quienes aprendió la lengua castellana y a quienes les sirvió muchos años como traductor del quechua. Desterrado por el corregidor de Lucanas, entre 1606 y 1618, se dedicó a recorrer durante varios años su territorio, y a escribirle una carta al rey Felipe III; carta que nunca llegó a su destino y que solo se hizo pública al mundo en 1908, la cual se considera su gran obra y uno de los libros más originales de la historiografía mundial: *El Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno*²⁶.

En esta obra, de 1.180 páginas y 397 dibujos, que presuntamente escribió entre 1600 y 1615 deja ver la visión indígena del mundo andino y permite reconstruir con todo detalle aspectos de la sociedad peruana después de la conquista, a la

²⁶ El manuscrito original de la "Corónica" se ha mantenido en la Biblioteca Real Danesa, al menos desde principios de los años 1660, y solo se hizo público en 1908, cuando fue descubierto por el alemán Richard Pietschmann. Una edición retocada fue producida en París en 1936, por Paul Rivet. En 1980, una transcripción crítica del libro fue publicado por John Murra y Rolena Adorno (con la colaboración de Jorge Urioste) bajo el título *Felipe Guamán Poma de Ayala, Nueva Crónica y Buen gobierno* (Ciudad de México: Siglo XXI).

vez que ilustra sobre la historia y genealogía de los incas con textos en el castellano del siglo XVI y en el quechua general de la época. Pero quizá lo más valioso de esta obra es que sea la más larga crítica conocida sobre el dominio colonial español producida por un sujeto indígena durante el periodo colonial. La *Corónica* describe las injusticias del régimen colonial y sostiene que los españoles fueron colonos extranjeros en el Perú: "Es nuestro país", dijo, "porque Dios nos lo ha dado a nosotros."

En esta carta – libro, Guamán Poma proponía al rey nueva dirección para el gobierno del Perú: Un "buen gobierno" que se basaría en las estructuras sociales y económicas Incas, la tecnología europea, y la teología cristiana, adaptada a las necesidades prácticas de los pueblos andinos. Escribe que los gobiernos indígenas trataban a sus súbditos mucho mejor que los españoles y le pide al Rey Felipe instaurar indios en puestos de autoridad.

Sobre este inca ilustrado y alfabetizado en la lengua castellana por los españoles, Mignolo dice: "Waman Puma de Ayala fue silenciado hasta 1936 y recién desde 1980 comenzó a ser recocido como alguien cuyo valor intelectual era comparable a los humanistas defensores de los indios, a quienes jamás se les ocurrió pensar que los indios eran capaces de defenderse a sí mismos" (2003;47).

Por su parte, Rolena Adorno (1982, citada por Espinosa 2007; 152) al analizar desde una perspectiva política la obra de Guamán Poma de Ayala, sostiene que:

En su *Nueva crónica y buen gobierno*, Poma de Ayala fue capaz de subvertir la noción castellana de la *guerra justa*, la cual sirvió como argumento para la cristianización de la Indias Occidentales; de esta forma, produjo una crítica poderosa a la dominación colonial. Dirigida no solo a las audiencias cristianas sino también a los iletrados, para quienes Poma de Ayala dibujó imágenes al estilo de una *biblia pauperum*. *Nueva crónica* narró en detalle las percepciones de los indios frente a los cambios que se dieron en su visión de mundo y a los agravios traídos por la conquista europea. También estableció un paralelismo entre la historia de los indios y la historia cristiana. Para Poma de Ayala la historia se convirtió en un vehículo para demandar la reparación de los agravios y la restitución de las tierras arrebatadas, a pesar de la derrota militar de los indígenas.

Fue también un medio para proponer la creación de un reino indio independiente de los encomenderos y sujeto directamente a los monarcas de España. (cursivas en el original del texto).

Sin dejar de reconocer y valorar la actitud contrahegemónica de Poma de Ayala, llama la atención que a pesar de que rechaza la dominación española, no rechaza al rey español. Durante este tiempo, los monarcas eran vistos generalmente como descendientes de dios y siendo extremadamente católico, Guamán Poma tiene al monarca español en la más alta consideración. En su escrito, no sólo quiere proponer cambios en la sociedad, sino además traer las injusticias percibidas a la atención del rey, quien, como representante de dios, de haberlas conocido no las habría permitido.

A la luz de los actuales análisis se podría señalar que parte del pensamiento de Guamán Poma de Ayala estaba claramente colonizado, evidente en su apropiación y adaptación de la teología cristiana a sus propias creencias aborígenes, y sobre todo en su reconocimiento del rey de España. Pese a esta ambigüedad, su obra inaugura lo que Adorno ha denominado “escrituras de resistencia” y Walter Mignolo lo considera un claro ejemplo del pensamiento fronterizo, el cual define como “el potencial de un pensamiento que surge desde la subalternidad colonial” (2003; 50).

Como Guamán Poma de Ayala, dentro del pueblo nasa también ha habido hombres que siendo indígenas subalternizados y minorizados, con la lengua, las palabras y las letras del imperio han levantado su voz, denunciado las injusticias y luchado por los derechos de sus pueblos, dejando un legado de resistencia para las futuras generaciones.

En esta historia social de las escrituras alfabéticas entre el pueblo nasa es imprescindible hacer referencia a tres personalidades de la historia colonial y colonizada del pueblo nasa: Don Juan Tama de la Estrella y Calambás, Don

Manuel Quintín Lame y el sacerdote católico Alvaro Ulcué Chocué. De los dos primeros, Joanne Rappaport afirma que

han alimentado el movimiento intelectual nasa de nuestro tiempo. Ellos han dado a las generaciones posteriores una ideología y un lenguaje que ha facilitado la descolonización del pensamiento (...) y han creado un campo conceptual dentro del que los intelectuales de esta época son capaces de valorar de forma crítica los sistemas de creencia nasa, a la vez que les permite tener una concepción propia de la naturaleza de la dominación colonial (2000;25).

Estos tres personajes, escogidos entre muchos otros nasa que se han opuesto a la colonización europea y a la imposición ideológica del castellano desde el castellano mismo, encarnan el pensamiento fronterizo de Mignolo en tanto que, retomando palabras de Rappaport, “fueron intermediarios culturales, con un pie en la sociedad nasa y otro en la vida nacional colombiana” (2000;51).

3.2.1 Don Juan Tama de la Estrella – Sa’ít²⁷ Tama

Alrededor de este cacique y líder del siglo XVIII, que se sabe que existió realmente, se han tejido numerosas historias, que a los ojos y categorías de occidente se consideran mitos, las cuales varían en cada pueblo, dependiendo del tiempo y las circunstancias en que se narren²⁸. Un aspecto a resaltar de lo extraordinario de su nacimiento es que cuando lo cogieron, en medio de una avalancha, traía un libro; unos dicen que debajo de su cabeza, otros que debajo

²⁷ Sa’ít: término del Nasa Yuwe que al castellano se puede traducir como *cacique*. Según la tradición nasa, nacen del agua; por tal razón, la comunidad los caracteriza como seres con poderes extraordinarios, con sabiduría e inteligencia profundas para orientar política, cultural, social y espiritualmente a su pueblo.

²⁸ Las historias, ahora identificadas como parte de la tradición oral nasa, cuenta que Juan Tama nació de la unión entre una estrella y una laguna. Cierta día el río que bajaba de la laguna, se estancó con muchas ramas y barro, y los thë’wala de la época subieron a ver qué pasaba y escucharon a un niño llorando; entonces, se reunieron y lo rescataron. Su crianza fue extraordinaria y sacrificó a siete mujeres que al lactarlo morían a los tres días. Fue un sabio que luchó por su pueblo, que al momento de su muerte, se sumergió en la misma laguna de la que había nacido, la cual lleva su nombre.

de un brazo. Situación que los nasa interpretan como el valor y el uso político que Juan Tama le daría a la escritura en su vida. Libro que los actuales nasa consideran que contenía y traía las leyes con las cuales Juan Tama defendió a su gente y sus tierras, y con las cuales hoy el pueblo nasa sigue luchando por el reconocimiento y legitimidad de sus tierras, lengua y cultura. Por esto, Tulio Rojas (2002) afirma que “las escrituras de propiedad de los resguardos no fueron otorgadas por nadie, fueron entregadas por la misma naturaleza, y tanto ellas como la escritura misma tienen un origen por fuera de lo común y son fuente de poder”.

Juan Tama de la Estrella, en su doble condición de ser mítico e histórico, fue un líder indígena del pueblo nasa, que no solo encabezó las luchas contra pueblos invasores, sino que para los años de 1635 logró que la corona española reconociera los territorios indígenas y se crearan los cinco pueblos nasa que conforman la estrella de cinco picos de Juan Tama: Jambaló, Vitoncó, San Lorenzo de Caldone, Quichaya y Pitayó, aprovechando la ley colonial y la palabra escrita en la lengua de los colonizadores, de manera contrahegemónica, poniéndola al servicio de sus propias luchas y las de su pueblo. De esta manera, “dejó tras de sí un reguero de documentos legales defendiendo la legitimidad de su poder” (Rappaport 2000;22).

3.2.2 Don Manuel Quintín Lame

Quizá el primero en reconocer la necesidad política de apropiarse críticamente la escritura del castellano, desde el castellano mismo, fue Manuel Quintín Lame, quien en 1939 dijo: “(...) “si la pluma del Doctor Guillermo Valencia sirve para escribir *Anarcos*, la pluma del indio Manuel Quintín Lame servirá para defender a Colombia” (2004;153). Con este presupuesto Lame escribió *Los pensamientos del*

*indio que se educó dentro de las selvas colombianas*²⁹, primer texto escrito a modo de libro por un indígena colombiano, el cual se ha constituido en una gran puerta para acercarnos al valor de la lectura y la escritura alfabética entre las comunidades nasa del suroccidente colombiano.

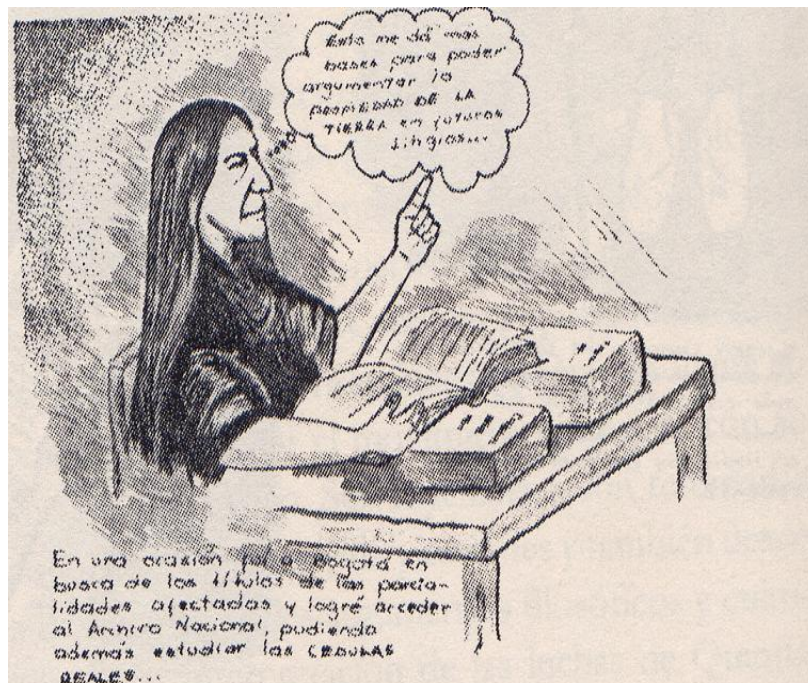
Conocer parte de los pensamientos del indio Quintín Lame, por medio de la escritura alfabética del español como lengua impuesta, en un libro impreso, es tener en las manos un primer producto material de algunos de los significados que tanto Quintín Lame como sus predecesores le han dado a la escritura alfabética: de una parte, la posibilidad de superar el tiempo y el espacio para pasar a la historia dejando un legado de su cultura, sus pensamientos, sus saberes, sus luchas y sus enseñanzas; de otra, utilizar la lengua de los dominadores para denunciar sus atropellos, así como para luchar por la liberación de las comunidades indígenas.

Manuel Quintín Lame, “el indiecito que escribe estos pensamientos” (2004:219), nació, según su propio testimonio, el 31 de octubre de 1883 en el resguardo de Polindara, actual resguardo del municipio de Totoró, departamento del Cauca y murió el 7 de octubre de 1967 en Ortega, Tolima. Fue hijo de terrajeros y creció en diferentes haciendas de los grandes terratenientes del Cauca; como su padre, trabajó la tierra de los demás sin recibir casi nada a cambio. No fue a la escuela y conoció de cerca y en carne propia los sufrimientos y explotaciones de los indios. Por eso, cuando a los 18 años (estando en el ejército colombiano, peleando por un país que no lo reconocía plenamente como uno de sus ciudadanos) aprendió a leer y a escribir el español, decidió utilizar este medio de comunicación para denunciar a los terratenientes y al Estado que los subyugaba y para luchar por la

²⁹ Según el propio Lame, esta obra la terminó el 29 de diciembre de 1939; sin embargo, apenas salió a la luz pública, en modo impreso, en 1971 a cargo de la Rosca de Investigación y Acción Social de Bogotá. En 1987, a los veinte años de la muerte de Quintín Lame, la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC- publicó una versión de estos *pensamientos* preparada por Juan Friede. En 2004 la Universidad del Cauca y la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle reeditaron el libro de Quintín Lame con cuatro textos que lo analizan.

reivindicación de los derechos de los indígenas. Es así como fue el primer indígena colombiano en señalar públicamente la necesidad de la lectura y la escritura del español como una herramienta para enfrentar con la ley a los invasores blancos.

Como él mismo lo expresó “El presente libro servirá de horizonte en medio de la oscuridad para las generaciones indígenas que duermen en esos inmensos campos que tiene la Naturaleza Divina” (2004:143). Este indio letrado asumió el papel histórico de escribir para las futuras generaciones de su pueblo, convencido de aportar a su liberación y mantenimiento cultural por medio de su organización y lucha social y política: “ (...) por medio de mi fe que dejo escrita en este libro se levantará un puñado de hombres indígenas el día de mañana y tomarán los pupitres, las tribunas, los estrados, las sesiones jurídicas” (2004:191).



Representación de Manuel Quintín Lame, elaborada por Yamilé Nene y Henry Chocué. En: Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas, 2004.

Con una clara conciencia histórica y política del papel de la escritura del castellano para hacerle frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser a la que estaban sometidos los pueblos aborígenes, manifiesta en la minorización cognitiva y epistémica por hablar una lengua aborígen y por no saber leer y escribir el código alfabético, QuintínLame, con la escritura de su libro en castellano, cuestiona las diferencias entre los indios y los blancos, sobresaltando la inteligencia de los indios al afirmar:

No es verdad que sólo los hombres que han estudiado quince o veinte años, los que han aprendido a pensar para pensar, son los que tienen vocación (...). Pues yo nací y me crié en el monte, y del monte bajé hoy al valle a escribir la presente obra (2004:144).

(...) Todos hablan de los claustros de educación; por esta razón yo también debo hablar como lo hago de los claustros donde me educó la Naturaleza; ese Colegio de mi educación (...) todos estos libros nacen de la Teodicea, es decir: es el origen o fuente de donde nacen; que estos libros fueron mi consuelo y mañana serán las virtudes en el Paraíso de las Bienaventuranzas (...) Estos libros de mi estudio (...) pero no están todos, porque son miles y miles de libros los que no han podido hojear aquellos hombres que se chamuscaron los párpados de sus vistas de quince a veinte y treinta años de estudio, etc. (240-244).

Con esta convicción de las capacidades cognitivas, epistémicas e intelectuales de los nasa, y encontrando en la naturaleza a la madre y maestra que todo puede enseñar y de la que todo se puede aprender, sentó las bases de una educación indígena, propia y endógena que estuviera al servicio de la cultura indígena, sin dejar de verla también como un proceso de ascenso social para alcanzar y superar los niveles intelectuales y el poder de los blancos.

Teniendo a la naturaleza como infinita productora y transmisora de conocimientos, Quintín Lame sembró las

raíces de una pedagogía indígena (...) argumentó una educación en estrecha relación con la naturaleza, encontrando en la contemplación de su ordenamiento muchas enseñanzas (...) Lame planteó que la pertinencia de la educación depende de la relación que se establezca con la naturaleza, de la calidad de las enseñanzas que se obtengan de ella, de la disposición para observarla, conocerla y escuchar sus consejos (...) El conocimiento natural no es acumulativo; es permanente y dinámico (Graciela Bolaños, en Nene y Chocué, 2004:103-104).

Y tal como también lo plantea Fernando Romero, Quintín Lame

(...) quiso afirmar la oposición entre la educación indígena y la del blanco, entre la educación libresca y su educación basada en la experiencia, entre la naturaleza y la sociedad blanca; es decir, su objetivo fue establecer la dualidad en la cual se configura la condición indígena y los referentes de una educación diferenciada (2004:120).

(...) La manera como planteó los referentes educativos y retomó la información que circulaba en esta época le permitió desarrollar, por primera vez en Colombia, una propuesta renovadora y pionera de educación indígena, una perspectiva neoindigenista de formación cuyo eje es la naturaleza y la experiencia, en oposición a una concepción libresca, de carácter religioso, propio de las escuelas públicas de comienzos de siglo XX (133).

Sin embargo, llama la atención que marcando y señalando reiteradamente las diferencias entre cómo aprenden los unos y los otros, denigrando del conocimiento y del modo de conocer de los blancos, también hace notar que sí ha leído sus textos, que él también ha accedido al saber producido por los “blancos”, pues también de manera reiterada cita a autores, conceptos, planteamientos y textos de “ellos”, como apartes y referencias de la literatura griega, del Quijote, de la religión, de la Biblia, de las leyes. Esto como otra forma de mostrar las capacidades de los “indios” para hablar el mismo idioma y utilizar las mismas armas de sus enemigos los blancos.

Volviendo al principal objetivo de Lame al escribir este libro, denunciar los atropellos a los que estaban sometidos los indios por parte de los blancos, se puede encontrar una primera valoración de la escritura: la denuncia y defensa contra los “blancos invasores”.

Los misterios que tiene la Naturaleza humana no lo ha revelado a los hombres como lo reveló la Naturaleza Divina, de donde he podido yo transformar mi salvajismo en aficionado, y dar a luz esta Obra de pensamientos, no con lenguaje castizo, ni caligrafía de pluma, porque la civilización española al conocer mi obra la que llegó el 12 de octubre, hará sonar sus labios Cras, Cras, Cras; pero yo digo y sostengo, como dijo el Gobernador Romano, lo que está escrito, está escrito (2004:245)

En este sentido, Quintín Lame siempre vio con preocupación el analfabetismo de los indios, pues veía en esta supuesta ignorancia las condiciones y las causas de su esclavitud y explotación por parte de los “blancos”. Por esto reiteró que “su misión era educar a las comunidades, para que conscientes de su situación no dejaran engañarse de sus enemigos” (ONIC, 1987:6).

Con esta misión identificó que una de las bases para la educación, organización y liberación de los indios era conocer las leyes de los “blancos”, tanto las que servían a sus intereses, como las pocas que velaban por el “bienestar de los indios”. Fue así como “Quintín Lame encontró apoyo legal en la Ley 89 de 1890 e hizo de ella su principal bandera de lucha. La enseñanza de esta Ley a los indígenas se convirtió en el eje de su campaña” (Castillo 2004:28).

3.2.3 Nasa pal Álvaro Ulcué Chocué

Otro hombre nasa de los años 80 del siglo XX que también ha dejado una importante huella en la historia política y lingüística de pueblo nasa fue el padre Álvaro Ulcué Chocué, primer sacerdote católico indígena en Colombia. En esta historia social de las escrituras entre el pueblo nasa recobra un valioso lugar por su doble condición: nasa y sacerdote. Pues él incorporó estas dos tradiciones culturales, ontológicas, teológicas y epistémicas; reconocerse como hombre nasa y formarse y ejercer como sacerdote. Un hombre y sacerdote nasa que, apropiando los valores y ritualidades de la religión y la lengua impuestas y colonizadoras, se enfrentó y luchó contra los dominadores, usando de manera contrahegemónica esta religión y lengua.

El padre Álvaro, como se conoce en todos los rincones del territorio nasa, nació en el resguardo de Pueblo Nuevo del municipio de Caldonó, el 16 de julio de 1943, en el seno de una humilde familia tradicionalmente nasa. Cuando tenía 11 años

ingresó a la escuela de su resguardo, dirigidas por las misioneras de la Madre Laura. De la mano de estas misioneras, quienes tenían el claro objetivo de que los indígenas accedieran a la educación teológica católica, como parte del proyecto colonizador, el padre Alvaro logró terminar sus estudios básicos e ingresó al seminario. Fue así como el 10 de julio de 1973 fue ordenado como sacerdote en Popayán, celebrando su primera misa en su resguardo natal.

En 1977 fue nombrado párroco de Toribío y administrador de las parroquias de Tacueyó y Jambaló. Allí y teniendo como base su propia vida y experiencia de ser nasa minorizado y discriminado, aprovechó la legitimidad de su palabra y el altar de las iglesias para afirmar que los indígenas, las comunidades negras y todos los grupos marginados de la sociedad se debían preparar y tener sus propios sacerdotes, maestros y médicos. De esta experiencia y proceso de trabajo con sus comunidades nasa, a mediados de 1980 el padre Álvaro convocó a cientos de indígenas de los resguardos de Toribío, Tacueyó y San Francisco para que de manera participativa formularan “El proyecto básico de la Comunidad NASA”, actualmente conocido como el Proyecto Nasa, el cual promueve y fomenta, de manera integral, el reconocimiento de la cultura nasa, sus prácticas, saberes y costumbres. Con estos objetivos siempre decía:

A los jóvenes los invito a que piensen fuertemente todos los días sin cansarse. No olvidemos que los paeces siempre vencimos ante los conquistadores y esto nos enorgullece para seguir adelante y no tener miedo a la muerte. Por eso yo invito a que ustedes piensen y que sean valientes. Si son verdaderos paeces, deben resaltar este valor donde estén ustedes. Ojalá no les dé pena ser indígenas. Preséntense ustedes como paeces y siempre serán bien recibidos. ([www.nasaacin](http://www.nasaacin.com), 2010).

Con un frontal y explícito uso contrahegemónico, tanto de la lectura y la escritura del castellano, así como de los principios cristianos, el padre Álvaro exhortaba a las comunidades nasa, especialmente a los más jóvenes, con palabras como:

Que el niño analice, que no trague todo. Enséñeles a leer y no a firmar su propia suerte. *Aprender a leer, atreverse a pensar, es empezar a luchar*. Sólo es libre el que sabe a dónde va (cursivas mías).

El pueblo nasa está viviendo un proceso de cambio muy rápido y profundo, por exigencias internas y, más por provocaciones externas. La alternativa es: integración en el sistema dominante, en condiciones de peones, o autonomía, como base para un verdadero diálogo intercultural. No podemos ser víctimas del cambio. Debemos ser responsables del cambio. Es necesario definir un camino, un proyecto hacia el futuro, y asumirlo con conciencia clara. ([www.nasaacin](http://www.nasaacin.com), 2010)

Sin embargo, recociendo y valorando la trascendencia social y política de la escritura y de la educación escolarizada, también cuestionaba la colonialidad del saber que solo reconoce los conocimientos occidentales aprendidos en sus claustros. Por esto, afirmaba que “La conciencia crítica no se estudia en un libro sino analizando y criticando los acontecimientos en cada comunidad con la gente”. ([www.nasaacin](http://www.nasaacin.com), 2010).

Con estos presupuestos y convicciones, el padre Álvaro se involucró activa y comprometidamente con los procesos de recuperación de tierras en el Cauca, con la organización de los cabildos y con el Consejo Regional Indígena del Cauca. En este camino, asesoró organizaciones indígenas del Vaupés y la Amazonía, incluso algunas del Ecuador, así como a afrocolombianas de la Costa Pacífica. Acciones que lo llevaron a convertirse en objetivo militar de las fuerzas oscuras de este país, por lo cual fue intensamente señalado, perseguido, maltratado y finalmente asesinado el sábado 10 de noviembre de 1984.

Una de sus contundentes frases: *Aprender a leer, atreverse a pensar, es empezar a luchar*, la retomó el CRIC para titular una cartilla que realizó para enseñar a leer y escribir a los adultos en 1978: *Aprender a leer es luchar*.

3.3 LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL CASTELLANO DESDE Y PARA LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS

La importancia y necesidad política de aprender y utilizar, con una postura contrahegemónica, la lectura y la escritura del castellano, de modo que aportara a los procesos de lucha política y organizativa de las comunidades nasa y ayudara a revertir su objetivo colonizador, también la reconocieron en los años 70s. algunos líderes del naciente movimiento indígena, cuando expresaron en el Periódico Unidad Indígena No.27 de 1977: “el desarrollo de la lucha ha mostrado a la organización que es una necesidad del movimiento el que los indígenas aprendan a leer y escribir en castellano” (citado por Castillo, 1999; 146).

Por su parte, este mismo periódico en su número 29 de 1978, registra las recomendaciones del 5to. Congreso del CRIC, realizado ese año en Coconuco, el cual llamaba la atención sobre la necesidad de proyectos educativos, al destacar como grave el analfabetismo en castellano en el que vivía y sufría la mayor parte de la población nasa. Pues “esta situación frenaba la comprensión de materiales escritos y una mayor eficacia de los cursillos y otras actividades formativas como los grupos de estudio y discusión que la organización impulsaba en todas las zonas” (CRIC 2004;172).

Resulta que en ese tiempo casi nadie de nosotros siquiera podía hacer el garabato de firma, y nosotros buscando escritura del resguardo. Eso fue urgencia de la escuela, por eso nos dimos a organizar. Para las autoridades se hacía necesario revisar los títulos o escrituras de sus resguardos y los problemas de tierras exigían levantar censos de población, hacer adjudicaciones, elaborar actas, guardar memorias de sus reuniones y asambleas comunitarias y múltiples actividades que, con el desarrollo organizativo, iban tomando mayor dimensión. El ejercicio de los cabildos igualmente implicaba establecer relación con otros mundos y sociedades por medio de la palabra escrita (CRIC 2004;172).

Este aprendizaje y uso funcional y pragmático de la lectura del castellano, que sigue reproduciendo las inequidades cognitivas y sociales, se mantiene en la actualidad; pues aún la lectura del castellano y mucho más su escritura, no hacen

parte de la vida cotidiana de la mayoría de miembros de las comunidades. Las prácticas lectoras y escritoras se circunscriben y reducen a los espacios escolarizados y organizativos, especialmente en las relaciones con el Estado y la sociedad mayoritaria y dominante. Usos también identificados entre el pueblo Kogui de la Sierra Nevada de Santa Marta por María Trillos: “Los koguis ven por ahora la utilidad de la escritura (del español) en la posibilidad de una comunicación con los organismos estatales con los que interactúan en cumplimiento de su autonomía. El papel de la escritura en esta comunidad es entonces más social e institucional que psicológico o lingüístico” (2002;76).

Esta situación generalizada en todos los contextos rurales y urbanos en los que la oralidad sigue teniendo mayor presencia y uso, es registrada por Zavala en una comunidad campesina del Perú de origen precolombino, al encontrar que “los campesinos perciben la literacidad en el marco de una ideología de poder y amenaza”. Mediante un recuento etnográfico, a propósito de la función que cumple la literacidad en la vida cotidiana de los campesinos, Zavala sostiene que “si bien ésta tiene un poder simbólico en la comunidad y los campesinos desean adquirirla para defenderse de un mundo externo concebido como hostil e injusto, ella carece de un poder práctico intrínseco a la vida comunal y, por ende, de un valor propio o vernáculo para los pobladores” (2002; 21).

Además de la valoración simbólica y del uso funcional de la lectura del castellano, asumidos como obligación e imposición de la fuerza colonial y del proyecto de nación, y no precisamente asumidas como un derecho de una sociedad democrática, el movimiento indígena también consideraba la escritura de esta lengua como un medio y lenguaje de contacto con otras organizaciones y otros pueblos, a los que era necesario conocer y con los que podía establecer alianzas en pro de sus luchas. Así lo ha expresado el CRIC:

A través de la apropiación de la lengua nacional podemos identificar elementos de las otras culturas – tanto nacional o internacional, como de otros pueblos indígenas – para analizar cómo pueden ser útiles para nuestro proyecto” (...) En el

campo de la educación, se entendía que era necesario establecer un diálogo entre las dos lenguas, la indígena y la nacional. Pero teníamos que conceptualizar con más precisión las características de esta relación, cómo el juego de las dos lenguas no entraba en una dinámica jerárquica y cómo se podría transformar esta relación para lograr condiciones de igualdad entre los dos idiomas” (2004;133)
(...) apreciaba la importancia del castellano como un vehículo para ganar nuestros derechos (...) sin el castellano era imposible forjar alianzas con otros sectores populares. El bilingüismo que se buscaba no era transicional, sino un proyecto de desarrollo profundo en los dos idiomas, fortaleciendo la cultura nasa y paralelamente, las relaciones políticas con sectores populares no indígena” (2004;139).

Superar el doble analfabetismo en el que estaban sumidas las comunidades nasa, al no saber ni leer ni escribir en castellano y mucho menos en Nasa Yuwe, significaba el ingreso a la sociedad mayoritaria, y el posible acceso a una ciudadanía plena. De esta manera se configura un bilingüismo obligado y violentamente desigual, solo necesario y naturalizado para las personas que pertenecen a los pueblos minorizados; son ellos y ellas, los otros y las otras quienes están obligados a hablar, escribir, leer, entender, comprender y comunicarse en la lengua del poder, en la lengua de los más fuertes. Mientras tanto, la sociedad mayoritaria, sus gobiernos y sus instituciones no se preocupan por aprender las lenguas por ellos minorizadas y marginadas social, política y epistémicamente.

Sobre este bilingüismo obligado e impuesto, Mignolo (2003;305) afirma que “el bilingüismo nunca es simétrico (...) La asimetría de las lenguas no depende de que alguien conozca una mejor que otra, son una cuestión de poder dentro de las estructuras internas diacrónicas del sistema – mundo moderno y de sus fronteras externas históricas (la diferencia colonial)”. Frente a este bilingüismo asimétrico propio de sociedades colonizadas, Mignolo propone el bilenguaje, que significa “pensar más allá de la lengua”, por lo que:

El bilenguaje (...) no es precisamente el bilingüismo, en el que ambas lenguas se mantienen en su pureza pero al mismo tiempo en su asimetría (...).El bilenguaje no es una cuestión gramatical sino política, en la medida en que el propio foco del bilenguaje está reenderezando a la simetría de las lenguas y denunciando la colonialidad del poder y el conocimiento (2003;305).

Este bilenguaje, que Mignolo lo asocia con el concepto de criollidad, se puede entender como una forma de concretar y exponer, lingüísticamente, el pensamiento fronterizo, también identificado por este autor, en el sentido que permite pensar desde y con la lengua materna minorizada, pero apropiándose de la lengua hegemónica como lengua vehicular, “insertándose en una forma de ser dominante pero desde la perspectiva de los subalternos” (Mignolo 2003;318), luchar por lo propio desde y con una lengua ajena e impuesta.

Un ejemplo de este bilenguaje lo vive y lo narra Susana Piñacué, mujer nasa, estudiosa de la lengua y luchadora por los derechos lingüísticos y educativos de su pueblo, quien como todas las personas nasa aprendió a escribir primero el castellano:

Yo estoy hablando de la escritura del español, desde el español. Aunque cuando escribo, estoy escribiendo en dos, combinando los dos idiomas: estoy haciendo una explicación en nasa yuwe, pero también en español. Siento que el canal comunicativo para nosotros, o personalmente para mí, es el español, para llegar a explicar cosas del Nasa Yuwe (conversación personal, 2008).

Otro escenario en que se hace visible este bilenguaje es el referido por el lingüista misak Agustín Almendra, en su comunidad:

En la unidad de los tatas, aunque los alcaldes, alguaciles y secretarios son jóvenes y algunos son hasta profesores, tampoco escriben en namui wam. Lo hacen en castellano, pero la exposición siempre la hacen en lengua propia. Esto nos explica el maridaje de la oralidad guambiana y la escritura del castellano en la mente de los tatas (2001;100).

3.4 LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL CASTELLANO EN LA VIDA COMUNITARIA Y PERSONAL DE LA GENTE NASA

Muchos autores coinciden en afirmar que la apropiación del código alfabético, como sistema de comunicación gráfica, asumida como extensión de la memoria (McLuhan 1985), como tecnología de la palabra y del intelecto (Ong 1987), como un invento cultural del ser humano, como un dispositivo de subjetivación (Foucault

1990), transforma la consciencia y la subjetividad de los hablantes. En esta dirección Walter Ong plantea que la escritura, más que cualquier otra invención particular, ha transformado la conciencia, el pensamiento y la expresión del ser humano y de hecho sus formas de convivencia social, sus actitudes y costumbres culturales.

A estas transformaciones se refirió en los años 60s. McLuhan cuando afirmó que

la súbita ruptura entre la experiencia auditiva y la experiencia visual del hombre, lograda con el alfabeto, establece una división tan tajante en cuanto a experiencia, dándole a quien lo emplea un ojo por un oído y liberándole del trance tribal de la magia resonante de la palabra y de la red de la parentela. Que la misma separación de vista, sonido y significado peculiar del alfabeto fonético, se prolonga también en sus efectos sociales y psicológicos (1985).

Estas miradas tan dicotómicas entre la oralidad y la escritura, concebida casi que exclusivamente como una habilidad cognitiva y comunicativa de orden individual, ha generado erradas concepciones que aún se mantiene en algunos medios, de que quienes sólo hablan su lengua, quienes construyen y transmiten su cultura y sus valores únicamente mediante la oralidad, poseen un pensamiento más concreto que abstracto, más mítico que lógico, más empírico que intelectual, más cotidiano que académico. Que los pueblos e individuos que se mantienen con y por medio de la oralidad construyen y poseen saberes, tradiciones, costumbres, pero no conceptos y conocimientos, mucho menos ciencia. Por lo cual las lenguas indígenas son válidas para mantener las tradiciones y los ritos, pero no para construir conocimientos intelectuales y abstractos propios de la escuela y más legitimados socialmente.

Estas erradas y prejuiciosas concepciones ha influido y transformado las formas de relacionamiento de las personas letradas con las que no lo son, generando, la mayoría de veces, distinciones y jerarquías entre ellas. En este sentido, Zavala afirma que:

(La) visión de la escritura como si fuera simplemente una habilidad técnica, (...) consolida una perspectiva cognitiva que no solo constituye e imagina una oposición rígida entre los analfabetos y los alfabetizados sino que además describe a los alfabetizados como portadores de una capacidad mental “superior”. Esto, a su vez, consigue reproducir un discurso muy cuestionable donde la ausencia o existencia de la escritura se encuentran asociadas a dos diferentes maneras de ser y de pensar.

(...) Los términos “analfabeto” y “analfabetismo” están fuertemente cargados de una ideología oficial que los asocia con la falta de “progreso” en el nivel social y, peor aún, con la falta de “sabiduría” en el nivel cognitivo” (...) “como si la falta de escritura implicara necesariamente una deficiencia para crear un discurso simbólico en el nivel social” (2002; 14 - 16).

Este hecho se exagera cuando primero se aprende a escribir una lengua que no es la propia y materna; cuando en el caso de los nasa, se han visto obligados a aprender a leer y a escribir primero la lengua impuesta y dominante, razón por la cual se disminuye la valoración, el uso y el funcionamiento comunitario y social de la lengua ancestral, tradicionalmente oral.

Este avasallamiento del pensamiento y la palabra oral de las comunidades ancestrales, a causa de la imposición y apropiación de la lengua castellana, tanto oral como escrita, lo han predicho, con preocupación, los mayores y las mayores de diferentes comunidades. Tal es el caso de la comunidad misak o guambiana:

Los taitas de más adelante tenían muchas resistencias para escolarizar a sus hijos. “Ellos vislumbraban los impactos de la alfabetización escolarizada en castellano. Esa era la puerta de penetración del pensamiento occidental, borrando o ensombreciendo el camino guambiano tan cuidadosamente construido por tantos siglos y preveían que su palabra sabia no anidaría más en la mente de las nuevas generaciones escolarizadas (Almendra 2001;89).

La distinción y distancia intergeneracional, a causa de la presencia de la escritura del castellano, Agustín Almendra la registra con dolor y casi con angustia, cuando reconoce que “progresivamente la generación letrada da la espalda a la palabra de sus mayores y no enseñan la lengua materna a los hijos en la cocina” (2001;4), a lo que añade:

Este choque entre los *mayores* y los *wenteoló*, en el caminar de los guambianos conlleva el riesgo de perder la sabiduría acumulada en la oralidad de los *mayores* por la progresiva pérdida de la comunicación intergeneracional en lengua originaria (...) En esta frontera se da la discusión entre la palabra viva de los *mayores* y la palabra escrita del castellano de las nuevas generaciones, que además afecta lo ético y lo moral, porque rompe la estructura del valor de la palabra dada (oralidad), para dar paso al valor del documento (escritura en castellano) ratificado por una firma y sello, que para los mayores no tiene ningún sentido ni significado, pero que a regañadientes tienen que aceptar (2001;10-114)

(...) Esta problemática conlleva a que los actuales padres y madres de familia pierdan credibilidad en sí mismos ante la pérdida del valor y significado de la palabra de los mayores y sustituyan ese vacío con la escuela, delegando a los profesores la responsabilidad de la formación y enseñanza del *namui wam* a sus hijos. De ahí que tanto los padres de familia como sus hijos abandonen paulatinamente las pedagogías y socializaciones guambianas milenarias y adopten el castellano como primera lengua de socialización (2001;15).

Por lo hasta ahora observado entre gente nasa, tal parece que todavía no se ha realizado un ejercicio consciente y sistemático de pensar y registrar las incidencias que la lectura y la escritura alfabética del castellano ha tenido en su vida individual y personal. Al respecto, Adonías Perdomo reconoce: “Yo nunca me había preguntado qué ha hecho la escritura en mi vida. No he hecho conciencia del papel de la escritura en mi vida” (conversación personal,sf). Reflexión que permite pensar que la escritura, como proceso individual y subjetivo, abre y genera posibilidades para re-pensar el ser nasa.

A este ejercicio empiezan a aportar reflexiones de mujeres como Susana Piñacué, cuando nos comparte:

Hay un valor bastante, un valor que puedo decir del ciento por ciento, porque la escritura me permite a mí desahogarme de lo que yo estoy sintiendo, de lo que yo estoy viendo, de las crisis que se están dando al interior de mi comunidad. Para mí la escritura es como un desfogue, como un desahogar de una problemática. Entonces yo pienso que la escritura es un valor, es un canal que nos comunica. Para mí la lectura es un puente de comunicación de las necesidades que tenemos o de las expectativas o de los logros que tenemos.

Y pasando de una reflexión sobre el uso y los objetivos sociales de la escritura en castellano, en su condición de intelectual nasa, al servicio del proyecto nasa, la misma Susana afirma:

Yo sí quiero que el público que lee mis textos entienda más o logre conocer un poco más de las comunidades indígenas, inclusive las mismas comunidades. Que el que lea pueda entender o pueda acercarse a nosotros, para entender la dinámica de nosotros. Por eso yo trato de ser muy sencilla en los escritos, porque quiero que llegue a ese público que pueda aportarnos desde las diferentes estancias, que nos encontremos en el campo educativo; pues teniendo en cuenta esos referentes que yo he dado, es como potenciar esos valores desde el campo de la salud, desde el campo de la comunicación (conversación personal, 2008).

En medio de los diferentes sentidos y usos sociales que la gente nasa le viene dando a la escritura, especialmente en ámbitos escolarizados, académicos y organizativos, así como entre las múltiples tensiones que el código letrado genera entre la oralidad y la escritura, entre la tradición y la innovación tecnológica, se puede observar que la apropiación e incorporación de la escritura, tanto en papel como en computador, está generando transformaciones y rediseñando posturas corporales y accesorios de uso cotidiano, así como espacios domésticos, tiempos para los usos de la palabra y formas de relacionarse con ella, de manera distinta cuando ya aparece escrita, graficada.

Walter Ong (1987) dice que con la oralidad nacemos todos, mientras que con la tecnología de la escritura no nace nadie y debe ser aprendida de manera sistemática. Esta diferencia entre la oralidad con la que se nace, razón por la cual se considera como una comunicación natural y culturalmente naturalizada, y la escritura que como toda tecnología debe ser aprendida, genera cambios y diferenciaciones entre los usuarios de cualquier lengua.

La expresión oral de la lengua está encarnada en cada hablante, en tanto nace con ella y con ella se hace y manifiesta lo que es. La oralidad es un producto cultural, colectivo, pero también individual que se produce desde el interior de cada cuerpo y cada voz, que se recrea en cada palabra dicha en cualquier espacio y en todo momento, porque la oralidad hace parte permanente de su ser y de su estar, razón por la cual se puede hablar de una *corpo-oralidad*. Por su parte, la escritura, la representación abstracta y simbólica de la lengua mediante un

sistema de grafemas, se *incorpora*, entra al cuerpo, se encarna y empieza a hacer parte de la corporalidad del hablante, como una tecnología externa que extiende y proyecta su memoria y su intelecto, su pensar y sentir, sus manos y miradas.

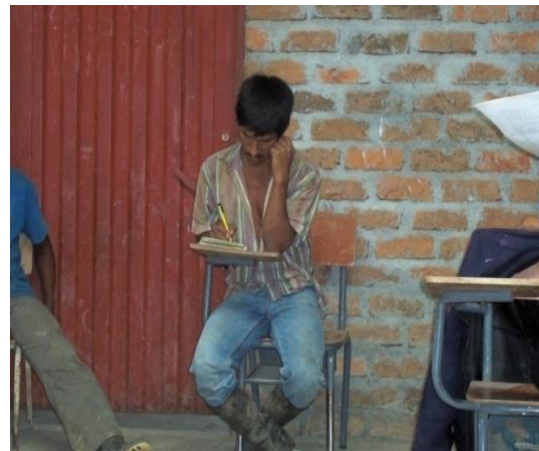
Estas apreciaciones las advierte Ong al afirmar que “la memoria oral difiere significativamente de la memoria textual en el sentido de que la memoria oral tiene un gran componente somático” (1987;71). Componente somático o verbomotor que el mismo Ong ejemplifica diciendo que “la vista aísla; el oído une. Mientras la vista sitúa al observador fuera de lo que está mirando, a distancia, el sonido envuelve al oyente” (idem, 75).

Desde estas perspectivas, Taylor plantea:

¿Cuáles memorias y traumas desaparecen si privilegiamos el archivo por encima del repertorio, es decir, si privilegiamos el texto por encima del conocimiento encarnado y personificado a través de la práctica? (...) De allí que la lectura de los pensamientos indígenas escritos, en forma de memoriales, tratados y manifiestos, requiera que nos aproximemos no sólo a la oralidad textualizada o la escritura oralizada, sino también a las prácticas del cuerpo (2002, citada por Espinosa 2007;153).

Atendiendo este llamado se pueden evidenciar algunas formas concretas de cómo la práctica de la escritura transforma maneras corporales, espaciales y temporales en que la gente nasa alfabetizada se relaciona con elementos propios de su cultura y con la escritura como tecnología aprendida. Es así, como algunas mujeres nasa en las reuniones comunitarias ya no tejen con hilos y lanas de colores sus jigras, sino que con lapicero en mano y con los símbolos alfabéticos tejen palabras e ideas, produciendo textos, en su cuaderno o libreta de apuntes, cuando no de manera directa en su computador portátil; elementos ya cotidianos en las mochilas y morrales de las y los nasa alfabetizados.

Mientras que las mujeres no alfabetizadas tejen sus símbolos en sus tradicionales jigras, las y los nasa alfabetizados grafican ideas con el símbolo alfabético de la palabra.
San Andrés de Pisimbalá, 2007.



Fotografías: MCorrales,2007.

Así como la práctica de la lectura y la escritura alfabética requieren de ciertas posturas corporales, preferiblemente estar sentados o por lo menos de pie, también exigen ciertas condiciones de luz en sus espacios. Mientras que la oralidad se puede expresar y recrear en cualquier espacio, en todo lugar, de día o de noche, con luz natural y sin ella, y en cualquier condición corporal, las prácticas de leer y escribir requieren de luz permanente, ya sea natural, eléctrica, producida

por una planta de gasolina o por lo menos por una vela. Esta luz permanente en el espacio doméstico, escolar y organizativo de la gente nasa, genera otras formas de estar juntos, otras maneras de relacionarse e incluso otros temas de conversación. Por ejemplo, ya es común el trabajo en solitario, ya sea leyendo o escribiendo, cada quien con su libro, su cuaderno o en su computador personal.

Además de luz permanente, la presencia de los actos de leer y escribir también introducen otros muebles en las casas de las y los nasa escolarizados, así como otros espacios dentro de ellas. Por ejemplo, ya es común encontrar escritorios y estantes llenos de libros, e incluso un cuarto de estudio; si no exclusivo para tal fin, los libros, los cuadernos, los lapiceros y el computador ya se han hecho a un lugar en el espacio doméstico; en la sala, en un cuarto junto a la cama, y si hay poco espacio muy arriba cerca al techo de la casa.

Maestros y maestras del Resguardo de Mosoco.

Espacios y posturas de la oralidad; lugares y posturas para la escritura.



Nuevos accesorios, rediseño y reutilización de espacios.
Casa de un maestro del resguardo de Mosoco.



Fotografías: MCorrales, 2009.

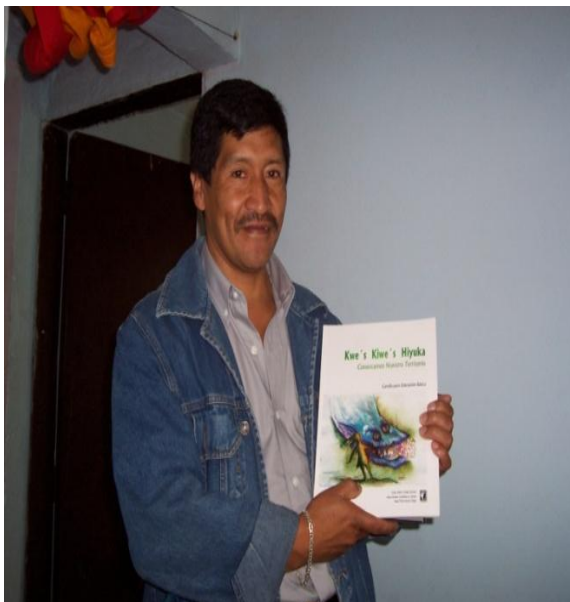
Los tiempos y los espacios individuales y casi en soledad que las prácticas lectoras y escritoras requieren y producen, generan, a su vez, nombres y autorías personales. La voz y la palabra colectiva y casi anónima de la oralidad y del trabajo comunitario, empieza a tener nombre propio y reconocimiento personal.

Desde estas observaciones, y siguiendo a Michel Foucault, la lectura y la escritura alfabética se podrían considerar como otras tecnologías del yo, en tanto se están convirtiendo en estrategias, dispositivos y prácticas que participan en los procesos de subjetivación de la gente nasa. Entendiendo por tecnologías del yo aquellos procesos que

permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (1990).

Así, la lectura y la escritura, aunque todavía no se constituyen en prácticas masivas dentro de las comunidades nasa ya se pueden considerar como otras formas históricas por medio de las cuales cada hombre y cada mujer nasa se está construyendo como sujeto individual. Esto se evidencia en el hecho de que cada vez más aparecen diferentes publicaciones que tratan sobre diferentes temas y situaciones del pueblo nasa con autorías individuales y nombres personales.

El escritor – autor y su obra.



Fotografía: MCorrales, 2009.

4. LA ESCRITURA Y LA LECTURA DEL NASA YUWE: UNA APUESTA POLÍTICA Y SIMBÓLICA PARA LA PERVIVENCIA DEL PENSAMIENTO NASA

Hoy queremos que los jóvenes y jovencitas que escriben historias (...) escriban la suya propia y la de su tierra, que el sistema de alfabeto de Nasa Yuwe sirva de fuente para extasiar las ganas de expresar las frases más bellas de sus vidas, sin olvidar el sabor de la vida, el amor, la risa, el sol o el abrazo de los vientos; que las letras salgan a representar el grito de la voz brotada del fondo del alma de cada Nasa que habla tramando los hilos de la vida con que crece.

Abelardo Ramos y Emilúth Collo, 2001.

Hablar de la escritura alfabética y sus respectivos procesos de lectura de una lengua tradicionalmente oral, como la Nasa Yuwe, exige abordar las discusiones sobre los pasos de la oralidad a la escritura; sobre los cambios, conflictos, tensiones, temores, transformaciones y, según algunos, tergiversaciones y pérdidas a los que se enfrentan la cultura y las personas que se ven obligadas o deciden autónomamente aprender a escribir su lengua oral con los códigos alfabéticos. Tal como afirma Walter Ong “tratar de construir una lógica de la escritura sin investigar a fondo la oralidad a partir de la cual surgió y en la cual está basada permanente e inevitablemente, significa limitar su comprensión” (1987;80).

La escritura alfabética, como matriz de significados sociales y como campo de producción simbólica, establece nuevas condiciones en las relaciones sociales y culturales al interior de un grupo humano; nuevas condiciones en las relaciones familiares, económicas, religiosas, educativas y políticas. Con ella se empiezan a construir nuevas estratificaciones, clasificaciones, ideologías; sobre todo cuando este sistema escritural es tomado o adaptado de la sociedad mayoritaria, con la

que se tiene una relación poco horizontal, como es el caso de las comunidades indígenas frente a la sociedad mayoritaria de Colombia.

Por ello, Ramos y Rojas, refiriéndose a la escritura del Nasa Yuwe, dicen que “La introducción y el desarrollo de la escritura como práctica constante en la sociedad – y particularmente en la escuela – tendrá consecuencias que no podemos evitar, incluso, a veces ni siquiera prever. Es evidente que por una parte se gana, pero también se pierde” (2005;88).

Algunos temores que persisten entre el pueblo nasa es que al apropiarse la escritura de manera cotidiana en amplios sectores de su población, se pueden perder o tergiversar su tradición oral, sus saberes ancestrales, sus formas de pensar y de actuar, su sentido comunitario y su memoria. Temores expuestos por maestros, al afirmar que

La escritura está en contra de nuestra tradición oral porque crea negligencia para pensar y se pierde la memoria retentiva.

Si se tiende a escribir todo lo de nuestra cultura, podemos frenar su dinamismo y proceso; estatizarla y condicionarla; puede ser un cambio positivo y/o negativo. Hay elementos de la naturaleza cultural que deben permanecer discretos, por lo tanto no se pueden escribir” (En: Memorias del Primer Seminario para la Unificación del Alfabeto de la Lengua Paéz, 48).

Estos temores solo el mismo pueblo nasa, desde dentro, con su capacidad organizativa, comunitaria y de resistencia cultural podrá superar, decidiendo de manera consciente qué se puede y debe escribir hacia fuera y qué se debe mantener hacia dentro en sus prácticas orales de transmisión de la cultura.

4.1 DE LAS ORALIDADES Y LAS ESCRITURAS. DE LAS ORALIDADES A LAS ESCRITURAS EN EL PUEBLO NASA

La decisión de escribir alfabéticamente su lengua no ha sido un proceso ni fácil ni rápido para los y las nasa. Esta decisión ha implicado mucho más que apropiarse y

asumir otro código, otra forma discursiva. Optar por el código alfabético como otra estrategia para mantener y dinamizar su lengua, su memoria y sus pensamientos, es un reto histórico que les ha exigido mucho más que discusiones de carácter lingüístico, desde el punto de vista técnico; pues la escritura de toda lengua, en este caso del Nasa Yuwe, va mucho más allá de diseñar o adoptar un alfabeto.

La decisión de pasar de la oralidad a la escritura del Nasa Yuwe ha incluido entablar y superar discusiones, tensiones, conflictos y divisiones de carácter social, político, educativo y hasta religioso. Es este sentido que los Nuevos Estudios de la Literacidad plantean que es necesario analizar la escritura desde una “perspectiva social y etnográfica que, si bien se pregunta por las habilidades cognitivas, nunca las sustrae de sus usos y contextos socioculturales” (Zavala 2002; 14).

Una de las grandes discusiones al respecto ha sido la sobrevaloración social y cognitiva que la sociedad mestiza le ha dado a la escritura, en la concepción dicotómica en que pone a funcionar la oralidad y la escritura, que no las reconoce como dos fuentes y formas de pensar y conocer igualmente válidas y útiles a nivel social y cultural. Esto sin negar que la oralidad y la escritura son procesos diferentes que en la historia de cada cultura han tenido sus propios desarrollos y lógicas particulares; lo cual no significa que se tengan que ver y valorar como procesos opuestos, excluyentes o antagónicos. Como dice Kittay:

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 (1995;224-225).

Con lo anterior, partiendo de entender que *conocer* y *saber* son los procesos y actos por los cuales un sujeto aprehende un objeto real o simbólico de su mundo

interno o externo, y por *pensamiento*³⁰ como lo que un sujeto tiene en mente cuando reflexiona con el propósito de conocer o entender algo para ser comunicable o expresable, me atrevo a afirmar, sin la menor duda, que todos los seres humanos tenemos esas capacidades, independientemente de pertenecer a una cultura letrada o a una cultura más oral y auditiva.

Esta apreciación de carácter equivalente a nivel cognitivo de la oralidad y la escritura también la identifican David R. Olson y Nancy Torrance (1995) en dos perspectivas de análisis que proponen: la *teoría de la continuidad* y la teoría de “*la gran línea divisoria*”. Con la *teoría de la continuidad* sostienen que la oralidad y la escritura son en esencia medios lingüísticos equivalentes para llevar a cabo funciones sociales y culturales similares. Afirman que sus mayores diferencias se manifiestan en sus estructuras materiales, y en tal sentido se pueden emplear con distintos objetivos e implicar otras diferencias, como que la escritura se preserva más fácilmente a través del tiempo y el espacio, por lo que es útil para actividades como la construcción de una tradición acumulativa de archivo. Con la teoría de “*la gran línea divisoria*” sostienen que la escritura, manteniendo una relación significativamente interactiva con la oralidad, lo que hace es permitir que viejas funciones del lenguaje verbal se cumplan de nuevas maneras y en algunos momentos produce otras.

Con estas apreciaciones y para terminar esta aproximación a las concepciones sobre la relación entre el pensamiento, la lengua, la oralidad, la escritura y la escuela entre los nasa, retomo la siguiente afirmación de Peter Denny:

³⁰ Los conceptos de *conocer*, *saber* y *pensamiento*, son tomados del Diccionario de Filosofía de J. Ferrater Mora, editorial Ariel, Barcelona, 1994.

Los efectos de la cultura escrita sobre el pensamiento humano, si bien son importantes, a menudo se interpretan erróneamente o se exageran. Existe la creencia generalizada de que el pensamiento occidental, al que coadyuva la cultura escrita, es más reflexivo, más abstracto, más complejo y más lógico que el pensamiento predominante en las sociedades ágrafas (...) esa creencia es falsa (...) el pensamiento occidental tiene una sola propiedad distintiva: la descontextualización (...) Las diferencias transculturales en el pensamiento tienen que ver con los hábitos de pensamiento y no con la capacidad de pensar” (1995;95-96).

En esta línea de reflexión, uno de los principales aspectos a analizar en el paso de la oralidad a la escritura tiene que ver con los escenarios, contextos, condiciones y posibilidades reales para que dicha escritura se pueda realizar como mediación comunicativa y comunitaria. Por esto el etnolingüista Jon Landaburu considera que:

La exigencia de fomentar la escritura en lengua vernácula para todas las etnias tropieza con dificultades de variadas índoles. (Una de ellas es) la poca atención que se le da al uso social posible de la escritura, fuera del ámbito estrictamente pedagógico. El fomento de una escritura no puede obviar una estimación de sus posibilidades de uso efectivo. Estas tienen que ver con el tamaño del grupo, con sus intereses políticos, religiosos y económicos (2002;81).

En la necesidad de crear y propiciar escenarios y condiciones reales y cotidianas para el uso social de la escritura del Nasa Yuwe, se han identificado muchas dificultades; una es la que tiene que ver con el estatus social de esta lengua como lengua precolombina minoritaria, minorizada y subalternizada. Estatus marcado por la desvalorización cultural y cognitiva que la sociedad occidental tiene de las lenguas orales, habladas por miembros de comunidades minorizadas y subestimadas cultural y socialmente. Porque así como hay estratificaciones sociales y culturales, también hay estratificaciones lingüísticas; lenguas con más estatus y otras con menos. Y lastimosamente las lenguas indígenas están doblemente estratificadas en los niveles más bajos; de una parte por ser indígenas y de otra por permanecer, principalmente, en la oralidad.

Como bien lo han identificado Ramos y Rojas:

Las relaciones entre las lenguas son una expresión de las relaciones entre las sociedades que las hablan; por tanto, las tensiones entre las lenguas no escapan de las tensiones entre las sociedades. (...) La presión para que las lenguas indígenas pierdan espacios de uso y funciones en la vida social de los pueblos es muy fuerte. El bilingüismo desigual, las restricciones al uso de las lenguas, los obstáculos de la vida diaria para que las lenguas indígenas asuman el papel de lenguas oficiales que la Carta constitucional les concede figuran entre las manifestaciones más abiertas de la presión que mencionamos (2005;84).

Relaciones desiguales, dicotómicas, excluyentes y jerarquizadas entre la oralidad y la escritura alfabética que se enraízan en las condiciones de colonialidad del poder, del saber y del ser en medio de las cuales la lengua nasa ha logrado sobrevivir. Valoraciones polarizadas que se reproducen y reflejan en la escuela, en las relaciones sociales y en los reconocimientos cognitivos, en los cuales la escritura alfabética se ubica por encima de la oralidad y a la que se le adjudican habilidades y poderes superiores.

Frente a estas polarizaciones se han planteado otras conceptualizaciones que las cuestionan. Es así como los y las nasa, basados en definiciones de conocer y saber como procesos y actos por los cuales un sujeto aprehende un objeto real o simbólico de su mundo interno o externo, y de pensamiento como lo que un sujeto tiene en mente cuando reflexiona con el propósito de conocer o entender algo para ser comunicable o expresable, plantean que ellos y ellas, como todos los seres humanos, tienen esas capacidades independientemente de usar su lengua a nivel oral o escrito.

Apoyados en estas y otras apreciaciones y sobre todo en sus propias conclusiones y convicciones, los y las nasa no comparten esta mirada dicotómica y excluyente de la oralidad y la escritura en relación con la educación escolarizada, pues les parece nociva en sus procesos de valoración, reivindicación, fortalecimiento y posicionamiento político y social de su cultura, al no reconocer los aportes que su oralidad y sus formas tradicionales de enseñar y

aprender han hecho a la construcción y mantenimiento de sus saberes. Porque estas conceptualizaciones, al dividir los conocimientos entre superiores e inferiores, han apoyado, cuando no justificado, la división social entre inferiores y superiores que la escuela reproduce, entre quienes piensan y conocen más por medio de la oralidad y entre quienes piensan y conocen por medio de la escritura.

Por lo aquí recogido se puede entender que para los y las nasa los fundamentos y objetivos de la escolarización y la alfabetización de su pensamiento y de su lengua no responden a un propósito exclusivamente pedagógico y mucho menos cognitivo, en el sentido en que no ven la escuela y la escritura alfabética como los caminos regios para un desarrollo más conceptual e intelectual de sus pensamientos.

Para los y las nasa escribir alfabéticamente su lengua materna es más una estrategia, e incluso obligación, cultural y política, que solo otra tecnología de comunicación apropiada. Porque como dice el Programa de Educación Bilingüe del CRIC:

Al desarrollar la escritura en las lenguas vernáculas estamos abriendo un espacio que tradicionalmente ha sido restringido para el uso de la sociedad nacional y para la colonización. Con el desarrollo de nuestros idiomas encontramos herramientas para dar un sentido propio a conceptos externos en el marco de nuestro proyecto político (2004;24-25).

Estas palabras confirman que un alfabeto, como tecnología de la palabra y del intelecto, como extensión técnica de la memoria, que se concreta en un número limitado de signos que representan gráficamente los fonemas de la lengua y con los cuales se pueden escribir todas las palabras de ésta, no es sólo un resultado sino un proceso cultural y social, producto del conocimiento, el trabajo, la inteligencia y la creatividad individual y colectiva de un pueblo que se une y organiza para lograr sus objetivos políticos, educativos y cognitivos, pero sobre

todo para mantener, fortalecer y recrear sus pensamientos, tradiciones y conocimientos.

Afirmación hecha, con otras palabras, por Abelardo Ramos:

El movimiento indígena del Cauca considera que el uso de la escritura de las lenguas indígenas constituye una herramienta muy importante en la potenciación de las mismas como componentes esenciales en el proceso de reafirmación de la identidad cultural. La situación de bilingüismo de unas lenguas indígenas debilitadas exige una política lingüística que no sólo tome en cuenta el aspecto educativo formal, la necesidad de producir textos pedagógicos bilingües y demás materiales en temas diversos, es decir, un trabajo intensivo orientado hacia dentro, sino también un trabajo enfocado en el plano intercultural. Se busca llegar a horizontes más amplios del mundo del conocimiento humano, proyectar que los idiomas indígenas trasciendan al nivel de lengua literaria, filosofía, y en general, sean recursos para el desarrollo del pensamiento y la realización de la oficialidad de las lenguas en diversos ámbitos del saber. Esto implica concretar un proceso de estandarización de la escritura de cada lengua, de modo que ella constituya una herramienta importante en la construcción de su proyecto de vida en función de la identidad, la autonomía, la ciencia, la tecnología, el mejoramiento de la calidad de vida (2002;187).

En este contexto de tensión y conflicto entre la oralidad y la escritura, la pregunta fundamental es si la escritura alfabética del Nasa Yuwe puede aumentar su estima y autoestima social, cultural y política, así como su uso y funcionalidad social, frente al castellano oficialmente reconocido, legitimado, concebido y utilizado como lengua de conocimiento y de poder, en todos los escenarios sociales de los cuales el pueblo nasa participa en condición minorizada y subalternizada. Una respuesta a este interrogante la hace Adonías Perdomo, al decir que es necesario desarrollar

“(…) la lengua nasa como uno de los elementos culturales, herramienta fundamental que permite traducir y escribir el conocimiento adquirido desde lo externo hacia el interior del pensamiento, logrando mantener no solo la lengua materna sino todo un conjunto de usos, prácticas y sabiduría comunitaria que le ha permitido pervivir por más de cinco centurias. Luego entonces, fortalecer la lengua materna por medio de una codificación escrita, es en el momento una gran oportunidad porque le permite diferenciarse como lengua, manteniendo no solo el acervo lingüístico sino el proceso futuro del desarrollo sociolingüístico de la lengua nasa frente a otra como es la lengua nacional. Así mismo, este proceso permitirá una mejor apropiación y fortalecimiento de la identidad, arraigo a su territorio, a sus formas de producción, contribuyendo para que adultos, jóvenes y niños no

abandonen el territorio que los vio nacer, a sus autoridades, a su medio ambiente y a sus formas de interpretar al mundo que los rodea con el fin de seguir haciendo parte importante en mantener un equilibrio social a través de la diversidad étnica (2004).

4.2 DE GRAFISMOS A GRAFEMAS EN LA HISTORIA Y CULTURA DEL PUEBLO NASA

La escritura alfabética no ha sido siempre como actualmente la conocemos. Este sistema gráfico – lineal que representa los fonemas de las lenguas, deviene de todo un proceso de graficación y representación abstracta y simbólica de los sonidos de las lenguas, de la palabra, de las ideas y de los sentidos humanos. “Los documentos históricos nos muestran que la escritura nació en la historia de la humanidad en cinco o seis partes distintas (Mesopotamia, Egipto, India occidental, China, Mesoamérica y tal vez Perú) cuando determinadas condiciones tecnológicas, demográficas, económicas y políticas se dieron” (Landaburu,2002;85). Es decir, los códigos alfabéticos y las múltiples formas de simbolizar la palabra no son procesos autónomos e independientes de los contextos sociales, políticos e intersubjetivos de los pueblos que los construyen, apropian y deciden recrearlos como otras formas de mantener su memoria y de proyectar sus pensamientos, ideas y conceptos.

En esta historia nada lineal de la construcción de alfabetos, es necesario reconocer y validar las formas no alfabéticas que utilizaron y siguen utilizando muchas comunidades rurales y ancestrales para interactuar con sus congéneres. Como también lo ha registrado Landaburu, los pueblo aborígenes de América “tenían sus proto-escritura – la comunicación por medio de huellas y dibujos es antiquísima – pero no tenían escrituras glotográficas, escrituras que representan palabras” (2002;86).

En este sentido, al escudriñar la historia del alfabeto y la escritura de una lengua tradicionalmente oral como la Nasa Yuwe, es necesario, como lo plantea Fernando Garcés, asumir que

la escritura, como la propia base de la comunicación, debe incluir todos los ejemplos de templetas con los cuales la voz interactúa para producir sentido. Recuérdese que la etimología de *texto* viene de 'tejer, tejido'. De tal forma que una primera definición de escritura, en el mundo andino, incluiría todas las prácticas *textuales*: tejido, canciones, bailes, etc. Pero, yendo incluso más allá, la escritura se podría redefinir como el templete de base con el que las vocalizaciones posteriores interactúan dinámicamente. Se trata de invertir la perspectiva etimológica del *texto* para enfatizar en la dinámica de vocalizar, de hacer vivir la escritura de base inerte (2007;227-228).

En este contexto, si bien la letra y el alfabeto es de reciente apropiación para graficar los fonemas del Nasa Yuwe, no se puede afirmar que entre los nasa no haya habido escritura. Pues desde tiempos inmemorables los nasa han creado y recreado diferentes formas gráficas para registrar y mantener su memoria. Es así como todavía se encuentran, se interpretan y reelaboran múltiples huellas, mensajes no verbales pero sí duraderos, mediante particulares símbolos, códigos y grafismos, impresos en piedras, chumbes, jigras y ruanas.

Escritura ideográfica nasa en piedra.



Fotografías: Benjamín Ramos.

A estas escrituras no alfabéticas se refirió el líder nasa Manuel Quintín Lame en 1939:

Y qué diré cuando la Naturaleza de Muschca, es decir, el dios sol hizo aparecer dos sabios mujer y hombre, la mujer para que enseñara a hilar el oro y a cruzarlo, es decir, a tejerlo, y el hombre para tallar la piedra y hacer jeroglíficos sobre ella, hacer caras de hombre, de animales y aves (...) Dichos escritos no los ha podido destruir hasta la cólera de los siglos ni las edades (...) La cólera de los siglos no han podido destruir las leyendas sobre duras piedras allá sobre los lomos de empinadas cordilleras

4.3 ESCRITURA DEL NASA YUWE CON TINTAS MISIONERAS

Como ya se ha mencionado en otros apartes, el vínculo entre las congregaciones religiosas, su misión evangelizadora, la educación, la escuela y la escritura alfabética, tanto del castellano como de las lenguas indígenas, ha sido muy fuerte. De hecho, fueron los misioneros los que llevaron la escritura del castellano a los territorios nasa en el siglo XVII, produciendo los escasos registros que de esta época se conocen sobre este pueblo: “Solo lo misioneros, que se interesaron por las almas de los nasa y, por tanto, por su lengua, dejaron algunas breves descripciones de la forma de vida indígena y de su cosmología”. Pues los dominantes españoles no mostraron mayor interés en conocer el pensamiento nasa. Por esto, “Las crónicas sobre los nasa se redujeron, en su mayor parte, a descripciones de batallas. No se consideraba que los nasa merecieran la pena de un esfuerzo mayor. A diferencia de los incas se les consideraba meros salvajes que solo servían para trabajar y no un objeto de estudio o especulación” (Rappaport 2000;89).

En este contexto, y con posturas y prácticas a veces ambiguas entre ejercer la fuerza y el maltrato para imponer su lengua y su religión, o entre poner en práctica los comportamientos y los preceptos cristianos, los misioneros se interesaron por

conocer, aprender a hablar y escribir las lenguas indígenas. En esta perspectiva, es importante tener en cuenta que:

El sistema de diferencias que hace inteligibles las relaciones coloniales en la naciente América, se fundamenta en razones teológicas, y a dicho sistema de diferencias comienza a corresponder un sistema jerárquico que ubica gentes y territorios en el espacio físico y social de la experiencia colonial. El colonialismo del siglo XVI se funda como *teopolítica*: un gobierno de pueblos y territorios en nombre de dios. Su razón es teológica y sus técnicas conducentes a la salvación de las almas y la expansión de la comunidad religiosa fundada en Cristo. Siendo estos los principios ordenadores, la pertenencia a la comunidad cristiana se constituye en la base para la definición del lugar de individuos, grupos humanos, lugares, prácticas y conocimientos, en el orden del mundo. Y siendo este nuevo sistema mundo ordenado desde un patrón de poder eurocentrado, es desde allí, desde la naciente Europa, desde donde se producen los enunciados de mismidad y otredad (Rojas 2011;14).

Fue así como en el siglo XVIII, en 1755, el misionero católico padre Eugenio del Castillo y Orosco, quien fue sacerdote en la zona de Tierradentro, especialmente en Tálaga, utilizando el alfabeto del castellano, dejó escrito un vocabulario, un misal páez-castellano y un catecismo con nociones gramaticales y dos pláticas religiosas. Estos materiales fueron publicados en París un siglo después, en 1877, por Ezequiel Uricoechea, pero no conocidos por los propios nasa y mucho menos utilizados por ellos³¹.

Más de dos siglos después, en 1964, misioneros cristianos no católicos, de origen norteamericano, del Instituto Lingüístico de Verano -ILV-, se asentaron entre los nasa, principalmente en el resguardo de Pitayó, municipio de Silvia, y se dedicaron a conocer, aprender y escrituralizar esta lengua tradicionalmente oral, con objetivos claramente evangelizadores, tal como lo venían haciendo con otras y diversas lenguas indígenas de América del sur. Fue así como el ILV construyó la

³¹ Hay algunos registros que muestran que a mediados del siglo XX otro misionero católico, el padre Pawlen, de manera individual, también hizo intentos para escribir la lengua Nasa. Según Aquiles Páramo, el padre Pawlen “tiene una ortografía muy especial y curiosa. Escribió el Paéz como pudo, haciendo artificios para representar lo que oía y las diferencias que lograba establecer en la pronunciación”. En: Memorias del Primer Seminario para la Unificación del Alfabeto de la Lengua Paéz, pág. 26.

primera propuesta que se conoce para escribir, con el sistema alfabético, la lengua Nasa; en esos momentos denominada lengua Paéz. Con su propuesta, en 1966 publicó una primera versión en lengua Nasa del Evangelio según San Marcos. De esta manera, entre 1966 y 1983 el ILV realizó varios estudios sobre la gramática de la lengua Nasa, produciendo y publicando diferentes obras, especialmente de carácter religioso, entre las que se encuentra una versión completa del Nuevo Testamento, así como sobre salud y relatos históricos y etnográficos. También fue amplia su producción de textos sobre la gramática Nasa, incluido un diccionario Paéz-Español Español-Paéz, como elementos para aprender y enseñar a escribir esta lengua. Es de resaltar que hasta octubre de 1987, según Aquiles Páramo, “Las publicaciones del Instituto Lingüístico de Verano constituyen la gran mayoría de literatura Paéz; prácticamente el 80 ó 90% de las cosas escritas en Paéz son escritas por el Instituto Lingüístico de Verano” (En: Memorias del Primer Seminario para la Unificación del Alfabeto de la Lengua Paéz, 27).

Luego, en 1983, también con objetivos evangelizadores, pero con principios católicos, el Instituto Misionero Antropológico – IMA, propuso otro alfabeto para escribir el Nasa Yuwe. Al respecto, Aquiles Páramo, quien en 1987 era profesor de este Instituto y uno de los promotores de su alfabeto, afirma que:

Este alfabeto resultó ser excesivamente simplificado y su elaboración no estuvo basada en un conocimiento profundo de la fonología Paéz. El padre Álvaro Ulcué, que era alumno del Instituto Misionero de Antropología, se entusiasmó con esta escritura y en su parroquia, la parroquia de Toribío, se comenzó un programa de educación bilingüe con esta escritura (En: Memorias del Primer Seminario para la Unificación del Alfabeto de la Lengua Paéz, 27).

Con este alfabeto el IMA publicó la cartilla *Kuesh luwe*, de escasa circulación, y desarrolló talleres de capacitación sobre la escritura de la lengua Nasa, especialmente en el municipio de Toribío, al norte del departamento del Cauca.

En este recorrido por la escritura del Nasa Yuwe con tintas misioneras no se puede dejar de mencionar a la Prefectura Apostólica de Tierradentro, institución

católica que hasta principios del 2000 administró la educación en Tierradentro. Porque si bien la Prefectura Apostólica de Tierradentro no propuso de manera explícita un alfabeto particular para escribir el Nasa Yuwe, sino que adoptó la propuesta del IMA, el padre Mario García Isaza, misionero vicentino, sí impulsó algunas propuestas que circularon muy localmente en la zona de Tierradentro y publicó, en octubre de 1996, el libro Gramática Páez – *Nasa Yuwe's ew jiyuwa'j Fi'jni'*. Según el padre García, sus estudios y este libro busca responder al postulado del Papa Juan Pablo II de que “Los misioneros deben aprender la lengua de la región donde trabajan” (García Isaza 1996; 10).

Como se puede inferir, en las escrituras del Nasa Yuwe anteriormente enunciadas, más allá de un interés lingüístico por la lengua Nasa, los misioneros que las propusieron, tanto católicos como evangélicos, estuvieron movidos más por su compromiso religioso y evangelizador, y menos por aportar a prácticas comunicativas, culturales y políticas para fortalecer el uso escrito del Nasa Yuwe entre sus hablantes. Pues estas propuestas de alfabeto no contaron con la participación directa y activa de líderes y hablantes del Nasa Yuwe; en este sentido, fueron propuestas distantes y externas de la vida comunitaria del pueblo nasa, razón por la cual su apropiación, comprensión y uso se restringió a grupos focales, un tanto reducidos.

4.4 ALFABETOS DEL NASA YUWE DESDE ADENTRO

Virginia Zavala (retomando a Ivanic y Moss 1991) diferencia entre una escritura o literacidad impuesta y otra autogenerada. La autogenerada “es el resultado de nuestras necesidades, propósitos e intereses, y permite que sigamos nuestro propio estilo y contenido” (2002;45). Desde esta definición se podría plantear que las propuestas de escritura nacidas en el seno de las organizaciones nasa son autogeneradas; pues éstas han sido el resultado de sus propias discusiones y del

conocimiento crítico de sus internas y difíciles condiciones lingüísticas, culturales y políticas.

Con estas perspectivas, en un contexto de tensiones y contradicciones ideológicas y lingüísticas con las propuestas de alfabeto para escribir el Nasa Yuwe, enunciadas en el aparte anterior, el CRIC delega a dos nasa que venían trabajando en su Programa de Educación Bilingüe para que se formen como etnolingüistas en el posgrado de la Universidad de Los Andes. Estos dos nasa hacen equipo con una estudiante mestiza de este posgrado³² y construyeron, entre 1984 y 1987, otra propuesta para escribir alfabéticamente el Nasa Yuwe, conocida como la propuesta del CRIC. Este alfabeto se basó en un detenido estudio y análisis de las propuestas existentes, así como en una investigación y comparación de la fonología de las variantes dialectales del Nasa Yuwe que se hablaban en diferentes comunidades de Toribío, Caldono, Tierradentro y Pitayó. Esta propuesta fue ampliamente socializada y discutida con el equipo de Educación Bilingüe del CRIC, y se puso en práctica con docentes y estudiantes de sus Centros Experimentales. Con su propuesta de escritura, entre los años de 1984 y 2000, antes de la unificación del alfabeto, el CRIC publicó y puso a circular una rica y amplia producción textual de carácter histórico y pedagógico en las diferentes zonas y comunidades donde ejercía su influencia.

Con las tres propuestas de alfabeto más desarrolladas, la del ILV, la del IMA y la del CRIC, en la que subyacen también tres propuestas sociales, dos de carácter más evangelizador y una de carácter abiertamente político, las comunidades nasa estaban divididas entre evangélicos, católicos y de izquierda, como generalmente la sociedad hegemónica ha tildado a los seguidores del CRIC.

³² Los miembros de este equipo de trabajo fueron: los nasa Abelardo Ramos y Marcos Yule, y la mestiza Rocío Nieves.

En estas circunstancias que poco estimulaban la escritura y la lectura del Nasa Yuwe entre sus hablantes, como una forma de fortalecer su uso y vitalidad, en 1987 se realizó el Primer Seminario para la Unificación del Alfabeto de la Lengua Paez, cuyo principal objetivo fue conocer y analizar las tres propuestas, para empezar a construir caminos para la unificación del alfabeto. Este Seminario se llevó a cabo en el Parque Arqueológico de Tierradentro, en el Resguardo de San Andrés de Pisimbalá, auspiciado por el entonces Instituto Colombiano de Antropología ICAN y convocado por el CRIC. Allí se analizaron técnica y lingüísticamente las propuestas del ILV y del CRIC, ya que el IMA retiró la suya.

Dado que en este Seminario no se logró la unificación del alfabeto, en muchas comunidades y escuelas seguían en funcionamiento las tres propuestas de escritura, cada una por su lado. Además, otro tanto de maestros y maestras, y otras personas del común interesadas en escribir y leer su lengua materna, no adscritas a ninguna de las organizaciones que lideraban estas propuestas, se encontraban confundidas; no sabían claramente cuál de los tres alfabetos utilizar. Por esta razón, en varias comunidades y escuelas optaron por dejar de enseñar la escritura y la lectura del Nasa Yuwe, dedicándose a estimular y fortalecer su uso oral o, en los peores casos, a excluir su lengua materna de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal como lo encontraron Ramos y Rojas: “el uso de la lengua nasa en la escuela se ha visto afectado por la existencia de diferentes propuestas para su escritura” (2005;85). De otra parte, muchas personas, en sus intentos de escritura del Nasa Yuwe, empezaron a mezclar las tres propuestas de alfabeto. Estas situaciones impidieron que gran cantidad de hablantes de Nasa Yuwe se apropiaran e hicieran uso cotidiano de su escritura. Fue así como, durante mucho tiempo, la escritura y la lectura del Nasa Yuwe estuvo solo en las manos de los especialistas, nasas y no nasas.

Esta era la situación, hasta que entre 1997 y 1999, lingüistas nasa del CRIC y del resguardo de Pitayó deciden discutir sus propuestas, con el objetivo de llegar a

acuerdos de unificación. En estas discusiones también participó la Prefectura Apostólica, aunque sin propuesta. Este proceso fue financiado por la Corporación Nasa Kiwe y contó con la asesoría técnica y científica de un etnolingüista mestizo³³. Esta Comisión presentó el alfabeto unificado de la lengua nasa en el décimo primer Congreso Regional Indígena del Cauca, realizado en el resguardo La María del municipio de Piendamó, en marzo de 2001, en el que participaron más de 7000 nasa, entre quienes estuvieron 81 gobernadores de Cabildos. Congreso en el que se aprobó este alfabeto unificado con el lema *Sabiduría y pensamiento de pueblos que nos resistimos a desaparecer*. Alfabeto que sigue en el 2011, continúa en proceso de socialización y apropiación en las diferentes regiones y comunidades nasa, con el aval de las asociaciones de cabildos nasa del departamento del Cauca.

El alfabeto del Nasa Yuwe está compuesto por un sistema de vocales que tiene cuatro timbres básicos y varias series correlacionadas en vocales orales y vocales nasales. Las 37 consonantes se agrupan en cuatro unidades básicas.

³³ Los lingüistas y pensadores de la lengua nasa que conformaron la comisión que diseñó y estructuró el alfabeto unificado para escribir la lengua nasa, fueron, entre otros: Adonias Perdomo Dizú, representando al cabildo de Pitayó; Marcos Yule, representando al Proyecto Nasa del municipio de Toribío; Cebedias Perdomo; Abelardo Ramos y Susana Piñacué, en representación del CRIC. El asesor externo fue Tulio Rojas, en ese entonces profesor de la Universidad de Los Andes y actualmente profesor de la Universidad del Cauca. También participó el profesor nasa del resguardo de Pitayó Masedonio Perdomo Dizú quien, por diferencias más ideológicas que lingüísticas, el último día de trabajo de esta comisión se retiró y persiste en mantener y promulgar otro alfabeto para la escritura del Nasa Yuwe en la Institución Educativa Renacer Páez de Pitayó, donde labora. Esta Institución Educativa publicó en el 2003 la cartilla *Trenzando ideas para la construcción de un pensamiento Nasa, Guía para la Lectoescritura Nasa Yuwe*, en la que el Movimiento Estudiantil de la nación Páez Siglo XXI argumenta que no asume el alfabeto unificado porque “la honorable mesa de trabajo, en lugar de facilitar la Lectoescritura del Nasa Yuwe, lo que hizo fue complejizarla aun más, puesto que cada organización allí presente trató de defender los espacios ganados ante el Estado y la Sociedad, y no pensaron en nosotros los estudiantes, quienes somos los que en últimas enfrentamos las dificultades de las decisiones tomadas de manera inconsciente sin tener en cuenta el entorno o la realidad en que vivimos los Nasa de Colombia” (pág.5).

Grafemas del alfabeto Nasa Yuwe unificado por la comisión

Consonantes básicas	p	t	ç	k	m	n	b	d	z	g	l	s	j	y	w	r
Consonantes palatalizadas	px	tx	çx	kx		nx	bx	dx	zx	gx	lx	sx	jx	fx	vx	
Consonantes oclusivas sordas aspiradas	ph	th	çh	kh												
Consonantes oclusivas sordas aspiradas palatalizadas	pxh	txh	çxh	kxh												

	a	e	i	u		â	ê	î	û
Vocales	a'	e'	i'	u'	Vocales	â'	ê'	î'	û'
Orales	ah	eh	ih	uh	Nasales	âh	eh	îh	ûh
	aa	ee	ii	uu		âa	êe	îi	ûu



Cuadro tomado de: Ramos y Collo (2001) Nasa Yuwe. PEBI-CRIC, Popayán.

La construcción y propuesta de este alfabeto unificado se considera una estrategia y manifestación de la unidad y la autonomía del pueblo nasa, que busca posicionarse social y políticamente como condición para mantenerse como pueblo diferenciado cultural y étnicamente. Con esta escritura las y los nasa buscan fortalecer y recrear sus pensamientos, sus formas de conocer, sus maneras de comunicarse, sus construcciones simbólicas y culturales; de esta manera están escribiendo y reescribiendo su historia y su memoria como nasa, para registrar y perpetuar su paso por este mundo.

En este contexto se podría decir que la escritura alfabética se convierte en un instrumento para ganar y consolidar espacios de legitimación social. Pues al leer y escribir, tanto el castellano como su lengua indígena (lo que se puede ver como jugar socialmente con las reglas establecidas hegemónicamente), se construye la posibilidad de abrirse al mundo, pero también de fortalecerse hacia dentro, al mantener viva su lengua materna, hablándola y escribiéndola, para fijarla en el

tiempo, para protegerse y crecer con sus propias tradiciones, pensamientos y formas de ver, sentir e interactuar con sus entornos naturales y sociales. Pues con la escritura de la lengua materna se establece una relación más cercana entre el pensamiento y el mensaje que se recibe o se emite, así como con quien se interactúa. Es decir, es una forma de mantenerse como comunidad cultural.

Porque como dice Coulmas 1998, citado por Mignolo:

Si un grupo dominante puede emplear la lengua como símbolo de la nacionalidad, los grupos dominados pueden, por supuesto, aplicar la misma lógica y plantear reivindicaciones políticas basadas en su identidad lingüística. (...) *La lengua puede ser una fuerza tan disgregadora como cualquier otra seña de identidad cultural* (2003;296. Cursivas en el original del texto).

Desde estas perspectivas Susana Piñacué considera que la escritura de su lengua materna sirve para

pervivir como pueblos, para pensar desde nosotros y fortalecer el pensamiento en relación a otros conocimientos. Pienso que la escritura nos permite abrirnos mucho más al conocimiento, nos permite ser mucho más analíticos, nos permite ser propositivos con todo el mundo; porque desde el pensamiento mío yo hago una relación hacia lo externa y el externo necesariamente tiene que entender qué es lo que yo quiero. Lo otro es que nos permite investigar a profundidad quiénes somos, o sea, reafirmar la identidad y en la medida que tu reafirmes o que ella o él reafirmen su pensamiento van a tener mayor compromiso consigo, con su pueblo, con su cultura y con su todo (2008).

Estas palabras de Susana se aproximan a las que expresó Adonías Perdomo cuando dijo que el alfabeto unificado del Nasa Yuwe es intercultural, que demuestra cómo sí puede ser posible la interculturalidad. Ejercicio intercultural manifiesto en dos aspectos: por un lado, en la apropiación que el pueblo nasa ha hecho de los grafemas latinos; alfabeto que en sí mismo recoge elementos y aportes de diferentes culturas. De otra parte, en que fue construido mediante el diálogo, la concertación y la colaboración con personas no nasa.

4.5 LA ESCRITURA DEL NASA YUWE, MUCHO MÁS QUE UN ALFABETO

Abelardo Ramos y Tulio Rojas, miembros de la comisión de unificación del alfabeto, consideran que “haber encontrado una propuesta unificada ha allanado el camino, pero no ha eliminado las dificultades” (2005;85). En este camino de escribir el Nasa Yuwe con un alfabeto unificado, que se diseñó con mucho entusiasmo, compromiso, esperanza y dedicación, que apenas lleva 10 años de implementación, surgen muchas preguntas, cuestionamientos, tensiones, contradicciones, algunas satisfacciones pero también muchas frustraciones. Algunas de esas preguntas las ha formulado Inge Schira:

¿Qué se quiere desde los pueblos indígenas con la escritura? ¿Para qué se escribe? ¿Para denunciar? ¿Para fortalecerse políticamente? ¿Para empoderarse? ¿Para qué? O para cumplir un programa, un currículo, para la inserción en la escuela y volverse mejor alumno y tener mejores notas y alcanzar por esa vía también muchas reivindicaciones (2008).

Las anteriores preguntas las complementa Jon Landaburu cuando llama la atención, diciendo:

El hecho de que la escritura glotográfica haya nacido en un entorno de ciudades e imperios no es irrelevante. (La pregunta es): ¿Cómo puede prosperar y desarrollarse una escritura autónoma en un ambiente rural? ¿Existen condiciones para un uso social de la escritura en lengua indígena en las etnias donde se quiere introducir? ¿Qué condiciones mínimas se requieren para que se desarrolle un uso social de la escritura vernácula?

(...) Siendo la escritura un instrumento de comunicación, se trata que sea eficaz, no que represente una fotografía del lenguaje oral. Una cosa es el estudio científico, valioso en su esfera, otra cosa es la utilidad de una técnica. No hay necesidad de transcribir todos los rasgos funcionales del habla si la comunicación escrita tiene éxito. (...) Una grafía coherente y sencilla es mejor que una grafía inconsistente y compleja pero no es lo decisivo. (...) ¿Qué tanto y qué se necesita escribir en una comunidad de vecinos de menos de mil personas?

(...) La contestación tiene que darla el futuro usuario (2002;86-87).

Frente a estas y muchas otras preguntas, el CRIC, de manera optimista, afirma:

La tarea es encontrar un formato técnico, una serie de convenciones literarias para escribir en nasa yuwe. Esto nos lleva mucho más allá de la propuesta de un alfabeto, porque nos da las herramientas para hacer algo con esa grafía.

(...) Una lucha no se reduce a un alfabeto, pero las interlocuciones en torno al alfabeto permitieron establecer consensos sobre la relación entre las estructuras del Nasa Yuwe y el castellano y sus implicaciones para la educación. Mediante las discusiones, los participantes – que antes del proceso eran antagónicos -

construyeron una identidad colectiva que permitirá en el futuro el establecimiento de relaciones y colaboraciones más allá del plano de la lengua (2004; 108-145).

De otra parte, Ramos y Rojas consideran que:

La motivación política puede ser decisiva para la expansión de la práctica de la escritura si sus usuarios la estiman conveniente para la construcción o el fortalecimiento de su identidad colectiva. En ese sentido, podemos afirmar que el proceso de unificación de la grafía del Nasa Yuwe y la búsqueda de una forma adecuada de escribirlo pertenecen a este tipo de planificación. La modernización se ha desarrollado apelando a diferentes estrategias, como la recuperación de términos que habían entrado en desuso, tal es el caso de *tay*, *uma* y muchos otros más, o se ha apelado a la construcción de neologismos, todo esto con el fin de ampliar el vocabulario y abastecerlo de nuevos términos para nuevos dominios del discurso (2005; 88).

Frente a estas posturas y apreciaciones optimistas, vale la pena conocer reflexiones que ponen en cuestión la confianza en la escritura de las lenguas minorizadas como una estrategia para su sobrevivencia. Una de estas posturas, la expresa Schira, en un tono un tanto desesperanzado:

A mi entender, hay una fuerte convicción de que escribiendo las lenguas indígenas las vamos a perpetuar, que gracias a la escritura van a sobrevivir, que sin escritura no tienen futuro, hay mucha convicción de ese tipo, que a mi juicio no tiene mucho sustento, así como hasta ahora con mucha convicción se decía: la escuela debe enseñar la lengua indígena, entonces la lengua indígena se va a revitalizar, si la escuela hace uso de la lengua indígena ésta tiene futuro. Similar a esto se está diciendo: tenemos que escribir las lenguas indígenas porque si no se nos mueren, o desaparecen o corren riesgo. A mí me parece que esta posición nace de un deseo, pero que no nace de un suficiente y bastante fundamento de una realidad (2008).

En esta misma línea, de menos certezas y más llamados de atención, Landaburu también plantea que:

Se ha pensado que la escritura dignifica una lengua y que por lo tanto cada lengua tiene 'derecho' a ser escrita. (Pero) enfocar un problema a partir del derecho no es frecuentemente la mejor manera de resolverlo. El problema del fomento de la escritura de una lengua, más que de derecho, es de capacidad y oportunidad. El desafío de hoy no es tanto reivindicar dignidad como implementar efectivamente la interlocución de culturas. La interlocución real va espantando fantasías y permite distinguir lo deseable de lo conseguible, lo inconveniente dentro de lo posible, etc. Lo que decimos es que apropiársela realmente es usarla. No tanto exhibirla orgullosamente en cartillas, biblias, constituciones, sino practicarla (2002; 84 - 86).

Con estas valoraciones sobre la importancia y aportes de la escritura alfabética en general de las lenguas indígenas, las cuales aportan a la reflexión y proyección del alfabeto del Nasa Yuwe, pero sobre todo con estas inquietudes y preguntas que se constituyen en rutas para continuar el camino de la memoria nasa utilizando la escritura, lo que se confirma es que un alfabeto, como sistema técnico, no es suficiente para garantizar el fortalecimiento y la vitalidad social, política y cognitiva de una lengua como la nasa. Para que estos objetivos se cumplan, más que la misma escritura es imprescindible el uso y la recreación oral y cotidiana de la lengua. Es fundamental la construcción, renovación y estimulación de espacios, escenarios y procesos sociales, educativos, políticos, mediáticos, familiares, comunitarios, en los que sea una necesidad, una obligación y un placer hablarla y escribirla. La escritura puede generar reflexiones sobre la lengua, concientizaciones sobre su valor, pero solo podrá tener un sentido, una función, si se habla, si oralmente está viva. La escritura por sí sola no va a reivindicar nada; si no hay hablantes no hay lengua. No es suficiente tener un excelente alfabeto, desde el punto de vista técnico y lingüístico, porque si no hay quienes la hablen, si no hay quienes la entiendan, si los hablantes no se están recreando y entendiendo oralmente, si no piensan, sueñan y ríen en Nasa Yuwe, no podrán seguir construyendo conocimiento, recreando su saber, transmitiendo a sus hijos y a sus hijas. Si no se habla, la lengua va a quedar en un alfabeto muy bonito, con unos libros muy bonitos pero sin vitalidad.

En este caso se evidencia que si bien la escritura no garantiza la sobrevivencia de una lengua y mucho menos del pensamiento que esa lengua refleja, sí puede aportar a su fortalecimiento en la medida en que la escritura exige la oralidad. Esto exige revitalizar la lengua en sus múltiples expresiones orales mediante las conversaciones cotidianas y formales, en cantos, chistes, cuentos.

Pero hay que vigorizar cada día más la lengua, hay que usar la lengua para el uso de la alegría, volverla una lengua de las emociones, del afecto, de mostrar y compartir lo íntimo de los sentimientos.

Hablar en Nasa Yuwe sobre todos los temas, no solo sobre los temas cotidianos, que es a veces donde se reduce el habla de la lengua indígena, la casa, el fogón o al lado de la estufa de gas porque las tulpas ya no están, quedándose así la lengua materna en el espacio doméstico, ¡no!, así como se habla de las nubes, del trueno y de las flores y los animales, es importante hablar en nasayuwe acerca de filosofía, de matemáticas, de todos los temas que sean posibles.

Lo otro es no dejar la escritura solo en la escuela, hay que sacarla de la escuela, intentar, porque no es fácil, porque ni siquiera en la sociedad occidental la escritura está por fuera de la escuela. Porque Emilia Ferreiro dice: “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela y no al revés”. Asumir la escritura no sólo como un instrumento instruccional, instrumental y funcional sino como un proceso intelectual, mental, que empieza mucho antes de tomar un lápiz y un papel, que es un proceso intelectual de imágenes, con conceptos, sentidos y significados que se producen más en la mente y en el corazón que en el papel. Darle vida al Nasa Yuwe y a su escritura no sólo hacia fuera de sus comunidades como un legítimo proceso y derecho político, también y con mayor fuerza al interior de las comunidades en sus espacios familiares, domésticos, cotidianos, rituales y no sólo escolares. A qué me refiero con esto, y es que hay muchos materiales en nasa yuwe, bellísimos, carísimos, costosísimos con unos papeles muy finos a todo color donde se suma un trabajo intelectual muy fuerte de quienes escriben, pero a veces en algunos espacios solo son para mostrarlos hacia fuera y no se han generado aún procesos muy internos en las comunidades de hablantes para que estas cartillas tengan un uso y una funcionalidad. Lastimosamente en muchas escuelas encontramos los libros muy bien guardados en un baúl o en un estante sin unos procesos muy continuos a

pesar de que la Fundación Juan Tama, el CRIC y muchas organizaciones y muchos cabildos vienen haciendo un trabajo muy fuerte, pero no alcanzan a hacer todo un trabajo continuo de seguimiento y de asesoría y de qué hacer con esos materiales. En muchas ocasiones se encuentran buenos materiales subutilizados.

Es en esta dirección evaluativa de lo hasta ahora logrado con el alfabeto unificado, Susana Piñacué reflexiona:

Ahora habría que mirar la siguiente fase, es ya el impacto de este alfabeto unificado en los diferentes espacios, como es la escuela: ¿cuál ha sido el papel de la escuela frente a la unificación? A mi parecer siento que no se ha podido apropiarse de parte de los profesores este gran logro, o sea, estamos desperdiciando estas bondades que se presentan; no lo estamos trabajando, sino que sigue volviéndose el Nasa Yuwe lo oral y la parte de la escritura no la estamos trabajando (2008).

Y es justamente en el espacio escolar donde se concentran las miradas y las críticas de cómo va el alfabeto, de qué está haciendo por la escritura del Nasa Yuwe; pues la escuela sigue siendo el foco y el espacio privilegiado para la letra, para la textualidad alfabética. Porque como dice Schira: “No se puede concebir una escuela y una educación que no haga uso del alfabeto; nuestra condición de la escuela tradicional es la que conocemos que siempre pasa por leer, escribir, contar, sumar, multiplicar, dividir” (2008)

En esta apropiación que viene haciendo la escuela, incluso las asesoradas por el CRIC, también Susana Piñacué reconoce algunas falencias:

(Los maestros) Están muy burocratizados, están esquematizados, soy muy de horario, de 45 minutos. El CRIC ha hecho, ha propuesto unas metodologías de la lectoescritura para contextos bilingües, pero eso no se ha logrado infundir, se ha quedado en el mero papel, se ha quedado en las cartillas, se ha quedado en algunas personas, y eso no se ha vuelto a desempolvar. La idea es que estos procesos de educación bilingüe, de verdad sean bilingües, a partir de experiencias que se vienen dando.

Siento que la problemática es más por falta de acompañamiento, de una política de acompañamiento de los actores que hicimos parte de la unificación del alfabeto, porque una de las dificultades que presenta el docente, es que es muy difícil toda esa grafía que se presenta de la unificación del alfabeto. Entonces este proceso se dejó ahí y no se le dió seguimiento, y ese tipo de seguimiento es el que hace falta

Aunque yo pienso que sí les interesa, porque cuando uno les convoca a una discusión sobre la lengua, la gente está muy a la expectativa. Ahora, lo que nos hace falta a nosotros es ser mucho más dinámicos para crear, para motivar, para generar expectativas de la lengua. Pero para esto también se necesita una voluntad del parte del docente; siento que la voluntad no la hemos sabido despertar, hay una voluntad en el docente que viene haciendo cositas. Muchos docentes, siento, que vienen trabajando la lengua y le cuentan a uno: “Mire Susana, yo estoy haciendo una cartilla de nasa yuwe; mire Susana, estoy creando unos cuentos en nasa yuwe; estamos haciendo unos jueguitos en Nasa Yuwe y lo estamos sistematizando” O sea, hay docentes que vienen tejiendo cosas, pero hay muchos docentes que simplemente dicen: “no lo escribo, no lo trabajo en la escritura, porque es muy difícil.” Entonces es hacer equipo de trabajo donde ya hay esas sensibilidades para avanzar, pues porque somos poquitos los que somos sensibles. Pero cómo hacer que estos poquitos personajes nos multipliquemos; hay que buscar unas estrategias para avanzar, pienso yo, y no volverla, porque también es otra de las faltas nuestras, que nosotros los motivadores, en parte, nos volvemos muy monótonos, y en la parte reflexiva de la lengua. Entonces nosotros mismos somos como los mediadores para que esa lengua se margine, porque no hay una metodología dinámica para trabajar esta lengua, y pienso que para poder trabajar la lengua, no es trabajar la lengua como una lengua que se está aprendiendo, sino que como una lengua que está inmersa en la cotidianidad, y en ese sentido es avanzar por una propuesta dinámica que se trabaje lengua y pensamiento; lengua y cultura; lengua y sociedad; lengua y contexto, para que la gente siga siendo participe y ligue mucho sus cotidianidades y en ese sentido avanzar el trabajo de la lectoescritura, porque en este momento lo estamos volviendo como una enseñanza de asignaturas muy aburridoras; créame que nosotros lo que estamos haciendo, por hacer más estamos haciendo menos y estamos acallando con la lengua, con la lengua como tal, ya sea escrita, ya sea oral (2008. Entrevista personal).

Y otra vez Jon Landaburu, críticamente llama la atención diciendo que:

La escuela debería preocuparse mucho más por reforzar la competencia en los distintos registros de la oralidad compatibles con la esfera escolar que por crear y potenciar competencias en la literalidad. (Pues) En el ámbito escolar, artificial, se pueden crear necesidades y juegos. Pero no confundamos una práctica pedagógica interesante con una necesidad social que nos puede llevar a tratar de crear materiales muy costosos, innecesarios para el desarrollo curricular. La implementación de usos sociales de la escritura vernácula rebasa el marco pedagógico; tiene que ver con lo que se llama hoy ‘plan de vida’ (2002;87–88).

Muy relacionado con el contexto escolar, aparece también la necesidad de trabajar con las madres y los padres de familia, como agentes primarios de la socialización de las nuevas generaciones y como partícipes de las comunidades educativas. Pues muchos de ellos y ellas ya no le enseñan la lengua a sus hijas e hijos, y poco valoran y reconocen las potencialidades de la escritura. Al respecto, Joaquín Viluche, nasa del resguardo de Pueblo Nuevo y analista de su lengua, expresa que:

Sí hay algunos profesores que tienen muchas ganas de trabajar primero lo nuestro, pero algunos padres de familia, algunas autoridades, no los dejan, empieza la criticadera destructiva. Entonces, de alguna manera, algunos profesores tienen que hacer alguna jugada por ahí escondidita para ir metiendo lo nuestro. Pero hay algunos que no; dicen; bueno, si los padres de familia no quieren, sigamos como está.

Hay una dificultad, no tanto de profesores, sino de la concepción de los padres de familia. Falta que los mismos padres de familia valoren la escritura del nasa yuwe, que las mismas autoridades vuelvan una política para que cada resguardo vuelva una política la escritura del nasa yuwe. Todavía no existe, somos algunas personas no más que estamos explicando, estamos socializando de que eso sí es valor y que eso sí hay que hacerlo, pero mucha gente todavía no ha logrado entender. Por eso es que no ha podido avanzar mucho la escritura del Nasa Yuwe en diferentes resguardos (2008. Entrevista personal).

Como lo señala Joaquín Viluche, las autoridades comunitarias nasa también tienen mucho por hacer; en su papel de líderes y guías de sus comunidades tienen un gran compromiso y una gran responsabilidad en el mantenimiento y fortalecimiento de su cultura, y para ello de su lengua. En este sentido, Joaquín reconoce:

Hay algunas autoridades que son nasas pero que no valoran la identidad de nosotros, no valoran el idioma nasa, no valoran la religión de los nasas, no valoran la cosmovisión de los nasa, la autoridad nasa no lo valoran. En vez de valorar, creo que ni lo conocen; entonces no conocen sobre la cosmovisión nuestra, sobre la escritura nuestra, sobre la religión nuestra, entonces no tienen esa capacidad de orientar.

Se necesita investigar, tener muchos elementos sobre ese conocimiento, que de alguna manera existen hoy en día, pero sí falta que nuestras autoridades indígenas tomen conciencia de eso y que lo tomen como política y como un deber de todos los días para practicarlo. Pero si nuestras autoridades no ponen atención a eso, solamente quedan esperanzados de que solamente el CRIC o algunos investigadores tomen responsabilidad eso no va a tener fuerza en eso, entonces, sea la oralidad o de la escritura siempre se necesita que las autoridades en cada uno de sus territorios tomen conciencia y lo pongan a practicar a la gente, concienten y capaciten (2008).

Estas apreciaciones autocríticas también las expone Susana Piñacué, cuando reflexiona:

¿La dirigencia a qué le está apuntando?, cuando se habla que vamos a recuperar la cultura, como decía anteriormente, pero de qué recuperación se está hablando si no estamos haciendo práctica; por ejemplo, si yo hablo de recuperación, es como mandato escribir todos el nasa yuwe, por ejemplo las cartas de invitación, las resoluciones, los mandatos, debiera ser en las lenguas indígenas que existan. Pero aquí todo se está redactando, y creo que ya estamos llegando a pensar es desde el español y ahí es donde se está generando la crisis de organización, la

crisis de proyección, la crisis de plantación, la crisis de identificarnos como indígenas, hay una crisis de identidad. ¿Por qué? Porque ya el sistema nos está es haciendo pensar desde el español, el sistema ya no nos está dejando pensar desde nosotros, para nosotros, sino es ya desde la mirada externa. Es ahí donde vemos el problema más grande para enfrentar de aquí a unos 5, 10 ó 15 años (2008. Entrevista personal).

En este panorama que deja ver que los escenarios reales, concretos, comunitarios, cotidianos y domésticos para el uso de la escritura del Nasa Yuwe todavía son muy escasos, surge una pregunta: ¿será que el interés por la escritura del Nasa Yuwe es solo de unos pocos nasa, de los intelectuales nasa y solo desde una dimensión política y no comunicativa, y mucho menos subjetiva? Joaquín Viluche plantea una primera respuesta:

Sí, eso parece, pero la gente intelectual nasa dice que están socializando, o estamos socializando esto porque vemos que en el futuro va a ser muy útil. Situación que, como ya dije hace rato, las autoridades, los padres de familia no se ha entendido de que eso sí pueda ser útil. Entonces aparentemente en la actualidad parece que solamente el interés de algunas personas no más, pero sí va a ser muy necesario en el futuro eso de la escritura.

Y una pregunta lleva a otras: ¿cómo subvertir la actual situación? ¿Cómo ampliar los escenarios de uso de la lengua nasa y también de su escritura? ¿Cómo superar la realidad que Susana Piñacué, críticamente reconoce: “A pesar de que somos Nasa Yuwe hablantes, no tenemos gentes lectores en Nasa Yuwe. Entonces, si no hay lectores en Nasa Yuwe, digo: para qué escribo?” (2008).

La respuesta que Adonías Perdomo ofrece es:

No hay recetas, cada comunidad, los hablantes y las hablantes, los adultos, los líderes, las lideresas, los maestros y las maestras, los intelectuales indígenas, los nasas de frontera, me refiero a aquellos que se mueven entre la sociedad nasa y la sociedad mayoritaria, con el apoyo y la asesoría de las organizaciones son los únicos que decidirán y diseñarán estrategias (2008).

También Inge Schira propone algunas estrategias:

No basta saber escribir, porque es tan endeble la lengua todavía frente al castellano que la presión es muy fuerte y siempre está golpeando la puerta y siempre está entrando a la casa. Entonces, mantener funciones de escritura en el resguardo es muy útil. Que ustedes decidan en la asamblea, no se hable una sola

palabra en castellano, en la asamblea no se escriba una sola palabra en castellano. Muchas son las funciones que ustedes definen y que dan la necesidad pero no es una necesidad al aire, una necesidad que el mismo pueblo establece para sus formas de sus entornos, para sus maneras de vivir encontrará pues la asamblea, la encontrará para la hora del rito o no sé cuál, esas funciones tienen que ser fijadas casi con horario, en qué hora, en qué lugar, con quiénes, para qué vamos a escribir. Y allí creo que se puede ir como desarrollando por sí solo, ya no se perdería y estaría limitado el castellano, aquí no entra.

Nosotros los que pasamos por la puerta firmamos el compromiso: si habla castellano y si lo hace le prohibimos y le castigamos como antes la escuela castigaba al que hablaba la lengua indígena, ¿Por qué no? Muy bien, así es, creo que debería hacerse.

Para Joaquín Viluche estas propuestas son válidas y necesarias; sin embargo, él considera que también es fundamental trabajar desde la cosmovisión y la dimensión espiritual del pueblo nasa. Dimensión que casi siempre se deja de lado, que poco se ha investigado y que de manera escasa se tiene en cuenta en los procesos organizativos y escolarizados. Por esto considera que

sea desde la oralidad, sea desde la escritura, para fortalecer o para dar fuerza al conocimiento nasa, si no está acompañado de remedios, de plantas, el conocimiento nasa si no está acompañado de los grandes espíritus de la naturaleza, pierde fuerza.

Este trabajo que también es organizativo debe iniciar desde la familia, iniciando con sus respectivos rituales, porque capacitar una familia solamente a punta de lengua y de talleres no va a ser útil. Además de talleres toca estar acompañado de rituales, y las autoridades también, además de ser autoridades tienen que tener sus conocimientos, tienen que hacer sus rituales para conservar nuestros conocimientos, porque hoy en día simplemente realizar talleres, realizar grandes encuentros para la cultura nasa, si no se hacen los rituales, eso queda superficial, queda un vacío espiritual que no da tanta fuerza.

(¿La cuestión del mantenimiento de la lengua y del pensamiento nasa no es solo una decisión política o pedagógica, de trabajo de los maestros, es también trabajo de los tẽ'wala?)

Sí, es también cuestión espiritual, es también el trabajo de los rituales, trabajo de nuestros médicos, es también con la ayuda de nuestros grandes espíritus de la naturaleza (2008. Entrevista personal).

Todas las estrategias anteriormente enunciadas son imprescindibles si el pueblo nasa persiste en la escritura de su lengua como una condición o una apuesta para mantenerla y fortalecerla y con ella su pensamiento, su identidad y su organización para seguir haciéndole frente a una sociedad excluyente como la

colombiana. Estrategias prácticas, educativas y políticas que deben acompañarse de sus dimensiones espirituales; porque como dicen Joaquín Viluche y Adonías Perdomo: “Si en el corazón de los y las nasa no hay una mente clara orientada por los *ksxa'w* como seres de la naturaleza y seres superiores y cuando se deja de hablar Nasa Yuwe nuestra alma se va palideciendo. Entonces con escritura o sin ella no dejemos que el alma nasa palidezca”.

En medio de estas tensiones, de estas valiosas y necesarias reflexiones internas que la gente nasa está generando al pensar y decidir la escritura de su lengua ancestral, se reitera que la práctica y el uso social de la escritura en Nasa Yuwe, que la producción textual en esta lengua, aún se mantiene en espacios y grupos minoritarios, sobresaliendo el uso más simbólico que pragmático de estos signos alfabéticos.

Uno de los principales usos actuales de la escritura del Nasa Yuwe es la demarcación territorial, el renombramiento de sus espacios y resguardos. Usar la escritura de su lengua para delimitar sus territorios es otra forma de reafirmar su propiedad y control ancestral, cultural y político. Otro uso frecuente de esta escritura, más simbólico que pragmático, más político y cultural que comunicativo, aparece en la nominación de algunas Instituciones Educativas, en los emblemas y escudos de sus resguardos y organizaciones.



Valla alusiva al nombre original del Resguardo de Mosoco y de su laguna sagrada, Juan Tama.

Fotografía: MCorrales, 2008.

5. ESCRITURAS Y EDUCACIONES PARA LA INTERCULTURALIDAD: UN HORIZONTE POSIBLE ENTRE EL PUEBLO NASA

El concepto y término de interculturalidad, se podría decir, ya es común en muchos ambientes sociales, no exclusivamente académicos. Una de las formas más sencillas y generalizadas de entenderlo es como el reconocimiento, el encuentro y la relación entre culturas diversas, o más bien diferenciadas; sean estas relaciones armónicas o conflictivas, en un contexto de equidad o de desequilibrio social y político, sean relaciones desde lugares de subordinación o de hegemonía.

Otra de las maneras de entender este encuentro y relación es que con la interculturalidad se logrará construir relaciones horizontales, respetuosas y armónicas entre las múltiples culturas que comparten un territorio, un espacio, un tiempo. Así, de manera optimista e ingenua, pero simplista, se piensa la interculturalidad como una convivencia pacífica, que superará las diferencias, contradicciones, conflictos, inequidades y desigualdades sociales, económicas y políticas que caracterizan nuestras sociedades.

Con esta reducida definición, la interculturalidad se ha posicionado como discurso, referente y objetivo de muchos programas estatales, así como de organizaciones de base y no gubernamentales, especialmente a través de ámbitos educativos, a principios de los años ochenta. Hoy por hoy se ha extendido a otros campos sociales y disciplinares, cada vez más amplios y dispersos.

El mayor riesgo que ha generado la simplificación de este concepto es la confusión con la multiculturalidad o pluriculturalidad que nos constituye como nación. Confusión que prevalece en muchas personas y en ocasiones el mismo Estado, así como en organizaciones de base indígenas y afrocolombianas, que no

diferencian la interculturalidad como un proyecto, como un camino en construcción, como una búsqueda política, consciente y estratégica, en medio de la multiculturalidad que como realidad empírica constituye nuestra sociedad.

5.1 LA INTERCULTURALIDAD: UN CONCEPTO, UN PROYECTO, UNA UTOPIÍA

La interculturalidad, como un proyecto político, social, cultural, ético y también subjetivo de muchas personas y colectividades en Colombia, no de toda la sociedad en abstracto, que busca, trabaja y sueña vivir mejor en medio de la diversidad étnica, cultural y social que nos caracteriza como nación multicultural, es eso: un proyecto, un proceso por construir, una necesidad por suplir, un sueño por realizar, un derecho por exigir. No se trata de afirmar que no se ha hecho nada y que no se ha avanzado en algo; solo que todavía falta mucho para hacer que nuestra sociedad y nosotros, como mujeres y hombres, como sujetos e individuos culturales, como mestizos, indígenas o afrocolombianos o con cualquier otra adscripción identitaria, seamos verdaderamente interculturales.

Estas reflexiones, que intentan vislumbrar caminos hacia la interculturalidad, son productos parciales de incertidumbres, dudas y preguntas, como por ejemplo: ¿quiénes deben ser interculturales? ¿Quiénes pueden ser interculturales? ¿Quiénes están obligados a ser interculturales? ¿Solo los mal llamados grupos minoritarios, y más bien minorizados? ¿Solo los colectivos subalternizados? ¿Será que ante las aún vigentes políticas de eliminación, subordinación, exclusión e invisibilización cultural por parte de los grupos y sociedades hegemónicas, a los colectivos minorizados no les queda otra opción que abrirse y asumirse como interculturales? ¿Dónde está y cómo se puede configurar la interculturalidad por parte de la sociedad hegemónica y dominante, centrada en principios occidentales y eurocéntricos? ¿Será que es posible la interculturalidad entre colectivos minorizados y grupos hegemónicos? ¿Será que es posible un verdadero diálogo

de saberes e intercambio cultural entre tradiciones originarias de América y grupos con pensamientos aún arraigados en posturas coloniales que todavía existen? Estas y otras preguntas permiten sugerir la urgente necesidad de revisar en nosotras – nosotros, los otros, las otras, la sociedad en pleno, nuestras propias posturas, actitudes y condiciones, en los múltiples caminos que pueden aportar a la construcción de espacios y procesos interculturales.

La interculturalidad no solo se puede concebir como una categoría, noción o concepto actuales y en auge (muy necesarios, indiscutiblemente), sino más bien como un proceso vital, colectivo e individual, en construcción; como una forma de vida que se va realizando en el hacer y en el reflexionar. Un proyecto y quizás utopía que va más allá del mero reconocimiento verbal de las diferencias y diversidades, que debe ir de los discursos (asumiendo que los discursos también son prácticas) a las prácticas propiamente dichas; que debe pasar de las necesidades del derecho a la diferenciación cultural, identitaria, étnica y social, al derecho al reconocimiento y vivencia de estas mismas diversidades. Una interculturalidad que exige pasar del reconocimiento constitucional y empírico de la multiculturalidad, a las vivencias y experiencias de las relaciones e interacciones culturales, como colectivos y como personas.

Esta apreciación de la interculturalidad, como un proceso colectivo pero también personal y subjetivo, claramente político pero también cotidiano, la propone Raúl Fornet-Betancourt, cuando afirma que:

La interculturalidad no es un reclamo de ahora, fruto de la difusión de una nueva moda filosófica, sino más bien una demanda de justicia cultural que se viene formulando desde hace siglos en la historia social e intelectual de América Latina (...) por interculturalidad no se comprende (aquí) una posición teórica ni tampoco un diálogo de y/o entre culturas (...) en el que las culturas se toman como entidades espiritualizadas y cerradas; sino que interculturalidad quiere designar más bien aquella *postura o disposición* por la que el ser humano se capacita para ... y se habitúa a vivir “sus” referencias identitarias en *relación* con los llamados “otros”, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. De ahí que se trate de una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que, por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del

que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la “propia”, para leer e interpretar el mundo; (...) En este sentido interculturalidad es experiencia, vivencia (2004;14-15).

Coherente con las posibilidades resemantizadoras y enriquecedoras que la interculturalidad le plantea no solo a las culturas como colectividades sino también a las personas que las constituyen, asumiéndolas no como esencias en sí sino como procesos, Virigina Zavala la define así:

El concepto de interculturalidad no contrasta entidades culturales preexistentes, puras y estáticas sino que define un campo interactivo donde esas entidades se constituyen y se recrean constantemente (Degregori, 2000; citado por Zavala). De esta manera, no solo se trata de promover la tolerancia y el respeto multicultural frente a la diferencia cultural sino, sobre todo, de promover el enriquecimiento y la transformación de la cultura a través de la interacción con los otros (2002:93).

En estos sentidos, la interculturalidad es un proyecto claramente político y por ello conflictivo, el cual debe llevar a una reconstrucción social; en tal sentido se aleja de la concepción y pretensión romántica que sólo la entiende como el reconocimiento y la relación respetuosa, recíproca y armónica entre las diversas culturas y sociedades.

Por esto el CRIC plantea que:

Hoy en día entendemos el concepto de la interculturalidad como el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes (2004:123).

Y como un proyecto político que va mucho más allá del reconocimiento de la diferencia, que es el avance de la constitución colombiana de 1991 al legitimar la diversidad étnica, social y lingüística de nuestro país, es importante tener en cuenta los aportes de Catherine Walsh cuando afirma que la interculturalidad está emergiendo como paradigma y proyecto social, político y epistemológico, lo que

significa posicionarla como parte de procesos y prácticas que, necesariamente, deberían ser entendidos como oposicionales y contrahegemónicos. Es parte de las

redes de poder, luchas y negociaciones que intersectan lo local con lo nacional y lo global, y que marcan nuevas maneras de percibir, construir y posicionar subjetividades y políticas identitarias (Hall, 1997). Así, va más allá de la búsqueda de reconocimiento o de inclusión porque apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y forma parte de una política cultural oposicional dirigida a la sociedad en su conjunto que aporte a la construcción de una propuesta civilizatoria alternativa, a un nuevo tipo de estado y a un mejor desarrollo y ejercicio de la democracia (2002;3).

En este rastreo de algunos aportes sobre lo que se está entendiendo por interculturalidad, Claudia Briones complementa:

(...) la interculturalidad no es simplemente una conducta que se sigue o no, una práctica que se aprende o no, un ordenamiento que se logra o no de una vez y para siempre, sino un horizonte de significación que nos permite pensar que las cosas *siempre* pueden ser mejores. Es por tanto una idea decididamente política que opera como utopía concreta, pues nos mueve a actuar.

(Es una) forma de relación basada en intercambios horizontales, simétricos y recíprocos en tanto matiz faltante, escasa o insatisfactoriamente desarrollado por la socialidad vivida. Esto requiere cambios de todos en distintos espacios, y revisar los arreglos y acuerdos sociales de convivencia más amplios.

(Así) La interculturalidad no sería entonces un derecho de algunos sino de todos, aunque paralelamente se haría manifiesto que es un derecho que ha sido y es más conculcado para algunos que para otros (2005).

Por su parte, Santiago Castro-Gómez propone una reflexión sobre la interculturalidad desde una concepción crítica de lo cultural:

Una conceptualización de lo cultural e intercultural, desde una perspectiva crítica, no puede ocurrir como encuentro de esencialidades, sino que debe servir como herramienta comprensiva y transformativa de las relaciones sociales, cruzadas por la diversidad y el conflicto. (...) la cultura, mirada desde una perspectiva crítica, ya se ubica como un campo de lucha, de conflictividad, de disputa por la hegemonía; es decir, una teoría crítica de la cultura estaría caminando por la vía de lo intercultural (citado por Garcés, 2007;235).

Con estas perspectivas, es claro que un proyecto político y educativo que busque aportar a la construcción de la interculturalidad no se desarrolla solo en y con programas educativos escolarizados; pues el reto de la interculturalidad traspasa los límites de la escuela, así sea bilingüe, indígena o endógena. Así lo entiende también el CRIC, cuando afirma que:

La escuela es un espacio en donde los procesos de auto-reconocimiento, de reconocimiento del otro y de enriquecimiento entre culturas adquieren una dinámica específica que contribuye al desarrollo entre los niños de las escuelas y

demás miembros de la comunidad, de un nuevo entendimiento de lo que es la democracia (2004;125).

En relación con los aportes que la educación escolarizada puede hacer a la interculturalidad, Ramos y Rojas consideran que:

La propuesta de interculturalidad debe rebasar los límites de la educación escolarizada, pues la relación entre sociedades supera con creces el marco de la escuela. En muchos casos, la interculturalidad no ha pasado de ser una formulación interesante, pero que en la práctica no se aplica en la vida diaria de las sociedades. La valoración social a los pueblos indígenas y sus lenguas, el respeto a sus saberes y conocimientos, su intercambio en condiciones de equidad e igualdad, el enriquecimiento recíproco, sólo serán integralmente posibles cuando las sociedades transformen las relaciones entre ellas (2005; 80).

Y con una referencia más directa hacia las relaciones entre la interculturalidad, las lenguas y sus escrituras, se considera que solo un bilingüismo equitativo, tanto al interior de la escuela como por fuera de ella, tanto a nivel simbólico como funcional, podrá aportar a una verdadera interculturalidad. En este sentido es importante retomar los aportes de Virginia Zavala, cuando afirma que:

El concepto de interculturalidad también implica un nivel más epistemológico, relacionado con modos culturales de concebir la “cognición” y la transmisión de conocimiento. La interculturalidad está presente en diversos aspectos de lo letrado; en las concepciones sobre la relación de la literacidad con la capacidad cognitiva y el pensamiento; en las formas de concebir el lenguaje, por un lado, y la relación entre el lenguaje y el individuo, por otro; y en el diálogo entre formas orales y escritas. Más específicamente, la interculturalidad también remite al intento de establecer un diálogo entre la literacidad escolar y las prácticas lingüísticas de la comunidad (2002; 96).

5.2 EDUCACIONES DESDE Y PARA LAS CULTURAS SUBALTERNIZADAS

Con referentes conceptuales sobre la interculturalidad, como los anteriormente enunciados, y frente al debilitamiento de su cultura, su pensamiento, su cosmovisión y su lengua, producto del agresivo proceso de la colonización española, con gran fuerza mediante sus aparatos educativos y religiosos, los nasa han emprendido, más explícitamente desde los años 60 del siglo XX, aguerridos procesos políticos, culturales y educativos, adelantándose y exigiendo

reconocimientos jurídicos. Es así como su trayectoria, experiencias y luchas se reflejan y recogen en el Decreto 1142 de 1978 el cual determina que el Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional, garantizará que:

La educación para las comunidades indígenas debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de cada comunidad para desarrollar las diferentes habilidades y destrezas en los individuos y en el grupo necesarios para desenvolverse en su medio social. (Artículo 6)

La alfabetización para las comunidades indígenas se hará en la lengua materna, facilitando la adquisición progresiva de la lengua nacional sin detrimento de la primera (Artículo 9).

Así mismo, antes de su promulgación, las organizaciones del pueblo nasa y de otras comunidades indígenas, vienen buscando hacer realidad lo consagrado en la Constitución colombiana de 1991, la cual obliga al Estado a proteger la diversidad étnica (Artículo 7), las riquezas culturales (Artículo 8) y proclama la cooficialidad de las lenguas indígenas en sus territorios, junto con el castellano (artículo 10). Postulados que se concretan en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), especialmente en su Artículo 57, al establecer que “En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo”.

Con estos derechos apenas reconocidos y enunciados, pero con el objetivo de concretarlos en hechos vividos, en los procesos de lucha y organización política, cultural y educativa de los nasa, el concepto de interculturalidad siempre ha hecho presencia como una aspiración, como la búsqueda, construcción y propuesta de otra forma más respetuosa, equitativa y democrática de reconocimiento y relacionamiento de las diferencias y las diversidades étnicas y culturales en nuestra multiversa sociedad.

De esta manera, el concepto de interculturalidad entre los nasa incluye otras dos unidades que caracterizan la concepción integral del conocimiento al que se hizo referencia en el aparte anterior: el reconocimiento, valoración y apropiación crítica, desde una perspectiva de la complementariedad, de los conocimientos de otras culturas, en relación con los conocimientos propios; y el de la dinámica e interactuante relación entre los conocimientos locales con los mal llamados “conocimientos universales”.

Es así como la interculturalidad hace parte de las discusiones que reconocen la realidad multicultural de nuestras sociedades. Por ello ha surgido lo que podríamos denominar una triada conceptual alrededor de las diversidades sociales y culturales que nos constituyen. Esta triada estaría conformada por los conceptos de multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad. Conceptos que en algunas personas siguen generando confusiones, y otras personas, que es el peor de los casos, siguen concibiendo como iguales, como si significasen lo mismo.

Ante esta situación es importante hacer algunas precisiones conceptuales. La *multiculturalidad* se refiere a la situación de diversidad cultural que de hecho existe en todas las sociedades. Realidad y hecho evidente que García, Pulido y Montes (s.f.) reconocen de manera simple cuando afirman que “todos los seres humanos, vivan donde vivan, habitan en un mundo multicultural”. Afirmación casi obvia para Briones, quien dice que reconocer “que el mundo en que vivimos y los seres humanos que lo habitamos somos heterogéneos, es casi un dato de sentido común” (2005).

Ante la realidad concreta de la multiculturalidad, aparecen los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad, los cuales no se refieren a condiciones de hecho sino a ideologías y políticas sociales para manejar y controlar el multiculturalismo.

Desde esta perspectiva, para Rojas y Castillo el *multiculturalismo* es una política del Estado para tramitar las diferencias: “el multiculturalismo representa un nuevo discurso de la nación de gran legitimidad y rentabilidad política, no siempre acompañado de acciones concretas” (2005;17). Crítica y cuestionamiento que sustentan al afirmar que “(...) el multiculturalismo supone un ‘reconocimiento’ de la diversidad que emana de la voluntad y el poder de un sector de la sociedad que se considera como ‘mayoritario’, esto es, la sociedad dominante (...)” (140).

De otra parte, García, Pulido y Montes, quienes hablan desde la experiencia española, en la que la multiculturalidad está constituida por los nacionales españoles y la múltiple gama de inmigrantes, diferente a la vivencia multicultural de Latinoamérica, donde la multiculturalidad está constituida por pueblos originarios precolombinos y los de origen europeo que llegaron desde 1492, plantean que la educación multicultural surge cuando ciertos aspectos de la variable cultura, en tanto variable representativa de la diversidad, se introducen en el aula y en la escuela y por el conflicto que generan se reconoce la necesidad de una educación “especial” para atender tales diferencias.

La educación multicultural nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la «distancia» entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última. Se diseñan entonces programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de «acogida» (o al menos eso es lo que idealmente se pretende)” (García, Pulido y Montes; s.f.).

En su contexto español, estos autores identifican seis modelos de educación multicultural, entendida ésta, como ya dijimos, como política de Estado para tramitar la multiculturalidad, lo que no se puede confundir con propuestas o acciones interculturales.

El primer modelo es el *Educación para igualar*. Con esta educación se busca la asimilación cultural, ofreciendo iguales oportunidades educativas para alumnos

culturalmente diferentes. Desde este modelo se trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales el «diferente» pueda lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el «tránsito» de una cultura a la otra. En este modelo se mantiene y reproduce la diferencia valorativa de las culturas: la cultura escolarizada, que es la occidental, como superior, a la que hay que llegar, reconociendo pero subestimando la cultura propia de las minorías.

Este modelo multiculturalista de *Educación para igualar*, se acerca a lo que Rojas y Castillo, hablando desde la experiencia colombiana, plantean:

En el terreno de las políticas educativas, el multiculturalismo se expresa en concepciones que pregonan el derecho de los grupos étnicos a una educación que reconozca y respete su particularidad cultural, siempre y cuando se garantice su acceso a la cultura 'universal'. Se supone así una condición de subordinación epistémica, pues las poblaciones objeto de este derecho pueden 'gozar' de su particularidad siempre y cuando accedan al 'verdadero' saber que les ofrece la 'cultura universal' (Rojas y Castillo, 140).

Desde una perspectiva crítica, el modelo multiculturalista de educación para igualar, el cual en algunos contextos se ha valorado como las primeras aproximaciones a una educación intercultural, se puede asociar a lo que Briones (2005) señala

como forma de relación que posibilita que los otros, los distintos, aprendan a asemejarse a lo que se define como "nosotros" o alcancen el nivel esperado para ese "nosotros" cívico. Aquí la interculturalidad se toma como medio para satisfacer otros fines, como el de la integración, y no como una nueva forma de pensar la convivencia colectiva. Es la visión que ha predominado en lo que llamamos indigenismo latinoamericano, y perdura al día de hoy en propuestas contemporáneas focalizadas que la definen como vía para "elevar el nivel de vida" de ciertos sectores vulnerables de la población.

El segundo modelo multiculturalista de la educación, identificado por García, Pulido y Montes, es el denominado *entendimiento cultural*, el cual parte del conocimiento de la diferencia y por ello de la necesaria educación acerca de las diferencias culturales y no de una educación de o para los llamados culturalmente diferentes. Frente a este modelo educativo hay que señalar que le ha hecho mucho daño a muchos de los valores culturales de los diferentes grupos

minoritarios o minorizados, en tanto redujo a las culturas a mera información temática dentro del currículo y, en el mejor de los casos, folklorizó sus tradiciones y costumbres, convirtiéndolos en espectáculo, en lo actualmente conocido como “cultura de tarima”: unas diferencias culturales, unos valores tradicionales, solo para ser vistos, pero no para ser vividos.

En el tercer enfoque o manera de entender la educación multicultural referido por García, Pulido y Montes, denominado *pluralismo cultural* con el cual se busca preservar y extender el pluralismo, ya se vislumbra una actitud más activa, reactiva y de resistencia por parte de las minorías étnicas frente a las prácticas de aculturación y asimilación. Con este enfoque, si bien las minorías avanzan en el proceso de autorreconocimiento y en el reconocimiento por parte de la sociedad en la que están inscritos, todavía falta mucho por lograr en el proceso de una valoración positiva de sus diferencias que los ubique en unas condiciones más equitativas en el concierto social.

Este pluralismo cultural es analizado por Briones (2005)

como forma de relación que estimula la tolerancia entendida como coexistencia cortés de los diferentes en los espacios comunes. Las interacciones buscadas se basan en un respeto que no requiere mayores transformaciones de lo que cada cual piense, aunque sí amplía las diferencias que se pueden escenificar en ámbitos de interacción, limitando al mismo tiempo la denostación abierta de las diferencias en la esfera pública. Prima así la idea de que la sociedad es un mosaico de grupos distintos, y de que las conductas cotidianas deben guiarse por lo “políticamente correcto”. Subyace la idea de que unos deben consentir que las peculiaridades de “los otros” se muestren de manera notoria. Este tipo de relaciones es el que predomina en variantes de multiculturalismo hegemónico que Turner (1993) denomina “multiculturalismo de la diferencia”.

En el cuarto modelo de García, Pulido y Montes, el de la *educación bicultural*, se plantea que los miembros de los grupos minoritarios logren una competencia en las dos culturas con las que interactúan. Esta educación bicultural es valorada por las minorías étnicas como un avance mayor en sus rechazos a la asimilación, en tanto empiezan a posicionar su cultura nativa, la cual buscan por mantener y preservar y empiezan a ver a la cultura dominante solamente como una alternativa

o segunda cultura. Sobre este modelo vale decir que es el que más ha influido en los procesos educativos de las organizaciones indígenas de Colombia, en este caso en las propuestas por el CRIC para los nasa, en tanto el CRIC creó en 1978 el primer Programa de Educación Bilingüe del país.

Estos conceptos de biculturalidad y bilingüismo se constituyeron en las primeras bases para la propuesta de una educación intercultural, entendida incipientemente como la educación para el reconocimiento, el contacto, la relación y el intercambio entre las culturas. Sin embargo, hay que caer en cuenta, como lo señalan Rojas y Castillo, que este concepto de interculturalidad surge de la misma matriz de los multiculturalismos, en tanto esta interculturalidad se concibe como “una forma de relación entre los grupos étnicos y la sociedad ‘mayoritaria’ en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades; la interculturalidad sería una especie de sumatoria de dos saberes que se aprenden en la escuela” (2005;140).

El quinto modelo multicultural de la educación recogido por García, Pulido y Montes, es el por ellos denominado de *transformación*, en tanto propone la *reconstrucción social* en un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad. Este modelo se acerca más a las actuales conceptualizaciones y propuestas educativas que desde una perspectiva intercultural están planteando las organizaciones indígenas en convergencia con los planteamientos de algunos investigadores de ámbitos académicos.

Es así como con la perspectiva y el objetivo explícitamente político de que la educación intercultural aporte a la reconstrucción social, Pancho Aquite y otros, consideran que es necesaria la

(...) construcción de condiciones de interculturalidad, expresadas en actitudes que posibiliten el reconocimiento y valoración del otro y de los otros en sus saberes, sus opiniones, sus sentimientos, su historia, su pensamiento y acción (...) compromiso por vivenciar condiciones de equidad, el reconocerse diversos, pero en contextos de enriquecimiento mutuo donde puedan sentirse diferentes mas no inferiores. Desde sus prácticas, la interculturalidad hace parte de las reivindicaciones sociales que vienen impulsando (las organizaciones indígenas) y ella, lógicamente, parte del reconocimiento de un contexto multicultural” (2005; 84)

Para esto, plantean que:

La educación superior requiere ser transversalizada con políticas y estrategias de interculturalidad que posibiliten el fortalecimiento de las identidades culturales como condición indispensable para la construcción e identificación de la unidad en la diversidad y la búsqueda de mecanismos para la equidad social, de manera que sean fortalecidos los espacios de convivencia entre los diversos pueblos y grupos sociales (86-87).

Es desde esta perspectiva que Rojas y Castillo conciben la interculturalidad

como proyecto de descolonización política y epistémica, como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia. Ello requiere que se develen las trayectorias históricas, los conflictos y relaciones de poder que marcado la producción y circulación de los conocimientos, antes que naturalizar las diferencia cultural como herencia inmutable que permanece en el tiempo y que se debe ‘recuperar’, ‘rescatar’, ‘fortalecer’ (2005;141).

Y muy de la mano con el anterior modelo, García, Pulido y Montes se refieren al sexto modelo de educación multicultural por ellos denominado *educación antirracista*, el cual, según ellos y retomando a Moodley (1986, 64), representa un cambio por cuanto se pasa “de una preocupación por las diferencias culturales a un énfasis en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar la desigualdad”.

Con esta breve revisión de los seis modelos de educación multicultural identificados por García, Pulido y Montes, nos podemos dar cuenta que éstos son insuficientes ante las necesarias acciones concretas, de carácter intercultural, que aporten a una sociedad más justa para todos y todas, en medio de sus diferencias y diversidades étnicas y culturales. En esto ha caído en cuenta la organización

nasa, por lo cual plantea que la educación multicultural (más cercana a las aspiraciones y al concepto de interculturalidad) de la que ahora hablan no es un programa para grupos minoritarios, sino para todos los grupos humanos y sociales; pues no se puede seguir pensando en una educación solo para un determinado colectivo que podemos cuantificar y calificar de desfavorecido frente a otros. Se trata de una educación que cuestiona incluso la propia idea de la relación entre la escuela y el Estado.

En esta búsqueda y propuesta, un elemento fundamental en los procesos educativos nasa es la unidad concepto-acción, no como un hecho realizado en sí mismo, sino como un ideal, un valor y una meta cultural, en el sentido en que en el pensamiento nasa no existen conceptos, por muy abstractos que sean, que no tengan o puedan tener un referente real y una concreción en la vida de sus gentes. En esta unidad concepto-acción, asimilo el término “concepto” a pensamiento y conocimiento, en el sentido en que Pilar Lacasa (en su prólogo al libro de Rogoff, “Aprendices del pensamiento”, 1993;12) lo concibe, al afirmar que “El conocimiento no es sólo conocimiento lógico (...) El pensamiento cobra sentido desde la acción humana”. Y también como es concebida esta unidad por la misma Rogoff:

La resolución de problemas resalta la naturaleza activa del pensamiento, frente a la idea de considerar el proceso de conocimiento como la posesión pasiva de objetos mentales (...) El objetivo del proceso cognitivo no es producir pensamientos, sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica” (1993;31-32).

Esta mirada al concepto-acción de la educación y la escuela entre los nasa se realiza desde la perspectiva sociohistórica, porque tanto esta teoría como los nasa, han construido y analizado estos conceptos-acciones, no desde el individuo y sus propiedades (sin restarle importancia), sino desde la actividad y los procesos socioculturales en los que participan activamente los individuos. Es así como centran su mirada en la especificidad cultural e histórica del funcionamiento

mental, y no en rasgos universales, dándole situacionalidad histórica, cultural, social y sobre todo política a la educación y la escuela.

Esta mirada al concepto-acción de la educación y la escuela entre los nasa se centra en tres aspectos para ellos fundamentales en su proyecto político y cultural para pervivir y fortalecerse como pueblo: 1) El planteamiento de que la educación y la escuela deben construirse por y para su cultura y su pensamiento, desde actitudes propositivas de resistencia frente a la educación y la escuela hegemónica occidental y estatal que los ha invisibilizado, subestimado, minorizado y negado como cultura; 2) La concepción-acción integral del conocimiento que, basada en los principios de socialización y cosmovisión propia, busca articular, y no separar, la vida comunitaria y cotidiana con la vida escolar; 3) La necesidad, propuesta y convicción de que la educación y la escuela por ellos concebida y puesta en práctica, puede aportar a la construcción de una sociedad intercultural.

Estos fundamentos del concepto-acción de educación y escuela, los y las nasa los vienen buscando y vivenciando al reactivar valores ancestrales guardados en su tradición oral, tales como: *Puutxwe´wenxi* – diálogo entre dos; *Nxu´txpeh* – orientar, dar consejos; *Newe´we* – sugerir, recomendar, hacer observaciones en un determinado momento (Niquinás y Ramos 2009;66). Valores que se complementan con acciones, formas y estrategias con las que el pueblo nasa tradicionalmente ha aprendido y construido conocimientos y saberes, reseñados por Joaquín Viluche, como: *Yafxtxi phadeçxa fxi´zewaja* – vivir con los ojos abiertos; *Thu´wëtx phadeçxa* – mantener con los oídos atentos; *Dej dejme üus yatxwaja* – permanecer pensando; *Ya´papëynxi* – preguntarse; *Mu´su´sna* – olfatear; *Jxadxidxna* – palpar, tocar; *Ksxa´wu´wna* – soñar; *Jxteçxi çxna* – persistir; *Kxtey yunxi* – actuar; *Atxahn* – analizar; *Jii fxi´zeni* – saber (En: Niquinás y Ramos 2009;72-74).

Reactivando estos valores, acciones y formas de aprender y producir conocimiento, las organizaciones nasa han reflexionado, cuestionado y redimensionado la educación y la escuela que han “recibido”, en la cual venían siendo solo objetos pasivos. Una educación escolarizada a la cabeza del Estado y la iglesia con sus claros propósitos de silenciar las diferencias y homogenizar las mentes en su proyecto de construir una nación con una raza, una lengua, un solo dios y una religión. Como lo exponen Rojas y Castillo:

La educación ha sido una vía privilegiada para garantizar la presencia del Estado en el territorio nacional y como instrumento de formación de los ciudadanos en un proyecto de nacionalidad. (...) la génesis de la institucionalización de la educación en grupos étnicos está asociada a la misión civilizadora de la evangelización, (la cual) se orientaba a la ciudadanización de aquellos que eran considerados como salvajes (...) evangelizar era hacer persona al Otro, sacarlo de su estado natural, culturizarlo, hacerlo miembro de una comunidad política y religiosa” (2005; 15-16).

Para hacerle frente a esta presencia escolarizada y evangelizadora del Estado en sus territorios y como otra forma más ideológica y organizada de luchar por la recuperación de sus tierras y su cultura, fue que en 1971 se constituyó el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC-³⁴, conformado principalmente por comunidades nasa del norte del Cauca. Es así como en su plataforma de lucha, al lado de la recuperación de las tierras de los resguardos, la ampliación de los mismos, el fortalecimiento de los Cabildos, el no pago de terrajes, y hacer conocer las Leyes sobre Indígenas y exigir su justa aplicación, aparecen como 6to. y 7mo. puntos: defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas, y formar profesores indígenas que impartieran una educación de acuerdo con la situación de los indígenas y su lengua.

Como inicio de la concreción de estos propósitos, en 1978 el CRIC crea el primer Programa de Educación Bilingüe en Colombia, instalando cinco escuelas piloto en

³⁴ Es de precisar que si bien el CRIC no recoge y no logra responder a las necesidades y aspiraciones de todas las comunidades indígenas del Cauca, como organización indígena legítima, es la vocera y representante de la mayoría de comunidades indígenas de este departamento, especialmente en los procesos de negociación con el Estado. Esto explica porque en este escrito el CRIC aparece muchas veces referenciado.

cinco zonas a lo largo del territorio nasa en el Cauca. Como lo expresan los miembros del actual Programa de Educación Bilingüe del CRIC en la historia de su trabajo:

“(...) las primeras escuelas se constituyen en comunidades fuertemente comprometidas con la lucha por la tierra. (...) en todo el desarrollo del programa de educación, los aspectos organizativos priman siempre sobre lo estrictamente pedagógico (CRIC, 2004;18).

En el CRIC hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación (23).

(...) la educación es un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, buscamos formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida. (...) la educación va mucho más allá de la escuela. Al asumir el proceso educativo hemos tenido que explorar, desde el interior de nuestras culturas, toda una constelación de filosofías, valores y herramientas analíticas que afianzan nuestro potencial de contribuir a edificar un mundo donde las diferencias no sean motivos de discriminación sino potencial para el enriquecimiento de todos” (24).

Esta misma concepción y perspectiva la expresa Adonías Perdomo sobre el proceso educativo del resguardo de Pitayó del municipio de Silvia. Resguardo en el que el proceso organizativo y educativo se ha desarrollado de manera independiente y crítica del proyecto político - educativo del CRIC, en tanto que en su territorio y su comunidad estuvo asentado por más de tres décadas el Instituto Lingüístico de Verano³⁵. Sin embargo, en las palabras de Perdomo, pese a las diferencias religiosas y políticas con el CRIC, se pueden observar congruencias conceptuales con esta organización sobre su cultura y sobre el papel de la educación y la escuela. Porque como él mismo lo dice: “todos somos nasa”:

Nuestro proyecto pedagógico parte de la experiencia de haber convivido con una educación tradicional, enmarcada en un modelo conceptual alienante para nuestras realidades culturales que se ha resistido a reconocer nuestras formas propias de ver, leer, interpretar y significar el mundo; por eso se está trabajando por implementar una forma de transmitir el conocimiento y reflexión de nuestra realidad fundados en el criterio del reconocimiento de los saberes internos, exploración del contexto propio y reflexión a fin de comenzar a construir mejores formas de enseñanza y aprendizaje del conocimiento, sin dejar de lado el apoyo del conocimiento que otras culturas nos ofrecen. La perspectiva de nuestra escuela es que sea armonizante, con tendencia al equilibrio, que sea intercultural,

³⁵ Es de valorar que en estos momentos ya hay acercamientos productivos entre Pitayó y el CRIC, motivados por la unificación del alfabeto del nasa yuwe.

que acepte en forma práctica la diversidad cultural y que reconozca la científicidad del conocimiento interno de nuestros pueblos con el fin de establecer un triángulo entre nosotros (culturas indígenas), la cultura no indígena y la madre naturaleza como signo de buena relación y paz. En este proceso están participando la mayoría de maestros indígenas, la comunidad educativa, nuestro cabildo y organizaciones internas con el fin de fortalecer nuestra cultura, pensamiento, autoridad y territorio. Nuestra perspectiva es política-pedagógica” (En Corrales y Simmonds, 2001,427).

Estas concepciones nasa sobre los sentidos y objetivos de la educación y la escuela se relacionan con el planteamiento que César Coll hace al decir que la educación ha sido en el transcurso de este siglo uno de los instrumentos más importantes con los que han contado las sociedades modernas, y en este caso también las tradicionales, para luchar contra las desigualdades. Entendiendo que la educación

en su sentido original, designa un conjunto de actividades y prácticas sociales mediante las cuales, y gracias a las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo personal y la socialización de sus miembros y garantizan el funcionamiento de uno de los mecanismos esenciales de la evolución de la especie: la herencia cultural (1999).

Desde esta perspectiva y centrándose en un “entorno comunitario inmediato como el espacio en el que es posible y deseable proponerse la articulación de las prácticas educativas – incluida la educación escolar – para ponerlas al servicio de una mejor y más eficaz detección y satisfacción de las necesidades educativas del conjunto de los ciudadanos y ciudadanas que lo comparten” (Coll,1999), el equipo de maestros del resguardo de Mosoco de la zona de Tierradentro expone las reflexiones que sustentan su Proyecto Educativo Comunitario:

Durante más de dos décadas los grupos étnicos han venido desarrollando experiencias educativas propias en aras de defender y fortalecer sus culturas. Nuestros resguardos no pueden ser la excepción, tampoco en nuestras instituciones se puede seguir desarrollando una educación no acorde a las necesidades y expectativas de las comunidades. (...) Esperamos que el desarrollo de este proyecto se traduzca en la contribución al proceso de fortalecimiento de la unidad, la identidad, la solidaridad, el respeto por la diversidad, la naturaleza y los valores culturales” (PEC-Mosoco,2004).

Con esta reflexión que se acerca a la concepción que Rogoff tiene de la escuela como institución cultural canalizadora del desarrollo cognitivo, y a su

reconocimiento de que “Todas las sociedades se aseguran, de diferentes maneras, de que los jóvenes lleguen a estar preparados en un momento dado para tomar parte en las destrezas maduras de la cultura” (1993;75), los maestros de Mosoco plantean que

la escuela se debe convertir en un espacio de socialización y de transmisión de conocimientos sobre la cultura desde la comunidad confrontándola con los conocimientos universales para formar en el niño un espíritu de análisis, criticidad, dinamismo y creatividad en la solución de problemas cotidianos, donde el niño asimile valores, normas, costumbres, actitudes, desarrolle aptitudes y adquiera conocimientos que lo integren a su cultura y de ésta aprende a relacionarse con los otros, reafirmando su identidad, apropiándose de sus conocimientos y generando otros nuevos.

(...) Por esto los objetivos de la escuela se deben centrar en: Promover la participación de la comunidad educativa en los procesos organizativos. En promover y valorar en su real dimensión los usos y costumbres como una manera de fortalecer la identidad de los pueblos. En fortalecer la autonomía de los pueblos para que estos sean “libres” del yugo de los intereses económicos y de las elites de poder. En valorar y recuperar el conocimiento de los mayores para posibilitar un desarrollo económico sostenible, mejorar los procesos organizativos, recuperar la historia de los pueblos, la espiritualidad, recuperar los valores humanos y culturales expresados en la cosmovisión nasa (PEC-Mosoco, 2004).

Estos mismos referentes y objetivos los enuncia Avelina Pancho y su equipo de trabajo, al referirse al proyecto de universidad indígena, cuando concibe

(...) la educación como una estrategia de cualificación y desarrollo cultural, social, científico y académico para afrontar las problemáticas y requerimientos formativos de la vida actual” (2005;52)

(...) La educación tiene que ver, entonces, con tres objetivos fundamentales: 1. Construir normas, valores, actitudes y, en general, pensamientos que aseguren una convivencia armónica con la naturaleza, con ellos mismos y con otras culturas y poblaciones. 2. Entender su proceso histórico con el objetivo de vivenciar su cultura, fortalecer su identidad y asegurar su pervivencia como pueblo. 3. Lograr formación y capacitación de acuerdo a los requerimientos y las necesidades en el tiempo y en el espacio donde se desenvuelve (82).

Con estos planteamientos también concuerdan la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte y el Cabildo de Jambaló al referirse a la Universidad de Nuestro Pensamiento (*Kapiyani´ Kwe´sx Üus Ki´pni´*), como el “sueño de construir un espacio que permita el fortalecimiento de nuestra sabiduría cultural y colectiva con un espíritu de unidad abierto hacia los demás ... para poder recoger y

transmitir de nuestra propia historia la sabiduría y el conocimiento como pueblo” (En: Corrales y Simmonds, 2001; 427).

Conceptualizaciones como éstas, surgidas en el seno de las comunidades y las organizaciones indígenas, que poco a poco se han concretado en propuestas, proyectos y acciones educativas comunitarias, fueron las que durante las décadas del 70 y del 80 del siglo pasado, llegaron a los oídos y planes educativos estatales de Colombia, construyendo e institucionalizando el concepto y el proyecto etnoeducativo. Etnoeducación que como política estatal, pero fundamentada en los conceptos y experiencias de las comunidades, le permitió salirle al paso a los conflictos y tensiones que generaba reconocer a nuestro país como pluriétnico y multicultural.

Como lo plantean Rojas y Castillo:

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

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

Y como lo recuerdan Pancho Aquite et al:

(...) en el marco de la cualificación de la educación el Ministerio de Educación Nacional (MEN), por Resolución 3454 de 1984, crea el programa de etnoeducación, dando paso al desarrollo de nuevas normas e interpretando las necesidades y exigencias de las comunidades, soportadas desde sus experiencias (2005; 50).

La etnoeducación, concebida por las comunidades y las organizaciones indígenas y étnicas minoritarias como una educación contextualizada, por y para la cultura, se institucionaliza como política de Estado mediante el Artículo 2 del Decreto 804 de 1995 del MEN y se define como el

proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, que permite conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, capacitarse para el ejercicio del control cultural – máxima relación entre las decisiones y los recursos – del grupo étnico y su interpelación con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto.

Pero es justamente esta institucionalización y estatalización de la etnoeducación la que le ha quitado fuerza, credibilidad y legitimidad al interior de las comunidades, sobre todo al interior de las organizaciones de base. Pues se considera que lo que el Estado colombiano ha hecho es aprovecharse del trabajo de las comunidades para “lavarse las manos” frente al conflicto con las por él denominadas “minorías étnicas”, pues en realidad no ha hecho cambios estructurales, ni en la concepción ni en la práctica educativa para el pueblo colombiano.

Por esto, como lo afirman Rojas y Castillo:

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

Esta tensión es reflexionada y expresada por Rosalba Ipiá, miembro del PEBI-CRIC, de la siguiente manera:

Desde el año 91 para acá uno lo que nota es que el Estado hoy está manejando o el gobierno está manejando los elementos que desde la experiencia el movimiento indígena local, regional y nacional venía desarrollando (...) porque se está manejando el mismo discurso y eso nos confunde (...) nos están diciendo que nosotros hablamos de lo mismo, pero creemos que no estamos hablando de lo mismo porque hay algunas particularidades que hacen que haya alguna confrontación; confrontación en el sentido de que nos siguen viendo como simplemente folkloristas y de pronto algunos indígenas estamos cayendo en eso y cuando caemos en esto es en hablar en las escuelas de educación bilingüe o educación indígena, pero la aplicabilidad del trabajo sigue siendo el mismo tradicionalista (...) El cuestionamiento sobre si la etnoeducación es nuestra o no, de todas maneras el movimiento indígena ha aportado mucho a la experiencia y a la consolidación de lo que alguna vez exigíamos de acuerdo a las particularidades;

entonces, primero se peleó porque no se reconocía la etnoeducación, después porque se reconoce la etnoeducación (En Cerón, Triviño y Rojas, 2002:58).

En medio de estas tensiones, conflictos y contradicciones productivas que genera la etnoeducación como política estatal, es necesario reconocer en ella una alternativa educativa, cultural y política, que ha aportado a reconceptualizar la educación en Colombia, no sólo para las minorías étnicas. Además vale la pena también reconocerla como una estrategia política-educativa que las comunidades y organizaciones indígenas (en este caso nasas) propusieron y establecieron para mostrar su capacidad de convocatoria y de trabajo organizativo de base. Es así como el rumbo que actualmente toma la etnoeducación, depende no sólo del Estado, sino también de las reconceptualizaciones que las instituciones y organizaciones sigan elaborando en pro de fortalecer alternativas educativas-políticas y culturales que respondan a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas de nuestra nación.

En este proceso, otra característica de la concepción-acción de la educación y la escuela que tienen los nasa, sobre la cual es importante hacer especial relevancia, es su concepción integral-holística del conocimiento que fundamenta su accionar educativo y cultural. Esta concepción integral del conocimiento, basado en los principios de socialización y cosmovisión propia, busca articular productiva y creativamente la vida comunitaria y cotidiana con la vida escolar, los conocimientos abstractos con los conocimientos empíricos, los conocimientos propios con los de otras culturas, los conocimientos locales con los mal llamados conocimientos universales, los conocimientos con los sentimientos, a los seres humanos como individuos con la sociedad, la cultura y el contexto político e histórico al que pertenecen, y a estos seres humanos socializados con la naturaleza de la que hacen parte.

Esta concepción-acción integral del o de los conocimientos, contrasta de manera evidente con la concepción del conocimiento que subyace en las prácticas

educativas y sociales escolarizadas de la cultura occidental. Tal como lo señala Avelina Pancho Aquite et al:

Para el pensamiento occidental, el conocimiento parte primordialmente de una abstracción, de una enseñanza, de un concepto o teoría, jerarquizándolo sobre los saberes y colocando a la cabeza el conocimiento científico. Para los pueblos indígenas, los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas culturales desde que se nace hasta que se muere, en un proceso de permanente intercambio. Esto se manifiesta en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo y la sociedad en general. En esta perspectiva, la relación que se establece con la naturaleza y el entorno social genera lenguajes, símbolos, significados, establece directrices de convivencia y comportamiento. (...) Esta visión remite a la valoración de distintos tipos de conocimiento en la mayoría de los casos fundamentados en la vivencia y práctica social (2005;84).

Estas palabras de Avelina Pancho y su equipo comparten con Pilar Lacasa el principio de "... quienes se niegan a situar en una escala jerárquica de valores las 'actividades humanas socioculturalmente definidas' (...) para los que, sin duda ninguna, el pensamiento occidental no es 'el mejor posible'" (en Rogoff, 1993;12).

Con esta alusión a la explícita diferencia en las concepciones del conocimiento-educación entre los nasa y la concepción fragmentada y jerarquizada del conocimiento-educación en occidente, es importante detenernos en algunas de las unidades o conceptos-acción mediante los cuales los nasa manifiestan y viven su concepción integral del conocimiento y con él de la educación.

Una de estas unidades es la relación interdependiente entre los seres humanos como individuos, con la sociedad, la cultura y el contexto político e histórico al que pertenecen y/o con el cual interactúan. Relación interdependiente que, en términos de la teoría sociohistórica de la educación, se plantea como la relación entre el desarrollo cognitivo individual con la sociedad y el colectivo en el cual y con el cual interactúan los individuos. Desarrollo del pensamiento individual que depende y refleja el desarrollo del pensamiento colectivo-cultural, pero que también aporta a la permanente construcción y transformación de la cultura como pensamiento

social, de sus principios, fundamentos, necesidades, metas y objetivos. Como lo expresa Rogoff:

El propósito del pensamiento es actuar eficazmente; las actividades se orientan a una meta (implícita o explícitamente), de acuerdo con una definición social y cultural de las metas y los medios mediante los cuales abordar los problemas. La estructura de los problemas que los humanos intentan resolver, el conocimiento base que proporciona recursos para lograrlo, y las estrategias más o menos eficaces que permiten lograr la solución, se sitúan en una matriz social de propósitos y valores (1993;30).

Desde esta definición de pensamiento, podemos asociar en este texto y contexto el concepto de pensamiento con el de inteligencia que propone José Antonio Marina, cuando afirma que la inteligencia "... ante todo es la aptitud para organizar los comportamientos, descubrir valores, inventar proyectos, mantenerlos, ser capaz de liberarse del determinismo de la situación, solucionar problemas, plantearlos" (1993;16).

Concepciones y ejercicios de pensamiento e inteligencia individual y colectiva que nos manifiesta y a la vez nos construye como seres individuales, culturales y sociales, en la medida en que son el producto pero también las constructoras de nuestro pensamiento cultural. Porque como también lo afirma J.A.Marina:

Lo que pensamos sobre la inteligencia es lo que pensamos sobre nosotros mismos, y lo que pensamos sobre nosotros mismos es una parte real de lo que somos. Bajo cada cultura, dirigiéndola como un destino que se disfraza de ocurrencia libre, hay una idea de lo que es la inteligencia y de lo que es un sujeto humano" (1993;15).

Es esta unidad de conocimiento-pensamiento-inteligencia-cultura, la que le permite a los seres individuales construir conocimientos contextual y culturalmente situados, posibles y necesarios. En palabras de Rogoff, esta unidad es la que le "permite a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales" (1993;34).

Esta unidad cuádruple lleva implícita una concepción de individuo en estrecha relación de interdependencia con el colectivo cultural al que pertenece, en el que se desarrolla y al que debe aportar como *sujeto*; *sujeto* de su propia y particular individualidad, pero también *sujeto*, dependiente, de su comunidad y su cultura.

Como lo expresan Pancho Aquite et al:

El proceso de conocer (...) en los indígenas es una acción eminentemente comunitaria. (...) Desde sus prácticas pedagógicas, los indígenas dan gran importancia a la construcción colectiva del conocimiento, que tiene como punto de partida las experiencias, vivencias, símbolos, interpretaciones, postulados y formas de conceptualización que se dan alrededor de la realización social de cada persona y en el colectivo, las cuales se articulan al territorio, a la naturaleza, a la comunidad, a la familia, al trabajo y a otros espacios de socialización y contextos de elaboración simbólica y de espiritualidad. (...) Partir de estas experiencias supone la necesidad de comprender cómo estos pueblos elaboran sus propios sistemas de conocimiento, sus maneras de acceder a nuevos conocimientos, valoraciones, interpretaciones, al igual que las metodologías para su transmisión y difusión a las nuevas generaciones. (...) Con esta propuesta se aspira a que todo programa de educación contribuya a la formación integral de los jóvenes, generando actitudes de responsabilidad, capacidad de integración y participación colectiva, formándose en competencias que fundamentan alta valoración del trabajo en equipo, de la gestión comunitaria (...)" (2004;90-91).

Esta construcción colectiva de conocimientos, esta forma comunitaria de desarrollar los procesos cognitivos de los individuos de manera coherente y responsable con los principios y necesidades de la cultura, se construyen y resemantizan permanentemente en las prácticas tradicionales y particulares de socialización de las nuevas generaciones nasa. Esta afirmación la hacen los maestros de Mosoco cuando nos dicen que los niños y las niñas de todas las comunidades nasa

En los primeros años de vida, se relacionan con las personas que le rodean, por lo tanto la familia juega un papel importantísimo, pues, son quienes les enseñan a comportarse debidamente en comunidad. Cada vez que acuden a los trabajos, el niño es llevado a las parcelas para que éste sea conocido y aceptado por las demás personas, incluso hasta hace pocos años habían herramientas especiales (pequeñas) para los niños. De esta manera se transmiten los conocimientos, las costumbres y los valores que más adelante servirán a la persona para una convivencia pacífica. (...) Las experiencias que comparte el niño, le sirven para adquirir nuevos conocimientos basados en el espíritu de investigación que éste

tiene, permitiéndole desarrollar la observación, la comunicación, la adquisición de buenos hábitos de conducta, la reflexión, la imitación y la comprensión de la realidad social que le rodea” (PEC-Mosoco, 2004).

Esta experiencia de los niños y las niñas nasa confirman lo que Rogoff encontró entre niños y niñas mayas de Guatemala: “Los niños, en aquellas culturas que no los separan explícitamente de las actividades adultas, se desarrollan, sobre todo, observándolas y participando en ellas. El niño es entonces responsable de aprender a través de la observación activa, a veces conversando muy poco con el adulto” (1993;45).

Con esta información los nasa y Rogoff concuerdan en afirmar que observar y escuchar son actividades sociales activas en las que los

(...) los niños tienen la responsabilidad de aprender los hechos, destrezas, estrategias y perspectivas de la cultura, (...) se les conceden grandes oportunidades para observar” (Rogoff,1993;260).

De este modo, los niños que están observando trabajan en un currículo social. Sus observaciones contribuyen a ampliar la comprensión que, en un momento dado, tienen de la situación y que está basada en su participación en actividades sociales (...); en dichas situaciones los niños están en contacto con las funciones que habrán de desempeñar en el futuro, participando en actividades culturales que exigen manejar instrumentos culturales, tanto en el nivel del pensamiento como en el de la acción (263).

La referencia a la relación interdependiente entre los seres humanos como individuos, con la sociedad, la cultura y el contexto político e histórico entre los nasa, planteamiento también central de la teoría sociohistórica del desarrollo cognitivo, se concluye con la contundente afirmación que hace Rogoff de que

(...) el interés en el sujeto, considerado como un actor independiente, es algo culturalmente determinado, es un producto de la clase media occidental que se esfuerza y lucha por el individualismo y la independencia, acentuando la importancia del individuo como la unidad más importante (incluso sagrada) de la actividad humana (263)”. Percepción y concepción contraria a la de “Muchas comunidades (que) buscan como ideal la interdependencia en vez de la independencia. A los niños se les socializa para que sean sensibles al grupo y se identifiquen con él, en lugar de estimular su individualismo (264).

Otra unidad fundamental en la concepción integral del conocimiento entre los nasa, más explícitamente relacionada con la educación y la escuela, es la íntima relación entre los conocimientos abstractos con los conocimientos empíricos; conocimientos de ambas características que se construyen en la comunidad y la cultura, que existen en la vida social indígena, y que se proponen introducir en la escuela de manera interrelacionada y no fragmentada. Esta dicotomía, que en el pensamiento y la construcción de conocimientos en occidente casi se considera obvia, marcada y determinada por la experiencia de la escolarización y la alfabetización, entre los nasa casi no existe y arduamente trabajan para que la concepción integral de su vida se refleje también en la articulación productiva y creativa entre la vida comunitaria y cotidiana con la vida escolar, y con estas vidas los conocimientos abstractos y los conocimientos empíricos, concretos y prácticos. Esta unidad concebida y propuesta por los nasa cuestiona la concepción fragmentada, dicotómica y jerarquizada con que Vygotsky clasificó las construcciones intelectuales de los seres humanos, en: de un lado los conocimientos superiores, abstractos, sistemáticos, ubicados en “arriba”, que se aprenden y desarrollan en la escuela; y de otra parte los conceptos cotidianos, espontáneos, prácticos, aquellos que se aprenden en los espacios no institucionalizados de la vida cultural y social, ubicados en un “abajo”. Identificando a los conocimientos cotidianos tan solo como un nivel o etapa importante, pero menor, en la construcción y ascenso hacia los conocimientos superiores, ubicados en un lugar más alto de la cognición y la sociedad.

Esta concepción clasificatoria, dicotómica y jerarquizada de los conocimientos planteada por Vygotsky la señala Luis C.Moll, cuando afirma que para Vygotsky

los conceptos cotidianos y los científicos están interconectados y son interdependientes (...) A través del uso de conceptos cotidianos, los niños logran darle sentido a las definiciones y explicaciones de los conceptos científicos; los conceptos cotidianos proporcionan el ‘conocimiento vivo’ para el desarrollo de los conceptos científicos (...) los conceptos científicos crecen hacia abajo, hacia lo cotidiano, hacia el dominio de la experiencia personal, adquiriendo sentido y significado, y al hacerlo ‘marcan el camino para el desarrollo de los conceptos

cotidianos´ hacia arriba, hacia lo científico, y facilitan el ´dominio de las características superiores de los conceptos cotidianos” (Moll,1993;23)

Los nasa se oponen a esta clasificación de los conocimientos, en tanto en ella subyace una clasificación de los seres humanos y los colectivos que desarrollan unas formas de pensar-conocer más que otras. Se puede llegar a considerar como superiores a quienes desarrollan y manifiestan los pensamientos así denominados y concebidos como punto máximo del pensamiento, e inferiores a quienes “se quedan” en los niveles inferiores, cotidianos, prácticos y espontáneos del saber, del conocer y del pensar. Clasificación que no reconoce en su verdadera dimensión las diferencias en las metas, objetivos y medios-procesos culturales para desarrollar y construir pensamientos-conocimientos.

Este cuestionamiento es compartido por Rogoff cuando señala, que

Aunque la teoría de Vygotsky resalta la especificidad contextual del funcionamiento intelectual, se fija en el desarrollo de los procesos mentales superiores que se relacionan con contextos instruccionales de enseñanza formal (Wertsch y Youniss, 1987, citados por Rogoff; 88) y el uso analítico del lenguaje, algo que no todos los grupos culturales valoran en la misma medida. (...) Una perspectiva contextual, desde la que comprender el pensamiento activo y el desarrollo, asume las múltiples direcciones del desarrollo en lugar de aceptar la premisa de un punto final ideal y único. (...) La cuestión es abrir nuestro punto de vista a múltiples sistemas de valores y a las metas adecuadas y definir los propósitos del desarrollo de tal forma que sean sensibles a las circunstancias y aspiraciones ´locales´ (1993;88).

Y desde un punto de vista abierto a múltiples sistemas de valores, a distintas maneras, medios y sistemas de construir diferentes tipos de pensamientos, como lo hacen los nasa, quienes afirman que ellos sin ser completamente escolarizados ni alfabetizados, como seres humanos tienen la total capacidad de elaborar pensamientos y conocimientos abstractos, no solo a partir de sus conocimiento cotidianos y prácticos, sino también a su servicio, César Coll (1999) propone que:

Es en este entorno en el que cabe plantearse la exigencia de “*vincular expresamente procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local, teoría y práctica), planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o de nuevas maneras de entender dichas articulaciones*” (Torres, citado por Coll,1999;52. Cursivas en el original).

Frente a esta clasificación de los conocimientos es importante retomar las conclusiones, un tanto conciliadoras, que propone Cole (1993) cuando considera que “Las funciones psicológicas superiores comprenden los procesos cotidianos del razonamiento y de la memoria”; ubicando en el plano y el lugar de lo cotidiano al razonamiento y la memoria, procesos mentales muy desarrollados y manifiestos en las comunidades indígenas en sus cosmovisiones y epistemologías propias.

En este mismo sentido Coll también señala, que

(...) la instrucción escolar influye en las operaciones formales del pensamiento, pero en el sentido de que amplía los contextos de su uso” (1999;122). Y que “(...) de acuerdo con D’Andrade, la conclusión más atinada es, al parecer, que las variaciones culturales en el éxito del pensamiento lógico resultan ante todo de las diferencias en el suministro de esquemas de contenidos básicos bien formados, que proponen en la tarea (...) y no en el hecho de que un grupo disponga de aptitudes para el pensamiento generalizado y otro no (123). Ciertamente, la educación (escolarizada) proporciona nuevos ‘instrumentos intelectuales’. Pero sin los contextos para su empleo esos instrumentos parecen ‘aherrumbarse’ y tornarse obsoletos (130).

La última diada o relación que también expresa la concepción integral del conocimiento que han construido los nasa, la cual orienta su vida y es estructural en su pensamiento, cosmovisión y principios educativos, es la relación de interdependencia entre los seres humanos como individuos y seres humanos socializados, con la naturaleza de la que hacen parte. Naturaleza referida no solo al ambiente o contexto en el que viven y con el que conviven, sino de la que provienen y de la cual dependen.

Quizá el indígena nasa que más ha reflexionado y conceptualizado sobre la naturaleza, dejando en la memoria grandes aportes para la construcción de una educación propia, desde la concepción integral ser humano-sociedad-naturaleza, ha sido Manuel Quintín Lame.

Para Quintín Lame, “el *indio que se educó dentro de las selvas colombianas*”, como para la gran mayoría de los indígenas americanos, acorde con su

cosmovisión ancestral, siente, ve y concibe a la naturaleza, y en ella a la tierra, como su madre, como su progenitora. Tal como afirman los actuales nasa, la naturaleza es su *nasa kiwe*, su tierra madre.

Para Quintín Lame la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la educación están contenidas de manera integral en la naturaleza; están allí para que el ser humano, de manera autodidacta, espontánea, contemplativa y naturalmente las tome.

Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer, se crió y se educó debajo de ellas como se educan las aves para cantar, (...) para hacer uso de la sabiduría que la misma Naturaleza nos ha enseñado, porque ahí en ese bosque solitario se encuentra el Libro de los Amores, el libro de la Filosofía; porque ahí está la verdadera poesía, la verdadera filosofía, la verdadera Literatura (...)" (Quintín Lame, 2004:148).

Esta concepción y mirada holística y un tanto romántica de la naturaleza como un todo perfecto, armónico y lógico, como un ser activo, propositivo e interactivo con los seres humanos, es uno de los fundamentos para la actual concepción nasa de de la educación.

(...) para Lame y diversas comunidades indígenas el espacio no es un ente físico, un accidente, pues seres humanos y espacio se compenentran con la experiencia de lo sagrado; por eso el lugar de la variedad, de lo inusitado. La relación entre el indio y la naturaleza es una relación simétrica; no existen seres superiores ni inferiores, pues todos comparten un mismo destino, un mismo espacio y un mismo designio (Romero, 2004,121-125) .

Esta unidad ser humano-sociedad-naturaleza hace presencia permanente en los proyectos educativos y culturales de los nasa, tanto como principio que guía sus acciones, como objetivo a lograr. Esto lo manifiestan los maestros de Mosoco, cuando en su PEC se proponen, entre otros objetivos "la valoración, el cuidado y conservación del medio ambiente como una manifestación del respeto a la vida en todas sus manifestaciones y que ello también permita la comunicación sutil que debe existir entre el ser humano con la naturaleza y el mundo espiritual (*Vite Kiwe*)" (PEC-Mosoco,2004).

En esta misma perspectiva Bárbara Rogoff afirma que “Biología y cultura no son influencias alternativas, sino aspectos inseparables de un sistema dentro del cual se desarrollan los individuos” (1993;55).

Sin embargo, como es evidente, la concepción y perspectiva desde la que los nasa hablan de la naturaleza es muy diferente de la concepción y perspectiva un tanto “biologicista” de la que hablan los investigadores de la psicología y de la corriente sociohistórica de la educación. Los investigadores occidentales hablan de la naturaleza y la biología del cuerpo y la mente humana de los individuos, por separado del desarrollo y la construcción social y cultural de los seres humanos en íntima relación con la naturaleza, estableciendo una dicotomía entre el “mundo natural” y el “mundo artificial” o cultural. Perspectiva distinta a la de los nasa, para quienes la naturaleza no solo está en su cuerpo físico y en el ambiente biológico en medio del cual viven; para ellos la naturaleza y los seres que la constituyen conviven con ellos de manera permanente, tanto en las dimensiones físicas como espirituales, por lo que hacen parte de sus cosmovisiones y sus cosmoacciones. En esta medida no conciben al mundo y al universo como doble: naturaleza más cultura, sino como un mundo integral, del cual ellos como seres biológicos y culturales hacen parte constitutiva.

Es así como cuestionan y replantean la educación, la escuela y la alfabetización castellanizante, en castellano, evangelizadora, hegemónica y homogenizante que venían recibiendo como agentes pasivos y subestimados cultural y cognitivamente por parte de la sociedad mayoritaria. Una educación y una escuela que no tenía en cuenta, y por el contrario, negaba y eliminaba su cultura y su lengua materna. Por esto, y concibiendo a su lengua materna como “un medio de resistencia más que como un elemento de comunicación” (Perdomo,2004) y convencidos que “ si muere la lengua, quiere decir que el pueblo que la sostenía ha muerto, ha sido vencido” (Ramos y Collo, 2001), en el marco de los procesos de recuperación de la tierra y la cultura, las organizaciones nasa retoman las preocupaciones que

desde hacía mucho tiempo venían señalando algunos de sus líderes, tales como las de Manuel Quintín Lame quien había señalado que el casi total analfabetismo de los indios, era una de las condiciones y las causas de su esclavitud y explotación por parte de los “blancos”. Vemos entonces que la preocupación de Lame y de las organizaciones nasa no era solamente el debilitamiento de su lengua materna sino también el analfabetismo que tenían del castellano como lengua impuesta.

Fue así, como asumiendo y reconceptualizando la educación como una estrategia para la revitalización cultural

Se empezó con la creación de escuelas bilingües, cuyo sentido estaba en la recuperación de la lengua materna, pues se consideraba que la prohibición de la misma en la escuela oficial había generado pérdida de identidad.

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

Como manifiestan Pancho Aquite et al.

Con la creación de programas de educación bilingüe, el interés del movimiento indígena es el de tener una educación propia, que se fundamente desde las raíces culturales de cada pueblo, que enfatizan en sus costumbres, su historia, en la enseñanza de la lengua, en el conocimiento y comprensión de sus problemas y necesidades, en la interacción armónica con otras culturas. Enseñanza en la cual la lengua debe reflejar la realidad cultural de la comunidad: sus mitos ancestrales, sus valores artísticos, su conocimiento técnico, su saber sobre el medio ambiente, sus costumbres e historia. Y para ello se debe vincular a las lenguas indígenas con las escuelas” (2005;49).

Ante la necesidad de una educación bilingüe, equitativa cultural y socialmente, y porque reconocen y valoran que en el Nasa Yuwe están sus pensamientos ancestrales, sus reglas de convivencia, el conocimiento de su territorio, su cosmovisión, los nasa asumieron la tarea de escribir su lengua materna con signos alfabéticos.

Por lo aquí recogido y reiterando los fundamentos y objetivos políticos de los procesos educativos de los nasa, se puede afirmar que para los nasa los procesos de escolarización y alfabetización de su pensamiento y de su lengua no responden a un objetivo exclusivamente pedagógico y mucho menos cognitivo, en el sentido de ver a la escuela y a la escritura alfabética como los caminos regios para un desarrollo más conceptual e intelectual de sus pensamientos. Esto sin dejar de reconocer que la alfabetización, en este caso de las dos lenguas que coexisten en sus territorios, tiene profundos efectos en sus formas de conocer, pensar, actuar y recordar.

En este sentido reconocen lo que Gallimore y Tharp afirman:

Una de las características del discurso escolarizado es su dependencia del lenguaje escrito. Cuando los niños aprenden a leer, hay una alteración fundamental en toda la manera de pensar y en la relación entre el lenguaje y el pensamiento. (...) La distinción entre los conceptos 'cotidianos' y los 'escolarizados' es paralela a la diferencia entre el discurso escrito y el verbal (...) Los conceptos cotidianos están estrechamente ligados a los objetos y condiciones específicos que sus nombres representan. La palabra para un objeto es parte del objeto. En los conceptos escolarizados, las palabras se separan de aquello que designan y son manipuladas en la mente independientemente de sus imágenes. Muchas de estas nuevas palabras carecen de imagen y sirven para ligar y manipular otras palabras. La atención del alumno va de las relaciones signo-objeto a las relaciones signo-signo" (2003;230-231).

Lo que sí no comparten con Gallimore y Tharp es la distinción que en occidente se establece entre los conceptos cotidianos y los escolarizados, debido a su concepción integral de su vida cultural y social, sobre todo a la unidad para ellos fundamental entre conocimiento empírico, cotidiano y práctico, y los conocimientos abstractos o más conceptuales. Pues esta y otras dicotomías introducidas con la escuela, como la de un conocimiento y aprendizaje centrado en la individualidad, les ha deteriorado muchas de sus tradiciones y costumbres como nasa, tales como su concepción y relación directa con la tierra y su concepción de que se debe aprender para trabajar por y con la comunidad. Es así como Inocencio Ramos (2004) se cuestiona: "Será que la vida cultural de la lengua se puede

circunscribir a la escuela, como un espacio que se centra en un trabajo individualizador y no comunitario”.

Desde esta perspectiva y volviendo a la afirmación de que para los nasa los procesos de escolarización y alfabetización no obedecen a la creencia de que la escuela y a la escritura alfabética son los mejores o únicos caminos para el desarrollo conceptual e intelectual de sus pensamientos, es evidente la distancia que tienen con las hipótesis que investigadores occidentales, incluso de avanzada y con perspectivas socioculturales, han planteado.

Es así como no comparten lo que Vygotsky sostiene, cuando afirma

que el único camino hacia el pensamiento verbal superior es la experiencia de la escolarización. La escolarización independiza a la palabra de aquello que designa y la adscribe a una generalización. Este cambio es de profunda importancia ya que sólo si la palabra es liberada de sus impedimentos sensoriales se la puede manipular voluntariamente y con toma de conciencia. El discurso escrito puede tener más palabras, ser más preciso y extenderse más ampliamente que el discurso verbal porque no puede depender de elementos paralingüísticos tales como el tono y los gestos” (Gallimore y Tharp, 1988, en Gallimore y Tharp, 2003;231).

Los nasa no comparten esta afirmación porque les parece nociva en sus procesos de valoración, reivindicación, fortalecimiento y posicionamiento político y social de su cultura, al no reconocer los aportes que su oralidad y sus formas tradicionales de enseñar y aprender han hecho a la construcción y mantenimiento de su cultura.

5.3 LA ESCRITURA DEL NASA YUWE EN EL HORIZONTE DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

¿Cuáles son o pueden ser esos campos de acción, esos caminos por proponer, construir y recorrer para hacer realidad esta aspiración de la interculturalidad? Ante esta pregunta ya se ha insistido en que para construir una sociedad

intercultural todas las dimensiones y planos de esa sociedad se deben revisar, reconcebir, replantear y rediseñar: las esferas políticas, las económicas y las educativas, en las que se pueden incluir las mediáticas, de los lenguajes y de las lenguas, así como también las esferas y dimensiones más personales, subjetivas y cotidianas.

5.3.1 Bilingüismo equitativo, oral y escrito, como fundamento para una equidad epistemológica y cognitiva

Solo un bilingüismo equitativo, tanto al interior de la escuela como por fuera de ella, tanto a nivel simbólico como funcional, asumiendo y usando las dos lenguas como lenguas de conocimiento, podrá aportar a una verdadera interculturalidad. Bilingüismo equitativo que solo será un hecho vivido, cuando la cooficialidad legal de las lenguas indígenas, postulada en la Constitución de 1991, supere la disparidad real y el bilingüismo desigual que sigue imperando.

En este sentido es importante retomar los aportes de Virginia Zavala, cuando afirma que:

En materia de interculturalidad, no solo se trata de indagar si la escuela emplea (la lengua indígena) (el quechua (ella trabaja en Perú; en este caso el nasa yuwe) y el castellano como lenguas escritas o si incorpora en su diseño prácticas verbales de la comunidad, sino también analizar el modo en que esto se hace y las dinámicas de poder involucradas (2002; 68-69).

(...) El concepto de interculturalidad también implica un nivel más epistemológico, relacionado con modos culturales de concebir la “cognición” y la transmisión de conocimiento. La interculturalidad está presente en diversos aspectos de lo letrado; en las concepciones sobre la relación de la literacidad con la capacidad cognitiva y el pensamiento; en las formas de concebir el lenguaje, por un lado, y la relación entre el lenguaje y el individuo, por otro; y en el diálogo entre formas orales y escritas (96)

Pero si bien muchos intelectuales, líderes y lideresas del movimiento indígena, así como de algunas comunidades, entre los que se cuentan maestras y maestros, tienen claros los horizontes políticos, educativos y lingüísticos para fortalecer su

cultura con perspectiva intercultural, hay muchos otros y otras que no. Es así, como a pesar de que algunas organizaciones nasa han reivindicado y abierto espacios políticos de participación y decisión en el campo de la educación departamental y local, en una frontal lucha con el sistema (es el caso de Tierradentro donde en el 2004 las dos asociaciones indígenas de la zona lograron que la Prefectura de la Iglesia Católica les entregara la administración de la educación), y han avanzado en el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas para la educación bilingüe e intercultural basadas en el fortalecimiento intracultural, aún algunas maestras y algunos maestros, quienes personalmente, con rostro y voz propia, trabajan directamente con niños, niñas y jóvenes, no ponen en práctica estos principios ni trabajan por estos objetivos. Las razones pueden ser varias: porque no las han entendido, porque no logran concretar los discursos, porque siguen faltando procesos de acompañamiento y seguimiento pedagógico, porque siguen faltando estrategias metodológicas, pero también puede ser porque personalmente no les interesa o no pueden interiorizar estos discursos y horizontes (en la medida que les exige más trabajo escolar, pero también más trabajo al interior de sus pensamientos, en tanto exige rupturar con las concepciones tradicionalmente occidentales con las que fueron formados).

Es en estas situaciones en las que se encuentran grandes incoherencias entre el decir y el hacer, entre la valoración de su cultura y su lengua materna y su uso; pues, generalmente, los y las docentes afirman valorar culturalmente el Nasa Yuwe, pero muchos de ellos y ellas no se lo enseñan a sus hijos e hijas, y no lo practican en la escuela como lengua de conocimiento, manteniendo un uso meramente transicional, poniendo en riesgo la pervivencia de esta lengua. Yo considero que estas actitudes incoherentes radican en la interiorización (colonizada) que los y las docentes mantienen frente al castellano y al Nasa Yuwe: siguen encarnando y reproduciendo las diferencias de las lenguas en términos de superioridad e inferioridad. Lo superior, asociado a un pensamiento más abstracto, general, analítico, sintético, científico manifiesto y contenido en el castellano y

especialmente en su escritura alfabética; y lo inferior, asociado a lo mítico, lo concreto, lo empírico, lo cotidiano, lo doméstico, construido y manifiesto en su lengua tradicional que se ha mantenido, básicamente en la oralidad, como otra muestra de su poco valor cognitivo.

Pero las dificultades, retos y paradojas para concretar en las escuelas estas búsquedas políticas y educativas bilingües e interculturales no solo se presentan con maestros y maestras; también con padres y madres de familia, quienes siguen considerando que la escuela, como institución de origen occidental, es para enseñar los conocimientos occidentales, tales como la lectura y la escritura del castellano, las operaciones matemáticas básicas y otros conocimientos que les sirvan para su relación, menos desequilibrada con la sociedad mestiza. Por esto muchas veces sienten que la escolarización de saberes, conocimientos y tradiciones culturales nasa es muestra de falta de capacidad de los y las docentes para enseñar lo que para ellos y ellas se debe enseñar en la escuela, lo que es legítimo y necesario aprender: los conocimientos de afuera. Es así como ven estas propuestas educativas como una educación de segunda, una educación pobre para los pobres, que si bien ha aumentado en cobertura, no se ha cualificado académicamente ni respondido a las necesidades de los niños y las niñas, pues ni aprenden lo propio, ni aprenden lo de afuera.

Ante situaciones como la señalada, Luís Enrique López (1998) plantea que para que la educación bilingüe e intercultural sea posible, tiene que haber una fase previa de reafirmación cultural y lingüística que, aun cuando fuere con fines simbólicos, coloque a los pueblos y culturas en conflicto en relativo pie de igualdad. Ve así que todo proyecto intercultural implica un trabajo inicial de carácter intracultural, anclado en la necesidad de propiciar, de un lado, la descolonización mental de los docentes y educandos indígenas y de las comunidades a los que éstos pertenecen y, de otro, la relocalización del conocimiento hegemónico. Desde esta perspectiva, la educación intercultural

bilingüe tendría que privilegiar lo propio, como condición para establecer un diálogo entre el saber y el conocimiento subalternos y los hegemónicos. Por esto, el trabajo de sensibilización y decolonización del pensamiento no se puede restringir a la formación de maestros y maestras, sino ampliarlo a toda la comunidad, padres, madres, jóvenes, niños y niñas, para aumentar su autoestima cultural y la claridad de sus acciones en la construcción de una sociedad que los incluya en perspectiva intercultural.

En la búsqueda de este fortalecimiento intracultural las organizaciones culturales y educativas nasa, están escribiendo y produciendo una vasta gama de materiales impresos y audiovisuales, ya no solo en castellano, sino bilingües nasa-castellano e incluso solo escritos en la lengua nasa. Materiales que requieren un seguimiento sobre sus usos sociales, identificando quiénes los leen y para qué, así como sus formas de circulación y reinterpretación.

Y como son personas, quienes individualmente tienen sus particulares condiciones y sus propios intereses los que pueden poner en práctica y concretar estas búsquedas, el tercer camino identificado para que la educación endógena e intercultural se haga realidad, es trabajar con esas personas con rostros y voces propias y específicas. La propuesta es avanzar en el reconocimiento y la visibilización de los sujetos culturales que son los y las docentes, los padres y las madres de familia, los niños, las niñas, los jóvenes, en un proceso de interculturalización de sus subjetividades.

5.3.2 Interculturalizar nuestras subjetividades, descolonizar nuestras mentes

Nuestros pensamientos y saberes como sujetos culturales que somos los que vivenciamos y experimentamos las relaciones y las interacciones culturales en la vida cotidiana, asumir nuestras otredades que nos constituyen como sujetos.

En este aspecto es fundamental tener en cuenta uno de los planteamientos de Catherine Walsh cuando afirma que “sin construir modos otros de poder, saber y ser, no es posible la interculturalidad”. Con esto, se confirma que no podremos cambiar y decolonizar la sociedad, la educación y la escuela, si cada uno de nosotras y nosotros no nos decolonizamos sensitiva, mental e intelectualmente, e incluso corporalmente. Creo que si no interiorizamos y encarnamos, a modo de vivencia y experiencia personal los discursos y las políticas interculturales de reconocimiento, respeto e intercambio cultural con otros y otras diferentes, no lograremos concretar la aspirada interculturalidad.

Porque somos las personas, los individuos, los sujetos, los que hacemos y somos las colectividades, las culturas y las sociedades; somos cada una de nosotras y nosotros los que construimos y vivimos la interculturalidad o la exclusión. En esta postura intersubjetiva de la interculturalidad se reconoce que el yo por sí mismo no existe; nuestros yoes existen y se construyen en relación con otros y otras; la subjetividad se construye en las intersubjetividades, que por sí mismas se pueden configurar como relaciones interculturales. De otra parte, interculturalizar el yo también puede significar y exigir la necesidad de asumir nuestras otredades, nuestra condición múltiple y compleja, culturalmente, de nuestras interioridades, como parte constitutiva de nuestra subjetividad.

Y si bien entre las comunidades indígenas como la nasa, se privilegia el sentido y la identidad colectiva, comunitaria, cultural y étnica, por encima de las identidades individuales, en su interior ya se empiezan a reconocer los rostros y las voces individuales de quienes hacen y constituyen estas colectividades: mujeres, jóvenes, niñas y niños. Rostros, voces, intereses, opciones y diversidades personales que no se asumen necesariamente como contrarias al fundamental trabajo político y colectivo, a las prácticas tradicionales y comunitaristas.

Es así como para los y las nasa, hacer énfasis en su identidad cultural y colectiva es una necesidad y una estrategia política para posicionarse ante unos “otros” que se han empoderado como una sociedad excluyente, hegemónica y homogenizante. Por lo anterior el CRIC afirma que “La construcción de la identidad es un proceso eminentemente político, y allí se expresan claramente las relaciones de poder” (CRIC,2004;80).

Así, entre los y las nasa, su relación de interdependencia entre la sociedad, como colectivo político, y la construcción de una identidad cultural por encima de una identidad individual, corresponde a un proyecto político. Esta interdependencia no responde solo a sus tradiciones y valores ancestrales, sino a que actual y políticamente les es necesario mostrarse, en el panorama del poder, como un grupo fuertemente identificado hacia dentro y hacia fuera de sí mismo.

Esta idea la expone más claramente Hall:

En el lenguaje del sentido común, la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento.

El concepto de identidad... no es esencialista, sino estratégico y posicional. (...) este concepto de identidad *no* señala ese núcleo estable del yo que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia; el fragmento del yo que ya es y sigue siendo siempre “el mismo”, idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. Tampoco es – si trasladamos esta concepción esencializadora al escenario de la identidad cultural – ese “yo colectivo o verdadero que se oculta dentro de los muchos otros “yos”, más superficiales o artificialmente impuestos, que un pueblo con una historia y una ascendencia compartidas tiene en común” (Hall,1990), y que pueden estabilizar, fijar o garantizar una “unicidad” o pertenencias superficiales (2003; 15-17)

Y en este cruce, entre el fortalecimiento de la identidad cultural y colectiva con el afloramiento o resurgimiento de la identidad individual, en el que se insiste en la pregunta sobre el papel de la escritura alfabética. ¿Hasta dónde los actos de leer y escribir, que generalmente implican espacios individuales de soledad y expresan y construyen pensamientos personales, aportan y concilian con la tradición

comunitarista y el reforzado trabajo colectivo que fundamenta el hacer político del pueblo nasa? A responder estas preguntas pretende aportar el presente texto.

6. A MODO DE CONCLUSIONES

Si bien el texto que aquí termina apenas recoge unas primeras líneas de lo que será una historia completa y profunda de las escrituras y las lecturas alfabéticas entre el pueblo nasa, razón por la cual esta historia la seguirá construyendo, reflexionando y escribiendo la misma gente nasa, por protocolo textual me atreveré a plantear algunas ideas, a modo de conclusiones, que requieren un continuo desarrollo y una permanente discusión.

Una primera idea es poner en relación cuatro conceptos o categorías de análisis que pueden aclarar las complejas realidades individuales y sociales que generan las relaciones inequitativas entre las culturas hegemónicas y las minorizadas, ahora mediadas y determinadas por la incorporación de la escritura alfabética, tanto del castellano como del Nasa Yuwe, al interior del pueblo nasa. Cuatro categorías que se vislumbran, no solo como puntos de referencia sino como condiciones a desarrollar en la construcción de sujetos que aportan y participan activamente en la construcción de una sociedad verdaderamente intercultural. Estos conceptos son: *Entremedio de la cultura*, *doble conciencia*, *pensamiento fronterizo* y *el otro impropio*. Conceptos, que en términos de Mignolo (2003;30) se configuran como “historias otras” que surgieron en el seno del colonialismo, “integradas y absorbidas en el superparadigma de la civilización occidental y de la modernidad Europea”. Historias otras que “emergieron de rupturas y discontinuidades; que salieron de la tiranía del tiempo lineal, del progreso y de la “evolución”” como producto de los procesos de descolonización.

El concepto de “*entremedio de la cultura*” es definido por Homi Bhabha como un “tejido contaminado pero conectivo entre culturas: a la vez imposibilidad de la inclusividad de la cultura y límite entre ellas (...) es un acto complejo que genera afectos e identificaciones fronterizos, tipos singulares de simpatía y choque entre culturas” (2003;96). El de *doble conciencia*, retomado de W.E.B Dubois, es

apropiado por el CRIC para hablar de una doble conciencia nasa que describe cómo "... actuar con una doble conciencia nasa significaba, primero, tener un pensamiento propio (*nasnasa fxi'zenxi*) o pensar con un corazón nasa (*nasa uusa's ew atxahcxa*). Pero la doble conciencia es además pensar con amplitud, no hablar solamente de nosotros, sino también de los otros" (2004;112). El *pensamiento fronterizo*, desarrollado por Mignolo, "se distingue de formas parecidas como mestizaje, en la medida en que "mestizaje" es una expresión inventada desde la perspectiva del poder. (...) El pensamiento fronterizo desde la perspectiva de la subalternidad colonial, es un pensamiento que no puede ignorar el pensamiento de la modernidad, pero que no puede tampoco subyugarse a él" (2003; 51).

El pensamiento fronterizo no es un híbrido en el que se mezclan felizmente partes de distintos todos. El pensamiento fronterizo surge del diferencial colonial de poder y contra él se erige. El pensamiento fronterizo no es un objeto híbrido sino un pensamiento desde la subalternidad colonial (...) o desde la incorporación de la subalternidad desde la perspectiva hegemónica (...) El pensamiento fronterizo es uno de los caminos posibles al cosmopolitismo crítico y a una utopística que nos ayuda a construir un mundo donde quepan muchos mundos (2003; 58).

El pensamiento fronterizo implica una epistemología que opere con dos lenguas en vez de una epistemología territorial (2003;326).

Y contextualizando el concepto de pensamiento fronterizo, Rappaport identifica a los "*nasa de frontera*", quienes "son percibidos como diferentes, como personas que hablan de la identidad nasa pero que no la viven" (2005; 43). Nasa de frontera que como "Julia se siente en la frontera de la comunidad nasa. Por un lado, tiene la impresión de que su Nasa Yuwe es deficiente mientras que, por otro, encuentra bastante difícil escribir en castellano, idioma en el que se redactan los comunicados del movimiento" (2005; 29). Nasa de frontera que, por su trayectoria académica y organizativa, y por su trabajo por la cultura nasa en espacios externos a ella, se constituyen en intelectuales orgánicos y son quienes "pueden llevar la voz a los demás, al desplazarse del centro a la periferia para liderar adentro y comunicarse con los de afuera" (2005; 31). Nasa de frontera que Rappaport asimila con los que la vietnamita Trinh T. Minh-ha denominó *los otros*

impropios; aquellos que cruzan el espacio ideológico de los “otros” y que “rehúsan identificarse exclusivamente con un lado u otro de la frontera” (2005; 31).

Nasas fronterizos, nasas con doble conciencia que conviven, participan y construyen los intermedios culturales hablando, leyendo y escribiendo en castellano y ahora también en nasa yuwe. Intelectuales orgánicos que no solo hablan de la cultura por fuera de ella en los espacios sociales hegemónicos, sino que también están escribiendo sobre ella como otra forma de hacer historia y de recrear su memoria.

A la luz de las acciones educativas y claramente políticas que estos nasa de frontera vienen realizando, una posible conclusión, afortunada tanto para el pueblo nasa como para Colombia y el mundo, es que el Nasa Yuwe, aunque en situación vulnerable, sigue vivo, y tanto sus hablantes como los no hablantes nasa lo valoran y lo reconocen como un elemento esencial en el desarrollo, fortalecimiento, recreación y transmisión de su cultura. Valores y reconocimientos que quieren hacer efectivos y reales en las propuestas y proyectos educativos que día a día diseñan, evalúan y ponen en práctica al interior de sus comunidades. Valores, reconocimientos y proyectos educativos que deben pasar de la enunciación a la acción, superando y tramitando las continuas y propias tensiones y contradicciones, tanto externas con el Estado y la sociedad mayoritaria, como internas en sus propias comunidades.

Lengua valorada como elemento cultural que sigue en situación asimétrica frente a la lengua castellana, que se sigue imponiendo como lengua oficial y de poder, reproduciendo las colonialidades que tanto la sociedad mayoritaria perpetua de manera consciente o inconsciente, intencionadamente o por naturalización ideológica, como los subalternizados. Realidad que requiere de claras y firmes posiciones y convicciones para diseñar y poner en práctica acciones y políticas

lingüísticas y educativas con perspectiva intercultural, que requieren una concepción y uso del castellano desde posturas contrahegemónicas.

Con estos objetivos y desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de la Literacidad que “concibe a lo letrado como un sistema simbólico arraigado en la práctica social”, como un “fenómeno social que no se restringe a un aprendizaje técnico en el ámbito educativo”, por lo cual no se trata de “una tecnología a priori, sino de un dispositivo siempre inmerso en procesos sociales y discursivos” (Zavala 2002;15), es necesario superar las concepciones y usos meramente instrumentales de la lectura y la escritura del castellano, tanto en los escenarios educativos como organizativos, así como trascender la escritura del Nasa Yuwe autorreferenciada. Es decir, estimular la escritura en Nasa Yuwe de otros elementos, situaciones y aspectos que no sean exclusivamente sobre la propia cultura nasa; temas que siguen predominando en sus producciones textuales.

De otra parte, asumiendo la escritura alfabética del Nasa Yuwe como una decisión y proyecto cultural más político que comunicativo, epistémico y ontológico, y como un fenómeno y una estrategia producto de la doble conciencia nasa, de los entremedios culturales y del pensamiento fronterizo, esta escritura se podría caracterizar por los siguientes aspectos:

- La escritura del Nasa Yuwe apropia una tecnología occidental, adaptando los caracteres alfabéticos latinos. Alfabeto que, con la escritura inicialmente exclusiva del castellano, impuso, con las fuerzas de la escolarización y las evangelizaciones, un pensamiento hegemónico y homogenizante. Pero los valores, usos y efectos negativos que este alfabeto en castellano generó durante siglos entre los y las nasa, son ahora revertidos mediante su apropiación crítica para escribir su lengua ancestral. Si la imposición de la lengua y la escritura del castellano invisibilizó y debilitó la cultura y el pensamiento nasa, el fortalecimiento de la lengua oral y escrita del Nasa Yuwe, aportará al fortalecimiento de todo el ser nasa.

- Si la escritura alfabética del castellano sirvió para el proyecto colonizador de la sociedad mayoritaria, ahora la escritura alfabética del Nasa Yuwe se concibe como un proceso de liberación y visibilización social y política, al servicio de los proyectos e intereses de los y las nasa como grupo étnico minoritario y minorizado.
- Si la escritura del castellano les ha permitido conocer y abrirse al mundo occidental, con la cual también han luchado por la recuperación de sus tierras y sus múltiples derechos, así como por posicionarse como agentes políticos, la escritura del Nasa Yuwe les está permitiendo reconocerse y fortalecerse hacia dentro, con sus propios pensamientos, y ancestral cosmovisión, con sus saberes y conocimientos, que les permitirá fortalecerse y mantenerse en la historia.
- Con la escritura del Nasa Yuwe el pueblo nasa asume y responde a retos y posibilidades de perder, revalorar, transformar y recrear pensamientos y saberes ancestrales, en ese permanente proceso cultural y social que oscila entre la tradición y la innovación. Valores y tradiciones, que de siempre y renovadas, les permitirá actuar con voz y letra propia en el presente globalizado, tenso y conflictivo.
- La escritura alfabética de las lenguas indígenas es solo uno de los medios, códigos y lenguajes, no el único, como los pueblos construyen, expresan y buscan mantener y dinamizar su pensamiento, su cosmovisión, su memoria y su cultura.
- La escritura alfabética del Nasa Yuwe sólo se podrá desarrollar y socializar fuertemente al interior del pueblo nasa, en la medida en que su expresión y uso oral también se fortalezca. Pues de nada sirve un alfabeto, lingüística y técnicamente bien construido, si los y las indígenas ya no hablan su lengua materna. Porque si no la hablan, ¿sobre qué van a escribir? Si no la hablan, ¿cómo pretenden escribirla y leerla? En este caso se evidencia que si bien la

escritura no garantiza la sobrevivencia de una lengua y mucho menos del pensamiento que refleja, sí puede aportar a su fortalecimiento en la medida en que la escritura exige la oralidad de la lengua.

- El alfabeto unificado de la lengua Nasa Yuwe es otra expresión de la unidad y autonomía del pueblo nasa. Pueblo que asume la escritura de su lengua como otra estrategia de resistencia cultural, étnica y política ante la sociedad mayoritaria.

- La escritura del Nasa Yuwe no se puede seguir pensando solamente al interior de la escuela, sobre todo cuando en muchas instituciones educativas esta lengua sigue teniendo un uso meramente instrumental y transicional, traduciéndolas pobremente para reforzar la información y la transmisión de datos de las asignaturas del currículo oficial, marcadamente occidentalizado. Prácticas escolares y docentes en las que se pueden percibir actitudes meramente tolerantes, no incluyentes y menos interculturales, que a la larga generan procesos de extracción lingüística. Es decir, que los y las estudiantes optan por no escribir en la lengua nasa, por la confusión que les produce la permanente traducción de una lengua a otra. La escritura debe superar los límites de la escuela como institución, de modo de que sea una lengua de uso social y no solamente académica; pues esto seguirá reproduciendo la concepción de la escritura como código exclusivo de saberes académicos escolarizados, por fuera de la vida cotidiana de sus usuarios. La vida del Nasa Yuwe no se puede seguir pensando sólo en la escuela, dejándole esta responsabilidad solo a los maestros y maestras; pues ésta es principalmente una responsabilidad de la familia.

Y para que la escritura del Nasa Yuwe pase de la propuesta y la decisión política, a ser una mediación comunicativa y cultural dinámica y cotidiana al interior de las comunidades nasa, asumiendo todos sus retos, riesgos y posibilidades, se plantean las siguientes estrategias:

- Revitalizar las lenguas en sus múltiples expresiones orales mediante las conversaciones cotidianas y formales, en cantos, chistes, cuentos e historias tradicionales y renovadas.

- Asumir la escritura no sólo como un instrumento mecánico, instruccional y práctico, sino como un proceso intelectual, que empieza mucho antes de tomar un lápiz y un papel. Asumir que la escritura es un proceso de producción intelectual de imágenes, conceptos, sentidos y significados que se produce más en la mente y en el corazón, que en el papel.

- Darle vida a las lenguas indígenas y sus escrituras no sólo hacia fuera de sus comunidades como un legítimo proceso y derecho político, sino también y con mayor fuerza al interior de las comunidades en sus espacios familiares, domésticos, cotidianos, rituales y no solo escolares.

- Valorar, usar y poner en práctica las lenguas y su escritura más allá de los espacios domésticos e íntimos de las familias, utilizándola en espacios formales, a nivel oral y escrito, como las mingas, las reuniones de los cabildos, las asambleas comunitarias, las relaciones con el Estado y otras organizaciones de base.

- Estimular una apropiación y uso creativo y artístico de las lenguas y su escritura. Porque como dice Inocencio Ramos: “hay que entender y embellecer más la lengua, como el medio para embellecer el conocimiento, el pensamiento, la cultura” (2004. Entrevista personal).

- Estimular y generar espacios de discusión en los que colectiva y comunitariamente se reflexione sobre la valoración cultural e identitaria de la lengua, no sólo a nivel discursivo sino sobre todo práctico. Esta propuesta se concreta en ir más allá de la propia valoración de la lengua, para ahondar en la valoración y uso de su cultura, de su identidad y de su posición como pueblo y

grupo étnico. Es generar al interior de las comunidades indígenas procesos de análisis sobre el papel de sus lenguas en la dinamización actual de sus culturas.

- Conocer, explorar y aprovechar crítica y creativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación – TICs, para poner a circular en entornos virtuales y otros medios tecnológicos informaciones, conocimientos, saberes, reflexiones y prácticas del pueblo nasa, escritas en Nasa Yuwe³⁶.

- Conocer, apropiarse y exigir el cumplimiento de las leyes y decretos que a favor del mantenimiento y revitalización de las culturas y las lenguas aborígenes se han promulgado en Colombia y el mundo, como la Ley 1381 de 2010 para la Protección de las Lenguas Nativas. Esta ley desarrolla los artículos 7, 8, 10 y 70 de la Constitución Política de 1991, así como los artículos 4, 5, y 28 de la Ley 21 de 1991, declarando que “La pluralidad y variedad de lenguas es una expresión destacada de la diversidad cultural y étnica de Colombia y en aras de reafirmar y promover la existencia de una Nación multiétnica y pluricultural, el Estado [...] promoverá la preservación, la salvaguarda y el fortalecimiento de las lenguas nativas, mediante la adopción, financiación y realización de programas específicos”.

Con estas propuestas – estrategias se termina reiterando que la escritura del Nasa Yuwe exige mucho más que un alfabeto; exige, primero que todo, hablar, valorar y usar la lengua a nivel oral en todos los espacios sociales del pueblo nasa, empezando por los espacios familiares y domésticos, superando dificultades y afrontando retos de carácter político, cultural, social, educativo y comunicativo. Discusiones, decisiones y acciones que son los y las nasa quienes las seguirán desarrollando, tomando y realizando en pro de sus proyectos vitales, políticos y culturales.

³⁶ Una naciente experiencia y propuesta que busca poner en redes virtuales la escritura del Nasa Yuwe, se describe en el libro Ewa: comunidad virtual de apoyo a procesos de etnoeducación Nasa. Puutxwe'wna dxi'phadenwz'.

Una última idea que cierra este texto es asumir críticamente, que la interculturalidad es todavía un proyecto que requiere múltiples y complejas discusiones y acciones. En este sentido, se puede afirmar que la interculturalidad todavía no es una realidad, es apenas un horizonte posible político, epistémico y ético, en que la escritura de las lenguas minorizadas, como el Nasa Yuwe, tienen mucho para aportar, de modo que la escritura alfabética de estas lenguas no quede solo como huellas para el futuro, sino que sirva para escribir nuevas y más esperanzadoras historias para la cohabitación, la convivencia y el buen vivir en nuestras sociedades multiculturales.

Solo espero que las ideas aquí consignadas, que no son más que reflexiones y propuestas escuchadas y recogidas de gente nasa al interior de sus comunidades y tomadas de sus propios escritos, aporten al fortalecimiento y la pervivencia de la lengua y la cultura nasa en el camino escritural y alfabético que como pueblo y organizaciones han decidido abrir y transitar, no solo para hacer historia sino para hacer parte de la historia y escribir la suya propia.

BIBLIOGRAFÍA

ALMENDRA VELASCO, Agustín (2001) Uso del *namui wam* y la escritura del castellano: un proceso de tensión y distensión intergeneracional en el pueblo guambiano. Universidad Mayor de San Simón, Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos, PROEIB Andes, Cochabamba, Bolivia (Versión inédita).

BHABHA, Homi K. (2003) “El entre-medio de la cultura”. En: Stuart Hall y Paul du Gay (compiladores). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires – Madrid, Amorrortu editores. Pp. 94-106

BRIONES, Claudia (2005) La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos. Ponencia presentada en el Primer Seminario Internacional sobre (Etno) Educación, multiculturalismo e interculturalidad. Universidad del Cauca – Universidad Pedagógica Nacional – FLAPE. Bogotá. Versión inédita y digital.

CAMAYO, Mélida (2007) Los topónimos, memoria ancestral y defensa territorial. Trabajo de Grado, Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, Popayán.

CASTILLO, Elizabeth (1999) La enseñanza de la Ley 89 de 1890. Oralidad y lectoescritura. En: Daniel Aguirre Lischt (Compilador). Memorias del Simposio de Etnoeducación, VIII Congreso de Antropología. Universidad del Atlántico, ICAN, CCELA. Bogotá. Pp. 137-151.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2005) La poscolonialidad explicada a los niños. Jigra de letras, Editorial Universidad del Cauca - Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Popayán.

CERÓN, Patricia; ROJAS, Axel; TRIVIÑO, Lilia (2002) Fundamentos de la Etnoeducación. Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, Popayán.

COLL, César (1999) Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos, La Habana. Versión digital.

CONGRESO DE COLOMBIA (2010) Ley 1381.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA - CRIC (2004) ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Popayán.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA - CRIC (2007) Estudio sociolingüístico preliminar, lenguas Nasa Yuwe y Namtrik, fase exploratoria. Popayán (Inédito).

CORRALES, Martha Helena y SIMMONDS, Cristina (2001) Educación alternativa. En: Historia, Geografía y Cultura del Cauca: Territorios Posibles. Tomo I. Editorial Universidad del Cauca, Popayán.

CORRALES, Martha Helena; ROJAS, Tulio y PERDOMO, Adonías (2011) Noviraote ju'gwe'sx we'wenxi wejxa. Palabra y memoria nasa en el Resguardo de Novirao. Ministerio de Cultura – Universidad del Cauca, Popayán.

DENNY, J. Peter (1995) El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. En: David R. Olson y Nancy Torrance, Nancy (compiladores). Cultura escrita y oralidad. 95-126. Barcelona, Editorial Gedisa.

ECUE, José Marino y USNAS DICUE, Sara (2011) Kwe´sx yuwes uskiphcxá we´weçxa, kí fi´wá´ luucx pahz akafxte piyasa Wesxyakh. Pensando para hablar y escribir en nuestra lengua con los niños. Trabajo de Grado, Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, Popayán.

ESPINOSA ARANGO, Mónica (2007) El que entiende esa palabra, ¿de qué manera aprendió? En: Revista Nómadas, No. 26. Universidad Central, Colombia. Pp. 139 – 153.

EQUIPO DE MAESTROS DEL RESGUARDO DE MOSOCO (2004) Proyecto Educativo Comunitario para el resguardo de Mosoco, municipio de Páez, Cauca. Documento inédito, versión digital.

FORNET-BETANCOURT, Raúl (2004) Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual. Editorial Trotta, Madrid.

FOUCAULT, Michel (1990) Tecnologías del yo y otros textos afines. Ediciones Paidós Ibérica, España.

GALLIMORE, Ronald y THARP, Roland (2003) Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En: Luis C. Moll (compilador). Vygotsky y la educación. Editorial Aique, Buenos Aires. Pág. 211-243.

GARCÉS, Fernando (2007) Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémico. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (editores). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Pág. 217 – 242

GARCÍA CASTAÑO, F.J.; PULIDO MOYANO, R. A.; MONTES DEL CASTILLO, A. (s.f.) La educación multicultural y el concepto de cultura. Revista Iberoamericana de Educación Bilingüe Intercultural, Número 13. (sin más datos). Versión digital.

GARCÍA ISAZA, Mario (1996) Gramática Páez *Nasa Yuwe's ew jiyuwa'j Fi'jni'*. Prefectura Apostólica de Tierradentro, Belalcazar, Cauca.

GÓMEZ, Herinaldy; RUÍZ, Carlos Ariel (1997) Los paeces: gente territorio. Metáfora que perdura. Universidad del Cauca - FUNCOP, Popayán.

GÜEGIA HURTADO, Carlos Alberto (2009) El proceso educativo de la escuela de Escalereta, municipio de Páez-Cauca (1996 – 2007). Trabajo de Grado, Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, Popayán.

HALL, Stuart (2003) ¿Quién necesita identidad? En: Stuart Hall y Paul du Gay (compiladores). Cuestiones de identidad cultural, Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid. Pág. 11-39.

HURTADO, Stella (2011) ¿Con quién hablo Nasa Yuwe? Fortalecimiento de la lengua materna Nasa Yuwe con estudiantes de la Institución Etnoeducativa Tóez del municipio de Caloto. Trabajo de Grado, Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, Popayán.

INSTITUTO COLOMBIANO DE ANTROPOLOGÍA – INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA (s.f) Unificación del Alfabeto de la Lengua Paéz. Memorias del Primer Seminario. San Andrés de Pisimbalá, Cauca.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA RENACER PÁEZ-PITAYÓ (2003) Trenzando ideas para la construcción de un pensamiento Nasa, Guía para la Lectoescritura Nasa Yuwe. Resguardo de Pitayó, municipio de Silvia.

KITTAY, Jeffrey (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.

LAME, Manuel Quintín (2004) Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. En: Cristóbal Gnecco (editor), Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas, pp. 139-249. Cali: Editorial Universidad del Cauca.

LANDABURU, Jon (2002) Posibilidades y condiciones de uso de la escritura en los pueblos indígenas. En: María Trillos Amaya (compiladora y editora), Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales, pp. 185-193. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo - Universidad del Atlántico. Pp. 81-90.

LANDABURU, Jon; de VENGOECHEA, Consuelo (2002) Políticas y derechos lingüísticos. En: María Trillos Amaya (compiladora y editora). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. Instituto Caro y Cuervo, Universidad del Atlántico. Bogotá. Pág. 29-36.

LONDOÑO, Wilhelm (2000) *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Novirao*. Trabajo de Grado, Programa de Antropología, Universidad del Cauca, Popayán.

LÓPEZ, Luis Enrique (2005) Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. Ponencia presentada en el Primer Seminario Internacional sobre (Etno) Educación, multiculturalismo e interculturalidad. Universidad del Cauca – Universidad Pedagógica Nacional – FLAPE. Bogotá. Versión inédita y digital.

MARINA, José Antonio (1993) Teoría de la inteligencia creadora. Editorial Anagrama, Barcelona.

Mc. LUHAN, Herbert Marshall (1985) La Galaxia Gutenberg. Génesis del Homo Tipographicus. Ed. Planeta, Barcelona.

MALDONADO TORRES, Nelson (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (editores). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Pág. 127 – 167.

MIGNOLO, Walter (2003) Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Ediciones Akal, Madrid, España.

MIGNOLO, Walter (2010) Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo, Buenos Aires, Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL – MEN (1978) Decreto 1142.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL – MEN (2004) Ley General de Educación.

NENE, Yamilé y CHOCUÉ, Henry (2004) Las luchas de Quintín Lame. En: Cristóbal Gnecco (editor), Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas, pp. 103-110. Cali: Editorial Universidad del Cauca.

NIQUINÁS, Luz Mary; RAMOS, Benjamín (2009) Juan Tama y su incidencia histórica en la tradición oral del pueblo nasa en los resguardos indígenas de Pueblo Nuevo y Juan Tama, en los municipios de Caldono y Puracé, Cauca. Trabajo de Grado, Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, Popayán.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy (Compiladores) (1995) Cultura escrita y oralidad. Ed. Gedisa, Barcelona.

ONG, Walter (1987) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica, México.

OSORIO GARCÉS, Carlos Enrique (compilador) (1994) Paeces por paeces. Departamento Editorial, Banco de la República, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, CORFAS Cauca, Alcaldía Municipal de Belalcázar-Páez.

PACHÓN, Ximena (1997) El Nasa Yuwe, o la lucha por la supervivencia de una lengua dominada. En: Ximena Pachón y François Correa (coordinadores y editores), Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia. Instituto Caro y Cuervo – ICAN, Bogotá. Pág. 269- 319

PANCHO AQUITE, Avelina et al. (2005) Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza. CRIC, ONIC, UNESCO, ASCUN, MEN. Cali.

PERDOMO DIZÚ, Adonias (2002) Interferencia de voces del español en la lengua nasa de Pitayó. Trabajo de Grado, Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, Popayán.

QUIJANO, Aníbal (2000a) Colonialidad del Poder y Clasificación Social. En: Festschrift for Immanuel Wallerstein, Vol I, Fernand Braudel Center, Binghamton University, New York, USA. Pág. 342-386 (versión digital).

RAMOS, Abelardo (2002) Proceso de revitalización de las lenguas indígenas del departamento del Cauca. En: María Trillos Amaya (compiladora y editora), Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales, pp. 185-193. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo - Universidad del Atlántico.

RAMOS, Abelardo y COLLO, Emilúth (2001) Nasa Yuwe. PEBI-CRIC, Popayán.

RAMOS PACHO, Abelardo y ROJAS CURIEUX, Tulio (2005) Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso en el pueblo nasa (paez). En: Revista Colombiana de Educación. No. 48. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 70-90.

RAPPAPORT, Joanne (1982) Tierra Páez: la etnohistoria de la defensa territorial entre los paezes de Tierradentro, Cauca. Tesis Doctoral, University of Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos (versión inédita).

RAPPAPORT, Joanne (2000) La política de la memoria. Interpretación indígena de la historia en los andes colombianos. Editorial Universidad del Cauca, Popayán.

RAPPAPORT, Joanne (2004) Manuel Quintín Lame hoy. En: Cristóbal Gnecco (editor), Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. Editorial Universidad del Cauca, Popayán. Pág. 51-101..

RAPAPAPORT, Joanne (2005) Los nasa de frontera y la política de la identidad en el Cauca indígena. En: Joanne Rapaport (editora) Retornando la mirada. Una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio. Editorial Universidad del Cauca, Popayán. Pág. 29 - 53

RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel (2010) Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, Universidad Javeriana, Editorial Universidad del Cauca, Popayán.

ROGOFF, Bárbara (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Ediciones Paidós, Barcelona.

ROJAS, Axel y CASTILLO, Elizabeth (2005) Educar a los Otros. Editorial Universidad del Cauca, Popayán.

ROJAS, Axel (2011) Interculturalidad. El problema de las relaciones entre culturas. Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana, Bogotá. Inédito.

ROJAS CURIEUX, Tulio (2002) Desde arriba y por abajo construyendo el alfabeto nasa. La experiencia de la unificación del alfabeto de la lengua páez (nasa yuwe) en el departamento del Cauca – Colombia”. Ponencia presentada en el simposio “La lingüística al servicio de los idiomas indígenas”. Centro para las lenguas indígenas de Latinoamérica. Universidad de Texas, Austin. Versión digital.

ROJAS CURIEUX, Tulio (2005) En la reflexión sobre lo oral y lo escrito: educación escolar y práctica en pueblos indígenas. Cuadernos de trabajo, Jigra de Letras, Editorial Universidad del Cauca, Popayán.

ROMERO, Fernando (2004) Aspectos pedagógicos y filosóficos en *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* de Manuel Quintín Lame hoy. En: Cristóbal Gnecco (editor), Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. Editorial Universidad del Cauca, Popayán. Pág. 111-138.

SCHIRA, Inge (2008) Contradicciones en tiempo de poder. Intervención oral en *Primera minga de Revitalización de las lenguas NAMTRIK Y NASA YUWE*, Resguardo de Totoró, Cauca. Transcripción en versión digital.

SIERRA, Luz Marina; NARANJO, Roberto Carlos; ROJAS CURIEUX, Tulio (2010) Ewa: comunidad virtual de apoyo a procesos de etnoeducación Nasa. *Puutxwe'wna dxi'phadenwz*. Universidad del Cauca – Colciencias, Popayán.

YOCUÉ, José Ricardo y TOMBÉ, Carlos Marino (2010) Los fenómenos naturales como indicadores culturales de la cultura nasa, en los resguardos de Quichaya y Pueblo Nuevo. Trabajo de Grado, Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, Popayán.

WALSH, Catherine (2002) (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En: Norma Fuller, Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, pp. 115-142, Lima. Versión digital.

WALSH, Catherine (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales / culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. En: Revista Nómadas, No. 26, Bogotá. Pp. 102-113.

ZAVALA, Virginia (2002) (Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima.

Webgrafía

LONDOÑO, Wilhem (2003) Discurso jurídico versus discurso cultural: el conflicto social sobre los significados de la cultura material prehispánica. *Boletín Museo del Oro*, 51. Bogotá: Banco de la República. www.banrep.org Consultada: 10 de marzo de 2010.

QUIJANO, Aníbal (2000b) Colonialidad del poder, globalización y democracia. <http://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf> Consultada: noviembre 16 de 2010.

Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca ACIN. 25 años: memoria de Álvaro Ulcué. Jueves, 9 de septiembre de 2010. www.nasaacin.org Consultada: abril 25 de 2011.

Fuentes orales

PERDOMO DIZÚ, Adonias (2004-2010) Entrevistas y conversaciones personales, varias.

RAMOS, Inocencio (2004) Entrevista personal.

RAMOS, Abelardo (2005) Entrevista personal.

NIQUINÁS, Luz Mery; CAMAYO, Mérida; RAMOS, Benjamín (2007) Grupo Focal.

SALAZAR, Nicolás (2007) Entrevista personal.

PIÑACUÉ, Susana (2008) Entrevista personal.

VILUCHE, Joaquín (2008) Entrevista personal.