



**Huellas vitales en maestros indígenas nasa hablantes en la configuración del aprendizaje
y la enseñanza de su lengua propia**

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales para la obtención del
Título de**

**Magister en:
Educación desde la Diversidad**

**Popayán
2016**



**HUELLAS VITALES EN MAESTROS INDÍGENAS NASA HABLANTES EN LA
CONFIGURACION DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE SU LENGUA
PROPIA**

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales para la obtención del
Título de**

**Magister en:
Educación desde la Diversidad**

**Joaquín María Collo
Magali Hernández Salamanca.
Luz Mirian Mulcué Medina.**

**Asesora:
Magister: María Carmenza Grisales Grisales**

**Popayán
2016**



Nota de aceptación

Asesora: Mg. María Carmenza Grisales

Jurado

Jurado

Popayán, Cauca, _____ de 2016



DEDICATORIA

A mi hija Gabriela, quien es el tesoro más grande que tengo en la vida. A mis padres y hermanos, fuente de motivación para continuar avanzando en la superación personal y académica.

Joaquín María Collo.

Agradezco infinitamente a Dios, a mi esposo y compañero de vida: Esteban, a mis padres, a mis hermanos, a mi sobrino Samuel Alejandro, por ser quienes han motivado este proceso de formación, por guiar mi camino, creer en mí y ser mi constante apoyo.

Magali Hernández Salamanca

Infinitas gracias a Dios por la sabiduría brindada. A mis padres por su apoyo constante, a mi esposo Carlos Javier por ser parte importante en mis logros profesionales, por estar conmigo en los momentos en que el estudio y trabajo ocuparon mi tiempo y a mis hijos Andrés, Santiago y Daniel, mi gran motivación para seguir adelante

Luz Mirian Mulcué Medina



AGRADECIMIENTOS

Estas líneas expresan el profundo agradecimiento a todas aquellas personas que permitieron que nuestros pensamientos e ideales cobrarán vida en este trabajo investigativo:

En primer lugar a Dios por ser el soporte vital para culminar este proceso y colmarnos de bendiciones.

A los docentes participantes y a las Instituciones Educativas que hicieron parte de nuestra investigación, quienes develaron sus historias de vida y brindaron los espacios necesarios para que este trabajo fuera hoy una realidad.

A la Universidad de Manizales y a la Corporación Universitaria Comfacauca por construir este espacio para pensar en la diversidad y brindar la posibilidad de la formación a maestros del Cauca y otros departamentos vecinos.

A cada uno de los maestros que orientaron este proceso de formación, quienes compartieron sus conocimientos y experiencias, potenciando la transformación de nuestro pensamiento y el rol que desempeñamos como maestros. A Nuestra tutora, Magister María Carmenza Grisales Grisales por sus orientaciones, por el apoyo y la motivación durante este camino investigativo.

Finalmente y no menos importante, a nuestras familias por su amor, su comprensión y su constante apoyo durante este tiempo que hoy ve este sueño convertido en realidad.



Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.....	12
2.1. MUNICIPIO DE PÁEZ.....	12
2.1. 1. Aspecto físico.....	12
2.1.2. Límites.....	12
2.3. Aspecto económico.....	14
2.4. Aspecto Demográfico.....	14
2.5. Cosmovisión y territorio.....	15
3. JUSTIFICACIÓN.....	16
4. OBJETIVOS.....	18
4.1. Objetivo general.....	18
4.2. Objetivos específicos.....	18
5. ANTECEDENTES.....	19
6. PERSPECTIVA TEÓRICA.....	25
6.1. Las huellas vitales de Maestros indígenas: un reto para la educación intercultural.....	25
6.1.1. Las huellas vitales de los maestros.....	27
6.2. Diversidad cultural y educación intercultural.....	29
6.2.1. Diversidad cultural.....	29
6.2.2. La educación intercultural.....	31
6.2.3. La educación intercultural bilingüe.....	33
6.3. Formación de Maestros indígenas: un reto para la educación intercultural.....	34
6.3. 1. Prácticas pedagógicas transformadoras: un proceso de construcción y resignificación cultural.....	36
6.4. La escritura y la oralidad de la lengua Nasa, un entramado cultural.....	38
6.4.1. La escritura de la lengua Nasa Yuwe.....	39
6.4.2. La Oralidad, rescate de la memoria ancestral.....	41
7. METODOLOGÍA.....	43
7.1. Investigación cualitativa.....	43
7.2. Fases de la investigación.....	44



7.3. Unidad de trabajo.....	45
7.4. Unidad de análisis.....	45
7.5. Técnicas de recolección de la información.....	46
7.5.1. Registro de fuentes documentales.....	46
7.5.2. Observación No Participante:.....	46
7.5.3. Aplicación de entrevista semiestructuradas.....	46
7.5.4. Historias de vida.....	47
7.6. Análisis de la información.....	48
8. ENTRAMADO DE SIGNIFICACIÓN.....	50
8.1. Lo propio y lo ajeno. La resistencia de un pueblo por el reconocimiento de su identidad cultural.....	50
8.2. La enseñanza del Nasa Yuwe como riqueza cultural para revitalizar la lengua.....	56
8.3. La lengua Nasa Yuwe nace desde el vientre de la madre y se revitaliza en la madre colectiva.....	59
9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	63
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	66
BIBLIOGRAFÍA.....	69
ANEXOS.....	75
II. DESCRIPTORES.....	79



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objeto principal develar en las huellas vitales de maestros indígenas nasa hablantes, la forma como se configura el aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia en el contexto del municipio de Páez.

Esta investigación comprende nueve capítulos, donde se despliegan las diversas temáticas vinculadas al objeto de estudio. En el primer capítulo, se presenta el problema de investigación y la pregunta que generó realizarla, el segundo capítulo, despliega los aspectos de orden contextual, el tercer capítulo da cuenta del propósito, las implicaciones y pertinencia del estudio.

El cuarto capítulo, presenta el objetivo general y los objetivos específicos como una ruta de la propuesta investigativa. En el capítulo quinto, se desarrollan los antecedentes que apoyan la investigación, a partir de la enseñanza de la lengua nasa yuwe y las prácticas pedagógicas de los maestros nasa hablantes, así como, la revitalización de la lengua, proceso educativo que vincula a la memoria colectiva para lograr una educación intercultural bilingüe que se configura en un elemento de enriquecimiento individual y social.

El capítulo sexto, presenta las perspectivas teóricas desde cinco ejes. El primero, las huellas vitales. El segundo, la diversidad y la escuela intercultural. El tercero, educación intercultural bilingüe. El cuarto eje, se denomina prácticas pedagógicas transformadoras: un proceso de construcción y resignificación cultural y el quinto, titulado la escritura y la oralidad de la lengua Nasa, un entramado cultural.

El capítulo siete desarrolla la metodología de la investigación que es un estudio de corte cualitativo con enfoque histórico hermenéutico, que a través del método narrativo práctico posibilita describir, comprender y analizar los discursos dados por cada uno de los sujetos.

En ese sentido, se buscó llegar a la interpretación, a desentrañar sentidos a partir de los discursos de los sujetos, realizando un proceso de reflexión desde los relatos de historia de vida, la práctica pedagógica como fuentes vitales de conocimiento. Este ejercicio implicó



buscar e interpretar las huellas vitales procurando la recuperación de la memoria histórica, desde un tejido de relaciones que conlleva la construcción de conocimiento, que emergen desde las vivencias de gran significación social y personal.

En el octavo capítulo, se describen y analizan los datos, lo cual se ha denominado entramado de significación. Los hallazgos permiten determinar dos categorías: Lo propio y lo ajeno: la resistencia de un pueblo por el reconocimiento de su identidad cultural y la enseñanza del Nasa Yuwe como riqueza cultural para revitalizar la lengua, categorías que a su vez se entretejieron para identificar la categoría emergente denominada: “la lengua Nasa Yuwe nace desde el vientre de la madre y se revitaliza en la madre colectiva”, las cuales se integran dando lugar a la construcción de sentido.

En el capítulo nueve se realiza la discusión de resultados que permite develar que las huellas vitales de los maestros nasa hablantes son un determinante para su actuar pedagógico e influyen en la consecución de la revitalización cultural, específicamente de la lengua vernácula puesto que los pueden separar o unir, diferenciar o identificar con su comunidad y su entorno social.

Finalmente, se plantean las conclusiones a manera de respuesta al interrogante que guió la investigación y las recomendaciones que surgen como alternativa para los miembros de la comunidad Nasa frente al proceso de revitalización de la lengua y la reivindicación del rol del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación, requiere de maestros comprometidos en su formación académica y disciplinar, en busca de nuevas alternativas para enfrentar los retos pedagógicos que exige la sociedad actual. Esta tarea no es indiferente en las comunidades indígenas caucanas, las cuales han generado una serie de estrategias contextualizadas para lograr su reivindicación cultural.

Es así, como desde la Constitución Política de 1991, estas comunidades han ganado el reconocimiento del Estado colombiano, en los ámbitos: cultural, político, social, económico y educativo; este último aspecto, está amparado por los decretos 2500 de 2010 y 1953 del 7 de octubre de 2014, que reglamentan de manera transitoria la contratación de la administración y la atención educativa, por parte de entidades territoriales indígenas para garantizar el derecho a la educación propia, enmarcada en el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP –, cuya finalidad es el *rescate cultural y la construcción de un estado pluriétnico*, lo cual garantiza la autonomía de los pueblos indígenas, a partir de la formación académica de los miembros de estas comunidades desde la primera infancia, o “Semillas de vida”, según la cosmovisión Indígena, hasta la educación superior.

Este reto pedagógico se dirige a recuperar los saberes y las prácticas ancestrales, teniendo en cuenta la construcción de un currículo y un plan de estudios que tengan como base por los principios, usos y costumbres, la cosmogonía y los planes de vida de los indígenas. Así las cosas, esta iniciativa se perfila como una propuesta educativa intercultural, con la cual se afiancen los procesos educativos, para que éstos no sean vistos como un servicio prestado, sino como un derecho que ayuda a los sujetos a mejorar su calidad de vida y a potenciar la pervivencia cultural en los territorios ancestrales.

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



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

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

De ahí, la necesidad de dinamizar propuestas que propendan por la conservación del Nasa Yuwe, desde el fortalecimiento de la oralidad y la consolidación de la escritura alfabética que si bien es cierto, se viene afianzando con la formación de maestros para comunidades indígenas, se ha hecho mayor énfasis en la adquisición de los procesos de lectura y oralidad de la lengua ancestral que en la escritura alfabética como una propuesta que se configure en todo un hacer educativo, cultural, político y social que valide los saberes ancestrales y las tradiciones propias de la comunidad.

Por lo cual, surge la pregunta de investigación: ¿Cómo inciden las huellas vitales de los maestros nasa hablantes en la configuración de la enseñanza - aprendizaje de la lengua propia en el contexto intercultural Páez?



2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La comunidad Nasa o Páez es un pueblo indígena que habita en la zona andina colombiana en los municipios de Inzá, Páez, Silvia, Miranda, Corinto, Toribío, Caldono, Jambaló, Morales y Santander en el departamento del Cauca, al igual que en regiones del Huila, Valle, Tolima, Caquetá, Putumayo y Meta. Su organización política está regida por el cabildo, considerado como la máxima autoridad dentro de su territorio. Su economía se basa en la agricultura.

Su lengua es el Nasa Yuwe, que significa “gente de agua”. El pueblo Nasa se ha caracterizado por preservar su lengua a pesar de los diferentes procesos de aculturación que les ha tocado vivir desde la escuela y la interacción con otros pueblos. De los grupos indígenas existentes en Colombia el pueblo nasa es uno de los que más hablantes tienen.

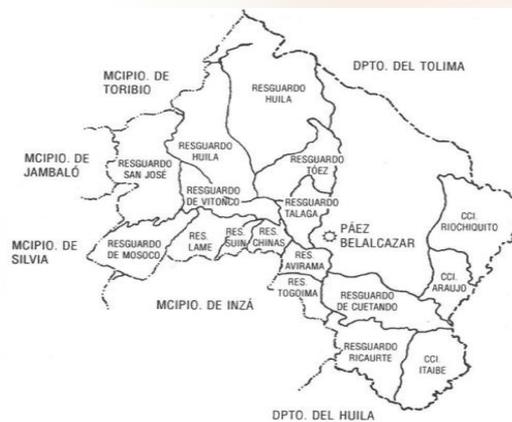
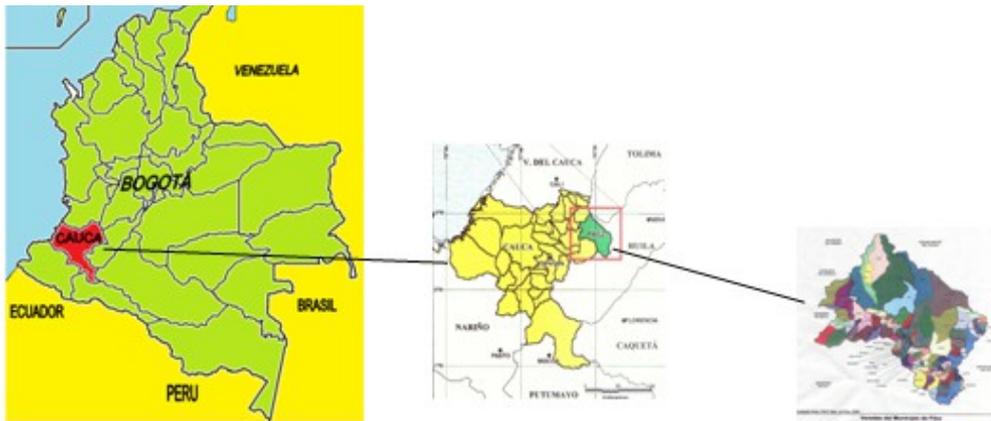
2.1. MUNICIPIO DE PÁEZ.

2.1.1. Aspecto físico

El Municipio de Páez, está ubicado al nororiente del departamento del Cauca, aproximadamente a 130 Kms de Popayán la ciudad capital. Este municipio se asienta en las estribaciones de la Cordillera Central conocido como Tierradentro. El clima es variado por ser de montaña, siendo una región privilegiada por tener pisos térmicos y por ende vegetación diversa. El terreno está enmarcado geográficamente por un sistema de montañas cruzado por ríos de cauces profundos que le dan al área una figura triangular.

2.1.2. Límites.

Al Norte, limita con el municipio de Ataco en el departamento del Tolima; al nororiente con el municipio de Teruel en el departamento del Huila; al oriente con los municipios de la Plata, Íquira y Nátaga en el departamento del Huila; al suroccidente con el municipio de Inzá en el departamento del Cauca y al occidente con los municipios de Silvia, Jambaló y Toribío en el departamento del Cauca.



Fuente: Alcaldía Municipio de Páez. 2008

El municipio de Páez, políticamente está dividido en quince resguardos indígenas: Avirama, Belalcázar, Cohetando, Chinas, Lame, Mosoco, PickweThaFiw, San José, Ricaurte, Tálaga, Tóez, Togoima, Vitoncó, Wila, Zuin, CxhabWalaLuux, KwuKiwe, dos corregimientos: Itaibe y Riochiquito y un área urbana: Belalcázar. Cada uno de estos



resguardos está direccionado por un cabildo que tiene la función de velar por el orden y la armonía de la comunidad, en cabeza de un Gobernador que cumple la función de consejero y persona ejemplar en el cumplimiento de las normas. Además es considerado juez y ejecutor de las penas impuestas a quienes incumplen o atentan contra la convivencia en comunidad.

Las viviendas en este municipio se construyen en forma dispersa, se ubican a lo largo de los caminos, en pequeños poblados o dentro de los cultivos en las faldas de la cordillera. Estas viviendas generalmente son chozas de planta rectangular, techo de teja, paredes construidas con guadua o caña entretejida, y piso de tierra. La cocina es uno de los espacios más valorados por este pueblo, porque el fogón es el espacio de encuentro con el otro, para compartir e impartir conocimiento. La tulpa elaborada por tres piedras enterradas en el suelo, simbolizan iluminación, palabra y memoria, esta puede trascender a otros espacios.

2.3. Aspecto económico

Páez, es un municipio de vocación agrícola, que gracias a la presencia de los pisos térmicos tiene una gran diversidad productiva, de la cual se destaca por su rentabilidad económica: el café, el frijol, el maíz, el tomate de árbol, el lulo. Se cultivan también otros productos como el plátano, la yuca, la arracacha, el tomate de mesa, las hortalizas, las frutas y la caña. Dentro de la producción pecuaria está el ganado bovino, ovino, porcino, piscícola y avícola; los cuales no son representativos para la comercialización, pero son importantes como complemento alimenticio. También, en menor escala se producen artesanías a base de lana y en telares caseros, un ejemplo de estas son las jigras, chumbes, cuhetanderas, capisayos, entre otros.

2.4. Aspecto Demográfico.

Según el censo DANE (2005) se auto reconocen como pertenecientes al pueblo nasa 186.178 personas, su unidad política es el resguardo, regido por el cabildo, quien tiene a su vez al gobernador miembro principal de esta institución.



También existen otras instancias, el “grupos de ancianos” quienes dada su experiencia y sabiduría, son reconocidos para resolver conflictos y ejercer control sobre el territorio en ausencia de los miembros del Cabildo.

El municipio de Páez ubicado en el departamento del Cauca, tiene el privilegio de estar conformada por tres etnias: la indígena, la negra y la mestiza, haciendo que la pluralidad cultural, la diversidad étnica y la multiplicidad socio-comunitaria sean una características fundamental en la vida del Municipio, porque aunque existen, entidades y sectores diferenciados en la parte económica, política, social y cultural, factores, que lejos de ser generadores de conflictos, son aprovechados para convertirlos en pilares del desarrollo y de progreso.

En la actualidad los adolescentes pertenecientes a estas comunidades tienen una marcada influencia de los modelos culturales y sociales externos, que penetran debido a los procesos migratorios y por influencia de los medios masivos de comunicación, quienes han ejercido una fuerte presión sobre la memoria cultural, a ello se suma que el modelo educativo establecido afianza los elementos globalizantes de una identidad nacional, debilitando la estructura familiar institución que recupera, promueve y difunde los valores culturales propios de la de la comunidad nasa.

2.5. Cosmovisión y territorio

La cosmovisión y territorio son inseparables y se integran en la vida cotidiana de las comunidades Nasa, por lo tanto las tradiciones, las costumbres no pueden estar desligadas del territorio porque se mantienen las relaciones tanto al interior como al exterior, es decir: “*con los nasas de otros territorios y con las personas no indígenas y los espíritus y guardianes de la naturaleza*” (Orozco, Paredes y Tocancipá, 2011, p. 253).

El concepto de territorio en el pueblo Nasa es construido de acuerdo a los distintos elementos que conforman su cultura. Por tal razón, el territorio no solo es considerado como un espacio de tierra, sino como quien origina la vida a su pueblo, ya que en él pueden actuar según sus usos, costumbres y cosmovisión. Para Osorio (s.f), el territorio significa: “*tierra sin límites con ideas propias, es la línea de unión de todos nuestros resguardos, es la madre tierra donde viven los antepasados y en el cual vivimos nuestra identidad*”. En consecuencia,



los resguardos indígenas de Páez destacan el territorio, la memoria colectiva, la ancestralidad y la revitalización cultural como elementos fundantes de la construcción identitaria

Por lo anteriormente expuesto, el pueblo nasa siente la necesidad de recuperar prácticas ancestrales y uno de los aspectos fundamentales es su lengua materna, porque a pesar que la lengua Nasa Yuwe es utilizada actualmente, existe una fuerte hibridación cultural en cuanto la castellanización. Son pocos los indígenas monolingües que hay en la región, los cuales están representados en lo mayores o abuelos.

3. JUSTIFICACIÓN

Colombia, según la Constitución Política de 1991, se reconoce como un país pluriétnico y multicultural, en este sentido se promulga la diversidad y el respeto a las diferencias para los grupos étnicos, resaltando la necesidad de establecer relaciones equitativas y la protección de la identidad cultural.

La ley general de educación de (1994), en sus lineamientos también promueve una educación diferenciada que respete las costumbres y cosmovisión indígena, pero estas pretensiones no se han cumplido a cabalidad. Por esto, las comunidades se han unido para luchar y lograr una educación propia que responda a las verdaderas necesidades e intereses de estos grupos.

La etnoeducación como ese modelo pedagógico para lograr su pervivencia se convierte en una opción para su reivindicación social. Esto debido a que por décadas los grupos minoritarios han sido sometidos a una educación hegemónica, impuesta sin tener en cuenta aspectos como su lengua, su escritura, su forma de pensar, sentir o actuar, llevándolos a un proceso de negación del ser.

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



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

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

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

Desde esta perspectiva, el estudio beneficia a la comunidad Nasa, puesto que al evidenciar los procesos de enseñanza del Nasa Yuwe desde las huellas vitales de los maestros Nasa hablantes, se puede comprender que es prioritario identificar los rastros identitarios y la ancestralidad como una construcción de sentido que permita el reencuentro con su cultura.

Estas consideraciones fundamentan esta propuesta investigativa ya que responden a la necesidad de interpretar los procesos de enseñanza - aprendizaje de la lengua Nasa Yuwe, como una posibilidad de recuperación de la lengua ancestral y el afianzamiento de la identidad cultural de la comunidad Nasa.



4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

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

4.2. Objetivos específicos

- Rescatar los procesos de aprendizaje de la lengua Nasa Yuwe en los maestros Nasa.
- Analizar los aportes pedagógicos que utilizan los maestros Nasa hablantes en la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe desde sus huellas vitales.
- Identificar cómo la ancestralidad enmarca la construcción de sentido de los procesos de aprendizaje de la lengua Nasa Yuwe en la comunidad indígena Nasa.



5. ANTECEDENTES

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

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

La investigación: “*Orgullo cultural y ambivalencia: Actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea*”, de corte cualitativo, basada en un estudio etnográfico, fue realizada en Chile, tuvo como objetivo identificar la legitimidad de la lengua propia en la comunidad indígena mapuche, determinando los nexos entre la lengua originaria y la vida social mapuche, para ello se realiza un paralelo entre la reproducción de la lengua y su opuesto, por el desplazamiento desde el castellano.

Entre los hallazgos principales se evidencia que el castellano prima sobre la lengua vernácula debido a la obligatoriedad de su práctica en los procesos educativos y en el intercambio comercial; por consiguiente, la lengua mapuzuqun, se ha convertido en una



lengua minoritaria y centrada en funciones tradicionales de uso exclusivo al interior de las familias y de la comunidad mapuche.

Finalmente se concluye que las percepciones con respecto a la lengua nativa que se asociaba a contextos rurales y exclusivos de comunidades mapuches se están transformando hacia una imagen positiva de orgullo cultural y prestigio lingüístico. Sin embargo esta vitalidad y lealtad lingüística tiende a ser más discursiva que práctica.

Por su parte, la investigación de tipo cualitativo con enfoque etnográfico, *titulada: “Enseñanza del Cofán como segunda lengua en educación propia”* tuvo como objetivo analizar el estado actual de la enseñanza de la lengua cofán como segunda lengua, como una estrategia de revitalización, en el marco de la educación propia. Fue realizada en el departamento de Putumayo – Colombia.

Esta investigación describen la forma de enseñanza del cofán como segunda lengua en la escuela del resguardo indígena de Santa Rosa de Guamuez y el uso de la misma en los diferentes ámbitos de la comunidad, para ello se incorpora las opiniones de los diferentes agentes comunales sobre la enseñanza del cofán en distintos ámbitos culturales.

Los resultados de la investigación señalan que el cofán está en los mayores. En la escuela es usada como una asignatura porque solo trabajan dos horas diarias. Por lo tanto, se recomienda una propuesta a corto plazo relacionada con la implementación de más horas pedagógicas para fortalecer la lengua y la cultura, lo cual lleva a la pervivencia del pueblo cofán.

Entre tanto, el estudio etnográfico: *“Hacia una etnografía del uso del Nasa Yuwe en el espacio escolar kapiya’jnxiyatte Nasa Yuwewe’wenxithegya’ptah’w”*, desarrollado en Popayán – Cauca, se trazó como objetivo indagar como el sistema escolar podría incluir en su cotidianidad el uso de la lengua Nasa Yuwe, para lo cual se hizo una descripción de las condiciones particulares del contacto del Nasa Yuwe y el castellano en la institución educativa sat’w’sx’ yat.

Durante el trabajo de campo se encontró que desde el enfoque político la empresa civilizatoria y de castellanización aún no ha cesado; por lo tanto, es necesario que la



comunidad reaccione y continúe la lucha para el fortalecimiento de las lenguas indígenas. Desde el enfoque práctico, se observa que las lenguas deben pervivir más allá de lo institucional, porque si se delega solamente a la escuela se perdería su esencia y, el posicionamiento en la vida social.

En consecuencia se concluye que es necesario desarrollar sentido de pertenencia por parte de estas comunidades para hablar y escribir sus lenguas, ya que en muchas ocasiones son personas ajenas a las comunidades quienes toman estas iniciativas.

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

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

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



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

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

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

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

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

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

En cuanto a las huellas vitales de los maestros para la enseñanza de la lengua nasa, se toma a Corrales (2011), con la investigación: *“Hacia una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo nasa ¿por qué y para qué lee y escribe el pueblo nasa?”*, a Mendoza (2010), con el estudio *“La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia”* y a Serna y López (2007), quienes



titulan su investigación: “*Maestros indígenas. Un acercamiento a sus historias de vida*” que aunque no hacen estudio específico sobre la lengua nasa hace referencia a las experiencias de vida y las huellas vitales de los profesores de educación indígena de un Estado de México con relación a la lengua propia.

La investigación “*Hacia una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo nasa ¿por qué y para qué lee y escribe el pueblo nasa?*”, de tipo cualitativo enmarcado en el estudio etnográfico y, realizada en Colombia en cuatro resguardos indígenas: Novirao en el municipio de Totoró, Quichaya en Silvia, Pueblo Nuevo en Caldono y Mosoco, del municipio de Belalcázar, en la zona de Tierradentro tuvo como objetivo principal dar a conocer la historia social de la escritura Nasa y demostrar la relevancia de la oralidad dentro de la comunidad como una política de resistencia cultural y política.

Al analizar los resultados de esta investigación se evidenció como la escritura alfabética del Nasa al igual que el fortalecimiento de su oralidad se convierten en una propuesta que atiende más allá de lo comunicativo, al interés político por mantener vigente todo un hacer y unas prácticas ancestrales, ligadas a lo epistémico y lo ontológico, que le da un sentido al sujeto indígena Nasa. En este sentido, se precisa cómo más allá de la apropiación de un alfabeto se busca valorar y usar la lengua en diversos contextos, asumiendo un reto de carácter político, cultural, comunicativo y social.

El estudio de corte etnográfico, “*La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia*”, se realizó con el propósito de conocer las prácticas pedagógicas implementadas desde la etnoinvestigación en aspectos como la didáctica, los ambientes de aprendizaje, la relación escuela –comunidad, la formación y visión de los maestros.

Los hallazgos de esta investigación muestran la dinámica educativa que desarrollan los maestros en sus instituciones educativas, evidenciando su compromiso sociocultural efectivamente está influenciado por la cosmovisión indígena como un legado ancestral.

Entre las conclusiones se plantea que la fortaleza de estas instituciones está en la formación de sus maestros quienes son bilingües y realizan una práctica educativa



etnoinvestigativa en la que implementan asignaturas para fortalecer su identidad étnica y posibilitan el desarrollo de los planes de vida comunitario.

En estas investigaciones se busca identificar cómo se han construido a través del tiempo las prácticas de los maestros nasa hablantes, la incidencia de sus historias de vida en sus repertorios pedagógicos, las huellas vitales cómo han permitido la configuración del aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia, de que manera los procesos educativos son permeados por la ‘transmisión generacional’, cómo se vinculan a la memoria colectiva y son llevados finalmente a la reproducción social y cultural.

En ellas se evidencia como la lengua vernácula produce y dinamiza pensamientos tanto individuales como colectivos, y se puede concebir como testimonio y memoria viva de la cultura. Para estas comunidades, la lengua es sinónimo de identidad, pertenencia y diferenciación, que va muy ligada a la tradición y a la proyección de su pueblo, por cuanto funda la unidad de saberes ancestrales, pensamientos y sentimientos, una triada que redunda en la significación de cada expresión, *la palabra hecha resistencia*.

Estas indagaciones resultan relevantes para nuestra investigación ya que se precisan los procesos llevados a cabo desde esas prácticas y se confirma si estas construcciones han permitido la recuperación de la lengua y qué tipo de impacto se está produciendo en las comunidades indígenas.

Así las cosas, el analizar y conocer en profundidad la naturaleza y alcance de estas investigaciones ha permitido encontrar similitudes con el presente estudio referidas a la recuperación de las lenguas propias o vernáculas, porque se observa en este rastreo bibliográfico como los pueblos indígenas pueden reivindicarse por medio de la recuperación de su oralidad y creación de la escritura de la lengua materna siendo de gran importancia las acciones que se realicen para la pervivencia. En este sentido se argumenta la importancia de conocer y reflexionar sobre las estrategias utilizadas para la enseñanza de la lengua propia.



6. PERSPECTIVA TEÓRICA

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

Las huellas vitales son todos aquellos acontecimientos que van marcando al individuo en el transcurso de la vida, ya sean familiares, escolares, profesionales o sociales, que en cierta medida al recordarlas le dan sentido a sus vivencias y la forma de relacionarse con la sociedad. Estos acontecimientos son los que ayudan a otros entender las diferentes problemáticas sociales, que al analizarlas, criticarlas y confrontarlas se pueden emplear para construir significado.

De este modo las huellas vitales son importantes porque permiten analizar cómo el individuo hace parte de la sociedad y como ésta lo acoge a partir de las experiencias vividas y, que al ser narradas trascienden contribuyendo a su significación personal. Esto requiere reconocer la diversidad, saber cómo y porqué se dan las diferencias remitiéndose al pasado para construir el presente y dar sentido a la vida y a los hechos para lograr reconocerse a sí mismo, entender a los suyos y a su contexto social.

Este marco general permite señalar que las huellas vitales se consolidan como marcas que se han perpetuado en el tiempo en las historias de vida de los sujetos, por lo cual, afectan y a la vez dotan de sentido sus vidas, éstas surgen y se encuadran en situaciones significativas, que han ayudado a construir la identidad de cada individuo, desde su contexto cultural y físico, en un espacio de tiempo determinado. Al respecto Guerrini (2011, p. 1) define las huellas vitales como:

Marcas que nos definen en una actividad y que informan a la sociedad sobre lo que se puede esperar de nosotros, marcas que separan o que unen, que nos dan pertenencia, que diferencian y exaltan a un grupo humano entre otros. Marcas que interpelan, que obligan a tomar partido por una empresa o nación. Marcas buenas y malas.



Estas huellas evocan vestigios de tiempos pasados, que se traen al presente debido a que son inherentes, necesarias y coexisten con concepciones propias del actuar individual y colectivo. También evidencian en gran medida nuestro origen y han sido parte de la construcción de identidad, por ello cada uno de los eventos significativos de nuestra vida, consolida la narrativa personal y da un punto de partida para generar interpretaciones del hacer cotidiano.

Son marcas que fijan nuestro origen, atributos, historias y sentidos. Marcas que traen a la luz interpretaciones y definiciones del sentido de ser de las cosas, que nos dicen que somos, donde estamos y qué queremos de nuestras vidas. Marcas que sostienen las identidades. Marcas y recuerdos que se mantienen y que le hablan de la fragilidad de la vida y de las identidades que requieren de una determinada motivación, y que ello nos lleva a sintetizar, encadenar y marcar los momentos de la vida, en pos de construir un relato (Guerrini, 2011, p. 1).

En este sentido, las huellas vitales operan como activadoras y promotoras de la competencia reflexiva desde su propio ser en la experiencia, coadyuvan al auto reconocimiento de las personas permitiéndoles identificar sus emociones y a partir de ahí construir conocimientos fundamentados en la experiencia. Es así como las huellas vitales son fundamentales en los procesos investigativos en donde se busque analizar, descubrir y reconstruir la historia de un contexto o una situación social. Se plantea que los relatos autobiográficos ofrecen de primera mano materiales acerca de la historia, la sociedad, la cultura, la familia y la educación, que posibilitan acercarse a cuestiones históricas y socioculturales desde la perspectiva subjetiva y experimental de los temas (Freda, Esposito, Martino & Monteagudo, 2012).

Ahora bien y como se había expresado anteriormente, las huellas vitales se enmarcan dentro del relato de la historia de vida, evidenciando tanto el pasado, como el presente de los sujetos, develando los diferentes contextos en los que se desenvuelven, a la par que dan cuenta de las diferentes interacciones que experimentan en la cotidianidad.

Es así como el relato que se construye de sí mismo, se puede concebir como una marca que nos define. En palabras de Torres y Zapata (2014, p.13):

(...) es hablar de nosotros mismos, es recrear nuestra propia historia en el amplio escenario de la vida, unas veces como protagonistas y otras como antagonistas, como seres humanos, como padres, hermanos, hijos, con los problemas cotidianos que muchas veces influyen en el quehacer diario de cada individuo (...).



En consecuencia, las marcas que se quedan en cada sujeto de manera significativa, enmarcan la construcción de sentido de la realidad sensible, la percepción y la concepción de los espacios en los que se potencia en su diario caminar. La evocación de recuerdos del seno familiar, la infancia, la escuela trae consigo huellas que perduran tras el paso de los años y se consolidan como fuente vital de reconocimiento identitario, haciéndose presente en el actuar del diario vivir.

Desde las historias de vida emergen los relatos que entretejen experiencias que se quedaron en la identidad de los sujetos, esta narrativa configura rasgos únicos del yo, dan cuenta también del encuentro con el otro, las interacciones constantes con los contextos, en un sentido inherente a una condición de vida, a una afectación en su espíritu; y por lo tanto, generando en el presente una significación. Gómez y Muñoz (2015, p.16), lo ilustran de la siguiente manera:

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

Desde las consideraciones anteriores, las situaciones de vida experimentadas por los sujetos gestan actuaciones en el presente, debido a que se constituyen como marcas imborrables que traspasan la frontera del tiempo, para evocar tanto lo positivo, como lo negativo de las experiencias individuales, así van emergiendo de manera natural incidiendo en la cotidianidad, dando cuenta del sujeto en relación con el otro, así como del constante aprendizaje del contexto y la interiorización de saberes adquiridos en su diario vivir.

De esta manera, indagar desde las narrativas de los sujetos compromete a un análisis del discurso, que deleve una conversación con el yo, desentrañar su esencia, volver a aquello que ha tenido relevancia en lo corporal y en lo mental, a partir de las afectaciones del pasado que posibilita realizar un ejercicio de comprensión del hoy y la deconstrucción del porvenir, es innegable que los comportamientos no se pueden transformar, en la medida en que no se tenga la razón de las huellas que lo anteceden.



6.1.1. Las huellas vitales de los maestros.

Las huellas vitales de las personas sea cual sea el ámbito en que se desenvuelven influyen positiva o negativamente en su desempeño profesional, estas huellas acompañan la vida de los sujetos y se manifiestan consciente o inconscientemente en la cotidianidad (Meza, Díaz y Ríos, 2013) e inciden indudablemente en el pasado y el presente de las personas.

En este sentido, las huellas vitales de los maestros pueden revelar información sobre situaciones que han sido de gran importancia para ellos y de una u otra manera han marcado su vida. Estas huellas pueden traer a la luz interpretaciones y comprensiones sobre la forma como pueden ser definidos, diciendo quienes son, qué son, dónde están y qué quieren de la vida.

Por consiguiente, conocer las historias de vida de los maestros, permite recrear sus huellas vitales en un amplio escenario, ya sea como hijos, estudiantes, padres o profesionales, en los diferentes contextos y tiempos, lo cual ha influido en su quehacer cotidiano, que en ocasiones los ha llenado de temores y frustraciones o por el contrario les ha permitido desarrollar potencialidades que han sido motivo de transformación.

El reconocimiento de las experiencias de vida, de la cotidianidad de los maestros, de los sentidos que encarnan sus discursos sobre su quehacer diario, desentrañan conocimiento, sus relatos de vida se convierten en una herramienta que posibilita el aprendizaje, el análisis y la comprensión del sentido, del contexto histórico, cultural, familiar, social que trae consigo la constitución de su identidad como sujetos.

Así las cosas, las huellas vitales de los docentes son marcas o registros de impacto, que definen de cierta manera su actividad profesional y puede informar a la sociedad sobre lo que puede esperar de ellos, develando a través de la búsqueda de sentido, a partir de las experiencias de vida, su formación, las relaciones sociales, familiares, culturales que dejan una impronta en su quehacer pedagógico. Estas huellas los pueden separar o unir, diferenciar o identificar con su comunidad y su entorno social. García et al (2013, p. 3), lo reafirma cuando dice: “(...) *se podría hablar de las huellas que sobre los cuerpos y mentes de los maestros han dejado sus propias experiencias de vida: su formación, sus relaciones familiares, sociales y Contextuales*”.



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

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

Por lo tanto, el sentido e influencia de las huellas vitales en los sujetos, proporciona una amplia visión de la procedencia de su actuar y en el caso de los docentes, de su praxis pedagógica y didáctica. Ello proporciona la posibilidad de reflexionar sobre las mismas para abrir un camino de transformación en el contexto educativo.

6.2. Diversidad cultural y educación intercultural.

6.2.1. Diversidad cultural

Castro (2009), en su artículo “*Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas*” hace un recuento sobre las distintas tendencias conceptuales y disciplinares que algunos autores han redefinido sobre el estudio de la diversidad cultural en los últimos años en Colombia.

La autora argumenta que en los estudios recientes, la diversidad cultural se aborda en relación con la educación unida a los procesos sociales, políticos, culturales, económicos junto con los imaginarios y representaciones de los individuos o grupos y no como antiguamente que se refería exclusivamente a cuantificar las etnias, su lengua o las tendencias pedagógicas en relación a la cultura. Por lo tanto, se reconoce el valor, el significado y la importancia que esta tiene en la modelación y construcción de la sociedad colombiana. Indiscutiblemente hablar de diversidad, escuela y reconocimiento cultural trae



consigo un concepto de relación de sentido que se convierten en eje transversal de los procesos educativos.

Ahora bien, si se trata de los procesos educativos, a través de la historia se observa que han estado permeados por prácticas tradicionales, conductistas y autoritarias que convirtieron a la escuela en un escenario de prácticas repetitivas, dueña de discursos que olvidan la particularidad, la realidad de los individuos y la diversidad.

Por fortuna, estas concepciones están dando un viraje, al plantear una escuela inclusiva, en donde el reconocimiento de la diversidad sea una posibilidad dignificante, transformadora de la realidad de los sujetos posibilitando diferentes formas de pensar, actuar y sentir.

En este sentido, hablar de una política de reconocimiento de la diversidad conlleva la construcción de relaciones de respeto entre el colectivo, evidenciando de manera especial la realidad particular de los sujetos. En palabras de Diez (2004, p. 194): *“implica el supuesto de que entre las culturas diversas se establecen relaciones igualitarias y simétricas, negando la conflictividad de las relaciones en la que la diversidad es construida”*. Esta política se hace evidente en el reconocimiento de las diferencias étnicas, culturales, religiosas, entre otras, generando así espacios para la construcción de relaciones armónicas, que provean de bienestar los ambientes escolares.

Para lograr este reconocimiento se precisa, el diálogo como eje transversal. Este eje fundante se constituye en la base para construir relaciones activas, en las que prime el respeto por sí mismo pero también por el “otro”. Es decir, poner en marcha “un proyecto político, epistemológico, cultural y educativo”, de visión integradora de los sujetos, desde la tolerancia y la concertación de conflictos ocasionados por las diferentes posturas, por las condiciones económicas, culturales, las étnicas, entre otras.

De esta manera, se presenta el concepto de alteridad en el que es primordial pensar en un “nosotros”, que indaga por la diferencia, pone en cuestión la mismidad y se ocupa de darle trascendencia a la otredad, a partir del diálogo y el reconocimiento de su subjetividad, evidenciando así que lo trascendental y que subyace no son las diferencias, lo esencial, enfocado en la construcción de pensamiento y conciencia grupal. González, (2011, p. 7), lo



sustenta argumentando: *“El conocer al otro o, al menos, adentrarse por los territorios del otro, puede constituir un buen ejercicio, pero siempre será incompleto si el primer objeto de conocimiento no ha de pasar sobre sí”*. Es evidente cómo este autor pone de precedente en el reconocimiento de sí mismo, como camino en la sensatez para reconocer al otro.

Estos matices permiten considerar que en el ámbito educativo se hace necesario y fundamental crear una propuesta educativa que esté soportada en el reconocimiento de la diversidad, como proyecto político que reivindica la posición del sujeto. Es así como la escuela se debe consolidar como un espacio vital, en el que los sujetos puedan asumir una posición crítica frente a lo diverso, reconozca este concepto, lo hagan propio, partiendo de sí mismo, para valorar de manera objetiva al otro y su realidad.

En este orden de ideas, la diversidad invita a la transformación de la práctica pedagógica que exige otro modo de educación, considerando la diferencia como valor agregado en los seres humanos. La educación tiene la obligación de brindar las herramientas pedagógicas y didácticas para encaminar al sujeto en su diversidad personal y grupal.

6.2.2. La educación intercultural.

En los países Latinoamericanos al igual que en Colombia, las distintas manifestaciones étnicas y culturales dan cuenta de su gran diversidad, ante la cual se propone desde las políticas estatales, una educación intercultural, entendiendo por interculturalidad una forma de relacionamiento, un encuentro dialógico que desarrolla formas de convivencia nuevas para compartir no sólo un territorio sino una manera distinta de construir una nación unitaria, justa y equitativa. En palabras de Ayala (2011, p. 11), la interculturalidad es un eje fundamental *“dentro de una apertura y respeto a los otros, puesto que permite intercambiar, dialogar y concretar diversos espacios de socialización”*.

Así comprendida, la interculturalidad posibilita el reconocimiento de los derechos de los pueblos, el rescate de la identidad, el reconocimiento de las diferencias, la superación de los prejuicios, la valoración del otro y la construcción de un espacio común que se pueda ver como “propio” para todos. Todo este nuevo entramado cultural requiere impulso, es aquí donde el sistema educativo juega un papel protagónico. Walsh (2009, p. 183), al respecto afirma:



El sistema educativo es, sin duda una de las instituciones sociales más importantes para construir la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana e instrumento no solo de mantenimiento de una sociedad sino de su crecimiento, transformación y liberación y, del reconocimiento de todas sus potencialidades civilizatorio-humanas.

Sin embargo, son estas potencialidades las que no se reconocen en la educación formal actual, porque se ha estandarizado, se ha homogenizado, se ha enmarcado en una política de poder, de imposición, conllevando a crear un imaginario estereotipado de las comunidades étnicas mal llamadas minoritarias, desdibujando las diferencias ancestrales, tradiciones culturales y cosmovisiones.

En este orden de ideas, Walsh, (2005, p.143), la educación intercultural trata de romper con aquellos prejuicios o estereotipos sobre el “otro”, porque entre culturas no existen fronteras inamovibles sino un creciente contacto. En sí, podemos decir que siempre hay huellas o vestigios de los significados e identidades de otros en los significados e identidades de nosotros mismos.

Por su parte, Ayala (2011, p. 25), afirma que la educación intercultural se fundamenta en un proceso dinámico y permanente de comunicación, interrelación y aprendizaje mutuo en donde el esfuerzo por desarrollar las potencialidades de los sujetos y grupos es colectivo, entendiendo que este tipo de procesos enriquecen a todo un conglomerado social, creando espacios no solo de contacto sino de generación de una nueva realidad común.

Esta educación intercultural implica una revolución con sentido holístico, en donde el ser humano pueda construir una nueva mirada sobre los otros, sobre nosotros, sobre la vida, la naturaleza y el mundo (Guerrero, 2007, p. 453).

Para ello es muy importante el papel que juega la escuela, como un espacio de encuentro con el otro, en donde la posición reflexiva y crítica frente a las realidades ayude a terminar con estereotipos que conducen a la globalización, y lograr que la vida se pueda desarrollar en un constante cambio de conocimientos, a partir de los aciertos y desaciertos. Ghiso (2000, p.5).

Sin embargo, la escuela y la educación no son los únicos responsables de concretar la interculturalidad, se hace necesario vincular otros actores sociales en los que el sujeto se desenvuelve, porque el sujeto no solo aprende en la escuela, sino que puede intercambiar



saberes en otros escenarios: familiares, políticos, sociales, culturales, que le permiten promover la participación e integración. Porque la interculturalidad como proyecto político-social, se establece en la dinámica de la sociedad civil, puesto que la educación no puede asumir en solitario los retos de la interculturalidad (Diez, 2004, p.19), pero tampoco se puede mantener al margen de las exigencias de una sociedad cambiante y heterogénea. Al respecto Walsh, (2007, p. 224), afirma:

La interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de la existencia, apuntando a la descolonialidad.

Aunque la interculturalidad en la educación se ha convertido en un discurso obligado, en contextos donde lo político y social están muy relacionados, el propósito inicial de generar espacios de reflexión intercultural partiendo de la educación para posibilitar el reconocimiento y alcanzar la diversidad.

6.2.3. La educación intercultural bilingüe.

En América Latina, la educación intercultural bilingüe–EIB– se establece como reconocimiento a los pueblos indígenas y se contempla en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, así:

En los Estados en los que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma. (Artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño).

Por su parte, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de Barcelona, en los artículos 1 y 2, proclama el derecho de las personas a recibir enseñanza en lengua propia, de la misma manera la UNICEF, garantiza el respeto por las lenguas vernáculas e identidades culturales, promoviendo la multiculturalidad e interculturalidad a través de una educación intercultural bilingüe. (UNICEF, 2009).

En Colombia, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, desde el sector educativo contempla la educación de calidad y diferenciada para los grupos étnicos, para ello propone la articulación de la propuesta educativa mayoritaria con el *Sistema Indígena de Educación*



Propia –SEIP–, y con proyectos etnoeducativos que permitan “el uso práctico de la lengua, la formación de maestros bilingües, la producción de materiales bilingües, el diseño del currículo usando la lengua nativa”.

6.3. Formación de Maestros indígenas: un reto para la educación intercultural.

Valverde, (2010, p.104) considera necesario realizar un análisis del concepto intercultural, y el objetivo de construir una educación para la diversidad, para ello considera de vital importancia conocer los referentes teóricos y metodológicos en la formación de los maestros. Este autor plantea que:

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

Frente a esta perspectiva, las comunidades indígenas buscan su propia alternativa política y educativa que promueva el enriquecimiento de los conocimientos y el saber-hacer tradicional que les permita el ejercicio de su autonomía y el desarrollo de sus pueblos ante los embates de una sociedad globalizante y envolvente que pretende aislarlos, sin desconocer que al estar inmersos en este ambiente se deben establecer relaciones entre los conocimientos indígenas y los conocimientos científicos y occidentales.

En este sentido, es necesario acercarse a los conceptos de etnoeducación para dar relevancia a la formación del maestro indígena en las instituciones educativas, como afirman Castillo y Triviño (2008, P.83) es:

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



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

Carrillo (2012, p.43), manifiesta como la formación de los maestros indígenas se convierte en una prioridad que debe ser atendida, a partir de la conceptualización de la interculturalidad, como una posibilidad del rescate de las costumbres propias de las comunidades ancestrales. Literalmente manifiesta:

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

Por lo tanto, se constituye como una necesidad, reformular el diseño curricular propuesto, debido a las falencias presentadas por los programas de formación actuales planteados por los gobiernos, que desconocen los contextos reales de las comunidades étnicas. Este proceso debe direccionarse hacia la formación de docentes desde el enfoque intercultural, a partir del reconocimiento, el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural del país y de sus etnias, que puedan atender a una necesidad pedagógica de las comunidades indígenas, para la revitalización de la lengua propia, el fortalecimiento de los usos y costumbres y la resistencia cultural.

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

Es evidente que este ejercicio aborda la reflexión sobre la incidencia del rol en la formación desde la interculturalidad, el trabajo en necesidades educativas para comunidades



ancestrales, en la que se direcciona la formación del sujeto proyectado al colectivo comunitario. En este sentido, Carlosama (2001, p.174) afirma:

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

Por lo tanto, la educación formal desde la perspectiva intercultural deberá reconocer el amplio espectro que trae consigo el contexto de los sujetos en formación, construyendo un currículo pensado desde la globalidad de cada comunidad ancestral, reconociendo sus principios de revitalización cultural.

6.3. 1. Prácticas pedagógicas transformadoras: un proceso de construcción y resignificación cultural.

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

Parada, Hoyos & Rodríguez (2014, p, 82), destacan la manera en que los sujetos se relacionan con los procesos lectoescritores y el sentido que devela a través de los mismos, *“Es por esto que tales consideraciones comportan un carácter filosófico por cuanto concebimos la lectura y la escritura como ejercicios del pensamiento relativos a la reflexión, a la crítica y de proyección subjetiva”*.

Es interesante examinar entonces como las prácticas pedagógicas desde los procesos de lectura y escritura se pueden convertir en procesos de construcción y resignificación cultural en las comunidades indígenas en donde se propone un modelo alternativo que incentiva a los maestros a replantear sus prácticas pedagógicas para hacerlas más acordes con la cultura e idiosincrasia de los pueblos indígenas. Actualmente se busca que los maestros



alcancen destrezas metodológicas y curriculares para diseñar propuestas, herramientas didácticas y estrategias en lengua indígena (SEIP, 2008).

Es oportuno citar a Quilaqueo (2007, p.165), quien habla de la construcción de un currículo intercultural para las comunidades indígenas, en el que se apunte a la formación sociocultural de maestros que puedan dominar tanto los conocimientos científicos, como los tradicionales: *“Un primer paso para la integración de saberes y conocimientos a la educación escolar es captar, poseer y ordenar para lograr una sistematización de contenidos para una educación con enfoque pedagógico intercultural”*.

Esta tarea debe dar paso a la transformación de un currículo integrador que tenga en cuenta las dos lógicas del pensamiento, esto implica el reconocimiento en la escuela como un espacio para la construcción de identidad intercultural. En consecuencia, es necesario innovar el discurso pedagógico y con él transformar el quehacer educativo, a partir de las reflexiones sobre la cultura, ancestralidad, pedagogía y didáctica para la enseñanza intercultural bilingüe.

Fernández, Magro & Meza (2005, p.223), argumentan que la transformación del quehacer docente de los maestros de territorios indígenas implica el cambio de rol, desde el papel de facilitador debe tener dominio tanto de la cultura y de la lengua occidental, como de la autóctona, además debe comprometerse con los procesos sociales y culturales del territorio, asumiendo retos con su formación disciplinaria y realizando investigaciones sobre los factores socio-culturales, socio-lingüísticos y pedagógicos que intervienen en el aula. En este sentido, afirman:

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

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



Ortiz, Zea, Ángel, Santamaría, Amaya, Acuña, Cabrera, Orozco & Blanco (2012, p. 7), afirma que mediante las prácticas pedagógicas se pueden observar a los docentes como sujetos que comunican, enseñan, interpretan, analizan, transmiten y reconocen su lugar en la escuela, generando cambios notables en sus lugares de trabajo, situación que les ha merecido el reconocimiento como sujetos actores de transformaciones dentro de sus comunidades, puesto que *“las innovaciones propuestas pretenden responder a las demandas, tanto del medio social, cultural, político y educativo como a la necesidad de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.”*

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

La lengua se considera un elemento fundante en las culturas, por cuanto determina la memoria y la tradición de los pueblos. La lengua produce y dinamiza pensamientos tanto individuales como colectivos, se pueden concebir como testimonio vivo de la cultura. Afirma Corrales, (1993, p, 48).

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.

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

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

La lengua ancestral entonces, delimita un sentido que está relacionado con la vida de la comunidad indígena, creando así una dimensión simbólica, pues las expresiones nombran al mundo que rodea a la etnia, vincula relaciones de sentido de su cotidianidad y su ritualidad.



Por ello, la lengua se fortalece en las prácticas sociales, construyen y potencian el pensamiento.

Para la comunidad nasa su lengua, es sinónimo de identidad, pertenencia y diferenciación, que va muy ligada a la tradición y a la proyección de su pueblo, por cuanto funda la unidad de saberes ancestrales, pensamientos y sentimientos, una triada que redonda en la significación de cada expresión, *la palabra hecha resistencia*.

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

6.4.1. La escritura de la lengua Nasa Yuwe

El reconocimiento de la escritura alfabética no ha sido una tarea fácil, el paso de la oralidad a la escritura de esta lengua ha demandado un estudio minucioso de las significaciones simbólicas para llegar a la construcción de un código alfabético. Existen diferentes puntos de vista sobre la escritura de la lengua Nasa, hay miedos por la pérdida de identidad, los saberes ancestrales al sentir que la oralidad va a ser relegada a un espacio olvidado para este pueblo. Sin embargo, también se considera que la escritura alfabética apunta a la conservación de la memoria identitaria de la comunidad. Al respecto Tulio Rojas afirma que llevar una lengua a la escritura alfabética es un proceso complejo que implica darle significación, textualmente manifiesta: Rojas, (2005, p.17)

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

Es interesante ver como esta tarea requiere de diferentes cambios dentro del seno de la comunidad y de sus sujetos, implica articulación y unión de voluntades para conquistar diversos espacios sociales que permitan fortalecer y revalorar la lengua propia y la escritura



que vista más allá de una herramienta, se consolide como una propuesta de unificación política y cultural.

Perdomo (2008, p. 18), se refiere a la constitución de la escritura alfabética de la comunidad nasa, mostrando el proceso vivido desde el año 1755, en el cual los misioneros católicos, la empiezan a usar con fines evangelizadores, posteriormente, en 1962 el Instituto Lingüístico de Verano –ILV–realiza una traducción de la Biblia a la lengua Nasa. En 1982, el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC – y el Instituto Misionero de Antropología comienzan a usar la grafía proporcionada por el ILV, la cual no fue acogida entre la comunidad.

Para el año 1987, se mueve entre los líderes de la comunidad una gran inquietud por establecer un alfabeto que represente la oralidad de su lengua, se establece un alfabeto con 18 consonantes y 4 vocales. En el año 1998, la comunidad plantea la búsqueda de la unificación de un alfabeto para todos los resguardo, que fuera acogido y promovido, así que se asesoran de lingüistas e investigadores como Tulio Rojas, quienes en el año 2001, en el XI congreso de Cabildos Nasa de Colombia, presentan una propuesta fonológica unificada con 34 unidades distintivas y 4 vocales. Esta propuesta tiene en cuenta la funcionalidad, la economía y la sistematicidad que puede tener la escritura para fortalecer la lengua propia, el pensamiento y la autonomía indígena. Desde esta línea de argumentación, Ana Perdomo, (2008, p.58) hace alusión al significado de la escritura Nasa Yuwe, manifestando:

Lo que hacemos aquí es dibujar las palabras con signos alfabéticos, se dibuja el lenguaje que sale de la boca, se pintan las palabras y se colorean con los colores del arco iris con los gestos y sonidos del universo nasa. Así se prolongan las vivencias.

Por su parte, Zavala (2002, p. 14), plantea la posibilidad de la convergencia de escritura y oralidad desde la puesta en escena de las dos, en contextos reales, en ámbitos cotidianos para la comunidad, como la casa, la huerta, la escuela, los espacios comunes a la vida comunitaria, en sus palabras, a partir de una *“perspectiva social y etnográfica que, si bien se pregunta por las habilidades cognitivas, nunca las sustrae de sus usos y contextos socioculturales”*.



Para Kittay (1995,p. 224-225), existe una correlación entre la oralidad y la escritura puesto que entretujan sentidos y significaciones, que posibilitan la interpretación de la realidad de los sujetos:

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

Estas consideraciones, permiten comprender que para la comunidad nasa la escritura es un complemento para fortalecer la lengua nativa y por lo tanto no sustituye a la oralidad, puesto que juntas generan la posibilidad del reconocimiento del valor cultural y de la identidad del pueblo Nasa.

6.4.2. La Oralidad, rescate de la memoria ancestral.

Para las comunidades étnicas la oralidad se constituye en la posibilidad de supervivencia de su pensamiento, su cosmogonía, las prácticas tradicionales. Es una estrategia para salvaguardar el pensamiento colectivo de las comunidades, su identidad y su memoria. La oralidad se constituye en la fuente de recuperación del pasado y construcción del presente.

Del Valle (2000, p. 12), argumenta que la oralidad se configura como un hecho cultural, que involucra la interacción de las comunidades con su contexto, por eso debe ser comprendida como producción de sentido, vinculada a la memoria, al uso de ciertos ritmos y a la tematización.

Dentro de los contextos indígenas se entiende como la manera particular de producir, reproducir y representar el mundo, por esto va más allá del establecimiento de un código lingüístico. Por esta razón, la oralidad tiene que ver con los códigos culturales, sociales, ancestrales que conlleva consigo una producción de códigos simbólicos vinculados con el sentido de la memoria colectiva, relacionados con la ancestralidad y la historia de las comunidades indígenas.

Ahora bien, en la escuela el reconocimiento de la oralidad como productora de conocimiento es escasa, se privilegia la escritura, sin pensar que la oralidad es una posibilidad de pervivencia y resistencia entre las comunidades ancestrales, siendo una alternativa para



sustentar la memoria y la identidad de las comunidades indígenas ancestrales. Un ejemplo palpable de esto es que entre las comunidades indígenas quien domina el poder de la palabra, es quien tiene un lugar de autoridad, sin importar edad ni jerarquía. La entrega de los saberes generacionalmente, conlleva un poder espiritual y un reconocimiento de la vida y el territorio.

En consecuencia, los maestros de las comunidades étnicas tienen la gran responsabilidad política, frente a los procesos de recuperación de la oralidad como fuente de pensamiento. La oralidad se convierte en la posibilidad de revitalizar la cultura.



7. METODOLOGÍA

7.1. Investigación cualitativa

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

Aquí se describe la conducta vital y lingüística, que crea sus propias reglas y formas estructurales. En comparación con el polo opuesto que es la teoría de la información, la hermenéutica representa el otro punto de vista que intenta aclarar el fenómeno lingüístico, no desde unos procesos elementales sino desde su propia realidad vital. (p. 367 - 372)

La hermenéutica, busca comunicar, traducir, interpretar y comprender los mensajes y significados no evidentes de los textos y contextos (historia, cultura, política, y educación). La Hermenéutica es una labor donde el investigador busca comprender e reinterpretar un fenómeno o una realidad histórica y social en un determinado contexto, utilizando la dialéctica más que la experimentación.

La hermenéutica se consolida como un ejercicio de comprensión crítica en la cual se configura la búsqueda de sentidos, a partir de los discursos de los sujetos, en relación a su historicidad y las redes de interacción cultural y social, que se constituyen a través de sus vivencias. En este proceso se busca comprender al sujeto como la parte de un todo, desde el cual se tejen hilos de sentido.

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



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

Para ello, desde el enfoque hermenéutico, se analizó a profundidad los relatos de vida de los maestros, porque son ellos los actores que con sus testimonios ubicaron en el tiempo experiencias que fueron escudriñadas por los investigadores para comprender e interpretar esas construcciones culturales, para luego recabar conceptos claves desde la perspectiva de los actores que fueron útiles para tematizar y analizar lo que pasa en el contexto.

Ricouer (1999, p. 89 - 92), hace referencia a la función narrativa desde la vida misma como lo es la historia, la biografía y la autobiografía que convierte en historia una serie de acontecimientos que en conjunto forman una totalidad, acercando la representación de la realidad y considerando esa totalidad como un mundo del cual se describe. Apartes literales explican cómo se da esta función:

El historiador no establece leyes, las emplea. (...) los acontecimientos son importantes en la medida en que contribuyen a hacer inteligible la historia contada (...) las frases narrativas son aquellas que podemos encontrar en cualquier relato, incluido el lenguaje ordinario (...) una narración histórica no es solo la reactivación de lo que pensaron, sintieron o hicieron realmente los actores, pues sus acciones se describen a la luz de los acontecimientos que no conocieron y que no podían conocer.

7.2. Fases de la investigación.

Para desarrollar esta investigación, en la una primera etapa se identificó el problema de investigación, se lo delimitó y se trazaron objetivos claros y precisos. En una segunda etapa se realizó la revisión bibliográfica que incluyó los antecedentes y el marco teórico.

En una tercera etapa se seleccionaron los instrumentos para la recolección de la información y se inició el trabajo de campo. Los instrumentos seleccionados fueron la observación no participante, las historias de vida (huellas vitales) y la entrevista semiestructurada, los cuales sirvieron para obtener datos y en una cuarta etapa determinar los hallazgos de la investigación que permitan develar la forma como se configura el aprendizaje y la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe.



7.3. Unidad de trabajo

En la unidad de trabajo de la siguiente investigación estuvo compuesta por la participación de 6 etnoeducadores del departamento del Cauca, de diferentes contextos educativos, tanto en nivel Básica primaria, secundaria y universitaria porque se han destacados en sus comunidades e instituciones por la insistencia de la recuperación de la lengua materna, como un mecanismo de resistencia. En su mayoría los docentes laboran en contextos rurales, de diferentes zonas del Departamento del Cauca, en donde la lengua Nasa Yuwe tiene gran incidencia.

Para la selección de los etnoeducadores se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: pertenecer a la etnia indígena Nasa, hablar su lengua materna, tener experiencia en la enseñanza del Nasa Yuwe, ser parte del proceso de recuperación de la lengua propia, como una estrategia de resistencia política y cultural de su comunidad.

En la selección de estos maestros se consideró pertinente aspectos como el reconocimiento en sus instituciones educativas y en sus comunidades, debido a que han generado alternativas frente a la revitalización de la lengua Nasa Yuwe, así como el impacto que como líderes han generado en su territorio.

7.4. Unidad de análisis

Para esta investigación se tuvo en cuenta relatos y prácticas pedagógicas que permiten identificar e interpretar las huellas vitales que motivaron a los maestros nasa hablantes para recuperar la lengua materna.

La pertinencia de utilizar como unidad de análisis estos relatos fue precisar, identificar y analizar las huellas vitales de su proceso de formación escolar en la enseñanza de su lengua propia, como de la segunda lengua (castellano) y la incidencia de ello en su práctica pedagógica actual.



7.5. Técnicas de recolección de la información

7.5.1. Registro de fuentes documentales

El propósito de utilizar esta metodología fue encontrar información escrita, para ello se hizo el rastreo de los antecedentes y la revisión bibliográfica correspondiente de los teóricos para sustentar y fundamentar lo investigado ya que *“Los documentos escritos sirven para obtener datos (...), citas e información general para ilustrar un contexto o la dinámica institucional/organizacional del sitio que se investiga”* (Castro y Rivarola, 1998, p.12)

Los datos encontrados de manera escrita sirvieron para complementar, la información brindada en las historias de vida y en la entrevista sobre las huellas vitales de los maestros indígenas con respecto a su lengua. Para ello se hizo la respectiva revisión en algunas bibliotecas públicas, se utilizó la base de datos tanto física como virtual. Para ello se utilizó una matriz de análisis retomada de otros trabajos investigativos y ajustada de acuerdo a la necesidad del presente estudio (Ver anexo 4)

7.5.2. Observación No Participante:

Para la investigación se empleó la observación no participante, este método permitió llevar un registro de las diversas situaciones que se evidencian en las aulas de clase, en el proceso de enseñanza de la lengua propia, siendo el salón un espacio idóneo para la interacción de aprendizajes, en el cual el maestro pone en escena estrategias didácticas para la apropiación de los conocimientos.

El registro de estas situaciones observadas posibilitó la reflexión de uno de los núcleos de la investigación, que es la identificación de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe, para ello se hizo necesario la utilización de un formato de observación de clase propuesto por la asesora de tesis: Mg. Carmen Grisales. (Ver anexo 2).

7.5.3. Aplicación de entrevista semiestructuradas

La entrevista semiestructurada es útil para obtener motivaciones, expectativas, puntos de vista de los maestros indígenas nasa, para poder determinar y analizar el compromiso que se



tiene con relación a la recuperación de la lengua. Munich y Ángeles, citado en Barragán (2001, P.143) argumentan que:

Se trabaja con una lista de tópicos más o menos detallados. Esto permite “cubrir” una serie de temas y aspectos que se repiten en cada entrevista aunque también hay apertura y más libertad para improvisar, volver a preguntar pedir elaboración, incluir experiencias personales para ilustrar el caso.

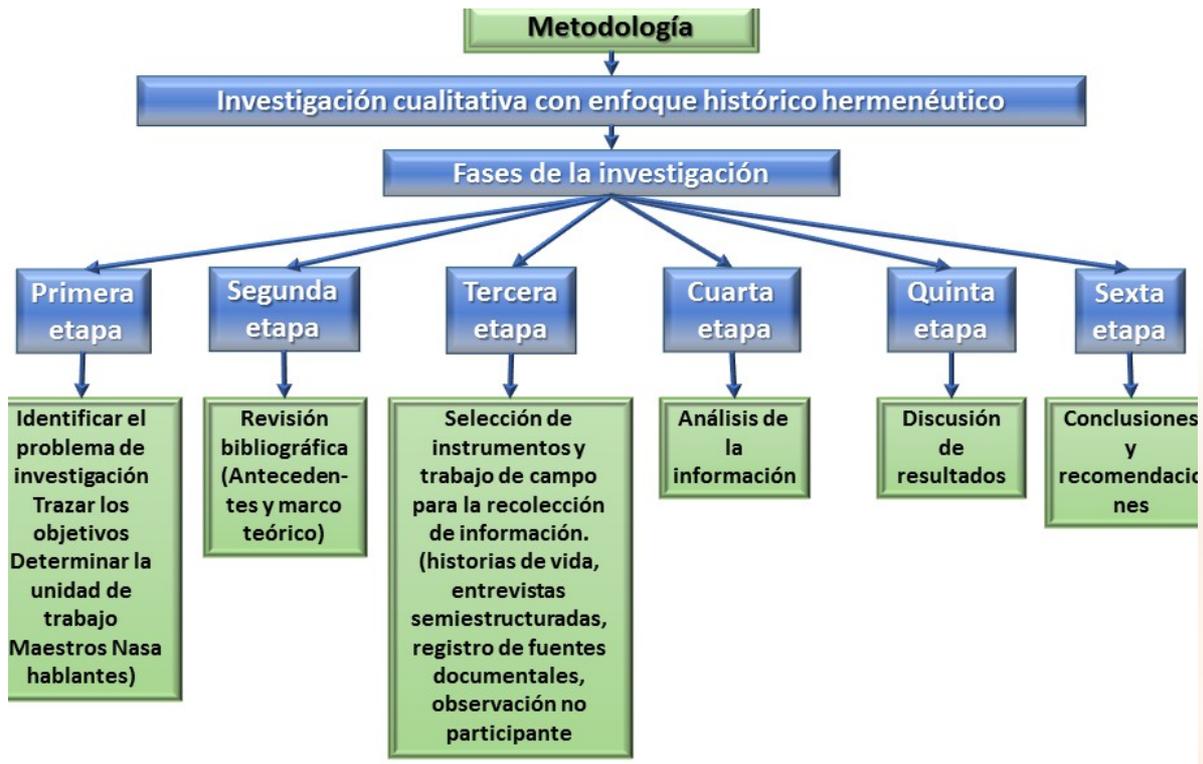
Para ello se elaboró una guía donde se incluyen preguntas sobre cuál es la percepción con relación a la recuperación de la lengua, en ocasiones se tornó difícil ya que los maestros por ser nasa hablantes, se les dificultaba encontrar las palabras precisas en castellano, para expresar lo que realmente deseaban decir y en ocasiones lo manifestaban en su lengua. Para evitar sesgos en la información se hicieron audios que luego se retomaron para transcribirlas textualmente y de esta manera obtener información valiosa para la investigación la cual se condensó en una matriz descriptiva y una de tamizaje. (Ver anexo 1 y 3).

7.5.4. Historias de vida

En este sentido las historias de vida “contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte una perspectiva peculiar de la investigación” (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001, p.109). Por ello, cuando se evoca los relatos de las historias de vida:

Construimos y reconstruimos continuamente un yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que hacemos lo que estamos haciendo (Bruner, 2003, p. 93)

Así las cosas, revelar las historias de vida de los sujetos posibilita evocar relatos en el tiempo, traer al presente los recuerdos que marcaron gran trascendencia en la historia de vida, en este caso en los procesos de enseñanza, aprendizaje de una lengua, provocando así la liberación de experiencias que dan cuenta de su historicidad y de la construcción de identidad.



Autoría Propia

7.6. Análisis de la información

El concepto generador para esta investigación fue el aprendizaje y la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe. A partir del análisis de los datos y su codificación surgieron las siguientes subcategorías: Territorio, Vientre de la madre, lengua propia, resistencia y ancestralidad. (Ver Anexo 5)

De la misma manera, se encontraron las siguientes categorías: Lo propio y lo ajeno: la resistencia de un pueblo por el reconocimiento de su identidad cultural y la enseñanza del Nasa Yuwe como riqueza cultural para revitalizar la lengua, categorías que a su vez se entretejieron para identificar la categoría emergente: *“la lengua Nasa Yuwe nace desde el vientre de la madre y se revitaliza en la madre colectiva”*, las cuales se integran dando lugar a la construcción de sentido.



Autoría Propia



8. ENTRAMADO DE SIGNIFICACIÓN

Pese a que las comunidades indígenas por años han venido luchando por su reivindicación cultural, la diversidad étnica promulgada en Colombia aún es una realidad a medias, la homogenización y estandarización han rezagado la riqueza lingüística y herencia cultural.

En este sentido, aunque las lenguas indígenas son el legado histórico y la matriz colectiva de un pueblo que comunica y crea cultura, pierden vigencia debido a la modernidad. Por tal razón, su conservación y fortalecimiento es prioritaria puesto que es la razón de ser de los grupos étnicos que buscan identificarse por medio de lenguajes propios, que crean memoria a partir de lo que dicen y piensan, es la forma de comunicarse con otros y permanecer en la historia.

Así las cosas, los datos recolectados durante el trabajo de campo permitieron interpretar crítica y reflexivamente la configuración de la enseñanza aprendizaje y preservación de la lengua propia de los maestros Nasa hablantes en sus prácticas pedagógicas a través de la identificación de las huellas vitales que han sido la base de su construcción identitaria.

A partir de esta interpretación se pudieron determinar dos categorías, una de ellas denominada: **“Lo propio y lo ajeno. La resistencia de un pueblo por el reconocimiento de su identidad cultural** y la otra que se llamó: **“La enseñanza del Nasa Yuwe como riqueza cultural para revitalizar la lengua”**, a partir de estas y haciendo un filtro de la información recolectada se llegó a la categoría emergente que se llamó: **“La lengua Nasa Yuwe nace desde el vientre de la madre y se revitaliza en la madre colectiva”**. A continuación se hace el análisis de cada una de ellas para entretejer la construcción de sentido.

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

La Constitución Política de Colombia contempla el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural desde distintos ámbitos, uno de ellos, a través de la valoración de las lenguas nativas como medio de conocimiento ancestral de las tradiciones y costumbres de los grupos



étnicos. No obstante, la enseñanza aprendizaje de estas se ha desarrollado bajo el currículo de la “*población mayoritaria*”, permitiendo que la lengua castellana predomine, por esto aunque las comunidades indígenas se han movilizadado para buscar adaptaciones y una educación propia, son muchas las huellas que ha dejado la occidentalización de la cultura. Los maestros lo narran textualmente en las entrevistas e historias de vida:

(...) yo fui a la escuela pero monolingüe, medio aprendí a leer (...) pero pude recorrer el camino tratando de aprender la lengua castellana, pues comencé a leer un libro, otro libro y aprendí a manejar el diccionario y poco a poco fui aprendiendo el castellano y me forme como líder. (P1HV)¹ (...) los profesores decían, no hable esa lengua tan fea, (...) decían que si nosotros no dejábamos de hablar esa lengua no aprenderíamos (P4HV)“ El indígena no ha tenido la oportunidad, si no que ha tenido que sufrir la presión para que aprenda a escribir el castellano”. (P1E).La profesora cuando nosotros hablábamos en Nasa yuwe ella decía, hablen bien, cochinos, sucios, hablando porquerías, nos prohibía. (P2HV).

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

Por otra parte, en la enseñanza de la lengua se observa que los maestros foráneos continúan con prácticas pedagógicas enraizadas en lo occidental pese a la pretensión de revitalización ya sea por desconocimiento o por falta de sentido de pertenencia a la comunidad. En la entrevista de uno de los maestros participantes lo precisa claramente:

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

¹En adelante se encontrarán los siguientes códigos: O: Observación de clase, E; Entrevista, HV: Historia de Vida. P: Participante



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

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

Pasa al tablero y escribe en Nasa Yuwe el saludo, mientras lo va repitiendo en su lengua, después ordena a sus estudiantes que lo transcriban en el cuaderno (...) pasa unas planchas donde se encuentran figuras de animales, y manda a escribir en Nasa el nombre respectivo y colorearlos” (P3OB). ”La clase se orienta en su mayoría en lengua Nasa, el maestro saluda en Nasa, sin embargo da las orientaciones sobre el trabajo se hace en castellano, explicando que la actividad será “el trabalenguas” (...) copia en el tablero el texto, pregunta a los estudiantes que palabras no reconocen, las escribe a un lado y explica su significado. (...) realiza la lectura del trabalenguas al grupo y los motiva a que lo repitan en Nasa (...) La sesión de trabajo continúa con un ejercicio mecánico de lectura y memorización del trabalenguas con cada uno de los estudiantes. (P5OB)

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

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

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



físicos y por la imposición de prácticas culturales externas a la comunidad étnica. (P3HV).

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

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

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

Al respecto, Díaz (2013, p. 64) lo ilustra en su investigación al determinar que en las huellas vitales de los maestros se refleja imposición y castigo, textualmente escribe:

El “Pasado”, para ellos estuvo marcado por la educación regida por la iglesia católica, la rigidez de los maestros y la imposición de ciertas costumbres asociadas a la higiene, el vestido, la catequesis y la censura de ciertas costumbres (Díaz, 2013, p.64)

No obstante, estas huellas vitales caracterizadas por la imposición y opresión, en lugar de ser un obstáculo para reivindicar la lengua Nasa Yuwe, para los maestros Nasa hablantes se ha convertido en experiencias vivas que movilizan a las comunidades indígenas en búsqueda de espacios de resignificación y reconocimiento, permitiendo aportar propuestas a favor del pueblo Nasa que por años ha vivido en condiciones de sometimiento e inequidad. Así lo narran en algunas entrevistas e historias de vida:



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

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

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

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

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

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

Estos mismos relatos expresan la dramática situación que enfrentan cuando ingresan a la escuela, pues, se les obliga a renunciar al uso de su lengua materna para dar prioridad al castellano. Este es otro factor que hace parte del complejo fenómeno de discriminación cultural y étnica como un común denominador de las escuelas oficiales de la época.



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

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

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

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

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

En este sentido, es preciso plantear que las sociedades no están completamente alejadas, sino que están en continuo contacto y comunicación con la cultura de otros grupos que hacen parte del mismo ámbito regional o contextual, más aún cuando se vive junto al



proceso de globalización, el cual permite un constante intercambio de referentes culturales, lo cual implica que no puede negarse la existencia de otros y mucho menos evitar la interrelación, por el contrario, es necesario establecer nuevas dinámicas en las que la cultura de los diferentes colectivos confluyan, pero sin que una trate de dominar a la otra, sino por el contrario, que ambas puedan aportar a sus propias dinámicas. Como lo plantea Amodio (2006, p. 21):

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

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

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

Según los datos obtenidos de los maestros Nasa hablantes en la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe desde sus huellas vitales, se pudo evidenciar que a pesar de usar la lengua materna como puente de comunicación, cuando se refiere a la lectura y la escritura su enseñanza se enfoca en las prácticas pedagógicas tradicionales, de forma mecánica y bicultural sin que medie una acción crítica, una perspectiva intercultural en la que exista correspondencia entre lengua, cultura y etnia. Esto se evidencia en las observaciones de clase las cuales se orientan en su totalidad en lengua Nasa, pero son de carácter instrumental, los siguientes apartes lo corroboran:

(...) el maestro copia en el tablero el trabalenguas, y les dice ¿Qué palabras conocen? Y los niños dicen gato, alcu, athall, luego escribe en el tablero las palabras que no nombraron y les explica que significan, finalmente lee en voz alta y les pide que repitan



en conjunto hasta memorizarlo. El maestro hace mucho énfasis en la repetición adecuada de algunas palabras (P5OB)

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

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

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

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

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

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



convertir la educación en una forma de resistencia y reivindicación de su cultura, en los siguientes datos se muestra esta intención:

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

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

Los docentes tienen la oportunidad de darle un nuevo uso a las lenguas ancestrales, que es el de enseñar en ellas en un contexto escolarizado de tipo occidental. Esto conlleva no pocas dificultades, puesto que es un campo en el que las lenguas ancestrales no tienen experiencia y se requiere numerosas adaptaciones a nivel léxico y morfosintáctico. Pero estas adaptaciones no son simplemente transferencias mecánicas de significado, ya que requieren transformaciones conceptuales desde los usos tradicionales de las lenguas indígenas hacia los modernos requeridos por la comunicación actual. (MEE, 2010, p. 8).

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

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

Al respecto y, parafraseando a Haro y Vélez (1997), para que la educación sea verdaderamente intercultural, es necesario que en los procesos educativos se reconozcan y validen todas las culturas, Para ello, tanto los maestros como los contenidos curriculares deben contemplar elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas;



posibilitando la enseñanza con metodologías diferenciadas y adecuadas al contexto para evitar la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante.

Así las cosas, sobran razones para decir que la lengua materna ha sido para los indígenas Nasa, un proceso de comunicación que además de ser tradicional ha integrado a las comunidades y ha permitido establecer interacciones para edificar, transmitir y conservar su cosmovisión, sus valores su memoria y sus saberes ancestrales. Así lo deja saber uno de los maestros entrevistados:

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

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

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

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

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

La lengua Nasa Yuwe es un alumbramiento desde el vientre de la madre pero su apropiación tiene que ver no solo con su reproducción mecánica sino con su uso creativo y transmisión intergeneracional que permite el fortalecimiento de una conciencia lingüística crítica y su revitalización cultural, por esto no es tomada tan sólo como un medio de



comunicación sino como una expresión cultural, una forma de dar a conocer su mundo, su cosmovisión. Hernández (2009), afirma que: *“la lengua es una especie ventana para mirar y admirar otros mundos”* (p. 159).

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

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

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

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

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

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

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



El rescate de la lengua ayuda a mantener las diferencias de los pueblos desde el punto de vista sano (...) sirve para la defensa de su nacionalidad, en defensa de sus territorios y hoy en defensa de nuestros pensamientos”. (P1E). “hay ancianos que mantienen su lengua, (...) hacer muchos trabajos espirituales, unos desde la medicina propia, otros desde la psicología, una sanidad espiritual es importante”. (P1E). “La resistencia, eso viene desde el ser, el ser indígena, dice uno, no acabo con lo que tengo, (...) entonces no lo dejaron acabar, pero eso viene desde adentro del ser, el ser indio” (P2E). “El fortalecimiento del Nasa Yuwe es una necesidad hoy. (P2E).

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el análisis de datos y la categorización de los mismos se encuentra un marcado interés por revitalizar la lengua como una forma de reivindicación cultural del pueblo Nasa. En esa búsqueda la enseñanza – aprendizaje de la lengua Nasa Yuwe se establece como una alternativa para lograr una relación intercultural.

Se evidenciaron diferentes aspectos entre los cuales se destacan: el rol dicotómico de la familia en la preservación de la lengua puesto que en el seno del hogar es donde se habla Nasa, porque en los espacios públicos muchas veces se prohíbe por temor al rechazo. Lo anterior ha generado que el Nasa Yuwe poco se hable en las comunidades por aquellos que sí tienen dominio de la lengua, por eso hoy los niños y los jóvenes no hablan su propia lengua o sienten vergüenza de hacerlo. De acuerdo a lo anterior Corrales, (1993, p.48) argumenta que:

Las lenguas, como uno de los elementos fundantes y a la vez expresión y producto de las culturas, son memoria y tradición de los pueblos que las hablan; guardan, mantienen, recrean y transmiten formas de concebir, construir y vivir el mundo natural y social.

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

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

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

En este orden de ideas, se evidencia que hay un interés por incluir experiencias innovadoras en el ámbito escolar que permitan la enseñanza de la oralidad y la escritura



alfabética del Nasa Yuwe, con la finalidad de revitalizar y perpetuar su lengua, su memoria y su cultura mediante la escritura es fundamental, como lo argumentan Ramos y Collo (2001, P.7): *“si muere la lengua, quiere decir que el pueblo que la sostenía ha muerto, ha sido vencido”*

La oralidad y la escritura alfabética, como eje central de significados sociales y como campo de producción simbólica (Cardona, 1994, p. 211), establece nuevas condiciones en las relaciones sociales y culturales al interior de un grupo humano, así como en las relaciones familiares, económicas, religiosas, educativas y políticas.

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

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

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

Los cuales constituyen una especie de preescolar donde los ancianos de una etnia transmiten directamente su idioma y su saber ancestral a sus nietos, bisnietos y otros niños de la comunidad, con el fin de revitalizar y prevenir la desaparición de su patrimonio histórico, cultural y lingüístico, con miras hacia un futuro autodesarrollo sustentable.



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

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

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



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Dado los hallazgos de la presente investigación se plantean las siguientes conclusiones:

Plantear alternativas para que los maestros indígenas reflexionen sobre su propia condición sociocultural, sociolingüística, su formación, su rol en la construcción de identidad como un instrumento para hilvanar el tejido social a través de la transmisión cultural que encamine a los estudiantes a la adquisición y producción de experiencias y conocimientos que les permitan convivir en un mundo globalizado y de esta manera lograr tan anhelada inclusión étnica y cultural que se pregonaba pero que está aún alejada de los contextos educativos actuales.

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

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

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

Develar las huellas vitales de maestros indígenas nasa hablantes, en sus relatos, en sus historias de vida permite alcanzar la comprensión de las razones vinculadas a su quehacer pedagógico y la manera en que se configura los procesos de enseñanza de su lengua propia.



Esta experiencia posibilitó desentrañar las marcas que producen afectaciones y dotan de sentido a su diario vivir, a su rol como maestros, éstas emergen y se consolidan como situaciones significativas, que dan cuenta de la construcción de identidad de cada sujeto.

Así las cosas, se hace pertinente a manera de recomendación hacer visibles aspectos que pueden aportar a los procesos de revitalización de la lengua ancestral de la comunidad Nasa, alternativas que contribuyen al mejoramiento de los procesos educativos etnoculturales, y a la política de resistencia comunitaria que hoy en día se vive en el seno de estas comunidades.

En una primera instancia es necesario centrar la atención en el papel que tiene la familia, como pilar vital dentro del proceso de pervivencia de la lengua ancestral, siendo ésta la base de los procesos comunitarios en los territorios indígenas, el fogón debe mantener unido al núcleo familiar, siendo este el espacio idóneo para compartir y transmitir generacionalmente la esencia de ser indígena y el aprendizaje del Nasa Yuwe como su lengua materna. La familia entonces debe llegar a comprender que la lengua Nasa es una construcción de pensamiento y es un factor de identificación para su comunidad.

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

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

Siendo el maestro un agente vital dentro de las comunidades, se hace prioritario fortalecer los procesos de formación a nivel de pregrado y posgrado, orientados al mejoramiento disciplinario, desde el eje de la interculturalidad, la cual es fuente valiosa para



aportar herramientas no sólo académicas, sino del orden de la diversidad cultural étnica, en el dominio de los saberes ancestrales, el reconocimiento del territorio como principio generador de conocimiento, el respeto y la apropiación de la lengua ancestral, así como el dominio suficiente de los usos y las costumbres de la comunidad.

Desde el horizonte de la formación de los maestros Nasa, se hace fundamental el llamado a realizar ejercicios de investigación que puedan direccionarse hacia las necesidades y el análisis de los contextos étnicos, apoyados en los miembros de la comunidad, con mayor acentuación en los mayores quienes desde su sabiduría han sido el soporte para mantener viva la cultura generacionalmente. La investigación en contextos de territorios indígenas, hecha por miembros de la misma etnia, o que viven la realidad local se convierte en una estrategia para sistematizar, para mantener viva la memoria ancestral, para intervenir en situaciones problema específicas y generar estrategias de transformación que puedan llevar a la consolidación de una política de resistencia desde el campo del conocimiento científico.

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



BIBLIOGRAFÍA

- Amodio, E. (2006). *Cultura, comunicación y lenguajes*. Caracas: IESALC UNESCO
- Asociación de cabildos indígenas Nasa xhaxha, (2011). *Kwe'sxPiyawejxa'sNuyi'jna: Elementos de reflexión para caminar la Educación propia*. Unidad de artes gráficas de la facultad de humanidades. Universidad del Valle.
- Ayala, E. (2011). *Interculturalidad, camino para el Ecuador*. Confederación Nacional de organizaciones indígenas, campesinas y negras. Fenocid. Quito, Ecuador.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Catedra.
- Bolívar, A., Domínguez, J & Antonio, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla, S.A.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida* (No. 159.955). Fondo de Cultura Económica.
- Cardona, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Gedisa.
- Carlosama, J. (2001). *Formación Y Capacitación De Docentes Ingas En Etnoeducación - Santiago, Putumayo, Colombia*.
En:http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Jesus_Carlosama.pdf (Recuperado en 5 septiembre de 2015)
- Carrillo, J. (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México*. En:<http://eprints.ucm.es/16674/1/T34003.pdf> (Recuperado en 22 noviembre de 2015)
- Castillo, E. & Triviño, L. (2008a). *Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la autoeducación, posibilidad para Otras educaciones?* Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 50. En:aprende.enlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/.../912 (Recuperado en enero 18 de 2016).
- Castillo, E., Triviño, L. & Cerón, C. P. (2008b). *Maestro Indígenas-Indígenas Maestros prácticas, saberes y culturas pedagógicas*. Editorial Universidad del Cauca Serie Estudios Sociales-Colección Estudio y Culturas.
- Castro, C. (2009). *Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y perspectivas*. Uninorte, Barranquilla. Colombia.
- Castro, V. & Rivarola, M. (1998) *Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa*. Convenio Mec-Hiid.
- Carrillo, J. A. (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Duraquengo, México*. En:
<http://eprints.ucm.es/16674/1/T34003.pdf> (Recuperado en 22 noviembre de 2015).



- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. En: http://educacion.edu.co/contenidos/portal/documentos/Res_8075_14_09_2_010_RC_Fisioterapia_Pereira.pdf. (Recuperado en 2 noviembre de 2016).
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia: Leyer.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela?: 30 años de construcción de una educación propia*. Cauca: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Convención de las naciones unidas sobre los derechos del niño. (1990). [Artículo 30]. Recuperado en: <http://www.ehu.eus/es/web/ivac>.
- Corrales, M. H. (2011). *Algunas dinámicas socioculturales y educativas de la escritura del Nasa Yuwe, lengua ancestral de Colombia*. Revista Educación y Pedagogía, Vol. 20, Num. 51, pp. 209-223.
- _____. (2011). *Hacia una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo Nasa ¿Por qué y para qué lee y escribe el pueblo Nasa?* En: http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/por_que_y_para_que_lee_y_escribe_el_pueblo_nasa.pdf (Recuperado en septiembre 13 de 2014).
- De Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano. I artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. & Félix, G. (1978) *Kafka por una literatura menor*. Ediciones Era.
- Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. (1997). *Revista Iberoamericana de educación*, 13, 281-289.
- Del Valle Rojas, C. (2004). *Comunicación, espacios y migración intra-regional: Rito y oralidad como formas de contra-poder e intertextualidad*. *Global Media Journal México*, 1(1).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2005). *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf
- Díaz, E. (2013). *Hacia una etnografía del uso del nasa yuwe en el espacio escolar. kapiya'jnxiyatte nasa yuwewe'wenxithegyaptha'w*. En: https://www.academia.edu/18428487/Hacia_una_etnografia_del_uso_del_nasa_yuwe_en_el_espacio_escolar_Kapiya_jnxi_yatte_nasa_yuwe_we_wenxi_thegyaptha_w_Tesis_de_Maestría_en_Antropología_-_Universidad_del_Cauca_-_Popayán_Colombia. (Recuperado en Noviembre 14 de 2015)
- Díez, M. L. (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de antropología Social, Vol. 19. Universidad de Buenos Aires.



- Fernández, M. E., Magro, M., & Meza, M. (2005). *¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena?*. Investigación y Postgrado, 20(1), 207-242.
- Freda María, E., Giovanna M., M. & Monteagudo, J. (2012). *Aprendizaje narrativo para estudiantes con desventaja: un modelo de intervención en la enseñanza universitari*. esreaConference / LifeHistory and Biography Network / Odense, 1-4.
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García, C. A., García, C. M., Ospina, C. I. & Ríos, A. G. (2015). *Maestro huella: ser y saber para hacer camino en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid*. Plumilla Educativa, (15)
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)*. Revista Aportes, 53, 57-70.
- Gómez, M. N. & Muñoz, F. F. (2015). *Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2444> (Recuperado en 18 de octubre de 2015)
- González, M. A. (2011). *El Extrañamiento Del Otro*. Manizales: Universidad De Manizales.
- Guegia, J. W. (2011). *Recuperar el dialogo en lengua nasa yuwe con mayores en el resguardo nasa kiwe, del municipio de puerto rico – caqueta*. En: <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/RECUPERAR+EL+DIALOGO+EN+LENGUA+NASA+YUWE+CON+MAYORES+EN+EL+RESGUARDO+NA SA+KIWE,+DEL+MUNICIPIO+DE+PUERTO+RICO++-+CAQUETA.pdf>. (Recuperado en 28 Agosto de 2015)
- Guerrero, P. (2007). *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Fondec. Quito - Ecuador.
- Guerrini, S. (2011). *Las marcas de la vida*. En: <http://www.sebastianguerriini.com/esp/las-marcas-de-la-vida/> (Recuperado el 5 de agosto de 2015)
- Gundermann, H. (2014). *Orgullo cultural y ambivalencia: actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea*. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 52(1), 105-132.
- Haro, H. & Vélez, C. (1997). *La interculturalidad en la reforma curricular”, De la protesta a la propuesta. Memorias de los talleres de antropología aplicada*. Quito, Universidad Politécnica Salesiana.
- Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblo indígenas*. D. F. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Kittay, J. (1995). *El pensamiento a través de las culturas escritas*. En: David Olson y Nancy Torrance (Compiladores), *Cultura escrita y oralidad*, pp.223-234. Ed. Gedisa, Barcelona



- Kowii, A. & Fernández, J. A. (2005). *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*. Editorial AbyaYala.
- Levi-Strauss, C. (1991). Introducción a la obra de Marcel Mauss. En Marcel Mauss, *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Marina, J. A. (1993) *Teoría de la inteligencia creadora*. Editorial Anagrama, Barcelona
- Mendoza, C. (2010). *La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y moka ná fortalecen la interculturalidad en Colombia*. *Educación y humanismo*, 12(19), 148-176.
- Meza, R. E., Eraso, J. G. & Patiño, A. (2013). *La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes*. *Plumilla Educativa*. (12), 162-186.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Manual de metodología de enseñanza de lenguas*. Ecuador: Colección Runakay Serie Manuales.
- Molina, V. A. & Tabares, J. F. (2014). *Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia*. *Revista Polis*, Vol. 13, Num. 38, pp. 149-172.
- Mohr, S. (2015). Entrevista concedida a DW. Madeforminds. En <http://www.dw.com/es/c%C3%B3mo-revitalizar-a-las-lenguas-ind%C3%ADgenas/a-18226039> (Recuperado en diciembre 18 de 2015)
- Mosonyi, E. E. (1998). *Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas*. *Revista Nueva sociedad*, 153, 82-92.
- Novaro, G. (2001). *Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural* <http://coleccioneduc.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/pdf/documentogpdf> (Recuperado en Noviembre 15 de 2014)
- Osorio, C. E. (Sin fecha). *Paeces por Paeces*. Compilador. CORFAS CAUCA – Alcaldía Municipal de Páez.
- Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC. (1998). *Derechos Territoriales de los Pueblos Indígenas. Obras-proyectos-explotación de recursos naturales consulta y concertación*. Material Guía. Borrador elaborado por Ana Cecilia Betancour. Inédito. En: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/3a/3a3cce9-bcde-4c21-bfcf-35cae97d5c48.pdf (Recuperado en Enero 12 de 2016).
- Ortiz, G.; Zea, L. A.; Ángel, N. C.; Santamaría, J. C.; Amaya, G.; Acuña, L. F.; Cabrera, J.; Orozco, P. A. & Blanco, Y. (2012). *Innovar en la Escuela: Una Apuesta Transformadora de la enseñanza y el Aprendizaje*. En: <http://idep.edu.co/pdf/libros/Innovar%20en%20la%20Escuela.pdf> (Recuperado en Noviembre 10 de 2014)



- Orozco, M., Paredes, M. & Tocancipá, J. (2013). *La nasa yat: Territorio y cosmovisión. Aproximación interdisciplinaria al problema del cambio y la adaptación en los Nasa*. En: Boletín de Antropología. Universidad de Antioquia, Medellín, Vol. 28, N.o 46, pp. 244-271 en <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/boletin/.../16451> (recuperado en febrero 28 de 2016)
- Parada, M., Hoyos, E. & Rodríguez, G. (2014). *Una posición del sujeto ante la lectura y la escritura*. Reflexión pedagógica. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 42, 80-93.
- Perdomo, A. E. (2008). *La lengua Nasa Yuwe*. ETNHIA. Órgano del Instituto Misionero de Antropología (IMA). Medellín, Colombia.
- Programa Educación Bilingüe Indígena -CRIC. (2011). *Sistema Educativo Indígena Propio. 1er Documento de Trabajo*. Popayán.
- Quenamá, V. (2007). *Enseñanza Del Cofán Como Segunda Lengua (L2) En Educación Propia, Escuela de Santa Rosa Del Guamuéz–Departamento Del Putumayo–Colombia. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón*. Retrieved (http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_VictorQuenama.pdf).
- Quilaqueo, D. (2007). *Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural*, Educar, Curitiba, n. 29, p. 223-239, 2007. Editora UFPR 223.
- Ramos, A. & Collo, E. (2001) *Nasa Yuwe*. PEBI-CRIC, Popayán
- Ricoeur, P. (1998). *La teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Ediciones Paidós I.C.E. de la universidad autónoma de Barcelona, Barcelona –Buenos Aires –Mexico.
- Rodríguez, G. A. (Sin fecha). *Breve Reseña de los Derechos y de la Legislación sobre Comunidades Étnicas en Colombia*. observatorioetnicocecoin.org.co
- Rojas, T. (2005). *La reflexión sobre lo oral y lo escrito: Educación escolar y práctica en pueblos indígenas*. Editorial Universidad del Cauca, Colección Jigra de Letras, Serie Cuadernos de Trabajo N° 1. Popayán. 2005- ISBN 958-9475-90-6. 42 páginas.
- Serna, V. A. & López, O. (2007). *Maestros indígenas. Un acercamiento a sus historias de vida*. Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro. (2) Colegio de San Luis, A.C.
- Spivak, G. C. (1998) *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* ReistaOrbisTertius, Vol. 3, Nro. 6, pp. 175-235.
- Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. 1a. ed. Bogotá: Editorial Magisterio. En [http:// la-pasion-inutil. blogspot.](http://la-pasion-inutil.blogspot.com)



com/2009/02/araceli-de-tezanos-el-maestro-y-su.html. (Recuperado septiembre 11 de 2015).

- Torres, D. A. & Zapata, A. D. (2014). *Huellas vitales en la transformación personal de algunos deportistas de las escuelas populares del deporte de Medellín*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1826?show=full> (Recuperado en 18 octubre de 2015)
- Valverde, A. (2010). *La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria*. *Cuicuilco*, 17(48), 133-147.
- Vich, V. & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas* (Vol. 28). Grupo Editorial Norma.
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en educación*. Ministerio de educación Perú. Biblioteca Nacional del Perú.
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad e interculturalidad*. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 19, Núm. 48. Colombia, 2007.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Zavala, V. (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.



ANEXOS

Anexo 1: guía de entrevista ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

FORMATO PARA EL REGISTRO DE LA HISTORIA DE VIDA DE DOCENTES INDÍGENAS NASA EN, LA INVESTIGACIÓN: HUELLAS VITALES EN MAESTROS INDIGENAS NASA HABLANTES EN LA CONFIGURACION DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE SU LENGUA PROPIA.

Fecha:

Objetivo: Realizar entrevistas semi estructuradas a docentes indígenas Nasa para conocer sobre sus historias de vida, develar las experiencias que vivieron al llegar al sistema escolar y el aprendizaje de una segunda lengua.

Lugar de la entrevista: _____

Docente entrevistado: _____

Nombre de los investigadores: _____

PRIMER MOMENTO: HUELLAS VITALES ➡ **SUJETO, FAMILIA, ESCUELA.**

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	DOCENTE PARTICIPANTE
<p>¿Quién es usted</p> <p>¿Desde su origen como indígena cómo se puede definir, “relatar”, qué tipo de experiencias de su primera etapa de vida recuerda y cobra un significado importante en su vida?</p> <p>¿Quién le enseñó a hablar el Nasa Yuwe y Cómo lo aprendió a hablar? ¿qué papel juega su familia en su formación escolar y en el reconocimiento de la cultura?</p> <p>¿Cómo fue su vida escolar, su experiencia como estudiante indígena desde la primaria hasta culminar sus estudios?</p> <p>¿De qué manera incidió el aprendizaje de una segunda lengua en su historia de</p>	



vida?	
En su proceso escolar ¿recuerda algún tipo de experiencia agradable o desagradable? ¿Cómo fue la experiencia con sus primeros maestros en la escuela? ¿Se dieron contradicciones o controversias, por qué usted hablara en su lengua materna? ¿Cómo fue el proceso de adaptación en el aprendizaje de una segunda lengua (castellano)? ¿De qué manera incidió el aprendizaje de una segunda lengua en su historia de vida?	

Nota: Las preguntas están sujetas a diversas modificaciones, a partir de las respuestas que surgen de los docentes participantes, de acuerdo al abordaje de las temáticas y la motivación mostrada frente a las mismas.



SEGUNDO MOMENTO: HUELLAS VITALES ➔ **SUJETO, LENGUA, TERRITORIO.**

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	DOCENTE PARTICIPANTE
<p>¿Quién es usted</p> <p>¿Cómo aprendió a hablar Nasa Yuwe y cómo fue esta experiencia? ¿Cuál fue el rol de su familia en este aprendizaje?</p> <p>¿Qué papel juega su familia en su formación escolar y en el reconocimiento de la cultura?</p> <p>¿Conoce el sistema de escritura unificado del Nasa Yuwe? ¿Cómo lo aprendió?</p> <p>¿Cuál fue su proceso inicial frente al aprendizaje de la escritura del Nasa Yuwe?</p>	
<p>¿Cuál es el papel de la comunidad ante la recuperación de la lengua?</p> <p>¿Cuál considera que es la importancia de rescatar la escritura de una lengua ancestral como el Nasa?</p> <p>¿Ha sentido en algún momento discriminación por hablar su lengua propia?</p>	

Nota: Las preguntas están sujetas a diversas modificaciones, a partir de las respuestas que surgen de los docentes participantes, de acuerdo al abordaje de las temáticas y la motivación mostrada frente a las mismas.



SEGUNDO MOMENTO: HUELLAS VITALES → **MAESTRO, LENGUA, ENSEÑANZA.**

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	DOCENTE PARTICIPANTE
<p>¿Quién es usted</p> <p><i>Para ser el maestro indígena que ahora soy y hacer lo que hago ¿Quién he sido antes?</i></p> <p>¿Cuál fue la motivación inicial para ser maestro en un territorio indígena?</p> <p>¿Cuál considera que es el rol del maestro Nasa dentro del proceso de recuperación y apropiación de la lengua?</p> <p>De sus experiencias de vida del aprendizaje de la lengua propia, ¿Cuáles realiza en el momento en sus prácticas de aula?</p>	
<p>Se dice que la educación intercultural es una necesidad y una estrategia que garantiza la pervivencia de los pueblos ancestrales, en su hacer cotidiano ¿Cómo trabaja para garantizar esta premisa?</p> <p>¿Cuál considera que es la importancia de rescatar una lengua ancestral como el Nasa Yuwe?</p> <p>¿Cuál es el aporte que desde su rol como maestro indígena tiene frente al proceso de educación propia?</p>	

Nota: Las preguntas están sujetas a diversas modificaciones, a partir de las respuestas que surgen de los docentes participantes, de acuerdo al abordaje de las temáticas y la motivación mostrada frente a las mismas.



Anexo 3: Guía de entrevista estructurada

FORMATO PARA EL REGISTRO DE ENTREVISTA A DOCENTES INDÍGENAS NASA, EN LA INVESTIGACIÓN: HUELLAS VITALES EN MAESTROS INDÍGENAS NASA HABLANTES EN LA CONFIGURACION DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE SU LENGUA PROPIA.

Fecha:

Objetivo: Realizar entrevistas a docentes indígenas Nasa para conocer la forma como revitalizan la lengua en la familia, la escuela y la comunidad.

Lugar de la entrevista: _____

Docente entrevistado: _____

Nombre de los investigadores: _____

Momentos previos para la realización de la entrevista (encuentro) con los docentes participantes

- Saludo y presentación del grupo investigador.
 - Explicación de la propuesta de investigación y finalidad de las entrevistas.
 - Planteamiento de preguntas en torno a los procesos de revitalización de la lengua.
1. ¿Cuál consideraría usted que debe ser el rol del maestro indígena con respecto a la recuperación de la lengua?
 2. ¿Cuáles considera usted qué son las grandes resistencias creadas frente a la lengua materna (Nasa Yuwe), en su oralidad y en su escritura?
 3. ¿Cuál ha sido la incidencia entre la comunidad que ha tenido la escritura alfabética en las comunidades nasa?
 4. ¿De qué manera las prácticas ancestrales y occidentales ayudan en el fortalecimiento de la lengua?



5. ¿considera que el rol de la familia es fundamental en el fortalecimiento de la lengua?
¿En qué medida?
6. ¿Cómo debería ser construido el rol del maestro indígena que está enseñando el nasa yuwe?
7. ¿Cuáles considera que son las dificultades más grandes existen para realizar el proceso de enseñanza de la lengua Nasa Yuwe?
8. ¿Desde el sistema escolar, de qué manera se está apoyando el fortalecimiento del Nasa Yuwe?
9. ¿En qué sentido considera usted que la lengua propia, el Nasa Yuwe es una forma de resistencia y cómo se potencia esta realidad en la formación escolar?
10. ¿Cuáles son las prácticas ancestrales que marcan el proceso de apropiación y aprendizaje de la lengua propia?

Anexo 5: Matrices de análisis de información

MATRIZ DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN: ANTECEDENTES

NOMBRE INVESTIGACION	AUTOR	PAIS	POBLACION	OBJETIVO	METODOLOGIA	HALLAZGO

MATRIZ DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN: PERSPECTIVA TEÓRICA

PERSPECTIVA TEÓRICA				
CATEGORIAS	REFERENTE BIBLIOGRAFICO	IDEAS FUERTES	RESUMEN	APORTES A LA INVESTIGACION

Anexo 6: Matriz De Análisis De Información Datos

Situación problema	Ideas fuerza	Palabras claves	Huellas vitales

MATRIZ DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN: MATRIZ CATEGORIAS GENERALES

CATEGORÍA	DATO	AUTOR

--	--	--

MATRIZ DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN: MATRIZ DE TAMIZAJE

CATEGORÍA	DATO	AUTOR

DATOS	NOMENCLATURA	PALABRAS CLAVES	SUBCATEGORIA	CATEGORIA

MATRIZ DE CATEGORIAS

Datos	Nomenclatura	Palabras claves	SUBCATEGORIAS	
<p>enseñanza de la lengua fue impartida por mi madre y la madre colectiva enseñanza de la lengua fue por parte de mi madre</p> <p>aprendí del vientre de mi madre</p> <p>aprende en los estímulos fonéticos desde la voz de la madre cuando ella habla, (...) habla con uno</p> <p>uno desde el vientre viene hablando nasayuwe, desde adentro y sale con él aprende con facilidad (...)</p> <p>he enseñado a los muchachos desde el fogón y ellos (...) normalmente hablan nmigo y con todo el mundo hablan y solo aquí en la escuela es que hablan el stellano.</p> <p>resistencia estaba en la casa, en los mayores ellos fueron los que no permitieron que se perdiera, que se exterminara el nasayuwe</p> <p>resistencia, eso viene desde el ser, el ser indígena, dice no, no acabo con lo que tengo, (...) entonces no lo dejaron acabar, pero eso viene desde adentro del ser, el ser indio</p>	<p>EMA</p> <p>EAP</p> <p>ECG</p> <p>EAP</p> <p>EEM</p>	<p>Sentimientos</p> <p>Enseñanza</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Lengua</p> <p>Vientre</p> <p>Madre</p>	<ul style="list-style-type: none"> ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LENGUA NASA YUWE REVITALIZACIÓN CULTURAL 	<p>LA E</p> <p>YUW</p> <p>CULT</p> <p>REVI</p>
<p>icé en un medio donde se hablaba el nasayuwe</p> <p>se ve uno obligado a aprender el castellano, para establecer una municion con los otros pueblos y mantener la resistencia</p> <p>les costó mucho hablar el español, nacimos en ese medio en los cuales se hablaba el nasayuwe, (...) aprendimos en el hogar, las expresiones de los abuelos o mayores que nos fueron indicando como hablarlo (...)</p> <p>no podía hablar todavía en esa época bien el español (...) los profesores</p>	<p>HVMA</p> <p>EFT</p> <p>HVAP</p>	<p>bilingüismo</p> <p>Rechazo</p> <p>Obligación</p> <p>Hogar</p> <p>Imposición</p>	<ul style="list-style-type: none"> APRENDEN EL ESPAÑOL POR IMPOSICIÓN O POR NECESIDAD ENSEÑANZA DESDE EL HOGAR RECHAZO A LA LENGUA MATERNA POR LOS FORÁNEOS 	<p>LO P</p> <p>RESIS</p> <p>PUEB</p> <p>RECC</p> <p>CULT</p>

	<p>que uno aprendía ahí en la escuela (HVHD)</p> <p>a mí me tapaban con esparadrapo (...) creo que era por hablar nasayuwe (HVFT)</p>		
2. Calidad de educación	<p>y pues yo fui a la escuela pero monolingüe, medio aprendí a leer eso fue muy problemático (HVAP)</p> <p>entonces se ve uno obligado a aprender el castellano (HVAP)</p> <p>soy auto didacta por excelencia (...) sólo hice cinco meses de básica primaria, de año primero y por muchas circunstancias que se unieron a mi vida no volví a la escuela (HVAP)</p> <p>(...) mi familia era evangélica y yo era de ese corte evangélico, hice una formación no formal en los primeros proyectos teológicos (HVAP)</p> <p>Mi vida escolar fue fatal (...) me tenían era que callar, eso me hizo de que yo no tuviera inconvenientes (HVEM)</p> <p>para mí la escuela fue agradable (...) (HVEM)</p> <p>...habían profesoras (...) que no eran de ahí, era como muy fatal, ellas nos rechazaban y nos hacía quitar la ruana, (...) porque nos decía que nos veíamos feos, eso sí era como desagradable... (HVEM)</p> <p>La profesora cuando nosotros hablábamos en nasayuwe ella decía, hablen bien, cochinos, sucios, hablando porquerías, nos prohibía (HVEM)</p> <p>No había preescolar (...) nos colocaron de una vez a primero y nos fue muy difícil. (HVMA)</p>	<p>Discriminación</p> <p>Escuela</p> <p>Oralidad</p> <p>Escritura</p> <p>Castigos</p> <p>Monolingüe</p> <p>Religión</p>	<p>Las condiciones de discriminación, de maltrato relacionadas con el uso de la lengua materna, inciden en el proceso educativo. (EHD)</p> <p>La religión católica incide en el aprendizaje de una segunda lengua (EHD)</p> <p>El aprendizaje arbitrario de una segunda lengua, estuvo marcado por castigos físicos y por la imposición de prácticas culturales externas a la comunidad étnica. (HVFT)</p> <p>Se aprendía con los oficios y mandados del hogar (HVMA)</p> <p>El paso por la escuela fue muy difícil por los castigos recibidos por parte de los profesores (HVMA)</p> <p>Interés por aprender a escribir la lengua (HVMA)</p> <p>Un profesor lo inicio en el proceso de la escritura del nasayuwe (HVCG)</p> <p>Recibió un trato drástico y aprender la cosas obligado (HVCG)</p>

MATRIZ DE DATOS

Situación problema	Ideas fuerza	Palabras claves	Huellas vitales
<p>Incidencia de los padres en el aprendizaje de la lengua materna</p>	<p>yo aprendí del vientre de mi madre" (EAP)</p> <p>(...) aprende en los estímulos fonéticos desde la voz de la madre cuando ella habla, (...) habla con uno" (EAP)</p> <p>La madre mía y la madre colectiva que es el territorio" (EAP)</p> <p>Mis papás prácticamente hablaron ambos el <i>nasayuwé</i>, muy poco el español. (HVMA)</p> <p>aprendí de manera natural, desde el vientre de mi madre desde el nacimiento (ECG)</p> <p>(...) uno desde el vientre viene hablando <i>nasayuwé</i>, desde adentro y sale con él y aprende con facilidad (...) (EEM)</p> <p>(...) mis papás hablaban sino el <i>nasayuwé</i>, esa fue una de las ventajas grandes que tuve. (HVMA)</p> <p>(...) les costó mucho hablar el español, nacimos en ese medio en los cuales se hablaba el <i>nasayuwé</i>, (...) aprendimos en el hogar, las expresiones de los abuelos y los mayores que nos fueron indicando como hablarlo (...) (HVMA)</p> <p>yo lo aprendí desde la casa desde pequeña, mi mamá y mi papá solo hablaban <i>nasa yuwé</i>, entonces yo desde el nacimiento desde el estomago (HVFT)</p> <p>aprendí de manera natural, desde el vientre de mi madre</p>	<p>Madre</p> <p>Vientre</p> <p>Sentimientos</p> <p>Lengua</p> <p>Casa</p> <p>Territorio</p> <p>Lengua</p> <p>Vientre</p> <p>Madre</p> <p>Nacimiento</p>	<p>La enseñanza de la lengua por parte de la madre (HVEW)</p> <p>la enseñanza impartida por su madre y la madre colectiva (HVAP)</p> <p>Aprendizaje desde el vientre (HVHD)</p> <p>Aprendí desde el vientre de mi madre (ECG)</p> <p>Los papás hablaron muy poco el español. (EMA)</p> <p>Nació en medio donde se hablaba el <i>nasayuwé</i>, y de las expresiones de los abuelos (HVMA)</p>