



Resumen

Este artículo presenta un punto de vista sobre la educación escolar en la vida del pueblo nasa (paez). Se busca resaltar la trascendencia en los procesos de reafirmación de la identidad nasa y de la revitalización cultural.

La perspectiva involucrada consulta los conceptos en *nasa yuwe* (lengua páez) y la manera como se combinan las distintas fuentes de conocimiento en el proceso de formación de las nuevas generaciones. Así, la relación escuela-comunidad pasa de ser sólo un planteamiento para volverse el eje del trabajo de formulación de los Proyectos Educativos Comunitarios de acuerdo con las particularidades y los proyectos de las comunidades concernidas. El uso de la lengua nasa como lengua de conocimiento, más que como asignatura, se convierte entonces en una apremiante necesidad, e implica desarrollar procesos de apropiación de la escritura en la vida, sin pretensiones excluyentes o hegemónicas.

Palabras clave: Educación propia, uso de lenguas, educación intercultural, proyecto educativo comunitario

Summary

The topic in the following article involves a point of view on the primary school education in the Nasa's (Paez) town life. It wants to stand out the importance of the reaffirmation processes of the Nasa people's identity in their new generations and reinforce their culture.

The text includes perspectives on consultation about the concepts immersed in the Naza Yuwe (Paez Language), and the way they combine the different sources of knowledge in the new generation forming process. Thus, the relation among school and community gets a real importance when it becomes the main point of the work of reformulation in the Communitarian Educative Projects, having in mind the particular features and purposes of the communities involved.

The use of the Nasa Language as a language of knowledge, more than just a school subject, becomes a stressing need and involves the development of processes for the appropriation of writing in their lives without excluding or hegemonic pretensions.

Key words: Own education, use of languages, intercultural education, educational project of the community



Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso en el pueblo nasa (paez)*

*Abelardo Ramos Pacho***

*Tulio Rojas Curieux****

Una mirada desde adentro a la educación

Analizar la cuestión educativa en el pueblo nasa¹ es asumir inmediatamente un problema complejo, pues para ello habrá que tener en cuenta elementos relativos a la educación escolar y a la educación no escolar. Los pueblos indígenas del Cauca, en su dinámica de resistencia cultural, emprendieron hace tres décadas el camino de la educación escolarizada, el cual ha logrado trascendencia identitaria en el proceso de reconstrucción cultural.

Para abordar el asunto hemos decidido guiarnos por las nociones que nos da la misma lengua nasa. En el proceso formativo propio existen varios conceptos respecto del conocimiento y, por ende, de la noción de educación. Esto hace que el trabajo de educación bilingüe se oriente de una manera diferente de la que tiene el Estado nacional.

* Artículo presentado en el 51º Congreso Internacional de Americanistas, Simposio Políticas lingüísticas y proyectos de educación intercultural. Texto recibido el 9 de febrero de 2005 y arbitrado el 21 de febrero de 2005. E-mail: nasnasabe@hotmail.com

** Etnolingüista. Programa de Educación Bilingüe. Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC.

*** Lingüista. Profesor del Departamento de Antropología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca. Popayán, Colombia. E-mail: trojascu@yahoo.com, trojas@unicauca.edu.co

¹ Las estadísticas sobre el número de paezes oscilan entre 120.000 y 150.000 ubicados en siete departamentos de Colombia, aunque la mayor concentración se encuentra en el departamento del Cauca en el suroccidente del país. El número de hablantes oscila entre 80.000 y 100.000.

Se da una bifurcación entre los conceptos que se incluyen en (1) y (2):

1. Neesnxi “(la) formación”
2. Piya “aprender”

Analizaremos primero el segundo concepto, que a nuestro juicio está relacionado con el proceso en la escuela.

3. piya-sa “persona o animal que ha aprendido, o persona que se encuentra en el proceso de apropiar el aprendizaje propuesto”
4. ka-piya’j-sa “persona que enseña o maestro que tiene habilidades para distribuir un conocimiento, o las artes de la cultura”.

Una persona se puede involucrar voluntariamente en un proceso que lo conduce al conocimiento; en ese caso estaremos dentro del proceso de *piya*, y tenemos el que aprende *piyasa* y el que hace aprender (es quien enseña) *kapiya’jsa*. Es importante señalar que en la lengua nasa, maestro se construye sobre aprender y se afija el morfema de causativo. El Diccionario de la Lengua Española, en su vigésima segunda edición, para maestro, en su tercera acepción, dice: “Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo” (p. 959); el mismo diccionario, en la primera acepción para profesor dice: “Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte” (p. 1.249). Para enseñar, nos dice que viene del latín *insignare* “señalar”, y como primera acepción da “instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos”. Sin entrar aquí en las discusiones sobre las distintas corrientes pedagógicas, notamos que el punto de partida en las dos lenguas (nasa yuwe y castellano) es diferente: en nasa yuwe la pareja enseñar-aprender se construye sobre la misma idea; en castellano se construye de diferente manera.

Um, “tejer”, es un saber al que se puede llegar mediante el proceso de *piya*, *mji*, “trabajo”, en tanto que manifestación de un saber también es proceso de *piya*; tanto */um/* como */mjil/* implican manifestación de una destreza o conocimiento de la persona, y se podrá afirmar de alguien que ya es */umsa/* “tejedor” o */mjisa/* “trabajador”, y ellos a su vez podrán decir *umya’jiith*, “sé tejer”, *mjiya’jiith*, “sé trabajar”. Saber, en el sentido de tener el conocimiento o la destreza.

Para apoyar este proceso de conocimiento, los mayores nasa recomiendan que en la etapa de crecimiento los niños y jóvenes realicen un rito en un sitio privilegiado de *nasa kiwe* (territorio nasa). Estos espacios son considerados sitios de poder, y pueden ser un páramo, la cumbre de una montaña, una piedra especial, una laguna, una fuente de agua, un árbol, un cañón geográfico, un nevado, un volcán, un pantano. Con este rito se busca el acompañamiento de la naturaleza en el proceso de aprendizaje del oficio o habilidad deseado por el individuo (o su familia), y esta práctica cultural se denomina *yuwe’nxi*. En este rito se hace la petición a la naturale-

za, y al mismo tiempo se entrega un trabajo elaborado por el aprendiz, para que ésta le ayude en su proceso. Tenemos entonces a una persona que ha efectuado un rito para lograr el conocimiento, es *nasa yuwe'sa*, el cual debe ser acompañado de un *kapiya'jsa* que lo guíe en su proceso de conocimiento. La explicación deberá ir acompañada del ejemplo (en el sentido de aplicación práctica en la vida diaria); incluso muchas veces es más importante enseñar con el ejemplo que con la explicación misma.

La escuela, en tanto que ceñida a niveles y períodos de tiempo previamente establecidos, dejará el conocimiento en un punto y nivel determinados por las habilidades del alumno y por el empeño del maestro. En la escuela, es el sistema el que decide en qué momento sales de él y se suspende el aprendizaje. En el mejor de los casos, el aprendizaje de la escuela llega hasta la idea de *âh* "suficiente/satisfactorio", y se podrá hablar por ejemplo de *naa kwê' kutxh eha'ya' âhya'sa'*: "Este joven ya es capaz de cultivar maíz".

En la vida nasa, por fuera de la educación escolar, la persona que ha hecho el rito de entrega *yuwe'nxi* y que ya es un *yuwe'sa* es acompañada luego por un *thé'sa*, es decir, por un mayor, un sabedor, y así va recorriendo el camino que lo va a conducir al *neesnxi*, siempre y cuando el proceso de apropiación del conocimiento se termine satisfactoriamente. Una vez culminado este proceso, la persona se podrá distinguir por *nasa kwekwe ji'psa*, "persona con cuerpo" [de conocimiento acompañado por la naturaleza]. Cuando el *thé' wala*² considera que el proceso de conocimiento del nasa que está en el camino de *neesnxi* ha madurado, le hace entrega de *yu'çe ya'ja*, "jigra de remedios", y será *kwekwe's ipa'kasa*, "persona que recibió la investidura [el cuerpo de conocimiento]". Tenemos una diferencia importante entre *piya/neesnxi*, cual es la oposición entre las decisiones de un sistema (en el primer caso), frente a las decisiones tomadas en función de un proceso (en el segundo caso).

Además, el *thé' wala nasa* manifiesta que la naturaleza se le revela a través del *ksxa'w*, "sueño/espíritu guía". Desde luego, se cree que su formación es de tipo *neesnxi*, predestinado por *kiwe uma*, "la madre naturaleza". Él sólo acata y ejecuta con su cuerpo lo que sabe o interpreta es debido; es decir, que así debe hacerse. En la imagen del sueño, la naturaleza se revela como un anciano o una anciana y es el trueno impartiendo sabiduría. Dado que el *ksxa'w* es vital en el proceso de conocimiento y en la vida nasa, la naturaleza se presenta durante el sueño como un anciano o una anciana que simboliza al trueno. Éste es el sabio por excelencia e imparte sabiduría a quien así decide. Tenemos ahora un *ikwehkwe-sa*, es decir, una

2 Nombre nasa para sus sabios, quienes tienen conocimiento y poder para actuar sobre las relaciones de la sociedad con la naturaleza y las relaciones de los hombres entre sí.

persona que es de doble cuerpo, uno material y otro espiritual, el del alma de la naturaleza que él lleva en sí mismo. Él no optó por el conocimiento: el conocimiento es a él. Hay un conocimiento que se busca, que se puede adquirir mediante rituales y prácticas culturales, asistencia de un *thé' wala*, y además existe un conocimiento que no se busca por exclusiva decisión del individuo, un conocimiento que cuya posibilidad de alcanzarlo es determinada por los seres de la naturaleza.

Esta idea de que la naturaleza puede comunicar por medio del sueño no es fácilmente aceptada por el conocimiento de la escuela o de la ciencia llamada "occidental". Y muchas discusiones, a veces irreconciliables, se han desatado al respecto. Será necesario continuar trabajando sobre este punto hasta que logremos comprender, en la sociedad nasa, cuáles son los signos que permiten establecer esa comunicación.

Es evidente que buena parte (¿quizá todo?) del conocimiento guiado por el *ksxa'w* no podrá pasar por los cedazos y tamices de la academia; sin embargo, en la vida nasa siempre estará presente, y para seguir siendo nasa no hay posibilidad (por el momento) de desligarse del *ksxa'w*. No estamos proponiendo que los conocimientos que vienen del *ksxa'w* deban ser validados por la academia, y que ésta les confiera un título o algo similar; lo que nos parece de vital importancia es encontrar la manera adecuada para que las dos vertientes del conocimiento nasa (*neesnxi*, *piyanxi*) contribuyan de una manera equilibrada y armónica en la educación y formación de los propios nasa.

Estamos frente a cuatro categorías del proceso formativo que nos dan la lengua y la cultura:

- piyasa* -> "el principiante / el que aprende"
- âhsa* -> "el capacitado / el que logra eficiencia"
- thé'sa* -> "el maduro / el mayor"
- neesnxisa* -> "el formado"

sin que estas cuatro categorías se conviertan en una especie de escalera de conocimiento o de linealidad con prerrequisitos. Éstos son elementos que se deben considerar en un proyecto de escolarización indígena, desde la concepción de riqueza cultural.

El proceso relacionado con la educación escolarizada partió del trabajo con la educación básica primaria, y poco a poco ha ido ganando espacio en la educación secundaria; incluso ya se proyecta a la educación universitaria. Este proceso es más formal que la capacitación informal, y diferente al aprendizaje con la asistencia

de un *thé' wala*. Desde esta mirada podemos pensar que el currículo formal de la escuela nasa, aunque lleva la carga ideológica filosófica de sus contenidos ancestrales, de todos modos constituye un tipo de *piyanxi*, "aprendizaje", de faceta académica. En ese sentido nos preguntamos:

¿Es válido tratar de combinar los dos tipos de conocimiento en la educación escolar?

¿Los retos que se plantean cuando se quiere llevar el conocimiento ancestral al seno de la academia no implican también nuevos procedimientos metodológicos y nuevas miradas de orden epistemológico en función del contexto cultural?

El Estado, con su oferta académica, no ha considerado esta diversidad, y por tanto, al proponer el ingreso de los nasa al sistema escolar con unos estándares que no consultan los elementos de la sociedad nasa, propicia una educación de mediana calidad cuyo principal propósito pareciera ser la vinculación de los nasa dentro de la sociedad colombiana y el mercado laboral nacional.

Educación, escuela y comunidad: una relación necesaria

Es válido entonces preguntarse: ¿Qué es educar? Y sobre todo, ¿quién educa? Y ¿para qué lo hace? Veamos lo que manifiestan algunos maestros al respecto³.

Pienso que son el conocimiento y orientaciones que el niño o el adulto recibe desde los diferentes espacios como los que lo conducen. En cada momento o sitio aprendemos nuevas cosas, bien porque alguien lo dice o su curiosidad de saber, en cualquier espacio puede aprender, y eso para mí es educación. Un poco es lo que la escuela aprende pero son más refuerzos de los conocimientos que el niño trae (E. U. Caldon).

Educación es donde uno se forma desde que nace hasta donde uno vive. Todo el tiempo se está educando con la familia, con la comunidad, en la escuela, entre otros. Es también la formación integral del individuo como persona (L.M.N. Santa Leticia).

La educación es ya la que se van adquiriendo conocimientos sobre la enseñanza que nos hacen saber nuestros mayores y la naturaleza (O. T, Pueblo Nuevo).

Notamos cómo el concepto de educación no se circunscribe al espacio escolar, y también el valor que se confiere a la vida y la naturaleza. Desde principios del siglo

³ Respetamos la redacción de los maestros.

XX se había presentado esta división entre la educación que está en la escuela y la educación que no está en ella. Manuel Quintín Lame, dirigente paez, quien durante el primer cuarto del siglo XX protagonizó un fuerte movimiento en contra de los terratenientes locales (en el Cauca) y cuyos alcances se vieron más allá de los límites departamentales, decía:

Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer y que se crió y se educó debajo de ellas como se educan las aves para cantar, y se preparan los polluelos batiendo sus plumas para volar desafiando el infinito para mañana cruzarlo y [...], para hacer uso de la sabiduría que la misma Naturaleza nos ha enseñado, porque ahí en ese bosque solitario se encuentra el libro de la filosofía; porque ahí está la verdadera poesía, la verdadera filosofía, la verdadera literatura [...] Pero el coro de hombres no indígenas que han corrido a conocer los grandes claustros de enseñanza en los Colegios, en las Universidades principian-do por las escuelas primarias, no han podido ni podrán conferenciar con ese libro de la poesía, con ese libro de la filosofía... (Manuel Quintín Lame, 1973: 71).

Ahora veamos algunos de los pasos dados en la relación de la escuela y su conocimiento con el conocimiento que está por fuera de ella. Nos valemos de una experiencia realizada por la profesora María Ruth Peteche, en la escuela bilingüe de Carpintero (Resguardo de Huellas, municipio de Caloto, Cauca) y que fuera publicada en la Revista *çxayu'çe*⁴.

“Para que los niños y niñas entendieran el significado de la medicina propia se realizaron dos actividades con los médicos tradicionales”; el médico tradicional *thê'wala* planteaba en una de ellas:

Este saber que yo tengo me lo han dado los espíritus de la naturaleza, pa'que yo haga el bien a la comunidad que necesita curar enfermos, refrescar la casa, hacer remedio a los animales para que no se mueran; yo siento por las señas que me avisan y me indican qué plantas tengo que coger. [...] Hoy en día la gente ya no cree en los conocimientos que nos han dado los espíritus o algunas personas dicen también que los médicos son mentirosos y brujos, que piden mucho aguardiente sólo por tomar y emborracharse, a mí el sueño me enseñó a hacer los trabajos...

Nos encontramos en una situación en donde los dos tipos de conocimiento se deben relacionar; es decir, el conocimiento de *piya* y el conocimiento *neesnxi*. No es

4 Varias experiencias similares se han reseñado en la mencionada revista. Véase en la misma revista en el artículo escrito por Mauricio Caviedes, pp. 29-32.

una tarea fácil. Escuelas del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca han asumido el reto y han buscado fortalecer y valorar los varios tipos de conocimiento. No siempre han sido bien comprendidos por aquellos que no valoran el conocimiento que viene de *neesnxi*, sean o no indígenas, estén o no en el sistema escolar. En la experiencia que relatamos, “una abuela fue a preguntar si la asistencia era obligatoria, porque ella quería que su nieta siguiera el mismo camino que ella tenía como creyente y seguidora del Señor”.

Es evidente que si se quería fortalecer la vida comunitaria y la cultura nasa, era necesario apropiarse la escuela, y la discusión se dio al mismo tiempo que la práctica.

Una forma de apropiarse la escuela es lograr una relación directa de ésta con la empresa (comunitaria), la tienda comunitaria, la casa del Cabildo. La escuela no sólo tiene el salón de clase con su pizarrón, su sección de biblioteca, patio para el recreo, sino también la cooperativa, el salón múltiple de las asambleas, la bodega de almacenamiento de las cosechas de la empresa (comunitaria), de la misma huerta escolar y la cocina comunitaria. En su alrededor está el gallinero, la conejera, la poceta de peces, el campo de fútbol y el galpón de las herramientas (Ramos, 1997).

Una vez que se emprendió la apropiación del espacio escolar, nuevos ejes y temas vinieron a apoyar su desarrollo. Así se ha trabajado dentro de la educación escolar aspectos culturales, económicos, problemas del medio ambiente, aspectos sociales y organizativos. El área de matemáticas ahora se relaciona con la vida productiva; las ciencias naturales, con las relaciones de la comunidad con armonía y equilibrio ambiental; las ciencias sociales, con la dinámica organizativa e histórica y con la vida política (derechos humanos, género, niñez, juventud, comunidad y Estado). El desarrollo de las competencias comunicativas en cada lengua se ha nutrido de las distintas formas de expresión. La lengua nasa, según la necesidad de la comunidad, está enfocada a la revaloración, al desarrollo, a la revitalización o a la recuperación. En las comunidades donde el castellano es la segunda lengua, el proceso está enfocado hacia la apropiación del nasa yuwe como lengua vehicular, tarea que tomará varios años de trabajo continuo y esfuerzo creciente. Se trata de que cada aspecto constituya un componente del conjunto integral.

Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Educativo Comunitario

En 1994, la Ley General de Educación ordena (Ley 115, artículo 73) que se deben organizar Proyectos Educativos Institucionales en todo el sistema escolar del país. Con ello se buscaba descentralizar la construcción del currículo, y se confería un

cierto grado de autonomía a las entidades territoriales y a las instituciones educativas. Muchas comunidades y organizaciones indígenas fueron más adelante de la ley pues ya venían trabajando en la perspectiva de aprovechar el espacio escolar para la vida comunitaria. Surge y toma vida la idea de constituir el Proyecto Educativo Comunitario, PEC, en cada institución escolar de las comunidades y pueblos indígenas.

El PEC surge de la práctica social. Se trata de una concepción construida a partir de la estrategia de reivindicar la escuela para desarrollar el proyecto de vida, para resistir y desarrollarse como pueblo diferente, aun en la globalización. En otras palabras, se trata de un proyecto que matiza desde lo escolar la formación de un pensamiento identitario, el cual ha de contribuir en el proceso de consolidación de la resistencia frente a la homogeneización, desarrollando los patrones de conocimientos ancestrales. En esa perspectiva de la cotidianidad comunitaria, el pueblo nasa, integra en su dinámica social y natural el quehacer pedagógico, donde el espacio escolar se suma a los espacios comunitarios, y en ocasiones se confunde con ellos, haciendo clara la diferencia entre la escuela formal, dirigida por el Estado o a través de la educación contratada⁵. Esta práctica social involucra a las autoridades indígenas, al cabildo, a los *thê' wala*, a la familia, a los dirigentes, a los maestros, a los alumnos, a los vecinos, a todos los miembros de la comunidad concernida.

Los Proyectos Educativos Comunitarios toman forma desde una perspectiva comunitaria, y de allí se expanden a las otras áreas de la formación escolar, dando paso a la visión integral de la cosmovisión. Un caso que merece nombrarse (aunque rápidamente) es el proyecto *kwe'sx tul*, "nuestra chagra"⁶, del Centro Educativo Comunitario Integral Bilingüe, Cecib, del reasentamiento de Juan Tama en el municipio de Puracé⁷.

kwe'sx tul reúne el trabajo y el significado cultural dentro de la cosmovisión nasa. En él se convocan las plantas, los animales, los seres humanos y los espíritus protectores como el *ksxa'w* máximo cuidador de la naturaleza (Camayo y Niquinás, 1997: 5).

5 El concepto de educación contratada nació de la aplicación del Concordato que el Estado colombiano firmó con la Santa Sede (en 1888 y luego renovado en 1973), y se refiere a contratos que el Estado colombiano ha hecho con la Iglesia católica para que sea ella la que asuma la educación en determinadas regiones.

6 *kwe'sx* "nosotros", *tul* "chagra".

7 Estas comunidades se encontraban en Tierradentro en el resguardo páez de Vitoncó (municipio de Páez). Debido a la avalancha del río Páez del 6 de junio de 1994, tuvieron que desplazarse. Después de estar durante siete meses sin un lugar para reconstruir sus comunidades y su vida, se reasentaron en el municipio de Puracé.

A través de *kwe'sx tul* se integran las áreas de estudio: matemáticas y producción, comunicación y lenguaje, comunidad y naturaleza, teniendo en cuenta las etapas diferenciadas por sus énfasis; así en los primeros años se enfatiza en el reconocimiento de lo propio, [...] la segunda etapa hace referencia al desarrollo de conocimientos y relaciones entre lo propio y otras culturas y espacios, es el espacio intercultural, y para los estudiantes de quinto en adelante se hace énfasis en el desarrollo conceptual a partir de la interpretación de la realidad que se vive (Camayo y Niquinás, 1997: 7).

Éste es uno de los ocho proyectos que compone la escuela, y en donde se desarrolla la investigación de los maestros. De esta manera se reflexiona con la comunidad al mismo tiempo que se trabaja en el *tul*, se aplican conocimientos ancestrales, se aprenden e implementan nuevas técnicas como la preparación y uso de abonos orgánicos, se promueven el rescate y la utilización de productos alimenticios tradicionales, como el *uswa'l*, "chachafruto", se aprende en la propia práctica cómo mantener la armonía y el equilibrio en función del pensamiento nasa.

¿Para quiénes una educación intercultural en el mundo de hoy?

La respuesta a esta pregunta determina una buena parte del tipo de educación. Al respecto hemos dicho:

Hasta el momento se piensa que la educación intercultural es solamente para los indígenas o grupos minoritarios. Nosotros pensamos que esto no debe ser así. Dado que la Constitución es clara en reconocer el carácter multicultural del país, la educación debería ser concordante con los postulados de la Carta Magna. Esto significa que la educación intercultural debe ser impartida a todos los colombianos, pertenezcan o no a un grupo minoritario. Esa será una manera de conocer y valorar la riqueza de las diversas culturas y lenguas indígenas, y a la vez una efectiva manera de enriquecer la escuela colombiana.

Lo cual sería un punto de partida original e innovador en la educación colombiana pues se buscaría formar ciudadanos que comprendan la realidad nacional a partir de su inserción en diferentes culturas, de su interacción permanente con ellas, lo cual redundaría en el manejo de diversos y valiosos conocimientos, fortaleciendo una visión de mundo más amplia y menos dogmática (Rojas, 1999).

Es cierto que desde 1999 hasta hoy la discusión ha avanzado, los conceptos se van clarificando, pero nos hemos preguntado: ¿Hasta dónde ellos y la práctica derivada han permeado el sistema escolar? En muchas regiones de Colombia y del mismo departamento del Cauca se considera que la educación intercultural es para los grupos que son “extraños”, que “no son como todos los colombianos”, y de esa manera se la confina a un lugar secundario y subordinado.

En la diversidad lingüística y cultural del mundo hay una gran riqueza, existe un capital de experiencia y reflexión sobre la naturaleza del mundo, sobre las maneras de construir significación en las lenguas. Como lingüistas, queremos recoger, mantener y ayudar a que se desarrolle ese capital. De esta manera contribuimos al diálogo de las culturas, de los pensamientos.

A nuestro juicio, la propuesta de interculturalidad debe rebasar los límites de la educación escolarizada, pues la relación entre sociedades supera con creces el marco de la escuela. En muchos casos, la interculturalidad no ha pasado de ser una formulación interesante, pero que en la práctica no se aplica en la vida diaria de las sociedades. La valoración social a los pueblos indígenas y sus lenguas, el respeto a sus saberes y conocimientos, su intercambio en condiciones de equidad e igualdad, el enriquecimiento recíproco, sólo serán integralmente posibles cuando las sociedades transformen las relaciones entre ellas. Se trata entonces de dejar atrás los tiempos en que se desconocía a los pueblos indígenas y se les imponía un molde externo que les obligaba a abandonar su identidad. Nos estamos alejando de los tiempos en que se enseñaba que los indígenas se habían acabado o estaban muy próximos a desaparecer. Estamos transitando hacia el entendimiento de la identidad de los pueblos indígenas como un proceso, identidad que se forja en la vida y para ella.

Educación, respeto, identidad y diferencia: educación para la convivencia y el disenso

Promover el respeto entre los pueblos implica conocerse mutuamente. No se trata de que se conozca de un solo lado, porque ésta es una relación mutua. Así, es necesario saber qué implica en el mundo nasa la existencia de otros pueblos. Aquí hablaremos de la relación entre el pueblo paez y el pueblo colombiano⁸.

La construcción de la identidad es un proceso eminentemente político, y allí se expresan claramente las relaciones de poder. Veamos en el caso de los paezes

⁸ Para una ampliación de este tema, véase Rojas, 1998.

cuáles son los elementos que desde la lingüística podemos rastrear para entender cómo se construye la identidad.

El término *nasa* remite al conjunto en el cual el individuo se encuentra inmerso, que lo identifica como uno de sus miembros, y a la vez él mismo encuentra en el grupo su identidad. Conjunto que en un primer acercamiento es con los miembros de la comunidad con la cual se convive en forma permanente; en una segunda aproximación, a todos aquellos que forman parte del mismo pueblo, y en una tercera esfera de influencia, es el conjunto de los grupos humanos (indígenas). Es más usado para aquellos que no son sus vecinos, pues para cada uno de los pueblos indígenas vecinos y con los que ha existido una mayor relación existe un nombre en *nasa yuwe* (lengua paez). Por tanto, *nasa* podría ser en castellano “gente paez” o “gente” indígena”. *Wakas*⁹ es el término para los “blancos”. Resaltamos que este término denota un conjunto de individuos que es portador de una cultura y valores sociales diferentes de las que caracterizan el conjunto *nasa*, y en muchas oportunidades se da un enfrentamiento entre estas culturas y estos valores. Los pueblos se comunican entre sí mediante su lengua. *Yuwe* es el término utilizado para designar “labio”, “boca”, “palabra”. Cada lengua se denomina con el nombre del grupo más este término; así tenemos: *nasa yuwe* (“lengua de los paez”), *mu yuwe* (“lengua de los guambianos”), etc. Los *wakas* (blancos) tienen su lengua *wakas yuwe*.

Identidad y diferencia hacen parte de un mismo proceso. La primera no puede ser entendida como la búsqueda de una actitud homogeneizante que elimina la diferencia, y mucho menos la identidad de los pueblos indígenas podrá verse como desconectada del resto de la sociedad mayoritaria. Es importante entenderse a sí mismo y al mismo tiempo entender al otro (o a los otros). Y para poder entrar en una relación equitativa entre las sociedades indígenas y la sociedad colombiana es preciso despojarse de la idea de superioridad de “lo colombiano” frente a “lo indígena”.

La sociedad colombiana ha reivindicado como válida la oposición sociedad – naturaleza, mientras que la sociedad *nasa* reivindica una relación entre *nasa* y *kiwe* como dos polos extremos y no antagónicos de un mismo continuo. En *kiwe* encontramos la idea de “tierra”, “suelo”; los *nasa* están inmersos en *nasa kiwe*, “territorio *nasa*” o “país paez”, como dirán ellos mismos en el recuento de su historia política. Las implicaciones conceptuales y prácticas de una visión de este tipo se extienden más allá de la institución escolar.

Así, en las costumbres, expresión más cotidiana de la cultura, se refleja un orden regido por las fuerzas de la naturaleza, que convocan a los seres humanos a vivir en

9 En Tierradentro se dice *musxka*; en Pueblo Nuevo, *was*.

armonía con la tierra, que es concebida como la progenitora, merecedora de toda consideración y preservación para asegurar la continuidad de la existencia de todos los seres vivientes. De esta manera se estructura un sistema que involucra una red de relaciones con normas y patrones de comportamiento que deben ser respetados y acatados, so pena de recibir un castigo. Formar parte de la sociedad nasa significa conocer, aceptar y respetar ese sistema.

Sin pretender ser exhaustivos, veamos unos ejemplos. Manuel Sisco (1999), nasa e investigador activo en la cosmovisión, nos dice:

Nosotros los nasa estamos haciendo el deber de acercarnos a nuestra madre y estamos seguros que la educación es uno de los caminos para lograr este gran propósito que nuestros abuelos y dirigentes ya venían construyendo. [...] Los nasa tenemos, a partir de la historia tradicional, una relación particular con nuestra madre. Estas son algunas de las formas como concebimos la naturaleza a partir de nuestra propia historia:

<i>wêtwêt fxi'zenxi</i>	"una vida en armonía"
<i>yu'</i>	"agua vital"
<i>yu'çe</i>	"agua vida, plantas medicinales"
<i>kwekww ya'péykanxi ka't</i>	"sitios sagrados"
<i>thê' vala</i>	"mayor (médico tradicional)"
<i>thê' vala peweçxa'sa'</i>	"médico armonizador"
<i>thê' vala atxaasa</i>	"el médico tradicional investiga"
<i>khabusa' fxizenxisa'</i>	"la vara del cabildo se debe armonizar"

Elementos de esta índole deben ser tenidos en cuenta cuando estemos trabajando para construir una relación de respeto en la diferencia, pues el diálogo no escapa –no puede hacerlo en tanto que actividad social– de las condiciones de las sociedades que se relacionan. Relaciones las más de las veces desiguales y con cargas históricas que no podemos olvidar. Nuevamente aparece la necesidad del equilibrio en el análisis, la justa ponderación de los factores.

En muchos de los procesos de educación intercultural se ha hablado de respeto, de consenso y de tolerancia. Este último concepto amerita reflexión de nuestra parte, pues tolerancia conlleva condescendencia, mediante la cual se deja libre a cada quien para que practique las ideas que profesa. Esto no nos dice nada sobre los conflictos reales que se presentan entre los pueblos, y menos aún nos dice algo sobre la manera de solucionarlos. A nuestro juicio, tolerancia es un concepto pasivo que no me involucra con el otro, con su pensamiento, con su acción ni con su futuro. De la aplicación del respeto, la búsqueda del consenso y el ejercicio de la tolerancia no se puede colegir una exacerbación de la pasividad frente al otro.

Deberíamos aprender a trabajar tanto con el consenso como con el disenso y aún más: aprender a tratar el disenso. En nuestra opinión, se debe reconocer con absoluta claridad la existencia de conflictos entra las sociedades, pues éstas son el resultado de circunstancias históricas, a veces de entrecruzamiento complejo. Y al reconocer el disentir, debemos pensar en los mecanismos de solución del conflicto porque muchas veces se trata de esquivar el conflicto sin caer en cuenta de que éste se presentará de todas maneras, y si no hemos reflexionado sobre ello, no tendremos herramientas para avanzar en su solución.

Lo dicho nos conduce a tener claras dos dimensiones en este proceso: el ser y el deber ser, para que sobre ellas podamos construir y luego analizar lo construido.

La Escuela en Occidente ha presentado el conocimiento como algo segmentado, delimitado por áreas y saberes, muchas veces sin establecer conexión entre sus componentes. Para muchas sociedades indígenas el conocimiento no es así, estamos ante el enfrentamiento de dos tipos de pensamiento: uno parcelado y otro totalizante. Y esto tiene repercusiones en la formación. ¿Podremos salir airoso del reto? Todos los que creemos que es viable pensar en una educación que respete y propicie relaciones equitativas entre las sociedades nacionales y las sociedades indígenas le estamos apostando a una respuesta afirmativa. En ese sentido la tarea es ardua y con muchos sinsabores.

No puede continuar la dicotomía en las diversas experiencias educativas de las sociedades indígenas, que en muchos casos se da en dos niveles diferentes: por un lado está la educación para la vida (donde tiene un papel importante el contenido "propio"), y por otro lado está la educación de la institución escolar (donde tiene un papel preponderante la organización escolar según los parámetros de la sociedad dominante).

Es necesario desarrollar prácticas educativas que sean compatibles con las culturas presentes en el aula de clases, lo que no significa que todos los aspectos curriculares tengan que ser congruentes con las prácticas culturales de los alumnos. Se trata de que el conocimiento de estas culturas, de los modos de aprendizaje y los modos de socialización se utilicen como una guía útil para seleccionar los programas educativos, para alcanzar los objetivos académicos deseados y evitar los no deseados.

Es posible concebir la escuela como estrategia política de las organizaciones indígenas, como una forma de apropiar administrativa y conceptualmente el sistema escolar, y convertirlo en dinamizador de la resistencia cultural inspirada en la autonomía. En ese sentido, el pueblo nasa se proyecta en el ejercicio de su derecho a dirigir su sistema educativo incluyendo en esta dirección su diseño. De ese modo,

la cosmovisión nasa ahora gana espacios en la socialización del niño, asegurando una equitativa apropiación cultural, por ejemplo en la relación con la comunidad y la naturaleza, el territorio, la historia y los valores nasa, el uso de las lenguas y el bilingüismo. En fin, la formación de una actitud crítica, pero armónica para la paz y la convivencia.

El *nasa yuwe*: uso, escritura y escuela

Las relaciones entre las lenguas son una expresión de las relaciones entre las sociedades que las hablan; por tanto, las tensiones entre las lenguas no escapan de las tensiones entre las sociedades. Así mismo, las observaciones que se hacen no son independientes del observador mismo, de sus circunstancias, de su vida.

Nuevos retos se nos presentan en el mundo actual. Hay quienes sostienen que la armonía social, política y económica supone y exige la reducción de la diversidad social, política, económica y, por supuesto, lingüística. La presión para que las lenguas indígenas pierdan espacios de uso y funciones en la vida social de los pueblos es muy fuerte. El bilingüismo desigual, las restricciones al uso de las lenguas, los obstáculos de la vida diaria para que las lenguas indígenas asuman el papel de lenguas oficiales que la Carta constitucional les concede figuran entre las manifestaciones más abiertas de la presión que mencionamos.

Ya hemos señalado que en el mundo nasa hay comunicación con *nasa kiwe*, con el *ksxa'w*, con otros seres de la naturaleza y entre los hombres. Esta última forma de comunicación toma los caminos del uso de las lenguas, y en este sentido no parece haber ningún conflicto entre la escuela nasa y el sistema educativo oficial colombiano.

Sin embargo, cuando tomamos formas de comunicación del *ksxa'w* encontramos que éste puede hacerlo en unas circunstancias con la misma forma de comunicación entre los hombres, pero en otras se comunica mediante otros signos que los nasa llaman en castellano “señas”, tal como nos lo cuenta la experiencia de María Ruth Peteche, ya reseñada. Tendremos entonces que trabajar en otro tipo de comunicación no lingüística, denominada señalética¹⁰ puesto que usa signos abstractos. Esto obligará a la escuela a reflexionar en tipos de comunicación no convencional, y a introducir nuevas perspectivas de análisis. Necesariamente, más que trabajar en la articulación de contenidos nasa y no nasa, se deberá trabajar en el recono-

10 Jeremy Narby cita a Renck (1989), quien se basa en los trabajos de Tavolga y ha revisado la literatura científica sobre la materia; distingue los niveles de comunicación: vegetativa, tónica, fásica, señalética y lingüística (Narby, 1997: 156)

cimiento efectivo de universos valorativos diferentes en su fundamentación filosófica y epistemológica, y diferentes en su aplicabilidad.

Aunque para algunos pueda parecer extraño, el uso de la lengua nasa en la escuela se ha visto afectado por la existencia de diferentes propuestas para su escritura. Sin entrar en un análisis de las propuestas y de los intentos de unificación¹¹, recordemos que hasta 1987 había tres propuestas de escritura: una del Instituto Lingüístico de Verano, otra del Instituto Misionero Antropológico y la tercera del Consejo Regional Indígena del Cauca. Múltiples discusiones e irreconciliables posiciones se dieron durante mucho tiempo. Los padres de familia de muchas regiones decidieron que no apoyarían el uso de la escritura hasta que se lograra una unificación a nivel del alfabeto, y de esta forma sólo se promocionó el uso oral de la lengua en la escuela. En 1987 se da una primera experiencia de unificación que es retomada diez años después cuando en 1997 se estructura una comisión de unificación compuesta por nasas de los tres sectores mencionados. Esta comisión contó con la asesoría de un lingüista, y se llegó a tener conclusiones en 1998. Durante 1999 y 2000 se hicieron talleres de socialización de la propuesta unificada en las distintas regiones de *nasa kiwe*, y en el año 2001, durante el 11^o Congreso de la Organización Regional del Cauca, se recibió el aval de las autoridades indígenas.

Adicionalmente, a propósito de los talleres de socialización de la propuesta unificada, se construyó un metalenguaje, pues se vio que parecía poco coherente que las unidades consonánticas y vocálicas, los procesos y todo el trabajo se nombraran sólo en castellano cuando se estaba buscando fortalecer y dinamizar el *nasa yuwe*.

El haber encontrado una propuesta unificada ha allanado el camino, pero no ha eliminado las dificultades. La apropiación de la grafía unificada ha tenido dificultades, principalmente de parte de quienes ya conocían y utilizaban una de las existentes, o para quienes, sin conocer las propuestas anteriores, intentaban escribir el *nasa yuwe* teniendo el castellano como modelo. Las resistencias al cambio y la mezcla de propuestas se volvieron el asunto del momento. Se intensificó entonces el trabajo en varios niveles; por un lado, se buscó fortalecer la propuesta unificada y para ello se desarrollaron más de 60 talleres en diferentes lugares, en donde se buscó la participación de las comunidades en pleno, es decir, se propició que estuvieran presentes y activos las autoridades indígenas, los maestros, las mujeres, los niños, los ancianos. Cada uno fue recibiendo los talleres y cada uno fue tratando de escribir. Esto ha dado muy buenos resultados, pero es aún insuficiente.

11 Este proceso se explica y analiza en "Desde arriba y por abajo construyendo el alfabeto nasa. La experiencia de la unificación del alfabeto de la lengua páez (*nasa yuwe*) en el Departamento del Cauca - Colombia, ponencia presentada por Tulio Rojas Curieux en el simposio realizado en abril de 2002 en la Universidad de Texas en Austin.

Los propios maestros nasa han diseñado materiales didácticos y lúdicos. Contamos con material audiovisual bilingüe, cartillas bilingües, rondas, canciones y varios juegos de reciente diseño (*kwe'sx fi'zenxi*, "nuestro vivir", *nasa b'u*, "naipe nasa" y otros). También se han diseñado materiales de aprestamiento sin grafía en donde se estimula el uso oral de la lengua nasa¹². Estos materiales se han utilizado con los niños hablantes y con los adultos que no saben escribir la lengua. Cuando se tiene un curso en donde hay hablantes y no hablantes del *nasa yuwe*, aunque en un primer momento se establecen grupos diferentes, se aprovecha la presencia de los propios hablantes para una nivelación gradual entre hablantes y aquellos que sólo oyen. Los nasa que entienden la lengua pero no se atreven a practicarla, los hablantes no hablantes, como los llamé un anciano, tienen una serie de dificultades para atreverse a superar los bloqueos, obstáculos y trabas que se les han impuesto. Esto exige que trabajemos más en la manera de contribuir a que las dificultades se analicen y se puedan superar.

Por eso hemos empezado una fase más amplia de difusión y práctica de la grafía. Estamos trabajando en talleres en las regiones de Tierradentro (municipios de Páez e Inzá) y Tierrafuera (municipios de Santander, Jambaló, Caldonó, Silvia) con más de 70 maestros en cada una. No es una tarea fácil difundir una propuesta para más de 100.000 hablantes y muchas escuelas.

Algunos maestros no indígenas aún se resisten a entrar en el camino de una educación intercultural, incluso al uso del *nasa yuwe* como lengua oficial. Pero no es una resistencia activa y propositiva. Se trata de una resistencia pasiva, no directa, y que aprovecha los errores y dificultades del proceso.

De más de 500 escuelas adonde acuden los niños paeces en el departamento del Cauca, cerca del 20-30% recibe apoyo directo del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC; del resto, algunas reciben apoyo tangencial y muchas ni siquiera logran un apoyo. Estas son las dificultades reales de asumir un tipo diferente de educación, pues hace falta algo más que deseos. La voluntad política del Estado y sus instituciones es una condición necesaria, y a partir de allí no sólo los presupuestos sino las instituciones administrativas y académicas del Estado deben actuar en concordancia con ese principio.

La Universidad del Cauca ha iniciado varias acciones institucionales para contribuir en los procesos de formación de maestros del Consejo Regional Indígena. Por un lado, se encuentra la licenciatura en Etnoeducación, la cual es ofrecida a todos los

12 También existen, entre otros: *ec ne'hwe's'*, La Constitución Política de Colombia; *isan'i weh'a*, matemáticas 1; *kwe's' neesn'i*, lecto-escritura 1; *ks'awa usameeta*, seres que nunca mueren; *sa'th úus*, lecto-escritura en *nasa yuwe* para hablantes.

indígenas y personas que quieran ingresar en ella. Por otro lado, se ha firmado un convenio para apoyar y trabajar mancomunadamente en el Proyecto de Licenciatura en Educación Comunitaria que el CRIC había iniciado y para el que se requería un aval académico universitario. Después de arduas discusiones y fructíferas reuniones se ha llegado a una forma de trabajo conjunta que ha significado un período de transición durante el cual los alumnos de la licenciatura en Educación Comunitaria hacen una nivelación según los cánones que el Estado colombiano exige para los estudios universitarios. Aunque los alumnos no van a culminar sus estudios en la fecha que ellos y la organización indígena habían previsto, todos esperamos aprender de esta experiencia para que de esta manera la Universidad, como institución estatal, colabore activa y efectivamente en los procesos que los pueblos indígenas –en este caso el pueblo paez–, necesitan y requieren de la sociedad mayoritaria.

Debemos contribuir en la búsqueda de espacios para que las distintas lenguas sigan existiendo, y no se pierdan experiencias milenarias, patrimonio de la humanidad entera. Por eso hemos impulsado un trabajo universitario que, además de reconocer la existencia de la diversidad cultural y lingüística en el mundo, sea consecuente con ello en su vida diaria. Este reconocimiento se debe revertir en la estructuración de nuevas carreras profesionales y en los planes de estudio de las existentes.

En muchas regiones se ve la diversidad lingüística y cultural como una amenaza y se considera que las lenguas minoritarias son un peligro para la lengua nacional, cuando al realidad es al contrario. Pero salirnos de este marco y pasar a la acción práctica supone que asumamos el compromiso de poner nuestra competencia al servicio de los pueblos que la necesitan y que de diversas maneras nos lo demandan.

Estandarización y normatización: ¿Condiciones indispensables para el uso generalizado en la escuela?

En algunas sociedades, la estandarización ha conducido a la homogeneización de la lengua, de tal manera que las diferencias lingüísticas entre los grupos sociales se reducen progresivamente; ha sido el caso de migrantes rurales en Brasil, quienes al establecerse en las zonas urbanas pierden los rasgos de su habla, adoptando los del estándar urbano (Guy, 1992: 67). Este es un ejemplo de planificación lingüística que no deseamos repetir.

Para Yolanda Lastra, planificación del lenguaje es “cualquier esfuerzo deliberado por cambiar una lengua o sus funciones” (Lastra, 1992: 433). De esta manera, entendemos por planificación lingüística los esfuerzos orientados a la producción de cam-

bios en una lengua determinada y en los recursos lingüísticos de una comunidad. Así, la planificación se puede orientar a la solución de problemas lingüísticos específicos, y siguiendo a Christian (1992: 237), señalamos que ésta debe ser explícita, orientada, sistemática e institucionalizada.

Ferguson (citado por Christian) propone tres tipos básicos para la planificación de *corpus*: normativización de la ortografía, modernización y estandarización.

La introducción y el desarrollo de la escritura como práctica constante en la sociedad –y particularmente en la escuela– tendrá consecuencias que no podemos evitar, incluso, a veces ni siquiera prever. Es evidente que por una parte se gana, pero también se pierde. La motivación política puede ser decisiva para la expansión de la práctica de la escritura si sus usuarios la estiman conveniente para la construcción o el fortalecimiento de su identidad colectiva. En ese sentido, podemos afirmar que el proceso de unificación de la grafía del *nasa yuwe* y la búsqueda de una forma adecuada de escribirlo pertenecen a este tipo de planificación. La modernización se ha desarrollado apelando a diferentes estrategias, como la recuperación de términos que habían entrado en desuso, tal es el caso de *tay*, *uma* y muchos otros más, o se ha apelado a la construcción de neologismos, todo esto con el fin de ampliar el vocabulario y abastecerlo de nuevos términos para nuevos dominios del discurso. Nos parece importante retomar las palabras del Programa de Educación Bilingüe:

Cuando los lingüistas hablan de normalización se refieren al alfabeto. Como indígenas y/o docentes comunitarios tenemos una responsabilidad histórica, de manera que hará que busquemos estrategias, métodos y didácticas para que los niños, niñas, jóvenes y adultos, paralelamente al aprender lo oral aprendan también lo escrito, hecho que podemos ver hoy plenamente posible. No queremos que a los nasa nos pase como a los pueblos hermanos, los Sinúes, los Pijaos, lo que está sucediendo actualmente con los indígenas Achagua, en Colombia, su idioma oral se está acabando con la biblia traducida y sostenida en sus propias manos (Programa de Educación Bilingüe, 2001: 37).

En tanto que la estandarización es el establecimiento de un modelo imitable y promocionado entre los hablantes, es necesario tener en cuenta el número de variantes dialectales. Aquí entran consideraciones de tipo lingüístico y político. Lingüístico, pues será necesario estudiar las distintas variantes, sus fonologías, sus sistemas fonológicos, y ver la pertinencia de proponer un diasistema que podríamos definir como el común denominador de las diferentes variantes, y que puede coincidir o no con una de ellas. Éste es el criterio lingüístico que nos conduce necesariamente al político. ¿Cuál de las variantes se debe privilegiar al escribir? Una respuesta puede ser todas, ¿pero acaso es dado hacerlo en todas?, ¿acaso todas

tienen el mismo prestigio?, ¿acaso todas tienen la misma función? No se puede olvidar jamás que muchas veces en las sociedades ágrafas la fragmentación lingüística funciona como mecanismo de identidad. La fuerza cohesionadora de la lengua coincide con su función de naturaleza simbólica antes que comunicativa. Entonces asumimos la existencia de variantes dialectales como uno de los rasgos de la riqueza del *nasa yuwe*, y propiciamos su uso como una de las formas que toma la sinonimia.

Si el *nasa yuwe* llegare a necesitar una lengua estándar, no nos parece que éste sea el momento para determinar cuál de las variantes debe ser o cuál es la forma que esta lengua estándar debe tener.

Debemos trabajar con ahínco, tesón y constancia para propiciar condiciones de revitalización y fomento de los usos de las lenguas indígenas. Fomentar el mantenimiento y el desarrollo de la diversidad lingüística frente a la estandarización homogeneizante se convierte en una necesidad para garantizar la existencia de formas variadas de experiencia.

Podemos cerrar esta reflexión con las palabras de Benigno Achicué, nasa de Tierradentro, miembro de la comisión de unificación:

Los esfuerzos que estamos haciendo son muy significativos, pues antes cada uno venía trabajando por su lado; ahora hay consenso y perspectivas de unidad por la unificación de nuestra lengua en toda la comunidad páez. Hoy sólo nos falta el ingrediente pedagógico, y frente a la escritura necesitamos una metodología con el fin de poder socializar mejor la sabiduría de nuestro pueblo (Programa de Educación Bilingüe, 2001: 45).

Referencias bibliográficas

Camayo, Mélida y Inquinas, Luz Mary.. "kwe'sx tul como estrategia pedagógica y cultural", en *Çxayuče* Nº 2. Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. Bogotá, 1997, pp. 4-8.

Christian, Donna. "La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística", en Frederick Newmeyer (comp.), *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge*. Tomo IV. El lenguaje: contexto socio-cultural. Madrid: Visor, 1992, pp. 233-252.

Gómez, Herinaldy y Portela, Hugo. "Territorio, cultura y the´walas", en *Cultura y salud en la construcción de las Américas. Reflexiones sobre el sujeto social*. CONCULTURA-CISP. Bogotá: Pinzón y otros editores, 1993, pp. 281-294.

Guy, Gregory. "Lenguaje y clase social", en Frederick Newmeyer (comp.), *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge*. Tomo IV El lenguaje: contexto socio-cultural. Madrid: Visor, 1992, pp. 57-86.

Instituto Superior Pedagógico Loreto, Asociación Interétnica de desarrollo de la selva peruana. *Lineamientos curriculares de formación magisterial en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Iquitos, 1987.

Lame, Manuel Quintín. "Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas", en *Las luchas del indio que bajó de la montaña al valle de la "civilización"*. Comité de defensa del indio. Publicación de La rosca de investigación y acción social. Bogotá, 1973.

Lastra, Yolanda.. *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: El Colegio de México, 1992.

Narby, Jeremy. *La serpiente cósmica. El ADN y los orígenes del saber*. Lima: Takiwasi y Racimos de Ungurahui, 1997.

Peteche, María Ruth. "Apropiándonos de la medicina desde la escuela", en *Çxayu'ce* N° 5. Consejo Regional Indígena del Cauca. CRIC. Bogotá, 2001. pp. 24-28.

Pichún Seguel, Rolando (coord./comp.). *Formación docente inicial en educación intercultural bilingüe. La dimensión curricular*. Quito: Ibis Dinamarca, Ediciones Abya-Yala, Aidesep, Ispl, 2001.

Programa de Educación Bilingüe - Consejo Regional Indígena del Cauca. *Nasa yuwe*. Popayán, 2001.

Ramos, Abelardo. "¿Por qué escuelas de la comunidad?", en *Çxayu'ce* N° 1. Consejo Regional Indígena del Cauca. CRIC. Bogotá, 1997, p. 23.

Rojas Curieux, Tulio. "La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer", en *Colombia Internacional*. Centro de Estudios Internacionales de la Universidad de los Andes. Número 46, mayo-agosto 1999. ISSN 0121-5612, pp. 45-59.

_____. "Un acercamiento a la clasificación páez de los grupos humanos", en *Revista de Antropología y Arqueología*, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología. Volumen 10, N° 2, 1998. ISSN 0124-485X. pp. 157-175.

Sisco, Manuel.. "La naturaleza en su armonía", en *Çxayu'ce* N° 3. Consejo Regional Indígena del Cauca. CRIC. Bogotá, 1999, pp. 21-24.