

**¿QUIÉN NECESITA UNA LENGUA?**  
**A propósito del proceso de revitalización de la lengua nam trik**

**PRESENTADA POR:**  
**GENY GONZÁLES CASTAÑO**

**DIRECTOR:**  
**Ph.D. TULIO ROJAS CURIEUX**

**Departamento de antropología**  
**Maestría en antropología**  
**Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**  
**Universidad del Cauca**  
**Popayán**  
**2013**

## Indice

<b>Introducción</b>	1
<b>I. La lengua de los misak.</b>	
<b>Sobre el uso político de la diversidad lingüística</b>	20
“Un pensamiento que se borra de la mente difícilmente podemos recuperarlo”	21
“Venimos de una misma raíz, pero somos ramas distintas de un mismo árbol”	24
“Hablamos una misma lengua pero no somos un mismo pueblo”	40
<b>II. “Nosotros teníamos que ser diferentes”</b>	
<b>Apuntes para una reflexión sobre el alfabeto de la lengua nam trik</b>	53
<b>III. ¿Por qué en la escuela?</b>	84
Unirikmera pesenamuntrap...	
El Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Totoró	114
<b>IV Ancestralizando la cotidianidad</b>	
<b>El nam trik como artefacto de museo</b>	129
<b>A manera de conclusiones</b>	
<b>Proyectos Educativos Comunitarios ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién?</b>	186
<b>Anexos</b>	
Anexo 1. Hablantes de nam trik resguardo de Totoró	211
Anexo 2. Diseño Calendario nam trik de Ambaló	214
Anexo 3. La Peña del Gallinazo. Namoi kal’inaso tuna enkantaik kin	215
<b>Referencias</b>	219

## Introducción

Este texto es uno de los resultados del acompañamiento a los procesos de fortalecimiento de la lengua nam trik en el departamento del Cauca, realizado por antropólogos y lingüistas del Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales del Suroccidente Colombiano<sup>1</sup> y del proyecto de investigación «Construcción de identidad indígena y recuperación crítica de la lengua y la historia entre los nasa, kamëtsá y misak»<sup>2</sup> Estas reflexiones recogen algunas de mis percepciones sobre este proceso en el transcurso de los cinco años, desde 2008 hasta 2013, en los cuales he tenido el inmenso privilegio de trabajar de la mano de mayores, maestros, autoridades, madres comunitarias y niños comprometidos con su lengua y con el pensamiento de sus mayores, en los resguardos de Totoró y Ambaló a ellos debo todo mi afecto y gratitud por haberme permitido compartir y apoyar este proceso. El propósito de este texto es plantear algunas reflexiones sobre la planificación lingüística en el caso de la lengua nam trik, su uso, escritura y la introducción de su enseñanza en los espacios escolarizados, con el fin de discutir algunas de sus posibilidades, límites y condiciones políticas y sociolingüísticas<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Tulio Rojas Curieux, director de este grupo de investigación y profesor del departamento de antropología de la Universidad del Cauca, quien ha puesto gran parte de su vida y corazón en el fortalecimiento de las lenguas nasa yuwe y nam trik, y Esteban Díaz Montenegro, antropólogo egresado de la Universidad del Cauca, colega, compañero y cómplice de todas mis aventuras y desventuras dentro y fuera de los espacios académicos, incluyendo las narradas en este texto.

<sup>2</sup> Las reflexiones llevadas a cabo en el marco de este proyecto, el cual finalmente se convirtió en un grupo de discusión acerca de temas relacionados con la recuperación de la memoria, la lengua y su relación con la etnicidad y el Estado colombiano, en el cual participamos Esteban Díaz Montenegro y yo y los profesores Tulio Rojas Curieux y Guido Barona Becerra, alimentaron y ampliaron las discusiones consignadas en este texto. A ellos tres quiero expresar mi agradecimiento así como también a mis amigos y colegas del Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales del Suroccidente Colombiano, especialmente a Marcela Vallejo Quintero, a mis profesores de nam trik Antonio Chavaco y Alexander Chavaco y a los profesores de la maestría en antropología de la Universidad del Cauca Cristóbal Gnecco, Axel Alejandro Rojas y Eduardo Restrepo por sus valiosas observaciones a este texto y por mostrarme diferentes rutas de escritura y reflexión. También quiero expresar mi gratitud a mi mamá Geny Castaño Moreno y mi hermana Astrid Carolina Gonzales quienes siempre me han apoyado en todas mis búsquedas intelectuales.

La lengua como vehículo del pensamiento y la herencia cultural de un pueblo a las futuras generaciones y el vínculo natural entre una comunidad y su lengua materna, la única capaz de expresar su cultura y visión del mundo (Cameron 2007:280), se encuentran presentes en la mayoría de argumentos a favor de la revitalización de las lenguas minoritarias, es decir con pocos hablantes. Por otro lado, gran parte de la preocupación por la situación actual de las lenguas en peligro de extinción es generada en la opinión pública mediante su vinculación a la protección de la diversidad biológica. El término revitalización plantea en sí mismo una asociación semántica entre las lenguas y las entidades biológicas, seres vivos que nacen y mueren. El 21 de febrero de 2011, Irina Bokova, directora general de la UNESCO<sup>4</sup>, durante su mensaje con motivo del día internacional de la lengua materna, expresó así la importancia de movilizarse a favor del plurilingüismo y la diversidad lingüística

Las lenguas maternas, junto con la diversidad lingüística, son elementos importantes para la identidad de las personas. Como fuentes de creatividad y vehículos de expresión cultural son primordiales también para la salud de las sociedades. Además, las lenguas son factores de desarrollo y crecimiento [...] Como manantiales de conocimiento, las lenguas son también puntos de partida para el logro de un desarrollo más sostenible y el establecimiento de una relación más armoniosa con el medio ambiente y el cambio (Bokova 2011).<sup>5</sup>

Una lengua “designa las cosas, las acciones, las relaciones [...] reúne los objetos en determinados sistemas [...], *codifica nuestra experiencia*” (Luria 2000: 29), “no sólo reemplaza a la cosa, sino que la analiza, [e] *introduce en un sistema de complejos enlaces y relaciones*”<sup>6</sup> (Luria 2000: 39). La antropología, la lingüística y la psicología se han preocupado por la forma en la cual las lenguas codifican una representación de la realidad compartida por un grupo de personas, en este sentido cada lengua es una forma única de expresar la conceptualización y la categorización de la experiencia de la realidad. No obstante, cuando una lengua muere no sucede lo

---

<sup>4</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación

<sup>5</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191071s.pdf>

<sup>6</sup> Énfasis del autor.

mismo que cuando se extingue una especie biológica, tal como se plantea en los llamados a la preservación de las lenguas en peligro en nombre de la conservación de la diversidad cultural y lingüística de la humanidad.

Cuando deja de hablarse una lengua las personas no permanecen en silencio, reemplazan la lengua perdida por otra y en poco tiempo restablecen los nexos y relaciones entre ésta y sus prácticas culturales, económicas, simbólicas y políticas. Si nos circunscribimos estrictamente a este punto de vista existirían pocas diferencias para una sociedad entre hablar una lengua u otra, lo cual es cierto en parte, pues una lengua no transmite los conocimientos culturales como el ADN transmite la herencia genética y cualquier lengua puede cumplir la función de ser el vehículo de los conocimientos y los pensamientos de un grupo de personas (Cameron 2007:274). Esta era precisamente la disyuntiva que expresaba Joshua Fishman (2007) en su pregunta acerca de la relación entre la lengua y la cultura “¿es como la relación entre el pañuelo y los pantalones, se puede sacarlo, tirarlo a la basura y poner otro en su lugar?” (Fishman 2007:71-72). Esta reflexión se sitúa en la orilla de quienes pensamos que la situación es más compleja que sacar el pañuelo de los pantalones y poner otro en su sitio, pues una lengua es mucho más que un sistema de comunicación.

La mayoría de los argumentos que buscan sensibilizar a la opinión pública acerca de la protección de la diversidad lingüística o exhortar a las entidades gubernamentales a emprender acciones en pro de su conservación apelan a la protección de las lenguas como un patrimonio de la humanidad. Aunque la desaparición de esta diversidad puede afectarnos de diferentes maneras a quienes no reconocemos estas lenguas como vernáculos o como nuestras lenguas maternas, incluidos quienes nos dedicamos a entender su complejidad y relaciones, esta pérdida no afecta a una humanidad “abstracta”, afecta a un grupo específico de personas, quienes tienen con

su lengua vínculos históricos, políticos, territoriales y emocionales que los motivan a emprender procesos en favor de su recuperación, revitalización o fortalecimiento.

En los procesos de revitalización lingüística, tal como sucede en otros tipos de planificación lingüística, es decir “los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos” (Cooper 1997:60), con un propósito en particular ya sea establecer una lengua franca, favorecer el monolingüismo de las poblaciones en detrimento de la diversidad lingüística o revitalizar las lenguas minoritarias; “independientemente del tipo de planificación lingüística que se emplee, en casi todos los casos el problema lingüístico que se ha de resolver no es un problema aislado[...] está directamente vinculado a la situación política, económica, científica, social, cultural y/o religiosa” (Karam en Cooper 1997:48).

Estos vínculos que sobrepasan el ámbito del sistema lingüístico están relacionados con las razones por las cuales una comunidad se embarca en el proyecto de revitalizar su lengua vernácula, ¿por qué y para qué queremos revitalizar nuestra lengua?, ¿por qué necesitamos una lengua? Es precisamente en este punto donde se enfoca esta reflexión, pues una lengua además de ser un sistema de comunicación y una forma única de expresar la conceptualización y la categorización de la realidad es también una construcción social, política e histórica.

Si prestáramos más atención a esta dimensión de la lengua, no sólo en nuestros análisis sociolingüísticos sino también en nuestros procesos de revitalización y en la forma en la cual explicamos y convencemos a la sociedad de la importancia de apoyarlos y comprometerse con ellos, tal vez surgirían nuevas preguntas y nuevas

respuestas a por qué hoy, citando las palabras de Richard E. Littlebear<sup>7</sup> (1996), tenemos una letanía sobre lo que considerábamos era el único modo de salvar nuestras lenguas

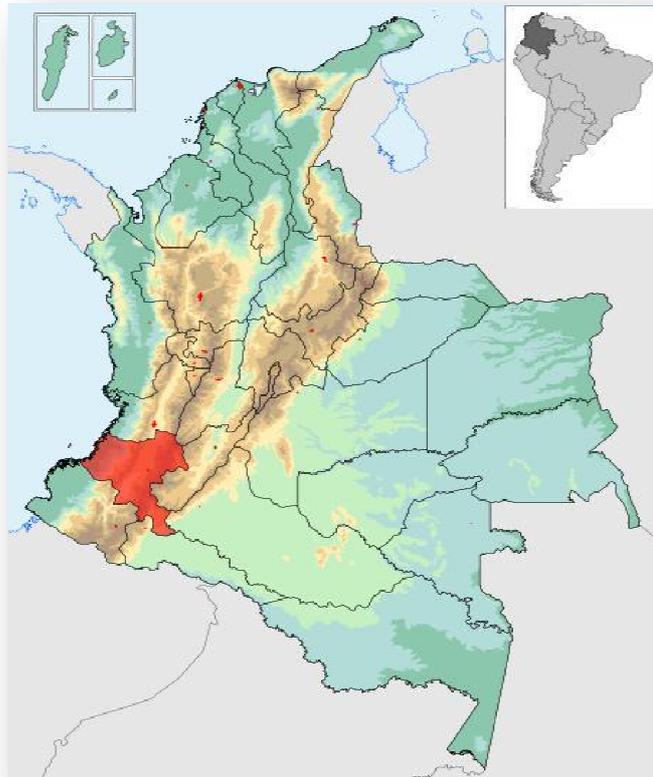
[...] algunos de nosotros decíamos, “pongamos nuestros idiomas por escrito” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose. Luego dijimos, “hagamos diccionarios para nuestros idiomas” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose. Luego dijimos, “formemos lingüistas entrenados en nuestra lengua” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose. Luego dijimos, “preparemos a nuestra propia gente que habla nuestros idiomas como lingüistas” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose. Luego dijimos, “solicitemos una asignación de fondos federales para la educación bilingüe” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose. Luego dijimos, “dejemos que en las escuelas se enseñen nuestras lenguas” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose. Luego dijimos, “desarrollemos materiales culturalmente relevantes” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose. Luego dijimos, “recurramos a muy buenos hablantes para que enseñen nuestras lenguas” ” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose. Luego dijimos, “grabemos a los mayores hablando nuestros idiomas” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose. Luego dijimos, “filmemos a los mayores hablando nuestros idiomas y realizando actividades culturales” ” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose. Luego dijimos, “grabemos a nuestros hablantes nativos en CD-ROM” y lo hicimos, y aún así nuestras lenguas nativas seguían muriéndose. Finalmente, alguien diría, “Hagamos congelar a los pocos hablantes que nos quedan de manera tal que cuando la tecnología avance, ellos puedan ser revividos y así contaremos con nuevos hablantes de las lenguas nativas norteamericanas” y lo haremos y estos sujetos resucitados despertarán en un distante mundo del futuro cuando ellos sean los únicos hablantes de sus idiomas porque entonces todos los otros hablantes de esos mismos idiomas habrán desaparecido y nadie los entenderá. En esta letanía, hemos visto en cada recurso la salvación de nuestros idiomas –y no lo han sido (Littlebear en Sichra 2005).

La lengua nam trik o namuy wan, conocida hasta hace poco tiempo como guambiano, forma junto con el awa pit la rama septentrional de la familia lingüística Barbacoa (Curnow y Liddicoat 1998), y es hablada en el suroccidente de Colombia, en el departamento del Cauca, en La María Piendamó (municipio de Piendamó),

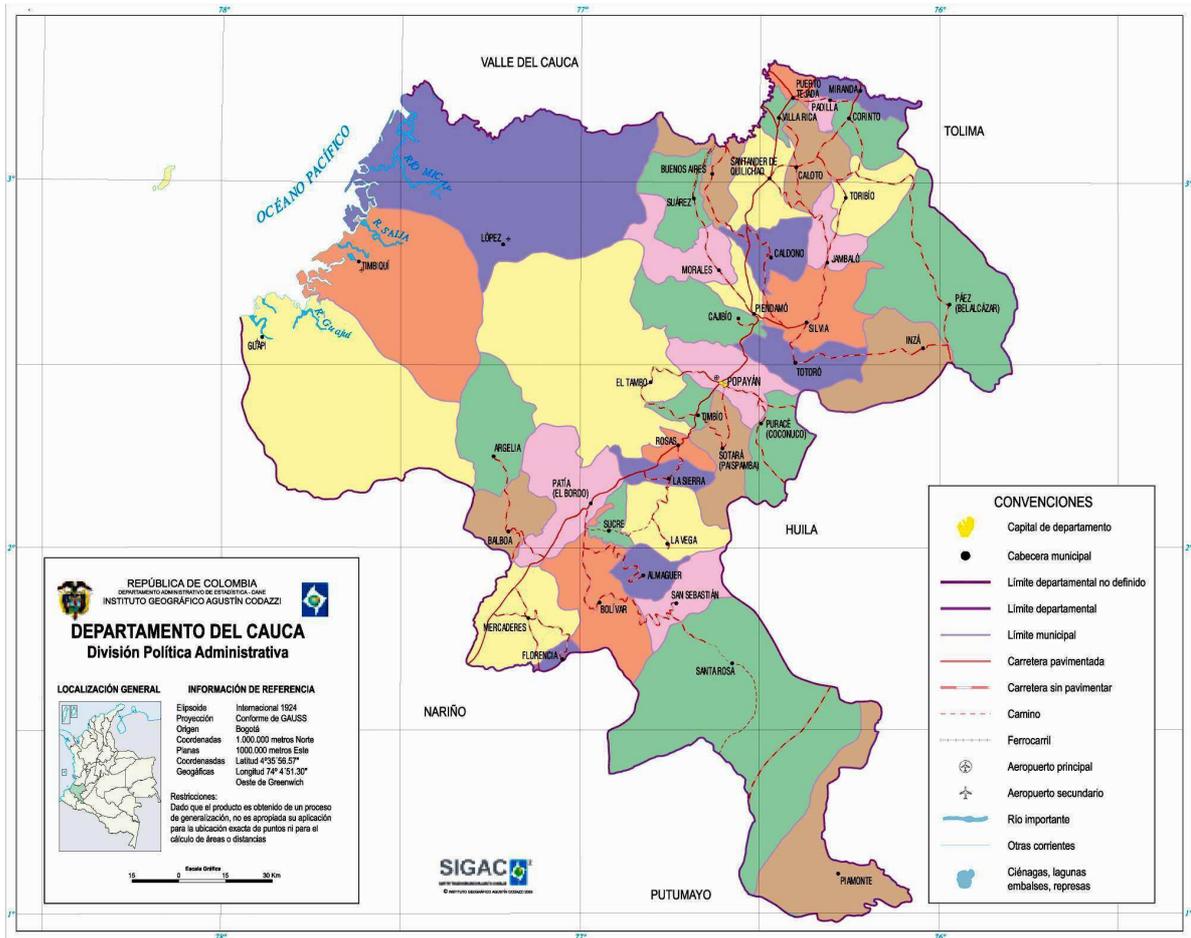
---

<sup>7</sup> Indígena Cheyenne, doctor en lingüística Presidente y Decano Interino de Asuntos Culturales de Dull Knife.

Cabildo misak de Kurak Chak (municipio de Cajibío), Laguna Siberia (municipio de Caldon), San Antonio (Municipio de Morales), resguardos de Guambía, Ambaló y Quizgó (municipio de Silvia) y resguardo de Totoró (municipio de Totoró).



Departamento del Cauca



División política departamento del Cauca



Mapa físico político municipios de Popayán, Totoró, Silvia, Caldono, Cajibío y Morales

La situación de vitalidad del nam trik es diferente en cada uno de estos territorios. En el caso del resguardo de Totoró, el castellano ha desplazado esta lengua en la mayoría de los dominios de uso públicos, familiares y comunitarios y existen al menos dos generaciones de hablantes monolingües de castellano. Según los datos del Atlas de lenguas en peligro de la UNESCO, existen 23.242 hablantes de guambiano, no es claro si esta cifra corresponde solamente a los hablantes de nam trik en el resguardo de Guambía o si agrupa a los hablantes de esta lengua que habitan en los resguardos de Quizgó y Ambaló. En el resguardo de Ambaló, según datos recopilados en el marco de la realización de una serie de talleres con maestros, autoridades y hablantes, durante el año 2009, existen 76 hablantes pasivos, es decir que entienden pero no hablan la lengua y 87 hablantes activos.

Los llamados a la protección de las lenguas en peligro, incluyendo la lengua nam trik, generalmente están acompañados de datos que presentan la gravedad del problema en términos de cifras sobre la gran cantidad de lenguas que se encuentran en peligro de desaparecer o sobre su reducido número de hablantes. Según los datos del Atlas de lenguas en peligro de la UNESCO<sup>8</sup>, de los 6.000 idiomas existentes en el mundo 538 están en situación crítica, 502 seriamente en peligro, 632 en peligro y 607 en situación vulnerable, 199 idiomas cuentan con menos de diez hablantes y 178 más tienen un número de hablantes comprendido entre 10 y 50. “En términos generales, censos y encuestas son mucho más que un ejercicio neutral y objetivo de registro cuantitativo de la “realidad”[...], la imagen estadística traducida en diagramas y cuadros produce un efecto de verdad, inserta una lectura de lo real” (Restrepo 2008:127).

Este también ha sido el caso de la lengua nam trik, particularmente en el resguardo de Totoró. El 12 de octubre de 2012, durante la emisión nocturna del noticiero del

---

<sup>8</sup> <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php?hl=es&page=atlasmap>

canal Caracol, un canal colombiano de televisión privada, se presentó el reportaje “Conozca a Sixto el último sobreviviente de la etnia tinigua”, el encabezado de la crónica: “La violencia y el olvido no han podido con este viejo, que habita en lo más profundo de la serranía de La Macarena. Cuando muera se irá, con él, una tribu”. Sixto Muñoz es el último hablante de la lengua tinigua, tiene más de 80 años. El epílogo de la crónica “nos costó despedirnos regresamos con el registro de su voz, tiniguas, karijonas, nonuyas, kankuamos, totoros están por extinguirse y con ellos una buena parte de nuestro ADN cultural”. Mucho se ha discutido acerca del número de hablantes de la lengua nam trik de Totoró; si bien es cierto que existe una cantidad muy reducida de hablantes respecto a la cantidad de habitantes que tiene el resguardo, estas cifras han sido manipuladas de diversas maneras, con diversos propósitos y repercusiones académicas y políticas.

Según la clasificación de las lenguas de Colombia propuesta por Jon Landaburu en 2000, la cual retoma los datos aportados por los investigadores del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes CCELA, la lengua Totoró tendría 4 hablantes activos y 50 hablantes pasivos. Estos datos, posteriormente fueron retomados en la elaboración del Atlas de lenguas en peligro de la UNESCO, el cual desde su publicación en 2010, se ha convertido en texto de referencia para lingüistas y militantes a favor de la causa de las lenguas en peligro.

Es interesante anotar una contradicción aparente entre la interpretación de los datos sobre el número de hablantes de la lengua nam trik en el resguardo de Totoró y las políticas lingüísticas de las cuales ésta es y ha sido objeto. Según la clasificación propuesta por Landaburu en 2000, estas cifras planteaban un problema para el proceso de enseñanza y fortalecimiento de la lengua nam trik en este resguardo, de las lenguas con un número tan reducido de hablantes “no se puede esperar revitalización” Landaburu (2000). No obstante, al mismo tiempo y precisamente por esta razón, la lengua nam trik en Totoró ha sido objeto de numerosos esfuerzos que

buscan “recuperar” y “revitalizar” el conocimiento y la sabiduría de estos “últimos hablantes”, a través de planes de salvaguarda y documentación.

Es difícil plantear los efectos de estas cifras e interpretaciones de las mismas, sobre las actitudes de los habitantes del resguardo de Totoró respecto a la lengua nam trik y su proceso de fortalecimiento y recuperación, no es raro escuchar opiniones del tipo “para qué esforzarse tanto en aprender una lengua que ya no habla nadie”. No obstante, el efecto principal de estas cifras recae sobre los hablantes de nam trik pues niega su existencia, su compromiso y su entrega a este proceso. No sin antes dejar claro que, desde mi punto de vista, el problema principal respecto a la lengua nam trik, en el caso de Totoró, no es un asunto de cifras, como se lo ha querido plantear, sino de uso, como espero mostrar más adelante en este texto, pues existen lenguas en Colombia las cuales a pesar de no tener una gran cantidad de hablantes no se encuentran en peligro de desaparecer<sup>9</sup>, presentaré algunas cifras un poco más acercadas a la situación de la lengua nam trik hoy, en el resguardo de Totoró.

En 2013, el programa de educación del Cabildo de Totoró realizó un censo de la cantidad de hablantes que existen en las diferentes veredas de este resguardo. Sin contar los hablantes pasivos, es decir quienes no hablan pero entienden la lengua, existen 76 hablantes de nam trik, todos con edades que superan los cuarenta años, quienes corresponden al 1 % de la población total del resguardo, 7023 personas según datos del cabildo de Totoró en el año 2013. Es de resaltar que este aumento en el número de hablantes no es producto de un proceso de revitalización lingüística sino del reconocimiento y visibilización de los hablantes de nam trik y de su participación en el fortalecimiento de esta lengua en el resguardo de Totoró,

---

<sup>9</sup>Autodiagnósticos sociolingüísticos Ministerio de Cultura.  
<http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=43168>

especialmente durante el planteamiento y creación del Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Totoró Unirikmera Pesenamuntrap (para no olvidar, niños).

Las autoridades de los resguardos de Guambía, Quizgó, Totoró y Ambaló, han reconocido el declive en el uso y transmisión de la lengua nam trik, como consecuencia de esta situación, surgen preguntas tales como ¿Pertenezco al pueblo misak, ambalueño, quizgó o totoró si no hablo la lengua de mis padres y abuelos? ¿Puedo considerarme indígena si no hablo una lengua amerindia? Las respuestas dependerán de la relación que se establezca entre la lengua, la cultura y la identidad y la forma que adquiera esta relación dependerá de la posición política desde la cual se asuma.

Todas las lenguas tienen una historia y son objeto de disputas políticas. Las clasificaciones lingüísticas no permanecen al margen de factores más allá de la lengua y tampoco son ajenas a las posiciones políticas de quienes las proponen.

Tácita o expresamente el hablante toma posiciones para encararse con su lengua: unas veces, las más, no las manifiesta [...] De este concepto surgen distintas valoraciones que afectarán a toda clase de ámbitos: sea para asegurar su conciencia nacional o de grupo étnico; sea para valorar o desestimar su lengua; sea para afianzar su conciencia de clase, etc. [...] De lo que la gente cree que habla se podrán deducir juicios de valor – comportamiento y conciencia- de su propia lengua (Alvar, 1986:14).

Entre el nam trik de Guambía, de Totoró y de Ambaló, existe una estrecha relación aunque todavía no se haya dilucidado cuál es su grado de diferenciación; sin embargo, estudios recientes (Rojas y Vasquez 2009; Gonzales y Rojas 2011), han demostrado que se trata de una misma lengua, desde el punto de vista lingüístico; es decir, entendiendo los fenómenos de la lengua desde una perspectiva interna del sistema de la misma. Esta opinión no necesariamente coincide con la de las autoridades y comuneros de los resguardos donde se habla esta lengua. Tampoco en la comunidad académica existe un consenso al respecto, en el Atlas de lenguas en

peligro de la UNESCO (2010), existen dos entradas distintas para el guambiano, la variante dialectal del nam trik en Guambía y para la lengua totoró, la variante dialectal de la lengua nam trik en el resguardo de Totoró.

Hoy los habitantes de los resguardos de Guambía, Quizgó, Ambaló y Totoró, que comparten límites territoriales, se reconocen como pueblos diferentes, con territorio, cultura y lengua distintos y con especificidades que les confieren un carácter especial reconocido por la Constitución de la República de Colombia. Este ha sido un proceso relativamente reciente, en el caso del pueblo guambiano y totoró se inicia en la década de 1980, en el caso del pueblo ambaló y quizgó en el año 2009.

A partir de la década de 1980 las luchas de los pueblos indígenas del Cauca empezaron a transformarse de luchas en contra de la explotación y la desigualdad en luchas por la reivindicación de la diversidad cultural y lingüística aunada a una serie de derechos diferenciales. El reconocimiento de estos en el Estado pluriétnico y pluricultural fundado a partir de la constitución de 1991, depende hoy de una serie de “moldes” que las entidades estatales imponen a las poblaciones que desean ser reconocidas ante el Estado colombiano, bajo la categoría “grupo étnico”, donde confluyen una lengua, un territorio, una identidad étnica y una cultura. Los pueblos totoró, guambiano, ambaló y quizgó escapan a estos moldes pues aunque tienen una identidad diferente, es decir, no se reconocen como parte de un mismo pueblo, comparten prácticas culturales, lazos de parentesco, una misma lengua y en algunos casos, un mismo territorio. Esto último, ha generado una serie de conflictos territoriales, los cuales continúan sin solución hasta hoy y fragmentan las relaciones organizativas, políticas y solidarias entre los habitantes de estos resguardos.

El diario El Tiempo, de circulación nacional, publicó el 7 de mayo de 2002 una noticia con el titular “Rotos diálogos entre Guambía y Ambaló”, con el siguiente encabezado “Las comunidades indígenas de Ambaló y Guambía del oriente de Silvia

(Cauca) no encuentran salidas para resolver el conflicto territorial que afrontan hace varios años y que se agudizó desde hace algunas semanas”. Esta noticia narra la imposibilidad del INCORA<sup>10</sup> para resolver los conflictos territoriales entre Guambia y Ambaló. Es de anotar que la vereda La Peña, a la cual también se refieren los hechos narrados en la noticia, pertenece al resguardo de Totoró.

Aunque ayer estaba programada una reunión de las dos comunidades en la vereda La Peña, territorio en disputa, los indígenas de Ambaló argumentaron que no estaban dispuestos a dialogar porque esta semana cerca de 18.000 guambianos se tomaron a la fuerza 90 hectáreas de las 100 que desde hace diez años ocupan los nativos de Ambaló y que los de Guambía reclaman como suyas. Los guambianos alegan que el Incora les cedió esa tierra como parte del programa de titulación de áreas baldías [...].El alcalde mayor del cabildo de Ambaló, Héctor Casamachín, dijo que no solo los indígenas de ambas comunidades se han agredido física y verbalmente. Denunció que por el enfrentamiento se han destruido cultivos y fueron contaminadas las aguas del acueducto de la vereda La Peña [...] “Luego de que los guambianos picaron (dañaron) completamente las parcelas donde indígenas de Ambaló tenían cultivos de frijol, maíz, arracacha y pastoreo de ganado de leche para el sustento diario, las comunidades quedaron sin qué comer. Ahora viven de la caridad de la gente”, dijo el gobernador Casamachín. Hace ocho días miembros de ambos cabildos se levantaron antes de que se terminara la agenda de una mesa de negociación que se llevó a cabo en la casa comunal de la vereda La Peña (El Tiempo 7 de mayo de 2002).

Aunque la mayoría de las situaciones narradas en este texto ocurrieron en el resguardo de Totoró, lugar donde se planteó la realización de esta tesis, en el transcurso de la escritura de la misma me di cuenta de la necesidad de plantearlas en relación con los resguardos de Quizgó, Ambaló y Guambía. Las relaciones solidarias y conflictivas, de parentesco, organizativas y políticas, económicas y lingüísticas que han existido y existen entre los habitantes de este territorio, son más complejas y fluidas de lo que nos muestra la división multiétnica y multicultural del actual Estado colombiano, en etnias y pueblos. Por esta razón a lo largo del texto se encontrarán referencias a situaciones y comuneros de los resguardos de Ambaló, Guambía y Quizgó, lo cual tiene también la intención de resaltar otro de los planteamientos que aquí se desarrollarán, la conveniencia de repensar la categoría pueblo, de cara a las

---

<sup>10</sup> Instituto Colombiano para la Reforma Agraria

relaciones con el aparato estatal colombiano. En el primer capítulo de este texto, *La lengua de los misak*, se plantearán algunas reflexiones al respecto en relación con el rol de las lenguas indígenas como marcador de etnicidad en el culturalismo de Estado, los usos políticos de la diversidad lingüística y su influencia en las políticas para la revitalización de la lengua nam trik.

En la actualidad, las motivaciones políticas que trazan los límites y condiciones de la planificación lingüística, se establecen en relación con las agendas de los gobiernos y las organizaciones internacionales, quienes son generalmente las entidades que financian estos esfuerzos, así como también con las condiciones sociolingüísticas y la historia de cada comunidad de hablantes. En el caso de la lengua nam trik, confluyen una serie de factores que determinan en gran medida la dirección que toman las políticas de revitalización lingüística planteadas por las autoridades y maestros de los resguardos donde se habla esta lengua: el rol de las organizaciones indígenas presentes en el departamento del Cauca, el rol del conocimiento experto acerca de la diversidad cultural y lingüística, las políticas de la identidad y la etnicidad impuestas desde el culturalismo de Estado, las políticas de protección a las lenguas en peligro y la patrimonialización de la diversidad lingüística promovidas desde organizaciones internacionales como UNESCO .

Una lengua no existe independientemente de la voluntad de quienes se relacionan con ella: sus hablantes, los expertos que tratan de entender y explicar su complejidad, los maestros que la enseñan en las escuelas, los militantes que tratan de salvarla...Los procesos de revitalización, recuperación o fortalecimiento lingüístico son una forma particular de construir y producir la lengua a través de un proceso y de unas prácticas que pueden ser identificadas y etnografiadas. Siguiendo la metáfora de Grimson (2011:30), acerca del mundo de lo social y las invenciones y construcciones de los seres humanos , “los ladrillos” a partir de los cuales es construido “el edificio” de la lengua: los alfabetos, currículos de enseñanza, descripciones lingüísticas,

cartillas y materiales didácticos, encuestas, tipologías y clasificaciones, producen a su vez efectos en la vida de quienes se relacionan con ella: espacios de uso, relaciones, instituciones, pueblos y etnias, tradición, reconocimiento por parte del Estado, conflictos territoriales, desigualdad, discriminación, planes de salvaguarda...

La mayoría de las acciones en pro del fortalecimiento de las lenguas indígenas en Colombia se han llevado a cabo con miras a su escolarización, proceso que generalmente comienza por la construcción y consolidación de una propuesta de escritura pues una de las características de la enseñanza de las lenguas indígenas en los espacios escolarizados ha sido precisamente su énfasis en la alfabetización en detrimento en muchos casos del uso oral. Una escritura no es sólo un sistema de almacenamiento, apropiación y transmisión de información, además de transmitir un contenido lingüístico ésta expresa intenciones políticas e ideológicas. En el caso de la lengua nam trik, la escritura expresa “ancestralidad”, “diferencia”, “etnicidad” y la identificación con un pueblo. Hoy existen tres propuestas de escritura distintas, en uso y aprobadas por las autoridades de los pueblos totoró, guambiano y ambaló.

En el segundo capítulo de este texto *Nosotros teníamos que ser diferentes* se planteará una reflexión respecto al proceso de construcción, producción y consolidación de un alfabeto para la lengua nam trik en los reguardos de Totoró y Ambaló ¿Cómo se produce una propuesta de escritura? ¿Cómo se negocia? ¿Para qué se crea? ¿Por qué escribir una lengua? ¿Por qué, para qué y bajo que circunstancias una misma lengua tiene distintas propuestas de escritura? estas son algunas de las preguntas que se responderán en este capítulo.

“Una política lingüística surge en contextos donde hay un conflicto social o lingüístico latente o expreso” (Sichra 2005:164). La escuela ha sido uno de los espacios en los cuales los pueblos indígenas del departamento del Cauca han librado importantes luchas por el reconocimiento de sus lenguas y prácticas culturales;

también ha sido el lugar de expresión de las relaciones conflictivas y también solidarias entre la sociedad indígena y no indígena en Colombia. En el tercer capítulo *¿por qué en la escuela?* se narra el proceso de introducción de la enseñanza de la lengua nam trik en las escuelas del resguardo de Totoró, iniciado en la década de 1980 por maestros indígenas, hablantes de nam trik y lingüistas vinculados al Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes-CCELA. En este capítulo también se propondrán algunas reflexiones acerca del rol de las distintas personas e instituciones involucradas en este proceso (organizaciones indígenas, universidades, centros de investigación, sindicatos de maestros y los entes estatales como el Ministerio de Educación) y de la transformación que ha sufrido la escolarización de las lenguas indígenas en una política culturalista de la identidad, de producción y reproducción de las diferencias culturales a partir de la constitución de 1991 y de la creación de los Proyectos Educativos Comunitarios-PEC, una serie de documentos en los cuales los grupos étnicos consignan sus aspiraciones respecto a la forma como debe llevarse a cabo la educación primaria y básica secundaria en sus territorios.

En diciembre de 1985 las comunidades reunidas en el Segundo Foro de Indígenas del Suroccidente, hoy Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano AICO, decidieron pronunciarse a propósito de la posición que algunos investigadores sostenían acerca de ellos y sus territorios, la cual afirmaba que varias comunidades indígenas en Nariño, al perder su lengua y costumbres, habían entrado en un proceso de “campenisización” (Gobernadores Indígenas en Marcha 1985), razón por la cual la institución del resguardo era obsoleta en estos territorios, cuyos habitantes debían asimilarse a la vida nacional.

El segundo foro Indígena del Sur occidente colombiano, ante esta posición, plantea lo siguiente: 1. Considerar la lengua y las costumbres como los elementos principales de ser indígena es falso. Porque ningún pueblo indígena del mundo habla hoy en día como en los siglos pasados. Los guambianos y paeces aquí presentes sabemos bien que nuestra lengua y costumbres de hoy no son idénticas a las que tenían

nuestros abuelos, porque en el mundo todo evoluciona y está bien que sea así, porque no somos guacas ....Por eso nosotros afirmamos que lo principal está en el pensamiento que nos diferencia de los demás. En que pensamos que la tierra es común para todos, que la vida tiene que ser en comunidad, que tenemos que seguir manteniendo y desarrollando nuestras formas de gobierno propio, para tratar de construir un futuro diferente al de la explotación, basado en lo propio y lo ajeno. Afirmamos también que las posiciones que defienden esos asesores son anti-populares. Porque en realidad lo que hacen es desconocer la capacidad del pueblo de construir y dirigir su propio camino. Porque buscan afirmar solo la capacidad de algunos intelectuales y técnicos para fabricarnos destinos según sus intereses (Gobernadores Indígenas en Marcha 1985)

Hoy la posición de las autoridades de los pueblos indígenas frente a los cambios en las prácticas culturales y el uso de las lenguas en sus sociedades, difiere de la expresada en 1985. Muchas de las palabras usadas para designar la acción de revitalizar o re-vivir prácticas culturales que ya no hacen parte de la vida cotidiana de una sociedad, son producto de procesos de derivación a través del prefijo {-re}, “prefijo latino que significa repetición, reelaborar, movimiento hacia atrás” (Seco 1999:321). El uso de estas metáforas está relacionado con cierta forma de entender la revitalización lingüística, como el regreso a una forma de vida anterior, ubicada en un pasado idealizado, en el cual la lengua era hablada (Costa 2010:56).

Cuando se intenta llevar a la escuela la enseñanza de una lengua que ha desaparecido de las prácticas culturales y de la vida cotidiana de una comunidad, como es el caso de la lengua nam trik en el resguardo de Totoró, es necesario crear, inventar nuevos usos de ésta en los espacios donde se intenta recuperarla. En estos nuevos usos se “crean o recrean pasados, y postulan el anudamiento de categorías identitarias a los significados del ser, de las costumbres, de las ideas y los sentimientos [...] cada una de esas acciones culturales está enmarcada en una lógica situacional donde se juegan conflictos e intereses” (Grimson 2011:17). El último capítulo *Ancestralizando la cotidianidad* nos lleva directamente a la pregunta por la cual empieza este texto pues la forma en la cual se producen estos nuevos usos está directamente relacionada con las razones por las cuales una comunidad considera que necesita una lengua distinta a

la hablada por la sociedad que no se reconoce como parte de la alteridad étnica de la nación colombiana, por qué necesita una lengua indígena.

## **I. La lengua de los misak. Reflexiones sobre el uso político de la diversidad lingüística**

**“Un pensamiento que se borra de la mente difícilmente podemos recuperarlo”<sup>11</sup>**

Gran parte de las luchas por los derechos de los pueblos indígenas, las cuales se libraban en los años 1970 y 1980, en el terreno del reconocimiento de las autoridades, cabildos y la recuperación de tierras, actualmente se han desplazado a la revitalización de las prácticas culturales y las lenguas indígenas. Al respecto afirma Lorenzo Muelas exgobernador del Cabildo del Pueblo guambiano

Estamos pasando problemáticas sumamente difíciles en el mundo indígena y es el hecho de que desaparezcan las lenguas, también nuestros sabios y el conocimiento. Un pensamiento que se borra de la mente difícilmente podemos recuperarlo. La tierra, el territorio, el espacio geopolítico podemos recuperarlo, pero no un pensamiento, no una lengua (Lorenzo Muelas, 2008).

Desde la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC en 1971 ya existían estas preocupaciones. En su plataforma de lucha, se plantea en el punto (6) Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; y en el punto (7) Formar profesores para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua. Cuando en 1980, el Cabildo de Guambía se separa del CRIC para formar una nueva organización indígena en el Cauca AISO<sup>12</sup>, hoy AICO, retomaron estos puntos en el *Manifiesto Guambiano Ibe Namuiguen y Ñimerai Guchá*<sup>13</sup> (esto es nuestro y de ustedes también), en el punto (22) “Recuperar la tierra para recuperarlo todo: autoridad, justicia, trabajo. Por eso tenemos que pensar con nuestra propia

---

<sup>11</sup> Decidí utilizar en algunos de los títulos de este documento, citas que recogen el sentido del argumento que expresa el apartado del texto, en este caso, una cita de taita Lorenzo Muelas, exgoberandor del cabildo del pueblo guambiano y exconstituyente, lider del pueblo guambiano quien estuvo presente durante las recuperaciones de tierras, realizadas por los pueblos indígenas del Cauca en las décadas de 1980 y 1970.

<sup>12</sup> Autoridades Indígenas del Suroccidente

<sup>13</sup> En esta época el pueblo guambiano aún no había unificado un alfabeto. La ortografía de esta oración en la propuesta de escritura aprobada en 2010 por el Cabildo del pueblo guambiano Es “ipe manuy kØn y ñimmerai kucha”.

cabeza, hablando nuestro propio idioma, estudiando nuestra historia, analizando y transmitiendo nuestras propias experiencias así como las de otros pueblos” (Cabildo del pueblo guambiano 1980).

Estas preocupaciones se hicieron más fuertes en la década de 1990, con la creación de los Proyectos Educativos Comunitarios-PEC y el Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP.

En nuestro proceso CRIC, se empezó a hablar de Sistema Educativo Propio –SEP- desde 1996, como la alternativa visible para que el Estado cumpla con su deber de garantizar el derecho que los Pueblos Indígenas tenemos a una Educación Propia, de acuerdo a nuestra cultura, usos y costumbres, cosmovisiones, planes de vida y necesidades específicas. El SEIP significa el desarrollo integral de toda la propuesta de educación propia que el CRIC viene desarrollando desde su creación en 1971, y con mayor énfasis desde la creación de su Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), en 1978 (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2011:8).

La mayoría de los esfuerzos de fortalecimiento de las lenguas indígenas y de la lengua nam trik, en particular, se han llevado a cabo en los espacios escolarizados. La escuela se ha transformado en un espacio de lucha política por el reconocimiento y legitimidad del nam trik, del pensamiento y la cultura de los pueblos hablantes de esta lengua (Díaz, Gonzales y Rojas, 2011). En una entrevista realizada por Rojas y Aja (2000) a mayores del resguardo de Ambaló, en el marco del proyecto “Educación para el desarrollo o reinventar lo propio”, se evidencia la forma en la cual, en estas nuevas luchas, se han transformado los objetivos, los métodos y los conceptos

Dentro de este contexto, vemos que en los comienzos de la lucha fueron fundamentales los conceptos de **RECUPERACIÓN Y FORTALECIMIENTO**. Ambos conceptos se refieren directamente a la situación en la que nos hallábamos antes, habíamos sido expropiados de nuestros territorios por lo cual recuperar tierras tenía sentido. Nuestras autoridades internas como los cabildos y capitanes en un momento fueron utilizadas para manejar la mano de obra de las haciendas y para recoger los tributos de la iglesia. Esto debilitó a nuestras autoridades tradicionales. Por lo anterior trabajamos

mucho para fortalecer las autoridades propias, para que sirvieran a los intereses de nuestros pueblos. Recuperar lo perdido y fortalecer lo debilitado...Hoy en día creemos que es importante **REVITALIZAR** la cultura. Este término quiere decir volver a darle vida a todos aquellos valores, símbolos, espíritus que nos hacen ser indígenas. Hablamos de revitalizar la cultura y no de recuperarla dado que nadie nos ha quitado ni robado, ni se ha apropiado de nuestra cultura. Sólo hemos perdido los significados que antes dábamos a la vida. (Aja y Rojas, 2000:73)<sup>14</sup>

En el 2008, del 11 al 13 de junio, en el resguardo de Totoró se realizó la primera Minga de Revitalización de las Lenguas Nasa Yuwe y Nam Trik, organizada por el CRIC y el Ministerio de Cultura. En este evento hablantes de nam trik de diferentes resguardos del departamento del Cauca se reunieron en la Comisión de reconocimiento y tratamiento de la variación dialectal y expresaron la necesidad de establecer relaciones con el propósito de fortalecer su lengua

...la relación cotidiana de las familias, jóvenes, señores, entre los ambalueños, totores y guambianos ha sido muy antigua y hoy se sigue dando en la vida de todos los días, claro que ha habido conflictos políticos y en muchos casos han sido influenciados por agentes externos, para salirnos de esa situación se deben ampliar las relaciones, acercarnos más, trabajar más unidos y juntos (CRIC, 2008)

Una de las políticas lingüísticas acordadas durante la minga, fue “mantener en lo posible las distintas variaciones lingüísticas de las lenguas nasa y nam trik, mediante el uso de una sola forma de escritura,” (Primera Minga Regional de Revitalización de las lenguas nasa yuwe y nam trik 2008). Este acuerdo allamó el camino para acciones tales como la unificación de un alfabeto, conversatorios de hablantes de diferentes variantes y un reconocimiento mayor desde el punto de vista político y por parte del Estado de que esta lengua está viva, no obstante los esfuerzos de distintos sectores, a lo largo de por menos tres siglos por silenciarla y acabarla.

La necesidad de buscar el reconocimiento como pueblos por parte del Estado, desencadenó un giro en la forma como se habían pensado las políticas lingüísticas en estos territorios. Antes de explicar cómo se ha llevado a cabo este nuevo enfoque en

---

<sup>14</sup>Énfasis de los autores

las políticas lingüísticas así como también algunas de las contradicciones internas que ha generado, es pertinente entender las motivaciones de este cambio.

En el año 2009 la Sala Segunda de la Corte Constitucional promulgó el Auto 004 para la salvaguarda de los pueblos indígenas<sup>15</sup>. En éste Auto, se ordenó la protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado. Esto se llevaría a cabo a través de planes de salvaguarda financiados con dineros del Estado colombiano; en dicho Auto, hay una lista de los pueblos que contemplará la iniciativa de estos planes<sup>16</sup>. Las comunidades de los resguardo de Ambaló, Quizgó y Polindara, consideraron vulnerados sus derechos, pues pese a ser vecinos del pueblo nasa, guambiano y totoró y sufrir las consecuencias del conflicto armado, no estaban contemplados en la lista.

Pese a que las autoridades y comuneros de estos resguardos, se consideran pueblos diferentes del guambiano, nasa o totoró, este reconocimiento es *de facto*, pues no está avalado por la institucionalidad colombiana. Por esta razón, decidieron emprender la tarea de buscar el reconocimiento del estatus de pueblo por parte del Ministerio del Interior y así poder acceder a los beneficios que contempla el Estado colombiano para los pueblos indígenas.

En el centro de esta discusión se encontraba la tarea de definir qué lengua se hablaba en cada uno de estos resguardos; ésta era una de las condiciones por parte de la División de Etnias del Ministerio del Interior para estudiar el caso de los resguardos

---

<sup>15</sup> Auto 004/09. Corte Constitucional-Protección de derechos fundamentales de personas e indígenas desplazados por el conflicto armado en el marco de superación del estado de cosas inconstitucional declarado en sentencia T-025/04

<sup>16</sup> Wiwa, Kankuamo, Arhuaco, Kogui, Wayúu, Embera-Katío, Embera-Dobidá, Embera-Chamí, Wounaan, Awá, Nasa, Pijao, Koreguaje, Kofán, Siona, Betoy, Sikuani, Nukak-Makú, Guayabero, U'wa, Chimila, Yukpa, Kuna, Eperara-Siapidaara, Guambiano, Zenú, Yanacona, Kokonuko, Totoró, Huitoto, Inga, Kamentzá, Kichwa, Kuiva (Auto 004/09. Corte Constitucional)

de Ambaló y Quizgó. No eran claras las motivaciones de esta condición, pues existen varios pueblos indígenas reconocidos por el Estado colombiano cuya única lengua es el castellano, este es el caso de los kankuamo, los pastos y zenues, por citar algunos ejemplos. Por esta razón es necesario aclarar por qué la lengua se convierte en un tema central y conflictivo tanto para los entes estatales como para las autoridades indígenas involucradas en este esfuerzo.

**“Venimos de una misma raíz, pero somos ramas distintas de un mismo árbol”  
(Cruz Tunubalá)**

Hoy, cuando sólo han transcurrido cinco años desde la Minga Regional de Revitalización de las Lenguas nasa yuwe y nam trik, existe una orientación totalmente distinta de las políticas lingüísticas en estos territorios a la que se planteó en la Minga de Lenguas. Esta nueva orientación por un lado, fortalece las fronteras entre las variantes dialectales de esta lengua, y por otro lado, desfavorece esfuerzos e iniciativas conjuntas y colectivas, como las planteadas en 2008.

En un sistema regido por una constitución multiculturalista, como la actual Constitución de Colombia, es el Estado quien dictamina, quién tiene derecho a las políticas diferenciales tales como recursos económicos y ejercicio de derechos étnicos y colectivos. No son los directamente implicados quienes establecen las reglas de juego, por el contrario, estas reglas “interpelan los conocimientos, experiencias y subjetividades locales desde unas plantillas de inteligibilidad que responden a la racionalidad estatal y al conocimiento experto” (Restrepo, 2010:118).

En la última década, las ciencias sociales, incluyendo la antropología, han invertido gran parte de sus esfuerzos en criticar al multiculturalismo y las políticas multiculturalistas. No es de extrañar el *mea culpa* de muchos antropólogos, si tenemos en cuenta que el concepto fundacional de la antropología, “cultura”, atado

desde su nacimiento “inherentemente, a la raza, su némesis” (Truillot, 2011:180), hoy desempeña “la función de categoría clasificatoria que la raza ya no podía cumplir, y cobró legitimidad como argumento” (Grimson, 2011:62). La prominencia de la “cultura” y lo “cultural” se había convertido un fenómeno cultural en sí mismo (Wright 1998), en el cual “a menudo, los tomadores de decisiones y los comentaristas de los medios atribuyen legitimidad a sus discursos refiriéndose a (la) ‘cultura, en un sentido antropológico’ [...] usando ‘cultura’ como herramienta política” (Wright 1998:1-2).

“Si bien los antropólogos han desarrollado nuevas maneras de pensar acerca de la ‘cultura’, estas ‘viejas ideas’ se han filtrado del discurso académico y [...], aún se utilizan ampliamente en el lenguaje público” (Wright 1998:4). Podría decirse que el concepto de cultura retomado hoy por los organismos del Estado colombiano, se asemeja más a la noción de cultura propuesta por Edward Burnett Tylor en 1871 “es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad” (Tylor en Harris 1990:4); que a la noción de cultura utilizada hoy en gran parte de la antropología, “estructuras de significación en virtud de las cuales la gente hace cosas” (Geertz 1989:28), cosas que se pueden observar a través de la conducta humana como acción simbólica. Para efectos de comparación, vale la pena citar el concepto de cultura utilizado por el magistrado de la corte constitucional, Antonio Barrera Carbonell, en la sentencia T-342/94 M.P, respecto al reconocimiento del Cabildo Indígena Muisca de Suba.

...se refiere a los elementos materiales que distinguen al grupo, comúnmente reunidos en el concepto de “cultura”. Este término hace relación básicamente al “conjunto de creaciones, instituciones y comportamientos colectivos de un grupo humano [...] el sistema de valores que caracteriza a una colectividad humana. En este conjunto se entienden agrupadas, entonces, características como la lengua, las instituciones políticas y jurídicas, las tradiciones y recuerdos históricos, las creencias religiosas, las costumbres (folklore) y la mentalidad o

psicología colectiva que surge como consecuencia de los rasgos compartidos” (Corte Constitucional, Sentencia T-342/94 M.P. Dr. Antonio Barrera Carbonell).

No obstante, desde el punto de vista aquí expresado, el problema del uso de la categoría de cultura no radica estrictamente en “lo anticuado” de la definición del concepto, uso que probablemente tampoco se deba a la ignorancia culposa o deliberada del conocimiento antropológico por parte de los funcionarios del aparato estatal colombiano. Tal como lo plantea Wright (1998), desde la década de 1970, “esta idea de que un ‘pueblo’ tenía una ‘cultura’ fue vista como un elemento crucial del colonialismo [...] creaba entidades fijas [...] Mediante la medición, categorización, descripción, representación y consecuente supuesto ‘conocimiento’ de los otros (Asad y Said en Wright 1998:3).

La creación de entidades estáticas, autocontenidas, con instituciones económicas, sociales, políticas, religiosas que permanecían estables a través del tiempo permitía claramente diferenciar una “cultura” de otra. Ambas maneras de definir el concepto de cultura, “la vieja” y “la nueva”, plantean la existencia de una totalidad, a la cual es posible poner algún tipo de límites, ya sea territoriales o simbólicos, no obstante la primera es más funcional al concepto de “grupo étnico”.

Es de resaltar en este punto, que es el estatus de “pueblo” el que reclaman las autoridades de los resguardos de Ambaló y Quizgó ante el Estado colombiano, no el de grupo étnico, pues en ningún momento se ha puesto en duda que los habitantes de estos territorios son indígenas. Esto evidencia como a partir del auto 004, se añadió a esta ya problemática categoría, grupo étnico, un gradiente clasificatorio más “pueblo”, pues quienes pertenecen sólo a la primera, como los resguardos de Ambaló y Quizgó, no son objeto de los mismos derechos que quienes pertenecen a ambas, como el pueblo totoró y el pueblo guambiano.

En casos como el que nos atañe, que no se ajustan al concepto de “pueblo” tal como es entendido desde el aparato estatal colombiano, donde existe un continuo lingüístico, es decir hablantes de una misma lengua, quienes comparten una historia, una serie de prácticas culturales y lazos de parentesco, pero que también tienen diferencias políticas, pertenecen a dos organizaciones indígenas diferentes, Totoró, Ambaló, y Quizgó asociados al CRIC y Guambía a AICO, y no comparten una misma identidad, es decir, no se reconocen como un mismo pueblo, puede ser conveniente empezar pensar la categoría “pueblo”, de cara a las relaciones con el Estado, como una categoría político administrativa y no como una categoría “cultural” o “culturalista”. Derechos tales como el ejercicio de autoridad, autonomía y justicia sobre un territorio, las transferencias y los planes de salvaguarda pueden ejercerse sin adscribirse a esta categoría, de hecho hoy en Colombia son las autoridades municipales y no los cabildos indígenas quienes reciben el dinero de las transferencias.

El reconocimiento por parte del Estado como pueblo de un resguardo indígena implica autonomía en términos educativos, políticos y territoriales, también el desembolso de recursos económicos, de allí que el Estado en cabeza del Ministerio del Interior esté interesado en restringir la extensión de la categoría. Según fallo, proferido por la Sección Primera de la Sala de lo Contencioso Administrativo el 13 de septiembre de 2013

...si el Estado se limitara a proteger la identidad de una colectividad étnica, compuesta por personas que no se identifican con la misma, o que no hacen parte de ese grupo racial, pero que igual reciben todas las prerrogativas que se entregan para la conservación de esta minoría, estaría haciendo un uso indebido de las atribuciones que en esta materia le corresponden( Sección Primera de la Sala de lo Contencioso Administrativo).

Por otro lado, los procesos de reconstrucción de las raíces étnicas tienen, en la actualidad, una paradoja. “El primitivo se ha vuelto terrorista, refugiado, luchador por la libertad, cultivador de amapola o coca, o parásito. Algunas veces puede ser

antropólogo...Gracias a la modernidad y a la modernización el salvaje ha cambiado, Occidente ha cambiado y Occidente sabe que ambos han cambiado empíricamente” (Trouillot, 2011:69-70). Esta afirmación, es tan pertinente para el antropólogo que busca el dato empírico de la existencia de la alteridad, como para los pueblos que buscan el reconocimiento de su etnicidad, por parte del Estado.

En el caso del resguardo de Ambaló, era de esperarse la dificultad de la empresa de responder la pregunta por la adscripción a una categoría identitaria a partir de criterios culturalistas, “características definidas (lista de rasgos o atributos) - inamovible, en equilibrio balanceado o auto-reproducido - sistema subyacente de significados compartidos: ‘cultura auténtica’ - individuos homogéneos, idénticos.como la totalidad del estilo de vida de un grupo o sociedad (Wright 1998:4). Cada tanto regresaban a la oficina de nuestro grupo de investigación, los antropólogos contratados por el Ministerio del Interior para realizar los estudios antropológicos y etnológicos con base en los cuales finalmente se otorgaría o negaría el estatus de pueblo al resguardo de Ambaló, quienes al no poder encontrar la diferencia o similitud que buscaban en las prácticas culturales, los mitos de origen o los archivos históricos, querían buscar una respuesta en la lengua, querían saber qué lengua se hablaba en Guambía, Totoró, Ambaló y Quizgó, y por supuesto, si era la misma.

En estos casos las lenguas indígenas pueden convertirse en uno de los rasgos utilizados para proyectar estas imágenes esencializadas de la etnicidad, pues son leídas como un dato empírico “real”, de la existencia de diferencias culturales entre los pueblos. En algunos casos, esta situación puede llevar a la “folclorización” de las lenguas indígenas; convirtiéndolas en recursos que se despliegan para impresionar a los funcionarios del gobierno, de los organismos de cooperación internacional o a los turistas, desapareciendo lentamente de la vida cotidiana de las comunidades para convertirse simplemente “en curiosidades etnográficas”.

A pesar de que el auto 004 dio origen a una política estatal excluyente en torno a los pueblos indígenas en Colombia, haciendo objeto de derechos, protección y salvaguarda aquellos reconocidos por el Ministerio del Interior y olvidando aquellos que, como en el caso de Ambaló, no tenían dicho reconocimiento, también hizo posible volver a poner en discusión la importancia de la lengua nam trik en este resguardo, de conocerla, hablarla y aprenderla. En el año 2010, se inició el trabajo de análisis y descripción lingüística del nam trik de Ambaló y la creación de una propuesta de alfabeto, trabajo que se combinó con la realización de una serie de talleres, que tuvieron como objetivo fortalecer los espacios de uso de esta lengua. En función del interés en la realización de un calendario para el resguardo de Ambaló que fuera bilingüe y se convirtiera en un testimonio para la comunidad de que era posible utilizar la lengua y llevarla a la familia y los espacios escolares y comunitarios, se decidió que los talleres se concentrarían en las temáticas concernientes a las expresiones y palabras para designar productos, el tiempo y dividir las épocas del año, las fases de la luna, los meses y las semanas en la lengua nam trik de Ambaló (Anexo 2. Diseño Calendario nam trik de Ambaló). También se inició la enseñanza de esta lengua en algunas sedes de la Institución Educativa del resguardo, en San Pedro, Llano, Miraflores, Chero, Cofre y Agoyan, y en el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia-PAIPI.

Cuando empecé a trabajar con el cabildo de Ambaló, “blancos” y “no blancos”, nos referíamos a la lengua hablada en este resguardo como nam trik. A medida que fueron avanzando los talleres, nam trik se convirtió en una “mala palabra”, ofendía a varios comuneros quienes establecían una relación directa entre ésta, los guambianos y torores. Es interesante, que sean generalmente los dirigentes y líderes jóvenes quienes tengan las posiciones más radicales al respecto y sostengan que la lengua hablada por los mayores en Ambaló es y debe ser considerada una lengua diferente. No obstante cuando se les pregunta en qué se diferencia ésta de la lengua

hablada en Guambía o Totoró, es poco lo que pueden decir al respecto ya que la mayoría no son hablantes de nam trik.

Por otro lado, los hablantes de nam trik asumen la discusión desde un punto de vista muy diferente. A continuación presento un fragmento de una conversación entre cuatro hablantes de nam trik, en La Siberia, una de las veredas limítrofes entre Ambaló y Totoró y uno de los territorios que se encuentran en disputa entre estos dos resguardos, la conversación fue grabada después de realizar una encuesta lingüística a los esposos Cruz y Bárbara Calambás, quienes tratan de encontrar con Alexander Chavaco y Victor Yalanda, algunas palabras y oraciones que no pudieron ser elicítadas en la encuesta. Después de comprender que no podrán encontrarlas en ese momento, la conversación cambia de tema y se transforma en una discusión acerca del uso y situación de la lengua en la vereda y en la familia de doña Barbara y don Cruz.

....

Alexander Chavaco: ka ju mejoretруп pailija pailiju, uju mui sapeju tiantai no más puri japeli wapi kin, trupe trupe pilitrimate kan kimiti wei wapi kin.

Cruz Calambás: nan trikpe mai

Alexander Chavaco: puli trupe nampe trupe maiti wan noam inc'ap putrap inc'ene trutrek mite trupe nai isua tru uju maite wan lamiti true nai isuapan ami kin trupe trepai ju miili ma trupe japipe puli trimepe peemepe in inc'e trupe nam trikpe pee mepe pi kin

...

Cruz Calambás: es que nosotros manti ka kin uju truju más mejor dicho trupe nampe c'i nampe mana kin nam trik wamiminc'ikeli nuc'ana wan lata nos'ka lan lata nonek lan lata, nampe man nekin wamiminc'ikeli pues, nonelikipente mana kuc'a buenos días, kape buenas tardes. O kape saludar nilite waran c'ipa maripi kin inc'ene

...

Alexander Chavaco: si le preguntan por oraciones largas no lo entiende y al traducirlo a nam trik no sale igual

Cruz Calambás: en nam trik

Alexander Chavaco: cuando le preguntan en castellano, entonces ellos quieren traducir como está en castellano por eso no sale igual en nam trik

....

Cruz Calambás: en la familia mi hermano y mi hijo hablamos el nam trik pero siempre saludamos en castellano buenos días, buenas tardes, cuando no quieren saludar pasan derecho callados sin saludar

pues.

Barbara Calambás: este pues ju srumpe trum miipe kuc'a, na kuc'a mari maru ka atrupenti tru nuntap, tru truipei ka kin tru wasri kepe truste

Barbara Calambás: inc'ape trupe pesena no más, c'ene pues metrap ju papá

Cruz Calambás: nape isua, c'iwí c'ene nampe más c'u ampaló wamintipe kuc'i extinto kipí kin naa umpu n'im maric'e metrap nitreili inc'enepe naa truc'e ka n'u un'i pi kor, inc'e nupapenti ac'ene bastante peku wan jupeli kin, na wan nampe más más claro lati wan c'ene c'ei kimi kin nampe merap c'upira ureete matsirili wape maristrap trepa pari amin'ipeli tru s'umpe trupe nam k'uc'a waminc'ipeli wa, inc'en distinto kweli fuerza ampaló, ampaló propio ampaló

Barbara Calambás: nape más que tru imijuti, kusrape uipe trupe un'ipi kor intru nuc'e usri eskuela c'ipuc'e ilti wasra, iisri pasra Delicias eskuelapa más waminc'i kin nampe mas ke ju kutrimpe nape mamita wamintia as'aten papá waminc'i as'ate más que...

Cruz Calambás: inc'ene tru trupe todavía nampe mai atel waminc'ipeli wan pete, trunai miskaimpe Ambaló nurapei kipente sreimpe umi kantari wan perikilkil, inc'a tru nampe ja más tru kieto tu más ter waminc'ipeli, nai noreli puro iusru is'u laripi wa kin, wamis'meli kin inc'ene nam kuc'a waminc'i nampe cierto muic'i wentris' salutap buenas tardes o buenos días

Bárbara Calambás: intsap purampí ic'enc'ap

Cruz Calambás: nampe si jaupe nos'kain pumpe iipe waminc'ipi kin, iipe perakpe uter mejor dicho c'ei kin miipe

Bárbara Calambás: nape miskai ciertope mamita waminc'a

Cruz Calambás: ui jau misak pulili waminc'ikeli kuc'a, nampe cierto kuc'a nam trik waminc'ipeli

Barbara Calambás: como aquí no hay nadie con quien hablar pues no hablamos

Barbara Calambás: como mi papá el que más hablaba pues a mi se me olvidó

Cruz Calambás: yo pienso que cuando era joven y andaba por allá en Ambaló, en Letras y escuchaba hablar a los mayores, eran bastante lo que hablaban allá, era muy distinto, era como más claro lo que hablaban ellos, yo hablaba con ellos, cuando era joven, pero ellos hablaban distinto, hablaban propio de Ambaló

Barbara Calambás: él andaba por allá en la escuela de Las Delicias y él sí entendía persiguiendo a las muchachas, yo como no fui a la escuela aprendí escuchando a mi papá y a mi mamá

Cruz Calambás: mi papá creció en Ambaló pero su mujer era de otro lado por eso ellos hablan más claro, mis hermanos que se consiguieron las mujeres de Ambaló y no la hablan por eso entre hermanos se saludan en castellano buenas tardes y buenos días.

Bárbara Calambás: esos pasan es riéndose

Cruz Calambás: en la casa hay un hijo de doña Barbára que la habla bien claro

Bárbara Calambás: pues es que cierto que mi papá y mi mamá hablaban

Bárbara Calambás: ellos si hablan en la casa pero delante de los blancos hablan en castellano

Victor Yalanda: waminta y verá, n'im kiju waminta y verá marip puntrai marip puntrai waminta y verá...Avelino waminta c'ita'

Victor Yalanda: háblenlo y verá que ellos van a hablar ¿Avelino habla?

Alexander Chavaco: urek wentripen waminta y tapikipi kin urekpe kosrep

Alexander Chavaco: hablen delante de los niños y verán que ellos van a aprender

Bárbara Calambás: majampe naite nai nimpasr trewei lamitikili kin main kosre wan trunu maipen nape tru kan miipen nutri naa as'ip putrape ¡nam trik! waminc'i namik kutrapeli kin kusrentrap n'um urekwan

Bárbara Calambás: en mi casa mi hija tiene una niña chiquita y ella si se pone brava y me dice ¡háblele en nam tik, enséñele a la niña!

Es posible hacer algunas observaciones interesantes para esta discusión en torno a la conversación anterior. Mientras se realiza la encuesta lingüística, siempre se utiliza la palabra *nam trik* para referirse a la lengua hablada en este resguardo, al mismo tiempo los hablantes son concientes de que existen diferencias en la forma en la cual se habla la lengua *nam trik* en Ambaló y en otros resguardos, don Cruz comenta al respecto “en Ambaló se habla más claro y más despacio”, incluso se refiere a esta forma de hablar *nam trik* como “puro Ambaló” o “propio Ambaló”. También son concientes del desplazamiento de la lengua *nam trik* en los espacios familiares, lo cual se evidencia en la pérdida de su competencia lingüística por falta de uso de esta lengua, a pesar de que algunos miembros de sus familia son hablantes. Por último también manifiestan su preocupación por enseñar *nam trik* a sus nietos. En síntesis, los hablantes no encuentran ninguna contradicción entre hablar, fortalecer y enseñar la lengua *nam trik* y pertenecer al pueblo Ambaló, la identificación con la lengua y la pertenencia a un pueblo van por dos caminos diferentes.

Varios comuneros, especialmente padres de familia se quejaron ante el cabildo, no estaban de acuerdo con la enseñanza de la lengua *nam trik* en las escuelas del resguardo, pues consideraban que sus hijos estaban aprendiendo “cosas de guambíanos” y los estaban “guambíanizando”. Tal como cuenta Alexander Chavaco, encargado de la enseñanza de la lengua *nam trik* en las sedes educativas del

resguardo, el apoyo del Cabildo empezó a disminuir, en el año 2013 se suspendió la enseñanza del nam trik a los niños de la Institución Educativa, los talleres y actividades que venían desarrollándose alrededor del fortalecimiento de esta lengua.

2009 kan investigación marip wan amin n'ipen nam trikwan Ampalómei mai waminc'ipelkui trupe trunon maripwan aminikipen trupe, 2010 ipe trupe nan kapilto ju kierik gopernator Carlos Guaza trupe nan trupirap trupe kan equipo Universidad del Cauca, trunui truju linc'ap purukutra c'ipen trupe linc'ap misra inc'a trupe trukutri trupe nan kuc'a trupe nam trik urap Ampaló waminc'ipeli warupen trupe kati Ampaló kuc'i sac'as c'ap isua, wamintip mirip wapene trupe namui ampalume pe trupe kil'ieli waminc'ikeli kipe, urekmeran waminc'i melikipen tru kil'ieli, urekwan kosrenan mupen trupe atruap pasripen, trupe kil'ielipe waminc'i amirin un'ene trupe sre tiweik waminc'i kipeli kin trupe umpupe problemas kutri trupe kusrenan, jande ratospe nan jande purukumuintrap nakipen ratospe nante kati trupe animos kup trupe inc'a kipe kosrep nantri...trupe ratospe capilto jukutri kati kuc'i afanapipen (Alexander Chavaco comunero resguardo de Ambaló)

*En 2009 se hizo una investigación en Ambaló sobre la lengua nam trik, en el 2010 se habló acerca de continuar haciendo este trabajo cuando Carlos Guaza era gobernador, junto a un equipo de la Universidad del Cauca seguimos haciendo la investigación, acompañando, ayudando para que se hablara nam trik en Ambaló, pensando hablando con los mayores y con los niños, enseñando a los niños, entonces algunos mayores hablaron que así no era y comenzaron a haber problemas para enseñarle a los niños, pero yo volvía a enseñarle a los niños a ratos volvía a ayudar, a ratos volvía a tener ánimos de enseñar cuando había apoyo del cabildo, cuando el cabildo se afanaba.*

Esta situación es comprensible, en parte, cuando se tiene en cuenta que son los dirigentes indígenas, cabildos y organizaciones quienes finalmente deben tomar la decisión de responder a los requerimientos del Estado, según los criterios y en los términos que éste lo exige, los cuales generalmente son “producto de la ingeniería ideológica de los no-indios..., quienes demandan la autenticidad de las minorías culturalmente despojadas” (Rosaldo en Ramos 2004:374-379), o desafiarlos renunciando de esta manera al reconocimiento de sus derechos colectivos, los cuales han ganado gracias a años de lucha y sacrificio de muchas vidas de “indios” y “no indios”.

Por otro lado, en el caso de los pueblos indígenas del Cauca, el proceso de fortalecimiento de la lengua está enmarcado en la lucha por la recuperación de la tierra, la legitimación de sus autoridades, su pensamiento y su forma de vida, tal como está consignado en el Manifiesto guambiano “Recuperar la tierra para recuperarlo todo” (Cabildo del pueblo guambiano 1980). Sin embargo, en este proceso, las lenguas no han tenido la misma importancia que el territorio, la autoridad y la autonomía. En palabras de Adonias Perdomo mayor del pueblo nasa, docente de la licenciatura en etnoeducación de la Universidad del Cauca y de la Universidad Autónoma Intercultural-UAIIN del CRIC “las lenguas no pueden sobrevivir si no hay territorio, las lenguas son como una flor que no puede sobrevivir en el vacío hay que plantarlas en la tierra, no hay taponamiento de carreteras por la lengua pero sí por el territorio”. Por esta razón cuando el reconocimiento de la lengua pone en peligro la defensa del territorio, se pone en primer lugar la tierra y en segundo lugar la lengua. Esto es lo que está sucediendo hoy con la lengua nam trik en el resguardo de Ambaló.

En la cartilla “territorio ancestral del pueblo Ambaló”, publicada por el CRIC en 2010, resultado de la reflexión alrededor del proceso de recuperación del territorio y la reconstrucción de la autoridad en el resguardo de Ambaló, se narra cómo, desde el punto de vista de los maestros y autoridades que diseñaron este texto, los conflictos territoriales con los resguardos de Guambia, Totoró, Quizgo se iniciaron en la década de 1980.

En la medida en que avanzamos el conflicto territorial se agudizó especialmente con la comunidad de Guambía, quienes emprendieron con más fuerza un accionar para obstaculizar nuestra recuperación, tomando para ello varias fincas que estaban en el espacio proyectado por la comunidad ambalueña y hacían parte del territorio ancestral de Ambaló [...] Tal fue el grado de desconocimiento al que se sometió a nuestra comunidad al cabildo que se negó a los habitantes de estos espacios todo derecho sobre estas tierras; en ese momento se hace más visible la intromisión del Estado a través de la institución encargada el INCORA, que...entrega un amplio espacio territorial Ambalueño al cabildo de

Guambía [...] la comunidad de Guambía por las vías de hecho tomó varias fincas ubicadas en la vereda Miraflores [...] En esta etapa del proceso por la recuperación se interpone un nuevo obstáculo en el área limítrofe con el Cabildo de Totoró el cual inducido por funcionarios del INCORA y el IGAG empieza a actuar en contra de Ambaló...En el año 1986 la comunidad guambiana se posesiona de de finca Santa Clara generando enfrentamientos con la comunidad de Ambaló...A raíz de este enfrentamiento se firma el 21 de mayo de 1986 un ‘pacto de no agresión y respeto mutuo’ dados los acontecimientos [...] donde muere el compañero guambiano José Tunubalá Muelas y se produjeron numerosas lesiones personales en un numeroso grupo de indígenas de ambos cabildos (Cabildo ancestral del pueblo Ambaló 2010:15-23).

A pesar de los diferentes acuerdos firmados entre los cabildos de Ambaló y Guambía los conflictos continuaron y se agudizaron nuevamente en 1998, con la creación del programa Plante para la sustitución de cultivos ilícitos en el cual se otorgó recursos al cabildo del pueblo Guambiano para la compra de los predios La Peña y el Tablón, los cuales hacían parte del territorio de Ambaló (Cabildo ancestral del pueblo Ambaló 2010:26). Los conflictos territoriales con el cabildo de Totoró, comenzaron en 1988, cuando sus autoridades iniciaron el proceso de saneamiento de los límites del resguardo con el proyecto, aún vigente, de restaurarlo a los límites que tenía en el título colonial de 1630.

La mayoría de los dirigentes indígenas en estos territorios no interpretan los conflictos territoriales y políticos entre los resguardos de Ambaló, Totoró y Guambía, como impuestos en gran medida, por diferentes grupos y con diferentes intereses, los partidos políticos, los terratenientes, la izquierda, las organizaciones indígenas. Si bien la expropiación de las tierras de resguardos, la implantación del sistema de terraje<sup>17</sup>, el cual dividió a los misak entre gente libre y terrajeros, y en

---

<sup>17</sup> La terrajería es un sistema de trabajo algo similar al arrendamiento agrícola, mediante el cual un hacendado hace uso gratis del trabajo indígena, a cambio de la cesión de un pequeño lote de terreno dentro de la hacienda. Pero la gran diferencia entre el arrendamiento y la terrajería es que esta última se adelanta sobre un territorio que originalmente pertenecía a la comunidad indígena, y que le fue usurpado por una cadena de terratenientes, quedando entonces sus dueños legítimos “como terrajeros de los robadores de la tierra”. Por eso un terrajero o terrazguero no es lo mismo que un arrendatario, quien voluntariamente viene de fuera de la hacienda a vender su trabajo, a cambio de un pedazo de

años recientes las políticas étnicas diferenciales, han contribuido al debilitamiento de las relaciones entre los misak; las contradicciones entre las organizaciones indígenas del Cauca CRIC y AISO (Autoridades Indígenas del Suroccidente) hoy AICO, también contribuyeron, de manera más decisiva de lo que suele mostrarse, en los conflictos entre los hablantes de nam trik, a través de su separación no sólo en resguardos diferentes asociados a dos organizaciones diferentes, Totoró, Ambaló, La María Piendamó y Quizgó asociados al CRIC y Guambía a AICO, sino también en “etnias” diferentes. Según testimonios de comuneros del resguardo de Guambía, recopilados por Victor Daniel Bonilla (2012: 153-156).

Las contradicciones del CRIC con el Movimiento Guambiano se incrementaron con el crecimiento de AISO. Los relatos, hechos y fechas presentadas muestran una secuencia de acontecimientos tendientes, como afirman los mayores Misak, a aislar su “mal ejemplo político” de parte del movimiento “oficial”: La “recuperación” de la dirección del Cabildo de Jambaló (1983) con ayuda del gobierno, la creación del movimiento Quintín Lame (1983) y la “invención de una nueva lengua” y etnia, los ambaloteños (Guambianos como el resto de tradición y lengua Wam) que “pusieron a pelear con nosotros [...]” En este caso el asesinato del ex gobernador Juan Tunubalá agravó la situación dando comienzo a la serie de enfrentamientos que continúan hoy y que les ha causado tantas víctimas (Bonilla 2012:155-156).

Los dirigentes indígenas tampoco han asumido que son ellos, las autoridades y comuneros de estos resguardos, quienes deben proponer las condiciones para el reconocimiento de sus derechos colectivos. La relación de las organizaciones y las autoridades indígenas con los aparatos estatales es ambivalente en este sentido, si bien se muestran críticas frente al Estado, no cuestionan las políticas estatales que implican un uso estratégico de su identidad étnica y su lengua. Algunos mayores de la generación que lideró las recuperaciones de tierras y las luchas contra el terraje desde la década de 1970, llaman la atención sobre un cambio en la manera en la cual hoy se entiende la autonomía y la resistencia en los pueblos indígenas del Cauca. Así

---

tierra que nunca ha sido suyo. Es decir, el arrendatario hace un contrato con el hacendado, mientras que al terrajero se le impone la condición de tal, después del hecho cumplido de la expropiación de su tierra (Muelas 2005: 21)

lo expresó el mayor Emilio Conda, líder del pueblo nasa del resguardo de La Paila Naya

Entonces yo vengo de ese proceso de los años 70's en donde se empezó a hablar del tema de territorio indígena ¿Qué era territorio indígena? ¿Qué derechos tenía el indígena? Porque hasta en los años 70's todavía había terrajero indígena. Con esos terrajeros nos fuimos uniendo y planteamos una política en la que se dijo que los territorios indígenas, eran territorio indígena y era propio...Porque la ley 89 dice –son indios tribales, salvajes...entonces nosotros dijimos, no somos tribales, ni somos salvajes, somos pueblos indígenas...De ahí nace el concepto de autoridad. Mire de ahí nace el concepto de autoridad que los pueblos indígenas tenían su propia autoridad, las comunidades tenían su propia autoridad indígena. Entonces nace ahí el concepto, pero de ahí también nace el concepto de autonomía, de autonomía indígena.... Entonces ese concepto de autonomía fue muy importante para nosotros por eso teníamos bastante derecho de estar ahí, sobre el tema territorial y tierra. Entonces porque estábamos invadidos, corridos, sabiendo que teníamos todos esos derechos, por lógica tuvimos que reclamar la tierra. Entonces nace el concepto de resistencia, de resistir ante eso...Hoy la lucha de la resistencia indígena es para resistir para estar dentro del Estado, es decir, cuando el Estado lo desconoce, ahí mismo resistimos para que nos tenga en cuenta, para que nos tenga metidos allá. Eso es lo que está pasando, eso ese concepto. El derecho mayor es “a morir todo el mundo en la defensa del derecho mayor”, pero no en defensa de la plata. “soy autónomo, yo manejo la plata, pero no me investiguen porque yo soy autónomo”, ahí sí aplican la autonomía. Cuando el gobierno va a investigar entonces yo soy autónomo, “no me investigue, yo soy autónomo”, entonces el gobierno retrocede. Entonces es una defensa de la autonomía para eso. Entonces así no nos sirve. Todos esos principios están muy embolados porque lo han manejado es en viceversa para estar con el Estado... hay muchas organizaciones que les da gusto resistir para que el gobierno nos tenga dentro del paquete...hoy el gobierno con todos esos programitas asistencialistas que los llamamos, no puede llegar a los territorios indígenas, pero nosotros mismos nos encargamos de coger y llevar para meterlos allá, para despelotar a los indígenas, ese es un gran problema que sucede. (Emilio Conda 2012)

Es posible que como plantea Hale (2007), “una de las razones más poderosas para el avance del neoliberalismo en la época presente es la ausencia de un lenguaje utópico para hablar, inspirar e imaginar alternativas políticas” (Hale, 2007:337). Algunos de los mayores que participaron en las recuperaciones de tierras, recuerdan estas luchas

En esta época la lucha no era de un sólo resguardo sino de toda una región del Cauca los indígenas nos organizamos para recuperar. Por esto no fue fácil entre nosotros definir cómo trabajar. Había mucha necesidad de tierra y diferentes formas y pensamientos para organizarse y recuperarla. Esto motivó a que en diferentes lugares del municipio surgieran conflictos

políticos por la tierra dado que diferentes grupos querían tener derecho sobre las mismas tierras. Esa es en parte la base de los conflictos que surgieron internamente entre los guambianos y estos y de estos con otros hermanos de sangre pero políticamente diferentes, como es el caso de Ambaló (Mayor Mariano Calambás en Aja y Rojas, 2000: 54).

Como cuenta el Mayor Mariano Calambás, las luchas por las recuperaciones de tierras en las décadas de 1970 y 1980 nunca estuvieron exentas de conflictos. Sin embargo, y a pesar de las diferencias que pudiera haber en términos políticos entre guambianos, ambalueños, quisgüños, nasas y totoroos, lucharon juntos por el reconocimiento de sus territorios y autoridades.

En el año 75 nos reunimos los de Usuarios Campesinos con los guambianos y el padre Alvaro Ulcué Chocué, en ese entonces el padre dice que ya es hora de recuperar las tierras; igualmente quien nos daba la orientación frente a la recuperación del cabildo y el territorio fueron los compañeros Avirama, Julio Tunubalá y Trino Morales[...]Otras personas que participaron liderando las recuperaciones de tierra fueron José Gonzalo Sánchez y Mario Sánchez, Gregorio Palechor, Javier Calambás y Julio Tunubalá (Mayor Cenón Urrutia en Aja y Rojas, 2000: 52).

A diferencia de la lucha por la recuperación de las lenguas, en el caso de las recuperaciones de tierras de las décadas de 1970 y 1980, existía “‘algo idéntico’ compartido por todos los términos de la cadena equivalencial -lo que hace posible a la equivalencia-[...] que resulta de los efectos unificantes de la amenaza externa” (Laclau, 1995:7), es decir existía una clara amenaza externa, en torno a la cual unificar la lucha, ya fuera el Estado o el terrateniente.

En el caso de los procesos de fortalecimiento y recuperación de las lenguas indígenas, no existe aún este elemento compartido, que unifique a los pueblos indígenas en la lucha por la pervivencia de sus lenguas. Esta situación deberá ser repensada y replanteada si se quiere que las dos décadas de esfuerzos en este sentido, empiecen a dar frutos duraderos y consolidados. Esta dimensión de universalidad no se opone a las reivindicaciones particulares, es “el resultado de la expansión de la

lógica de la equivalencia [...] una cierta perspectiva más universal, que [inscribe] las demandas particulares en un lenguaje de resistencia más amplio (Laclau, 1995:6).

En 1974, los mayores, expresaron la posición del movimiento indígena, respecto a la unidad de una lucha que comprometía a toda la sociedad colombiana. Desde esta época, ya se reconocía el potencial que tiene la división y la segregación como desmovilizadores de las luchas,

...y al mismo tiempo se hace creer que el país colombiano está dividido en “razas”. Para eso: para dividir al pueblo y no permitir que nos unamos contra los explotadores. Pero nosotros los indios nos hemos dado cuenta del engaño. Ahora sabemos que si se nos enseña a olvidar quiénes somos y de dónde venimos, es sólo para que no sepamos a dónde debemos ir. Porque no les conviene a los explotadores que sigamos nuestro propio camino (ANUC. Secretaría de Indígenas, 1974)

Las transferencias a los cabildos, implementadas desde 1994, marcaron un antes y un después en las relaciones de los pueblos indígenas con el Estado colombiano y su institucionalidad.

Los «pueblos indígenas», contando también con la autonomía reconocida a éstos por la Constitución, con la cooperación internacional y con el sistema general de participación, transformaron progresivamente sus formas de lucha y organización tradicionales por otras más afines a la institucionalidad y las leyes colombianas. Todo esto produjo conflictos entre algunos de los integrantes de estos pueblos y entre sus organizaciones respectivas, derivados de los marcos de competencias funcionales e intereses puestos en juego, lo cual hizo que se aplazaran nuevamente o se debilitaran algunos programas tendientes a fortalecer los fundamentos ontológicos de sus respectivas ancestralidades en particular aquellos relacionados con las lenguas de sus antepasados. (Barona y Rojas, 2007: 97)

Actualmente, aparecen formas cada vez más refinadas de exclusión y subordinación, a través de las políticas y prácticas de fortalecimiento de las identidades étnicas y culturales reglamentadas desde la institucionalidad del Estado colombiano. Estas se alimentan de los presupuestos del conocimiento experto sobre la diversidad, “el más absurdo teóricamente y ruinoso políticamente consiste en equiparar cultura e

identidad. Cada cultura, al codificar las ‘ideas, prácticas, rituales e instituciones de un pueblo’ o algo similar, tendría una identidad” (Grimson, 2011:64).

Por otro lado se asumen de manera naturalizada dos supuestos: “(1) Identidad es algo que todas las personas tienen, o deberían tener, o están buscando (2) Identidad es algo que todos los grupos (por lo menos grupos de cierto tipo – ej.: étnicos, raciales, o nacionales) tienen, o deberían tener” (Brubaker y Cooper, 2001:12-13). Con base en estos supuestos se llevan a cabo políticas públicas relacionadas con temas tan sensibles para la pervivencia de los pueblos indígenas como la educación, la autonomía. Al respecto afirmaba un mayor del resguardo de Ambaló en el año 2000:

La identidad no es simplemente denominarnos como grupo étnico o una comunidad asentada en un territorio pues todos estos conceptos y estrategias de diferenciación han venido desde afuera. ¿De qué nos sirve denominarnos paeces, guambianos o ambalueños, si dentro de nuestra comunidad peleamos, no compartimos y buscamos sólo nuestro beneficio individual?” (Aja y Rojas, 2000: 96).

El caso de los hablantes de nam trik en el departamento del Cauca es una de estas situaciones, donde entra en conflicto el deseo de las autoridades por revitalizar su lengua vernácula con el deseo de reconocimiento por parte del Estado de sus derechos colectivos a *la integridad étnica, cultural y social* consagrados en la Constitución y por la Corte Constitucional.<sup>18</sup>

### **“Hablamos una misma lengua pero no somos un mismo pueblo”**

Tal como las fronteras y las configuraciones del territorio que actualmente denominamos departamento del Cauca y sus relaciones se han transformado en el tiempo, también lo ha hecho la forma en la cual se conciben las fronteras entre las lenguas y sus relaciones. En la parte final de este capítulo me referiré a algunos de

---

<sup>18</sup> Sentencia SU-510/98. Corte Constitucional

estos cambios, a través de las diferentes denominaciones que recibe en la actualidad la lengua nam trik y los compromisos políticos asociados a las mismas.

Los hablantes poseen una determinada conciencia lingüística cuyo reflejo primordial es el concepto que tienen de su propia lengua. Poner en relación este hecho con la preferencia que elijan para denominarla significa encararse con hechos fundamentales como puedan ser su concepto de lengua, el prestigio o descrédito que le confieren (y que se revierte sobre el hablante mismo), los rasgos que pueden ser –siempre desde la perspectiva del hablante- caracterizadores del sistema empleado, la visión propia de la realidad a la que se asoma por la ventana de su lengua (Alvar, 1986:34).

El uso de un nuevo término para denominar una lengua configura nuevas realidades, pues la sociedad expresa a través del nombre para su lengua aquello que desea y pretende ser (Alvar 1986). Esta reflexión también se puede plantear respecto a los etnónimos, de hecho estos últimos y los nombres de las lenguas van a menudo de la mano. En los últimos años hemos sido testigos del aumento en el número de pueblos indígenas en Colombia. Según datos del Ministerio de Cultura,<sup>19</sup> en el año 2002 se reconocían “legalmente 87 pueblos, el DANE registra 93 en el Censo 2005 y la Organización Indígena de Colombia -ONIC afirma que son 102”. Según el documento *Colombia una nación multicultural su diversidad étnica*, publicado por el Departamento Nacional de Estadística-DANE en 2007,

En Colombia residen 87 pueblos indígenas identificados plenamente [...] El proceso de afianzamiento e identidad cultural ha conducido a que algunas personas se reconozcan como pertenecientes a etnias ya extinguidas como los Tayronas, Quimbayas, Calima, Yarigués, Chitareros y Panches (DANE, 2007:16).

Aunque esta situación se debe en parte al legítimo derecho de poblaciones a las cuales se les ha negado históricamente sus prácticas culturales, sus lenguas, su forma de ver el mundo y vivir en él, “el endurecimiento de las fronteras étnicas y culturales,...utilizado por los grupos subalternos para criticar la discriminación y para organizar acciones afirmativas..., en el mediano y largo plazo...: no favorece el

---

<sup>19</sup> <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=26027> [ref. 2 de mayo de 2012]

diálogo intercultural y puede perpetuar la situación de exclusión (Reygadas, 2007:355). En el caso que nos atañe, la metáfora homogenizante, “grupo étnico”, “sin atender a sus especificidades y relaciones con un territorio, una lengua, una economía, una organización sociopolítica y una cultura” (Barona y Rojas, 2007:3), niega la historicidad de los pueblos y encubre las relaciones de amistad, parentesco, compadrazgo y solidaridad que han existido entre los hablantes de la lengua nam trik; quienes siempre han tenido conciencia de sus diferencias pero también de sus semejanzas. En palabras de un profesor misak y hablante de nam trik, de la Institución Educativa Técnica del resguardo de Ambaló “venimos de una misma raíz, pero somos ramas distintas del mismo árbol” (Taller vereda Cerro Gordo 8 de septiembre de 2010).

En la actualidad se utiliza cada vez más el término misak para definir al pueblo que hasta hace poco se conocía como guambiano. Al marcarse de determinada manera, en este caso misak, y apropiarse esta marca como etnónimo, se impide a otros marcarse de la misma forma, aunque en nam trik esta palabra sirva para referirse a todos los hablantes de esta lengua en su conjunto. En nam trik, la palabra misak, es utilizada para referirse, de manera general a “gente”. Pueden agregarse a ella, otras palabras que expresan atributos con el fin de especificar su referencia en una categoría de gente en particular, por ejemplo: //pulə/misak//<sup>20</sup> “blanco”, //jalə/misak// “negro”, //matʃik/ misak// “nasa”, //pee/misak// “gente de afuera”. Sin embargo, cuando los hablantes de nam trik se refieren a ellos mismos lo hacen todos bajo la categoría misak. Así, por ejemplo, cuando dos hablantes de esta lengua se saludan o se dan las gracias se referirán a ellos mismos, como //nam/misak//, cuya traducción aproximada al castellano podría ser “nuestra gente”. En ocasiones, puede ir acompañada del lugar de procedencia de la persona, con las mismas intenciones semántico referenciales de

---

<sup>20</sup> Teniendo en cuenta que a la fecha no existe un alfabeto unificado para la lengua nam trik, las palabras en esta lengua se encuentran escritas en su representación fonológica y según las normas del Alfabeto Fonético Internacional.

los ejemplos anteriores, //wampiau/misak// “misak de Guambía”, //tontotuna/misak// “misak de Totoró”. En ciertas conversaciones que se realizan en castellano, las mismas personas utilizarán ya no una categoría aglutinante como misak, sino que se referirán a sí mismos como ambalueños, guambianos o totoroos.

Actualmente y entre los habitantes del resguardo de Totoró, se está utilizando otra manera para referirse a sí mismos, //misak/tontotuna//, la cual se encuentra en comunicados y páginas oficiales, como la de Radio Libertad, la emisora comunitaria del resguardo. Esta es una manera diferente de posicionarse en esta disputa política, - ustedes no son los únicos misak, nosotros también somos misak pero somos diferentes porque somos de Totoró-; observaremos una posición similar respecto al nombre de la lengua en el caso de Totoró.

El aumento en el número de pueblos ha ido de la mano con el de diferentes lenguas. En la actualidad es difícil ponerse de acuerdo acerca del número de lenguas que se hablan en Colombia, según datos del Ministerio de Cultura, actualmente se hablan 65 lenguas indígenas, dos criollos y la lengua romaní, hablada por el pueblo Rom. Sin embargo, este dato debe tomarse con precaución, por las dificultades que existen detrás del concepto de lengua, dialecto y variante regional. Al respecto Jon Landaburu afirma,

Las lenguas que haya dependen del momento [...] no sabemos cuántas lenguas hay en el país, tenemos el problema de los embera [...] todos sabemos que hay embera katío, embera chamí, embera del Baudó, pero también sabemos que pueden entenderse, aunque hay unas lenguas que son bastante distintas; están los embera sia de la Costa Pacífica y el Cauca, que son bastante distintos de los otros, pero sin embargo, uno diría que es la misma lengua. El Quechua es una familia de lenguas más que una lengua. Entonces démonos cuenta de la dificultad de contestar simplemente a la pregunta de cuántas lenguas hay, es interesante porque nos remite a cómo definimos la lengua y cómo vamos a tratar el problema de las variantes (Landaburu, 2008)

Tal como dice Jon Landaburu, el número de lenguas depende del momento, podríamos agregar, del momento político. En las interacciones de la vida cotidiana, el uso de una lengua en particular, no se considera un marcador de identidad a menos que exista alguna necesidad para establecer una frontera entre diferentes grupos, en cuyo caso la lengua entraría a cumplir la función de delimitar y segregar a los hablantes de los no hablantes, convirtiéndose así, en una manera de marcar una diferencia entre “nosotros” y los “otros” (Fishman en Györgyi, 1998). No es difícil encontrar ejemplos de esta situación, este es el caso de los hablantes de euskera en la Península Ibérica o de la revitalización del hebreo en el Estado Israelí. No obstante, cuando existe la necesidad de marcar dicha frontera entre grupos hablantes de la misma lengua, esta se convierte no sólo en un marcador de identidad, sino también en un terreno de disputa política. Para ilustrar esta situación puede ser útil citar una anécdota narrada por Jon Landaburu

Una vez estaba en el Amazonas, en una maloca de unos amigos; allí llegaron dos personas y empezaron a hablar entre ellos. Y luego le pregunté a cada uno qué lengua hablaba y me respondieron que el uno hablaba manaka<sup>21</sup> y el otro kuvi, y que eran dos lenguas totalmente distintas. Me asombré, porque los escuché hablando entre ellos y entendiéndose perfectamente en esas dos lenguas. No es que estén equivocados ni que me estén engañando, es que allá las variantes dialectales son muy importantes para definir la identidad de una persona. Entonces no va a decir que habla la misma lengua, aunque se entiendan. Si miro los textos, miro los léxicos, miro la gramática, son muy semejantes, pero sin embargo, ellos pretenden que son dos, porque detrás hay un concepto que no es de lengua, no es lingüístico, no es estructura de lengua, sino que es un concepto de identidad de grupo, que es muy importante (Landaburu, 2008).

El caso de la lengua nam trik en el departamento del Cauca es similar al narrado por Jon Landaburu respecto a las variantes de la lengua uitoto. Aunque desde el punto de

---

<sup>21</sup> Probablemente los protagonistas de la anécdota narrada por Jon Landaburu, no sean un hablante de makana y otro de kuvi como se encuentra referenciado en las memorias de la Minga de Lenguas llevada a cabo por el CRIC en el año 2008, sino un hablante de búa y otro minika, dos de las cuatro variantes dialectales reconocidas en la lengua uitoto: el búa, el minika, el mika y el nipode, y la referencia a las lenguas makana y kuvi se trate de un error de transcripción.

vista lingüístico se trate de una misma lengua se libra una lucha por diferenciar las variantes dialectales como lenguas distintas, apelando a estas con usos políticos frente a otros grupos sociales, étnicos o estatales.

Esta situación no ha estado ajena a contradicciones entre las autoridades, los comuneros, los mayores hablantes y los maestros, pues en estos resguardos se ha venido trabajando por más de una década en el fortalecimiento de la lengua. Cabe resaltar que son los mayores hablantes los que, las más de las veces, interpelan a sus autoridades en asambleas, reuniones de cabildo y talleres para reivindicar el hecho de compartir la misma lengua de sus vecinos. No obstante, en estas discusiones la voz de todos los implicados no tiene las mismas posibilidades de ser escuchada, dentro y fuera de las fronteras del resguardo. Esta situación se relaciona con el conflicto entre dos tipos de autoridades: una que se identifica con los conocimientos adquiridos en los espacios escolarizados, a los cuales han accedido los líderes jóvenes, conocimientos necesarios para establecer interlocución y posicionarse políticamente ante los estamentos estatales y gubernamentales y la sociedad no indígena, y otra que se identifica con el conocimiento de los mayores adquirido a través de la experiencia y en los procesos de lucha:

Este proyecto de aculturación a través de la escuela hoy repercute de manera contundente en los procesos organizativos internos dado que muchos de los jóvenes que han tenido acceso a la educación primaria, secundaria y universitaria han entrado a instancias de poder de decisión como son el cabildo y los comités. Cuando se habla de la revitalización cultural [...] al emprender este camino nos encontramos con las contradicciones propias de todo proceso de cambio dentro de un contexto de modernización como es el enfrentamiento de dos tipos de autoridad. Una sustentada en el conocimiento y saberes adquiridos a través de la observación y la experiencia (la autoridad de nuestros mayores); otra sustentada en los conocimientos adquiridos en las escuelas, colegios y universidades que representan lo externo (la autoridad de los jóvenes escolarizados). (Aja y Rojas, 2000: 81-82)

Los hablantes de nam trik, han sido conscientes de sus diferencias y similitudes desde el punto de vista político y de sus prácticas culturales; también reconocen formas diferentes en las cuales se habla su lengua en los diferentes resguardos

En el momento de la clandestinidad... en total eran unas 50 personas...unos iban con Guambía y otros con Ambaló. Vale resaltar que estas luchas con Guambía han tenido un fundamento ante todo territorial e ideológico por el manejo de lo político que se dio y se ha dado en las recuperaciones y la organización de los resguardos. Pero cuando ahondamos en las raíces culturales de Ambaló encontramos que la lengua, el nam trik, es la misma lengua de Guambía, aunque tiene particularidades propias de esta zona como son el acento (más lento que los hablantes de Guambía) y las formas de saludo que son un referente identitario importante para los mayores que la hablan y que la han considerado por muchos años como una lengua diferente del guambiano aunque hablando con los guambianos en lengua se entiendan (Mayor Mariano Calambás en Aja y Rojas, 2000: 55).

En la cita del mayor Mariano Calambás, se puede identificar las diferentes posiciones respecto de la conciencia lingüística de los hablantes y no hablantes de esta lengua. En ésta actúa principalmente la identificación con el resguardo al cual se pertenece, a pesar de que no se sabe con certeza, qué tan diferenciadas están las distintas variantes de la lengua. Esta percepción de la diferenciación dialectal, en la cual cada una de las variantes corresponde a un resguardo, se trata más bien de una percepción política. Son poco frecuentes opiniones de tipo estético o despectivo. Algunos hablantes mencionan, respecto a la variante de Totoró, el uso de arcaísmos, a través de expresiones tales como: “es la más antigua”, “así hablaban los antiguos” o “así se saludaba antes”. Otro aspecto que los hablantes de nam trik expresan es la intercomprensión entre las diferentes variantes de la lengua, la cual es particularmente visible en el municipio de Silvia, en el cual se reúnen, especialmente durante las fiestas y días de mercado, hablantes de nam trik de Totoró, Ambaló, Guambía y Quizgó

Jastau c'ima kitrapape parke putrap misrape    *La gente an al parque de Silvia se sientan a*  
nampe s'isti pura meripeli kertan trupe manti    *hablar y escuchan todas las conversaciones de*

waminti s'itati inc'ene trupe nai pai kin trupe c'ikic'a trupe diferencia, sriu pasri c'a, Ampaló iilipa, Totoró iilipa, Quizgó iilipa, inc'ene trupe peekin tan inc'ene trupe pee kupe c'ikuipenti kipun trui pasran puin pasrapi kin majan kati Totoró mas trupe peek kinteik, Ampaló kati peek kinteik inc'ente trupe kan s'ilti pasrapik kutri mirap maju mirip Totoró mas trupe waminc'ipe mas metrap i wan waminc'i manana c'iwan waminc'i mananasi wan trupe ampaló kuc'a s'intimpa trupe kil'ielipa mupakipen wamintik ke kutri trupe namunte sekapa (Alexander Chavaco Tunubalá)

*los otros, yo preguntó entonces cuál es la diferencia entre cómo hablan los de Ambaló, Totoró, Quizgó, los de Totoró son los que hablan más diferente porque hablan como se hablada antes, los de Ambaló también hablan como hablaban los mayores.*

Una primera agrupación respecto a los nombres que recibe hoy la lengua nam trik, puede realizarse en torno a aquellos significantes que relacionan el nombre de la lengua con un lugar geográfico, en este grupo se encuentran las palabras guambiano, totoró y ambalueño. El término guambiano es el que tiene más amplio uso en el ámbito académico; en el resguardo de Guambía este término ha coexistido con sus dos nombres endógenos //namuj/wam//, el cual se usa principalmente en este resguardo y podría traducirse de manera aproximada al castellano como “nuestro sonido” y nam trik. En la actualidad son usados estos dos nombres, aunque se utiliza más //namuj/wam//, especialmente con propósitos políticos similares a los descritos para el etnónimo misak, es decir, la apropiación de una marca que sólo confiere legitimidad a través de la diferencia.

En Totoró, los procesos de fortalecimiento de la lengua, comenzaron en la década de 1980. Coincidiendo con la época en la cual las luchas “contra ‘el sistema’”, basado en la estructura de explotación o dominación económica, fueron remplazadas por demandas en nombre de una identidad muchas veces retocada o incluso construida para poder servir de rúbrica al sujeto de esa demanda (Segato, 2007:15). En esta época, en el resguardo de Totoró, no se hablaba de lengua nam trik de Totoró, tal como se hace en la actualidad, sino de lengua totoró. La posición actual de las autoridades y comuneros del resguardo de Totoró, es similar a la descrita

anteriormente en el caso de la denominación //misak/tontotuna//. Su decisión ha sido ponerle nombre y apellido a su lengua, “nam trik” corresponde a una denominación común con el resto de pueblos hablantes de esta lengua, y “de totoró” a la especificidad histórica que les confiere su territorio.

En el caso de Ambaló, el proceso de revitalización de la lengua se inició años después y bajo una coyuntura política distinta. Los habitantes del resguardo de Ambaló sufrieron la disolución de su cabildo y expropiación de sus tierras en 1944. Como consecuencia “Desde 1944 hasta aproximadamente 1969 las personas que vivían en las fincas que hoy conforman nuestro resguardo tuvieron que salir desplazadas a otros municipios y departamentos del país” (Comunero resguardo de Ambaló en Aja y Rojas 2010: 51). El pueblo Ambaló, retornó a sus tierras y la prioridad en ese momento fue restablecer la legitimidad de su territorio y sus autoridades, su cabildo solamente fue reconocido por el Estado en 1984. Desde 1993 el cabildo de Ambaló, sus dirigentes, maestros y comunidad vienen trabajando por el fortalecimiento de la lengua nam trik en este territorio. Como hemos visto en los testimonios citados a lo largo de este texto, los habitantes de Ambaló, en esta época denominaban a su lengua nam trik.

Hoy los habitantes del resguardo de Ambaló se consideran políticamente, culturalmente y lingüísticamente diferentes de sus vecinos los guambianos y totoroés, y de acuerdo con el proceso de reconocimiento como pueblo que adelantan sus autoridades, ha empezado a utilizarse el nombre de ambalueño. Por otro lado las autoridades de este resguardo se ven obligadas constantemente a reiterar y explicar la especificidad de sus particularidades culturales y lingüísticas, no sólo ante el Estado sino también ante su organización. En agosto de 2012, mientras nos encontrábamos en un taller en la casa del cabildo de Ambaló y discutíamos acerca de la posibilidad de crear un material para la enseñanza de la lengua nam trik en los hogares comunitarios del resguardo, el gobernador encargado Ricardo Tunubalá, quién ha

estado presente muy de cerca en el proceso de fortalecimiento de esta lengua, nos contó entre risas que cuando solicitaron al Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC materiales bilingües, les enviaron, con celeridad, varias cajas llenas de cartillas, sin embargo cuando las destaparon no había más que cartillas para enseñanza de nasa yuwe, la lengua hablada por el pueblo nasa.

Este tipo de situaciones se deben en parte al hecho de que los pueblos hablantes de nam trik son minoría numérica respecto a los hablantes de nasa yuwe, tanto en su organización zonal COTAINDOC<sup>22</sup> como en su organización regional el CRIC, lo cual tiene repercusiones en la presencia de la lengua nam trik en las políticas lingüísticas y educativas de estas organizaciones, tal como lo han manifestado en diferentes espacios maestros y líderes hablantes de esta lengua. No obstante, este tipo de situaciones, desde mi punto de vista, también son consecuencia por un lado de la equiparación entre cultura, identidad, territorio y lengua, en torno a la cual ha venido discutiéndose en este texto, y por otro lado de la posición dubitante de las autoridades del resguardo de Ambaló en torno a la conveniencia de visibilizar ante la organización indígena y el Estado la existencia de la lengua nam trik en su territorio.

Los maestros del resguardo de Totoró que participaron en el proceso de profesionalización de maestros indígenas, el cual llevó a cabo el CRIC en 1989 con el apoyo de la Universidad del Cauca y el Ministerio de Educación Nacional (CRIC en Castillo, Triviño & Cerón 2008:54), narran una experiencia similar a la descrita por Ricardo Tunubalá en el caso de Ambalo. Durante su proceso de formación, recibían algunas bases de lingüística enfocadas al conocimiento de la lengua indígena hablada en sus resguardos. En aquel momento no se tenía mucha claridad respecto a qué lengua se hablaba en el resguardo de Totoró. Para la organización indígena regional, el CRIC, tampoco había claridad al respecto, como lo narra el profesor

---

<sup>22</sup> Consejo de Autoridades Tradicionales Indígenas del Oriente Caucano

Bolívar Sánchez, en las primeras etapas del proceso de profesionalización los maestros de Totoró recibieron clases de nasa yuwe; posteriormente exigieron se dictara a los estudiantes de este resguardo clases de nam trik, en aquella época lengua totoró. Tomó varios años a las autoridades de Totoró visibilizar su lengua ante el Estado y las organizaciones indígenas.

Una segunda agrupación de nombres con los cuales se denomina esta lengua corresponde a aquellos que provienen de la lengua misma, es decir, los nombres endógenos: //namuj/wam// //nam/trik// y //ampiu/wam//. La traducción yuxtalineal de este último, corresponde a la segmentación //am-/-pi-/-wam// //espíritu/agua/sonido// (Víctor Yalanda profesor Institución Educativa Técnica Resguardo de Ambaló 2011). Este nombre surgió a partir de una indagación hecha recientemente por un grupo de maestros, de las raíces etimológicas de la palabra Ambaló, la cual según sus hallazgos puede traducirse de manera aproximada como “descendientes del espíritu del agua; la traducción yuxtalineal corresponde a la segmentación //am-/pi-/u-/lə// //espíritu/agua/locativo/descendiente// (Víctor Yalanda profesor Institución Educativa Técnica Resguardo de Ambaló 2011). La denominación nam trik, es la que tiene, en la actualidad, una mayor amplitud de uso desde el punto de vista geográfico, pues hablantes de todos los resguardos denominan de ésta forma su lengua, por esta razón es esta la denominación que prefiero usar y he usado a lo largo de este texto.

Uno de los criterios tomados en cuenta en la clasificación de las distintas variantes dialectales de la lengua nam trik como lenguas independientes, y del cual he decidido tomar distancia, es el *criterio social o de conciencia de los hablantes*, el cual

...consiste en defender que el lingüista debe considerar lenguas aquellas maneras de hablar sentidas por la comunidad como autónomas de otras, en tanto que hay que considerar dialectos aquellas maneras de hablar sentidas por la comunidad como partes o variedades de otras dentro de las cuales se encuentran englobadas (De Andres, 1997:89).

En el caso de la lengua nam trik, el *criterio social o de conciencia de los hablantes*, hoy se encuentra fuertemente influenciado por agendas externas impuestas a las comunidades por las políticas culturalistas del Estado, generando efectos negativos en los procesos de fortalecimiento de esta lengua, los cuales vienen realizándose hace más de tres décadas. En muchos casos tiende a presuponerse que si un grupo de personas comparte una lengua o una serie de prácticas culturales y una lengua, tiene una identidad. De la misma manera suele asumirse, en ciertos casos, que si un grupo de personas comparte sentimientos de pertenencia y comunidad, comparte una serie de prácticas culturales. Es necesario comprender que estos tres aspectos no guardan una relación de causalidad necesaria entre sí. Las preguntas por la cultura y por la identidad son dos preguntas distintas que no pueden responderse con los mismos datos (Grimson, 2010:3-5), lo mismo sucede con la pregunta por la lengua y la identidad.

En el caso de la lengua nam trik esta traspasa los límites de la identidad, pues los hablantes de nam trik se identifican con pueblos diferentes y muchas personas se identifican como totoroos o ambalueños aunque no hablan la lengua de sus padres y abuelos. Y se traslapa con los de la cultura, pues estos pueblos comparten prácticas culturales no solamente entre ellos mismos, sino también con el pueblo nasa y con los habitantes de la ciudad de Popayán, por dar un ejemplo. Además de ser hablantes bilingües de nam trik y castellano, conocen perfectamente las lógicas culturales de estos últimos y son capaces de relacionarse con ellos en cualquier escenario cultural, un mercado, una universidad, un centro comercial, sin demasiados conflictos de interpretaciones. “Solamente desde posiciones fundamentalistas, ya sea racistas o culturalistas, es posible hacer coincidir las fronteras de la lengua, la cultura y la identidad” (Grimson, 2011). La riqueza de la diversidad cultural no se encuentra en el archipiélago de culturas que proponen las políticas de la etnicidad desde el punto de vista multiculturalista, “un mapa multicultural chato y esquemático que diseña

una diversidad fijada en el tiempo reificada en sus contenidos y despojada de las dialécticas que le confieren historicidad, movilidad, y arraigo local, regional y nacional” (Segato, 2011:20). La importancia de esta diversidad está dada por las condiciones de contacto y las relaciones entre las sociedades.

## II. “Nosotros teníamos que ser diferentes”<sup>23</sup>

### Apuntes para una reflexión sobre el alfabeto de la lengua nam trik

La creación de una propuesta de escritura, como otros tipos de planificación lingüística, aunque busca solucionar problemas relacionados con el uso de una lengua, como estandarizar su uso o aumentar su número de hablantes, generalmente responde a propósitos que sobrepasan el ámbito de la lengua misma (Cooper 1997). En este proceso influyen factores lingüísticos, sociolingüísticos y políticos, estos últimos tienen tanto peso en las decisiones como los dos primeros. En el capítulo anterior, se exploraron algunas relaciones entre la lengua nam trik, la etnicidad y el territorio y la relación de estos factores con las políticas lingüísticas. En este punto retomaré esta discusión enfocándome en la creación y consolidación de las propuestas de escritura para la lengua nam trik en los resguardos de Totoró y Ambaló, procesos que he acompañado y seguido de cerca.

La mayoría de las personas alfabetizadas a muy temprana edad, en los primeros años de la enseñanza escolar, con frecuencia olvidamos que la escritura es una convención producto de acuerdos, los cuales, aún en la actualidad, continúan cambiando. En 1994 la Ch y la Ll, dos letras con las cuales muchos de nosotros aprendimos a escribir en castellano desaparecieron del alfabeto de la lengua castellana, un año antes, suceso que pasó desapercibido para la mayoría, “estuvo a punto de desaparecer la Ñ del español computarizado por presiones de la CEE<sup>24</sup>” (Ruiz 1994:1)

Sólo hasta la segunda mitad del siglo XX, se empezó a pensar en la posibilidad de crear un sistema de escritura para el nam trik, que hasta ese momento había sido una lengua ágrafa. “La escritura es una realidad innegable para las sociedades actuales pero aún quedan en el mundo pueblos ágrafos (cada vez menos, pero existen) y otros

---

<sup>23</sup> Hermes Angucho maestro resguardo de Totoró

<sup>24</sup> Comunidad Económica Europea

que apenas están empezando a discutir sobre la posibilidad de utilizar una forma escrita para representar su habla” (Rojas 2005:15).

Durante un encuentro de hablantes de nam trik en el resguardo de Totoró, donde se estaban presentando a la comunidad algunos materiales para la enseñanza de esta lengua en las escuelas, entre ellos la cartilla “Léxico de la lengua nam trik de Totoró”, José María Sánchez, uno de los hablantes de nam trik más jóvenes del resguardo, tomó la palabra para hacer una aseveración que en un primer momento me pareció inquietante “este libro es como una biblia para nosotros”. Más adelante entendí que en cierto sentido una cartilla, puede llegar a convertirse en una especie de “texto sagrado”, si la lengua nam trik desaparece de la vida de los habitantes del resguardo de Totoró este será uno de los pocos rastros de que en ese lugar alguna vez existió una lengua diferente al castellano.

Cuando se entregó el “Lexico de la lengua nam trik de Totoró”, en noviembre de 2009, no solamente se presentó el resultado de los tres años de trabajo, desde 2006 hasta 2008, en los cuales se realizaron talleres de capacitación en la enseñanza de la lengua nam trik; también se presentó de manera oficial una propuesta de escritura que venía discutiéndose desde 1987. Algunos maestros y comuneros involucrados en procesos de recuperación lingüística en este y otros resguardos del departamento del Cauca, bautizaron a sus hijos con nombres en lenguas indígenas como una manera de reivindicar un uso que por mucho tiempo se había negado a estas lenguas, los nombres de las hijas del profesor Hermes Angucho, docente del resguardo de Totoró, revelan las diferentes etapas por las cuales pasó la propuesta de escritura en este resguardo, así como también el tiempo que implicó llegar al acuerdo que existe hoy.

Nosotros al principio la ts la estábamos trabajando como la c, la c no más, por eso mi hija la primera tiene el nombre con la c, para decir *tsil*, *cil pilapik* y cuando ya dimos la discusión de que eso no funcionaba, ya

después cuando nació *olapik* que era en el 96 ya definimos que era ts  
(Hermes Angucho profesor resguardo de Totoró)

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

Esta propuesta de escritura surgió de una serie de talleres, en aquella época llamados cursillos, hoy “mingas de pensamiento”, espacios de aprendizaje donde se comparte algún tipo de conocimiento con los dirigentes y comuneros de los resguardos indígenas. En esta época había cursillos sobre muchos temas: territorio, autoridad y autonomía indígena, recuperación de tierras, legislación indígena, lingüística. Los cursillos de lingüística en Totoró, “comenzaron con uno de ‘tradición oral’ siguieron con los de ‘análisis sociolingüístico’, demostración del sistema fonológico y algunas características gramaticales de la lengua y discusiones sobre la escritura” (Pabón 1994:107). La primera discusión que se realizó respecto a la propuesta de escritura, fue sobre la conveniencia de escribir o no la lengua nam trik de Totoró; existían posiciones tanto a favor como en contra.

Los mayores decían que la lengua no se podía escribir porque era una lengua que todo el tiempo había permanecido desde la oralidad y al llevarla a la escritura nos estábamos matando a nosotros mismos, la lengua se mantenía en la oralidad y era una herramienta para haber pervivido como pueblo durante mucho tiempo. La visión de la gente joven y la gente que escribía desde el español decía que debía escribirse porque iba a haber un momento en que ya los mayores iban a cumplir su ciclo de vida y entonces qué iba a quedar (Bolívar Sánchez profesor resguardo de Totoró).

Las lenguas indígenas han jugado un papel importante en las luchas por la recuperación del territorio en el Cauca, en algunos casos y aprovechando que la mayoría de los “blancos” y los terratenientes nunca se interesaron por aprender las lenguas indígenas, estas se convertían en un medio de comunicación en el cual se podían enviar y recibir mensajes que no debían ser comprendidos por el ejército o los terratenientes. Este era un argumento de peso a favor de mantener la lengua nam trik en la oralidad. Aún hoy las lenguas indígenas continúan jugando este papel. Durante las protestas del 2008 en La María Piendamó, las cuales terminaron en una toma violenta del resguardo por parte de las fuerzas armadas, hablantes de nam trik de Totoró se encargaron de transmitir la información necesaria para coordinar la atención de los heridos y alertar sobre las intenciones del ejército a los comuneros del resguardo de La María, habitado por familias que migraron desde Guambía debido a la escasez de tierras cultivables en la década de 1980.

Pensando en las posibilidades que la escritura podía aportar para la enseñanza de la lengua en la escuela, se decidió escribirla. Ahora quedaba la tarea de pensar cuál era la forma más adecuada de hacerlo. Existen al menos dos posibilidades a la hora de plantear un sistema de escritura, una escritura logográfica o una fonográfica.

Los sistemas de escritura constan de una serie de unidades denominadas grafemas y de unas reglas de combinación de los grafemas. Los grafemas pueden representar palabras y entonces estamos frente a una escritura logográfica o sonidos y estamos ante una escritura fonográfica...En los sistemas logofonográficos predomina el principio logográfico sobre el fonográfico y en los fonográficos ocurre lo contrario...Los sistemas fonográficos se pueden a su vez dividir en sistemas silabográficos si cada grafema denota una sílaba, y en sistemas fonemográficos, si cada grafema denota un fonema (Moreno 2005:60).

Cuando se decidió cómo debería escribirse la lengua nam trik de Totoró, se escogió una escritura fonemográfica o alfabética con grafemas que representan los fonemas vocálicos y consonánticos de la lengua.

En la planificación lingüística, la mayoría de decisiones son políticas, incluso aquellas en las cuales se aluden criterios estrictamente técnicos. Decidir usar una propuesta de escritura en la cual se utilicen caracteres del alfabeto latino es en sí una decisión política que apela a un modelo y una tradición cultural específica, la tradición escrita de la mayoría de las lenguas indoeuropeas, las lenguas romance y la lengua castellana.

Entre los siglos VIII y XII se usa la escritura romana para escribir las lenguas *vulgares* europeas. Este paso fue decisivo porque precisamente las potencias coloniales de los siglos posteriores (Francia, Inglaterra, España y Portugal) se encargaron de llevar el alfabeto romano a los rincones más escondidos del mundo. En efecto, la extensión de la escritura romana a América, África y Oceanía está determinada por la expansión colonial (Moreno 2005:48)

Hubo muy poca discusión respecto al uso de los caracteres del alfabeto latino, solamente un pequeño desacuerdo en torno al uso de la letra t debido a su asociación con la religión católica el cual se superó rápidamente. Antes de crear una propuesta de escritura para el nam trik muchos maestros ya utilizaban el alfabeto del castellano para escribir esta lengua, pues existen varios fonos que comparten el sistema fonológico del nam trik y el castellano, no obstante existían otros que sólo estaban presentes en el nam trik para los cuales el alfabeto del castellano era insuficiente. Para estos sonidos, en un primer momento, como lo narra el profesor Bolívar Sanchez, se utilizaron los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional-AFI, un sistema de notación universal en el cual existe un símbolo para cada uno de los sonidos atestiguados en las lenguas del mundo. De allí surgió la idea de representar la vocal central alta del nam trik de Totoró con su símbolo en el AFI.

...nos tocaba escribir de todas maneras, usábamos el alfabeto del castellano para escribir cosas que eran sencillas con el apoyo de los lingüistas y las personas que apoyaron el proceso se trató de darle claridad a la gente, las letras que utilizaba el castellano o las grafías que utilizaba el castellano muchas eran del castellano pero existía el Alfabeto Fonético Internacional del cual se podía tomar esas letras o

esas grafías para representar sonidos (Bolívar Sánchez profesor resguardo de Totoró)

Tal como lo enuncia Marta Pabón, los actuales procesos de recuperación lingüística y cultural, “se enmarcan en un contexto político...que a partir de los años noventa se ha caracterizado por la aceptación del Estado Colombiano de la legitimidad de la existencia de los grupos étnicos...las poblaciones aborígenes han comprendido los beneficios que tal reconocimiento les significa” (Pabón 1994:104). Cuando le pregunté al profesor Hermes Angucho por qué no habían retomado la propuesta de Guambía que ya existía en el momento en el cual los profesores de Totoró empezaron a pensar en la posibilidad de escribir la lengua nam trik, él me contestó “porque nosotros teníamos que ser diferentes”. En ese momento las autoridades de Totoró buscaban consolidar su autonomía territorial y política frente a Guambía, esta propuesta de escritura debía identificar a los habitantes de Totoró con un pueblo diferente a sus vecinos hablantes de esta lengua y se quiso trasladar a la escritura una diferencia étnica que no existía en la lengua nam trik.

A finales de la década de 1980, cuando se intensificaban los enfrentamientos territoriales en el oriente del Cauca, las dos organizaciones indígenas presentes en este territorio el CRIC y Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano, hoy AICO, buscaban consolidar sus bases políticas. Del lado de AICO se encontraba el resguardo de Guambía y del CRIC Ambaló, Quizgó y Totoró. La propuesta de escritura planteada debía además de identificar a los totoroes con esta nueva categoría del Estado colombiano, creada a partir del reconocimiento de la diversidad cultural, *grupo étnico*, con su organización regional el CRIC.

Hacia 1987 y en el Movimiento indígena se discutió sobre la relación de la lengua de los Totoró y la lengua Guambiana. Para los lingüistas que estudian los dos idiomas es evidente una relación de variación dialectal [...] En la región en términos del Movimiento indígena, se podía distinguir en Totoró la influencia del CRIC; y en Guambía del entonces Movimiento de Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano,

con su dirigente más importante, Lorenzo Muelas. Para algunos vecinos guambianos la aparición en la escena de una lengua Totoró fue normal; para otros un intento de dividir una comunidad que poseía un mismo territorio, que compartía un sistema de parentesco y que hablaba una misma lengua. Los asesores del CRIC fueron percibidos como los artífices de una táctica de desarticulación de una comunidad. Por su parte, los Totoró insistieron en descubrir y recuperar su lengua (Pabón, 1994:101).

Entre 1984 y 1987, el CRIC se propuso construir un sistema de escritura para la lengua nasa, el cual fue elaborado por Abelardo Ramos, Marcos Yule y Rocio Nieves. Este se sumó a la propuesta del Instituto Lingüístico de Verano ILV y el Instituto Misionero Antropológico IMA, las cuales ya existían para esa fecha, y empezó a ser utilizado en cartillas y materiales didácticos para la enseñanza de la lengua nasa producidos por la organización indígena.

Presisamente el mismo año en el cual se socializó la propuesta de escritura para la lengua nasa del CRIC, durante “El Primer Seminario de Unificación de Alfabetos de la Lengua Paez”, realizado en San Andrés de Pisimbalá en 1987, se inició el proceso de creación de la propuesta de escritura para la lengua nam trik en Totoró. Se decidió retomar varios elementos del alfabeto de la lengua nasa para representar los fonemas palatales del nam trik: c', s', l', n'. Como veremos más adelante es en este punto donde se presentan las mayores diferencias entre el alfabeto de Totoró, Guambía y Ambaló.

Cuadro fonemas consonánticos nam trik de Totoró

	bilabial	alveolar	postalveolar	retroflejo	palatal	velar
<b>oclusivo</b>	p	t				k
<b>africado</b>		ts	tʃ	tʂ		
<b>nasal</b>	m	n			ɲ	
<b>fricativo</b>		s	ʃ	ʂ		
<b>vibrante simple</b>		r				
<b>aproximante</b>	w				j	
<b>aproximante lateral</b>		l			ʎ	

Cuadro fonemas vocálicos nam trik de Totoró

	anteriores	centrales	posteriores
<b>altas</b>	i	ɨ	u
<b>medias</b>	e		o
<b>bajas</b>		a	

Consonates alfabeto nam trik de Totoró

	bilabial	alveolar	postalveolar	retroflejo	palatal	velar
<b>Oclusivo</b>	p	t				k
<b>Africado</b>		ts	c'	tr		
<b>Nasal</b>	m	n			n'	
<b>Fricativo</b>		s	s'	sr		
<b>vibrante simple</b>		r				
<b>aproximante</b>	w				j	
<b>aproximante lateral</b>		l			l'	

### Vocales alfabeto nam trik de Totoró

	<b>anteriores</b>	<b>centrales</b>	<b>posteriores</b>
<b>altas</b>	i	ɨ	u
<b>medias</b>	e		o
<b>bajas</b>		a	

Solo hasta 2001, los hablantes de nasa yuwe lograron unificar una propuesta de alfabeto, después de casi de veinte años de discusión. Con la unificación, los grafemas para representar las consonantes palatales que se habían retomado en el alfabeto de la lengua nam trik de Totoró, se hicieron obsoletos para la escritura de la lengua nasa. En palabras de don Luis Carlos Bello, hablante de nam trik, involucrado en el proceso de creación de la propuesta de escritura de Totoró, “nos copiamos de los nasa, ellos después unificaron alfabeto y nosotros nos quedamos con ese alfabeto así”.

A pesar de todos los años de discusión, hoy no todos los maestros consideran que la propuesta de escritura del nam trik de Totoró deba tomarse por terminada. Algunos comuneros y maestros del resguardo son partidarios de cambiar la representación de los fonemas palatales, por una que se acerque más al alfabeto del castellano, es decir cambiar s' por sh, c' por ch, j por y, l' por ll, y n' por ñ. Algunos profesores plantean dificultades en la alfabetización de los estudiantes, sobre todo en quienes han sido alfabetizados previamente en castellano, ya que el saltillo (') utilizado en las consonantes palatales se confunde con el acento ortográfico del castellano. Utilizar grafías del alfabeto del castellano tiene algunas ventajas, es más fácil identificar los sonidos que corresponden a estas letras y también existen en el nam trik, y en lenguas conocidas por los estudiantes. Es interesante en este sentido que aunque el castellano no tiene un fonema fricativo postalveolar sordo /ʃ/, los estudiantes reconozcan la asociación de este sonido con el dígrafo sh el cual representa este sonido en el alfabeto del inglés.

No obstante, a pesar de las ventajas evidentes que pueda tener una propuesta de este tipo, también plantea problemas, aunque el nam trik y el castellano tengan algunos sonidos en común estos no funcionan de la misma manera en el sistema fonológico de las dos lenguas. En nam trik y en castellano existe un fonema oclusivo bilabial sordo /p/, que se representa de la misma manera en el alfabeto de las dos lenguas, sin embargo, en nam trik el fonema /p/, dependiendo de la variante, puede llegar a tener hasta ocho alófonos, entre ellos un fonema oclusivo bilabial sonoro [b], el cual en el sistema fonológico del castellano hace parte de un fonema diferente /b/. Con el fonema africado postalveolar sordo /tʃ/, el cual es representado en el alfabeto del castellano y en la propuesta de Guambía con el dígrafo ch y en Totoró con el dígrafo c, ocurre algo similar, este fonema sufre procesos de sonorización y fricativización en nam trik que no ocurren en el castellano, se realiza como un fonema africado, postalveolar, sonoro [dʒ] después de un fonema nasal, alveolar sonoro [n] o un fonema lateral, alveolar, sonoro [l].

Aunque no existe desde el Cabildo o la Institución Educativa una iniciativa para reformar la actual propuesta de escritura, ya se están realizando algunos cambios en función de lo que parece más cómodo o más fácil para los usuarios de la misma, en su gran mayoría, me atrevo a decir todos, hablantes monolingües de castellano alfabetizados en esta lengua. Estos cambios se realizan precisamente en la representación de los fonemas palatales, por ejemplo, en Miraflores Bajo, en el aviso de entrada a la escuela está escrito “kosreyau”, la cooperativa de artesanas del cabildo de Totoró llamada “pirinay”, en los dos casos para representar el fonema aproximante palatal se utiliza la letra y, en lugar de la letra j. En los documentos del Modelo Pedagógico de la Institución Educativa encontramos algunas palabras en nam trik, en algunos casos se usa para representar el fonema fricativo postalveolar sordo la letra sh en lugar de la letra s’, por ejemplo Miripik ashipik (el médico tradicional observa), pisha (jigra usada por el médico tradicional).

Estos cambios como veremos más adelante también acercan el alfabeto de Totoró a la propuesta de Guambía, lo cual hoy y después del reconocimiento por parte del Estado del estatus de pueblo al resguardo de Totoró, no tiene la mismas implicaciones políticas para sus autoridades y comuneros que tuvo en el pasado, hoy pocos dudarían que Totoró y Guambía sean dos pueblos diferentes con autoridades y territorios distintos.

La escritura es uno de los pocos usos, en espacios públicos, que actualmente tiene la lengua nam trik en el resguardo de Totoró, particularmente en situaciones en las cuales es importante enfatizar o demostrar la “autenticidad” o “ancestralidad” y “etnicidad” ante el Estado, la sociedad no indígena y otros pueblos. En el Primer Congreso del Pueblo totoró, celebrado del 11 al 13 de enero de 2011, los diferentes programas del Cabildo decidieron hacer pancartas y carteleras con mensajes y palabras escritas en nam trik, este es un ejemplo realizado por el equipo de educación (no olvidemos nuestra lengua, Peña caminemos bien)



Primer congreso del pueblo totoró 2011

Otro ejemplo de este uso de la lengua nam trik, puede observarse en la casa del cabildo. Ubicada en la cabecera municipal de Totoró, en su estructura física, poco evidencia que se trata de la sede de un cabildo indígena, se asemeja mucho a una alcaldía municipal, diferentes dependencias ubicadas en oficinas, en el primer piso se encuentra el archivo del Cabildo, la cocina y un gran salón para asambleas y almacenamiento de insumos agrícolas, en el segundo piso la oficina del gobernador, la tesorería, la secretaría del cabildo, una oficina habilitada para el censo del resguardo, la oficina en la cual funcionaba el programa de comunicación, la más grande del segundo piso, había sido habilitada exclusivamente para el trabajo relacionado con el Auto 004. Dos detalles son particularmente visibles, el cepo y la lengua nam trik.

Al entrar a la casa del Cabildo por la puerta principal lo primero que se observa es un enorme cepo de madera y en cada una de las oficinas un aviso en la puerta indicando el programa o dependencia que allí funciona, algunos de ellos están escritos en nam trik, varios de ellos en una sintaxis, que desde el punto de vista de un hablante competente de la lengua, no es “adecuada”, *kosre nai*<sup>25</sup>, otros son palabras del castellano escritas con el alfabeto de la lengua nam trik, *sintiko kin*, no obstante evidencian algún grado de apropiación del uso de la lengua por parte de las autoridades del cabildo.

Otro ejemplo del uso de la escritura, es visible en los sitios de internet oficiales del cabildo, los cuales pueden interpretarse como “la cara visible” del pueblo Totoró en la red. Estos son algunos ejemplos tomados del perfil de facebook del Cabildo del pueblo Totoró:

---

<sup>25</sup> En la lengua nam trik el puesto de los pronombres posesivos esta antes del actante de la oración, por esta razón la manera mas adecuada de escribir mi enseñanza, sería *nai josrep*.





La propuesta de escritura en el resguardo de Ambaló es más reciente que las propuestas de Totoró y Guambía. Desde 1993 el cabildo de Ambaló, sus dirigentes, maestros y algunos mayores hablantes de nam trik trabajan por el fortalecimiento de esta lengua en este territorio. Durante el año 2009 se retomó y reencaminó este trabajo mediante la realización de varios talleres con hablantes y miembros de la comunidad, que contaron con el apoyo del Cabildo de Ambaló, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC y el Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales de la Universidad del Cauca. En los talleres de 2009, el cabildo, pensó en la necesidad de realizar un estudio lingüístico con el fin de acopiar elementos para una propuesta de escritura y caracterizar la lengua hablada en Ambaló, con miras a la solicitud al Ministerio del Interior del reconocimiento del estatus de pueblo a los habitantes de este resguardo.

En esta época los conflictos territoriales entre los comuneros del resguardo de Totoró y Ambaló continuaban tan vivos como lo habían estado en los últimos 20 años. En 2005 comuneros de Guambía invadieron la hacienda “Ambaló”, una de las consecuencias de este enfrentamiento fue la muerte de algunos comuneros de Guambía.

En 2009, en el marco del proceso de fortalecimiento del Proyecto Educativo Comunitario del pueblo Totoró, el programa de educación del cabildo inició una serie de recorridos por el resguardo, visitando distintos lugares como los sitios sagrados e incluyendo los linderos del resguardo. Como se trataba de varias salidas que involucraban el desplazamiento de muchos niños, hubo invitación a los padres de familia para que acompañaran estos recorridos. En el resguardo de Ambaló, se corrió un rumor “los totoroos están recorriendo para invadirnos”. Cuando los niños, padres, maestros y cabildo estaban llegando a uno de los linderos, precisamente en Tablón, los esperaba un grupo de personas del resguardo de Ambaló, con quienes se presentó una fuerte discusión que por poco termina en un enfrentamiento físico. Fue necesario suspender estos recorridos, en su lugar el cabildo decidió organizar el primer congreso del pueblo Totoró.

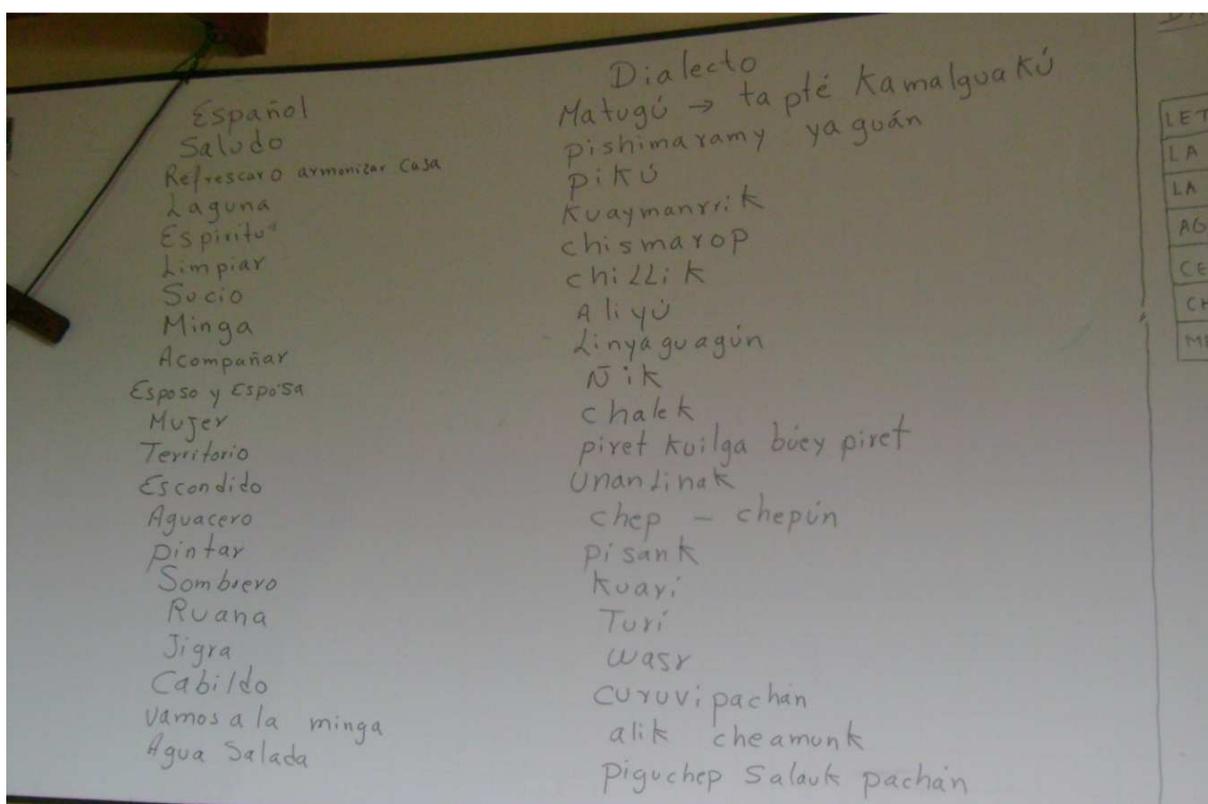
A pesar de los diferentes acuerdos firmados y pactados entre las autoridades de Guambía, Ambaló y Totoró, estos conflictos, continuaban y continúan aún sin solución. Las comunidades de Totoró y Ambaló viven con el temor constante de que algún día, la una invada nuevamente los predios de la otra, como sucedió en el pasado. En medio de este clima de tensión política se planteó el proyecto de crear una propuesta de escritura, como si fuera poco y para echar más leña al fuego, como enunciaba en el capítulo anterior, en 2009 la Sala Segunda de la Corte Constitucional promulgó el Auto 004 para la salvaguarda de los pueblos indígenas, que tuvo repercusiones en la forma como las autoridades del resguardo de Ambaló entendían la relación entre la lengua y la identidad étnica.

La propuesta de escritura en el resguardo de Ambaló, se planteó en una serie de talleres relacionados con el uso de la lengua en varios espacios, la historia de los sistemas de escritura y los diversos problemas y desafíos para avanzar en el proceso de plantear una forma de escritura para la lengua nam trik en esta comunidad. Varias inquietudes afloraron ¿Cómo llevar a cabo este trabajo? ¿Cómo se haría sin perder de vista que el sistema de escritura debería contribuir a consolidar los procesos identitarios que se llevaban a cabo en ese momento?

La metodología con la cual se desarrollaron, consistió en pedir a los asistentes que escucharan los registros de audio de palabras y oraciones en la lengua nam trik de Ambaló, grabados con anterioridad con hablantes de diferentes veredas y recuperaciones del resguardo. Estas se realizaron con el acompañamiento de Alexander Chavaco, en esa época secretario del cabildo y Víctor Yalanda, maestro de la Institución Educativa del resguardo. En la recuperación de Letras entrevistamos a Julio Pillimué, en la Vereda Villa Luz, cerca al casco urbano del municipio de Silvia, entrevistamos a Bárbara Tunubala y a Agustina Tunubalá y en La Siberia, límites con el resguardo de Totoró, a los esposos Cruz y Bárbara Calambás.

A medida que avanzaban los talleres se tomaba nota de los acuerdos a los cuales se llegaba respecto a la representación de los sonidos de la lengua nam trik, se solicitó a los asistentes escribir las palabras usando solamente las representaciones gráficas acordadas. Cuando aparecía una unidad de sonido (fono) que no podía escribirse a partir de lo acordado previamente, se discutía sobre la mejor manera de representarlo basándose tanto en la fonología de la lengua como en las preocupaciones e intereses de los asistentes. Algunos de los participantes en las discusiones son hablantes de nam trik y conocían de antemano la propuesta de Guambía (los profesores Víctor Yalanda, Cruz Tunubalá y Alexander Chavaco). Durante los primeros talleres se

continuó utilizando varios elementos de esta propuesta que se fueron modificando a medida que avanzaban las discusiones.



Taller sobre escritura. Resguardo de Ambaló 24 de octubre de 2009

Al igual que en el caso de Totoró, se tomó la decisión de proponer una escritura alfabética, las grafías que representarían los sonidos de la lengua nam trik también debían verse lo más distintas posible a las del alfabeto de Totoró y Guambía. La propuesta de escritura en el resguardo de Ambaló en su actual estado combina grafemas adoptados del alfabeto latino y otros símbolos. Algunas unidades recuerdan unidades de la lengua castellana, es el caso de p, t, k, m, n, ñ, r, w, l, r; otras unidades combinan varios grafemas buscando combinaciones inexistentes en castellano como

sc, sr, tx, th, que representan sonidos de la lengua nam trik y no se encuentran en el castellano.

El 28 de abril de 2011, se realizó el último taller en el marco del proyecto para definir la propuesta de escritura, ya se habían definido las grafías para la mayoría de los fonemas de la lengua nam trik, sólo nos faltaba decidir la forma en la cual se representaría la consonante africada postalveolar sorda y la aproximante palatal. Casi siempre, antes de tomar cualquier decisión al respecto ya existían algunas propuestas, que se anotaban en el tablero y por votación entre los asistentes se tomaba la decisión final. Ese día no existían propuestas previas, Anibal Rivera, comunero de la vereda Cerro Gordo, preguntó con tono inocente -¿cierto que podemos escoger cualquier símbolo?- por supuesto que sí, le contesté. Él sacó su cuaderno, donde tenía dibujados algunos petroglifos que había encontrado en una visita al Cerro de Letras, lugar que los habitantes del resguardo de Ambaló consideran sagrado y los anotó en el tablero. La idea de incluir estos símbolos, ya se había planteado en discusiones anteriores, pero aún no se había sometido a votación. Si bien, a la fecha no existe un estudio arqueológico sobre el origen o interpretación de los petroglifos del Cerro de Letras que las autoridades del resguardo de Ambaló hayan decidido retomar, estos símbolos ya han entrado en el sistema de representaciones de algunos líderes y dirigentes.



El primer símbolo representa un rayo, se decidió incluirlo porque representa al trueno el mayor palaik, uno de los cuatro espíritus (sre kOllimisak “el mayor aguacero”, kOsro kOllimisak “el mayor páramo”, palaik kOllimisak “el mayor trueno” y misak mOrOpik pishi mOrOpik “el médico tradicional”) que rigen e influyen en la vida de los habitantes del resguardo de Ambaló; el segundo representa una lagartija y el origen mítico de la gente de Ambaló, hijos del agua. Una vez se tomó la decisión de incluir estos símbolos en la propuesta de escritura, Anibal me preguntó cuál de los dos sonidos

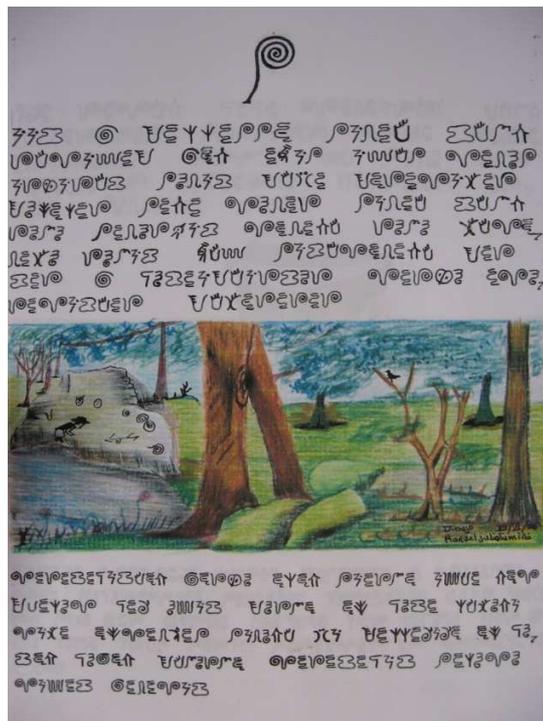
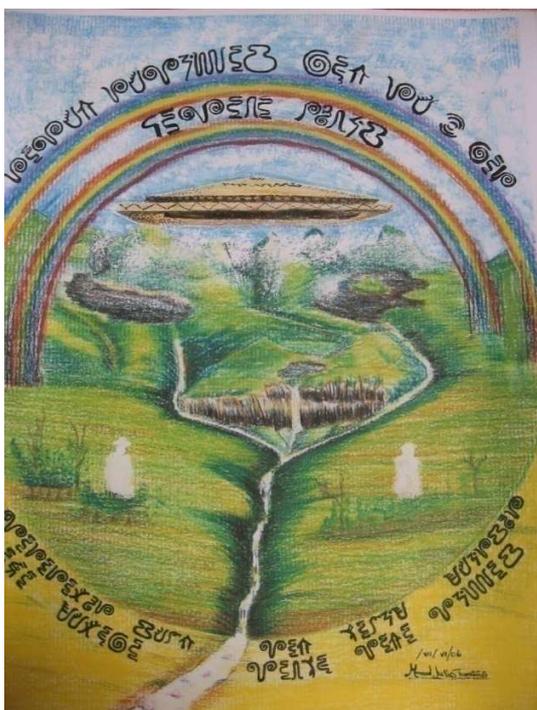
aparecía más en la lengua, no estaba segura pero le contesté que la consonante africada postalveolar. Teniendo en cuenta que el espíritu mayor es el trueno, se decidió que éste representaría este sonido y la lagartija la consonante aproximante palatal.

Una escritura alfabética en la cual se usa para representar los sonidos de la lengua nam trtik únicamente símbolos retomados de petroglifos, tiene similitudes con la propuesta de Taita Avelino Dagua, comunero del resguardo de Guambía. Cuando el pueblo guambiano inició las recuperaciones de sus tierras, existían tres versiones acerca del origen de los guambianos. La primera, el origen mítico de los misak como hijos del agua, la segunda sostenía que los guambianos descendían de los chibchas, y la tercera que habían sido traídos del Perú por los conquistadores españoles. Las dos últimas versiones fueron utilizadas por los terratenientes para deslegitimar las luchas del pueblo guambiano, al no tener un origen “ancestral” en estas tierras los guambianos no tenían derecho a reclamarlas.

“...nos trataron de invasores cuando iniciamos la recuperación de los territorios usurpados..., afirmaban que pertenecíamos a la familia chibcha, la cual fue consignada en los textos escolares y transmitida a los estudiantes guambianos...Ahora los historiadores blancos afirman diciéndonos que las huellas de los antiguos que quedan en nuestro territorio no pertenecen al “Pisha”. Con esa simple hipótesis quieren arrebatarlos a nuestros antepasados, cortando nuestra raíz, separándolo del tronco y así sustentar su mentira de que no somos de aquí. Eso no es cierto. Los pishau son nuestra misma gente, nacieron de la propia naturaleza, del agua, para formar a los humanos. Ellos vinieron del “pishi misak”, que los crió con sus alimentos propios. Por eso nosotros somos de aquí, de esta raíz. Somos piurek, somos del agua, de esa sangre que huele en los derrumbes. Somos nativos, legítimos del Pishimisak, de esa sangre. No somos originarios de otro mundo (Dagua en Almendra 2001:48)

El cabildo del pueblo guambiano realizó un estudio arqueológico, con ayuda de arqueólogos contratados por ellos mismos, con el fin de “certificar” la profundidad

histórica de la presencia de los guambianos en el Cauca, uno de los gestores de esta propuesta fue Taita Avelino Dagua.



Ejemplo propuesta de escritura Taita Avelino Dagua  
Cortesía Grupo de Estudios en Educación Endígena e Intercultural GEIM

Hoy en el resguardo de Guambía existen en uso dos propuestas de escritura, una que se considera “sagrada”, la de Taita Avelino, y otra “profana” que retoma los grafemas del alfabeto latino, que se enseña en las escuelas del resguardo y se utiliza en los documentos oficiales del Cabildo del pueblo guambiano.

La propuesta de representación gráfica de las vocales en el resguardo de Ambaló, sigue en gran medida las vocales de la lengua castellana, salvo la representación de la vocal central, para la cual se escogió un símbolo de los petroglifos ya mencionados O (aún no existe un acuerdo acerca de qué representa este símbolo). Es de anotar que a

pesar de que esta vocal se encuentra en varias lenguas como el inglés, el francés o el alemán, en distintos espacios, talleres, seminarios, asambleas..., he escuchado a varios maestros y líderes referirse a esta vocal como “la vocal ancestral”. Esto me lleva a plantear lo que, desde mi punto de vista, fue otro criterio en la creación de la propuesta de escritura en el resguardo de Ambaló, que podríamos denominar “ancestralidad”.

Después de una reunión con el equipo de educación del cabildo de Totoró, con algunos profesores del resguardo hablábamos acerca de la posibilidad de unificar una propuesta de escritura con los resguardos de Ambaló y Guambía. Uno de ellos comentaba respecto a Ambaló, “ellos son un revuelto de todo y no sabemos dónde lingüísticamente se ubicarían, o son guambianos o son totoroos, son nasas, eso no, uno no sabe, ellos son un revuelto de todo”. En el capítulo anterior, se discutieron algunas ideas acerca de cómo las autoridades del territorio de Ambaló, se ven obligadas a reiterar y explicar la especificidad de sus particularidades culturales y lingüísticas, no sólo ante el Estado, también ante su organización regional el CRIC, a quienes deben recalcar constantemente “no somos nasas, misak, ni totoroos somos ambalueños”. Desde mi punto de vista la propuesta de escritura de Taita Avelino y el uso de símbolos de petroglifos del Cerro de Letras en la propuesta de escritura del resguardo de Ambaló, comunican una intencionalidad similar.

Taita Avelino y sus artistas, tras una larga narración desde la oralidad, hablan de la cosmovisión Guambiana, del origen y el territorio e intentan sustentar desde la investigación empírica el derecho al territorio de los guambianos...Mediante la simbología encontrada en petroglifos en zonas aledañas, él narra cómo estos petroglifos tienen que ver con el pensamiento ancestral y su significación. Por ello les llamó “testamentos ancestrales”...En el caso particular de Guambía, el trabajo del Taita Avelino y los artistas intenta argumentar desde su cosmovisión o pensamiento su origen y permanencia a través de los petroglifos encontrados en su territorio, como un derecho plasmado (ICBF, Cabildo de Guambía, UNICEF-Colombia, GEIM 2008:46-48).

En este caso, la ancestralidad, está relacionada con el origen y la permanencia en un territorio, es una manera de legitimar el derecho a ocupar un territorio en virtud de haberlo habitado desde tiempos inmemoriales, es una manera de manifestar “nosotros siempre hemos estado aquí y siempre hemos sido lo que somos hoy”, es decir, el pueblo Ambaló.

Los símbolos retomados de los petroglifos del Cerro de Letras originaron discusiones entre los asistentes a los talleres respecto a las dificultades que podrían implicar en el aprendizaje de la motricidad de la escritura, e manejo del renglón, la escritura en los cuadernos cuadriculados, la letra cursiva, el uso de tecnologías como los computadores y máquinas de escribir..., etc.

#### Fonemas consonánticos nam trik de Ambaló

	Bilabial	Alveolar	Postalveolar	Retroflejo	Palatal	Velars
<b>Oclusivo</b>	p	t				K
<b>Africado</b>		ts	tʃ	tʂ		
<b>Nasal</b>	m	n			ɲ	
<b>Fricativo</b>		s	ʃ	ʂ		
<b>Vibrante simple</b>		r				
<b>Aproximante</b>	w				J	
<b>Aproximante lateral</b>		l			ʎ	

#### Fonemas vocálicos nam trik de Ambaló

	anteriores	centrales	posteriores
<b>Altas</b>	i		u
<b>Medias</b>	e	ə	
<b>Bajas</b>		a	

Consoantes alfabeto nam trik de Ambaló

	Bilabial	Alveolar	Postalveolar	Retroflejo	Palatal	Velar
<b>Oclusivo</b>	p	t				k
<b>Nasal</b>	m	n			ɲ	
<b>Vibrante simple</b>		r				
<b>Fricativo</b>		s	sc	sr		
<b>Africado</b>		tx		th		
<b>Aproximante</b>	w					
<b>Aproximante lateral</b>		l			ll	

Vocales alfabeto nam trik de Ambaló

	anteriores	centrales	posteriores
<b>altas</b>	i		u
<b>medias</b>	e	⊙	
<b>bajas</b>		a	

Hasta el año 2012, esta propuesta ya estaba siendo implementada en algunas sedes educativas del resguardo. No obstante, es pertinente aclarar que se trata de una propuesta de escritura preliminar que aún debe ser socializada y discutida en diferentes espacios y puesta a prueba con hablantes de nam trik alfabetizados, hablantes monolingües de castellano alfabetizados y especialmente con personas no alfabetizadas, tanto hablantes como no hablantes de nam trik.



Escuela Vereda Agoyán resguardo de Ambaló, noviembre 2012



Escuela Vereda Agoyán resguardo de Ambaló, noviembre 2012

En este punto de la discusión es pertinente aclarar por qué insistir en la importancia de unificar una propuesta de escritura en el caso de una lengua como el nam trik. Se han presentado ya en este capítulo algunas reflexiones acerca del uso político de la escritura de la lengua y aunque éste no carece de importancia, es necesario resaltar que la escritura es principalmente “un sistema de transmisión de información y de apropiación del conocimiento.” (Rojas 2002). Retomemos la cifra sobre el número de hablantes de la lengua nam trik que se encuentra en el Atlas de la UNESCO, que corresponde a 23.462 hablantes. Si tenemos en cuenta que la mayor parte de estos hablantes se encuentran en el resguardo de Guambía y que en Totoró y Ambaló la mayoría de los hablantes son personas que tienen más de cincuenta años y no están alfabetizadas en ninguna lengua, el potencial de posibles usuarios de las propuestas se reduce considerablemente.

...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 y no menos importante que encuentren múltiples situaciones de ejercitarla. Como se ve, el paso de la oralidad a la escritura implica muchos cambios e importantes repercusiones en una sociedad [...] Viene el proceso de apropiación y de normalización de su uso (Rojas 2002).

Los anterior nos lleva a otra consideración, “las tareas de la escritura nos conducen directamente a la lectura que es su contraparte” (Rojas 2002). Para crear lectores en nam trik es necesario, además de personas alfabetizadas, escribir textos que hablen de la vida, del mundo y las pasiones de los hablantes de nam trik, no obstante la producción escrita en esta lengua es ínfima, incluso en la propuesta de escritura de Guambía, sobre todo cuando se la compara con la producción escrita en castellano.

En la actualidad existen tres propuestas, en uso y aprobadas por las autoridades de los respectivos cabildos para escribir la lengua nam trik, la propuesta unificada por el cabildo del pueblo guambiano en 2010, la propuesta del cabildo de Totoró presentada

en la cartilla “Léxico de la lengua namtrik de Totoró” en 2009 y la propuesta que actualmente se está experimentando en el resguardo de Ambaló.

Situaciones interesantes ocurren en espacios donde existe la necesidad de escribir en nam trik y se encuentran reunidos hablantes de diferentes variantes dialectales, que pertenecen a diferentes pueblos. Este es el caso de la licenciatura en lenguas originarias de la Universidad Indígena e Intercultural-UAIIN del CRIC, una iniciativa para formar personas pertenecientes a los pueblos indígenas del Cauca, encargadas de dinamizar los procesos de revitalización lingüística en sus territorios. Los estudiantes de esta licenciatura se encuentran organizados en grupos según la lengua: nam trik, nasa yuwe, eperara siapidara y quechua. En el caso del nam trik, sólo dos de los diez estudiantes inscritos son hablantes de esta lengua y se tiene el propósito de que lleguen a ser hablantes competentes, en capacidad de presentar su monografía de grado escrita en nam trik, al finalizar la licenciatura.

Hasta el momento se ha decidido mantener las diferentes propuestas de escritura existentes, las cuales identifican a los estudiantes con los pueblos a los cuales pertenecen. La propuesta que más se utiliza en este espacio es la de Guambía, la razón tiene que ver con el hecho de que todos los profesores que dictan las clases de nam trik en la sede de la UAIIN, ubicada en Popayán, son guambianos. No obstante, empiezan a escucharse algunas voces desde el CRIC y COTAINDOC, que consideran valioso pensar en la posibilidad de abonar el camino para unificar una propuesta de escritura para la lengua nam trik, sin embargo, es probable que aún sea muy pronto y no sea el momento adecuado para hacerlo.

En los diferentes resguardos donde se habla esta lengua aún existe el temor de perder autonomía como pueblos ante la organización indígena y el Estado, en caso de construir una propuesta unificada, temor que no es infundado si tenemos en cuenta las discusiones planteadas hasta el momento acerca del papel de las lenguas

indígenas en la construcción de la etnicidad y en el concepto de pueblo. Así lo expresa el profesor Bolívar Sánchez

Esa es una situación política que la tenemos que definir nosotros, nosotros hemos dicho que nunca nosotros hemos sido guambianos y así lo dicen los mayores, a una mayora le decían, -usted es Guambiana-, y ella decía ¿es que usted me ha visto pelimocha?, esa es una diferencia muy grande que nosotros tenemos con el pueblo guambiano. Segundo, eso tiene una connotación política por todos los factores que eso nos ataña, nosotros entre comillas decimos “somos pueblos hermanos” pero desde la parte política somos pueblos diferentes, puede que seamos pueblos de una misma raíz pero políticamente somos diferentes, ocupamos distintos territorios, entonces eso implicaría muchas cosas, personalmente yo no compartiría unificar criterios con los guambianos[...] a nosotros como pueblo no nos conviene políticamente unificar ese tipo de cosas y por esa situación estamos apartados de la zona y además si usted mira la estructura de la zona, los guambianos ya tienen su línea definida ante el CRIC, igual los nasa, pero los totoroez por esa razón nos hemos abierto, a pesar de que tengamos estudiantes en la UAIIN, a nosotros no nos convendría entonces hacer ese ejercicio porque detrás de eso hay muchos intereses que se crean a partir de eso (Profesor Bolívar Sánchez resguardo de Totoró)

En este tipo de discusiones conviene distinguir entre escritura y sistema de escritura (Moreno 2005:61. Un grafema dentro de un sistema de escritura puede adoptar diferentes formas, por ejemplo en castellano existen al menos tres formas de representar el fonema vocálico /a/ a, a y en mayúscula A. “cada una de las formas en que se presenta este grafema se puede denominar grafos; todas las aes que vemos son alografos o variantes relativas del grafema A” (Moreno 2005 62-63). Desde este punto de vista podría decirse que todas las propuestas para escribir la lengua nam trik que existen hoy, corresponden a diferentes maneras de representar las unidades de un mismo sistema de escritura, un sistema alfabético que tiene cierta correspondencia uno a uno, con las unidades fonológicas de la lengua nam trik, las cuales en el caso de las consonantes, según las descripciones realizadas hasta el momento, corresponden en todas las variantes a 17 fonemas consonánticos.

Oclusivas	/p/, /t/, /k/
Africadas	/tʃ/, /tʃ̃/, /tʃ̣/
Nasales	/m/, /n/, /ɲ/
Fricativas	/s/, /ʃ/, /ʂ/
vibrantes	/r/
Aproximantes	/w/, /j/
Laterales	/l/, /ʎ/

En el caso de las vocales, el nam trik tiene un sistema compuesto por cinco fonemas vocálicos. Dos altas anterior /i/ y posterior /u/, dos medias anterior /e/ y central /ə/, y una baja /a/. Según Pabón (1989), en la variante de la lengua nam trik de Totoró, la vocal central es más alta que en las otras variantes /i/, y además de las ya mencionadas hay una vocal alta posterior /o/.

A continuación presento un cuadro que contiene las propuestas de escritura de Guambía en color azul, Ambaló en color negro y Totoró en color rojo, en color verde se encuentran los grafemas que tienen en común las propuestas.

	bilabial	alveolar	postalveolar	retroflejo	palatal	velar
oclusivo	p	t				k
nasal	m	n			ñ n'	
vibrante simple		r				
fricativo		s	sc s' sh	sr		
africado		tx ts	 c' ch	th tr		
aproximante	w				 j y	
aproximante lateral		l			ll l'	

	anteriores	centrales	posteriores
Altas	i		u
Medias	e	⊙ † e	o
Bajas		a	

Cualquiera de las variantes de nam trik se puede escribir con cualquiera de las propuestas presentadas, todas tienen en términos generales las mismas ventajas y desventajas. Observemos la transcripción fonética y ortográfica de las siguientes dos oraciones y comparémoslas.

(1) na'pe βiyas'wante, na'βe 'uʝu t̃sa'nip t̃so'βar ʝu, u'ʝu  
nape pikaswante, nape uju tranip tsop war ju, uju  
“estoy acá con estas vigas, está duro”

(2) 'najŋ, gən  
Nai kɪn  
“es mio”

Ambas oraciones son producto de enunciaciones de hablantes de esta lengua, las cuales no fueron inventadas con propósitos pedagógicos, la primera de un hablante de Totoró, la segunda de un hablante de Ambaló. Es interesante observar dos detalles en la primera oración. El primero respecto a la representación de los préstamos del castellano a la lengua nam trik, en esta oración el hablante está hablando acerca de las vigas de una casa que está construyendo, no obstante puede confundirse fácilmente con la palabra pica, ambas palabras pica y viga se escriben de la misma manera en nam trik.

La segunda observación respecto a la primera oración y la observación respecto a la segunda, remiten al mismo tipo de fenómenos de la lengua, algunos cambios fonológicos que se realizan en las fronteras de morfema cuando se realizan diferentes tipos de procedimientos morfológicos y que pueden afectar tanto a las unidades vocálicas como a las consonánticas, es decir, a la morfofonología de la lengua.

Si comparamos la transcripción fonética de la primera oración “na'βe 'uʝu t̃sa'nip t̃so'βar” con la transcripción ortográfica *nape uju tranip tsop war*, nos percatamos que en la predicación analítica *tsop war*, por procesos morfofonológicos, la consonante final del verbo auxiliado *tsop* “estar acostado” y la consonante inicial de la cópula posicional *war* “estar sentado, estado con cierto grado de permanencia en el tiempo”, se fusionaron en una consonante fricativa bilabial sonora [β]. En la segunda oración observamos una epéntesis nasal, consonántica en límite de morfema. Los

hablantes de nam trik realizan naturalmente estos cambios morfofonológicos cuando hablan, la pregunta es si deben o no representarse en la escritura ortográfica, sobre todo pensando en la alfabetización de quienes no son hablantes de nam trik. Estos son el tipo de discusiones que probablemente se darán cuando los usuarios empiecen a apropiarse de las distintas propuestas de escritura.

De lo anterior no debe interpretarse que la lengua nam trik se habla de la misma manera en todos los territorios, existen diferencias de carácter fonológico, en los procesos de sonorización y fricativización que sufren algunos fonemas de la lengua en contextos vocálicos o de consonantes laterales y nasales, así como también diferencias sintácticas, léxicas, en los saludos y las formas de cortesía; aún no se ha realizado un estudio que permita dilucidar el grado de diferenciación de las variantes de la lengua nam trik en cada uno de estos aspectos. No obstante, esto no impide la unificación de una propuesta de escritura, hay que tener en cuenta que la escritura no es un espejo fiel de la oralidad de la lengua ni pretende reproducirla en todos sus aspectos, hoy todos los hablantes de castellano escribimos con un mismo alfabeto sin importar lo distante de nuestras variantes dialectales o nuestras prácticas culturales.

Tal vez es hora de volver a pensar, como lo dijo Marta Pabón en 1994, que “la pinta es lo de menos”, pero esta vez, no sólo para diferenciarse sino para trabajar juntos, por propósitos comunes. Vale la pena rescatar la reflexión de Garabide Elkarte respecto a la estandarización de la lengua euskera

Sucede en todas las lenguas. Son como árboles. Siempre surgen ramas nuevas, y las ramas cada vez son más largas, y cada vez están más separadas entre sí. Pero todas provienen del mismo tronco común. Esa riqueza de follaje —llamémosle léxico, sintaxis o vocabulario— se convierte en debilidad cuando se presenta como oposición a las características comunes. Todas las naciones y estados del mundo se dieron cuenta hace mucho tiempo que para que una lengua perviva fuerte y sana hay que cuidar el tronco (Elkarte 2010:15)

### III. ¿Por qué en la escuela?

En la década de 1980, casi un siglo después de que Franz Boas y sus estudiantes empezaran a recopilar textos de tradición oral en varias lenguas de Norteamérica con el fin de salvaguardar la riqueza y el conocimiento de las culturas y lenguas que estaban “desapareciendo”, el debate sobre la *desaparición y muerte de las lenguas* volvió a ser tema de discusión en los círculos académicos, esto se vió reflejado en una gran cantidad de textos, congresos, cursos que acerca de la problemática de la *muerte de las lenguas* o las denominadas *lenguas en peligro* tal como lo afirman Mufwene (2004), Cameron (2007), Costa (2010), entre otros. En la década de 1980, muchos lingüistas colombianos empezaron a preguntarse cuál era su rol frente a la extinción de la mayoría de las lenguas del mundo, muchas de las cuales habían sido habladas en Colombia, lugar donde otras tantas estaban también en curso de desaparecer <sup>26</sup>. Algunos tomaron una posición militante y se involucraron en procesos de fortalecimiento, recuperación o revitalización lingüística.

Gran parte de estos trabajos se realizaron en el marco de las actividades del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes –CCELA, fundado en 1984, por investigadores del Centre National de la Recherche Scientifique –CNRS de Francia, Jon Landaburu, Francisco Queixalos y Elsa Gómez. Los dos primeros, el uno vasco y el otro catalán, habían sufrido durante la dictadura franquista las políticas lingüísticas que buscaron acabar con lenguas como el euskera y el catalán a través de la censura y la prohibición de su uso en la vida cotidiana; por esta razón se identificaban con la preocupación de maestros y líderes indígenas colombianos por el declive en el uso y transmisión intergeneracional de sus lenguas.

---

<sup>26</sup> Según los datos del Atlas de lenguas en peligro de la UNESCO de los 6.000 idiomas existentes en el mundo 538 están en situación crítica, 502 seriamente en peligro, 632 en peligro y 607 en situación vulnerable, 199 idiomas cuentan con menos de diez hablantes y 178 más tienen un número de hablantes comprendido entre 10 y 50. <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php?hl=es&page=atlasmap>

Si bien la conquista de la escuela y las leyes que reconocen y promueven una educación bilingüe (castellano-lengua indígena), se debe en gran parte a las luchas promovidas desde las organizaciones y el movimiento indígena, estos logros también se deben en parte “al acomodamiento y re-lectura que de esas demandas se hace, dentro de los marcos más amplios de dinámicas ideológicas y políticas globales que otorgan importancia a las minorías lingüísticas y culturales” (Montes 1998: 316). La formulación de las políticas educativas diferenciales para pueblos indígenas tiene antecedentes en las luchas por la reivindicación de sus territorios y autoridades en la década de 1970 y 1980 así como también en la promulgación de varios decretos y artículos<sup>27</sup>. En 1986 mediante el Decreto 2230 se crea el hoy desaparecido Comité Nacional de Lingüística Aborígena, integrado por representantes del Instituto Colombiano de Antropología- ICAN, el Instituto Caro y Cuervo y del gobierno nacional, su función era “asesorar al gobierno nacional en la investigación, formulación de políticas, enseñanza, difusión, utilización y conservación de las lenguas aborígenes y criollas existentes en el país” (Decreto 2030 de 1986).

Para 1984, año en el cual se crea el postgrado en etnolingüística en el departamento de antropología de la Universidad de los Andes, el Instituto Lingüístico de Verano ILV, institución fundada los años 1930 en los Estados Unidos, ya llevaba casi tres décadas de trabajo con hablantes de varias lenguas indígenas de Colombia, entre ellas de la lengua nam trik, especialmente en el resguardo de Guambía. “Cuando el presidente Alberto Lleras emprende su tarea de modernizar el país, el antecedente mejicano de Lázaro Cárdenas y la ausencia de una tradición universitaria

---

<sup>27</sup>En 1976 se promulga el Decreto 088 y en 1978 el Decreto 1142, los cuales se reconocen como los primeros intentos del Estado colombiano por construir una educación acorde con las necesidades y expectativas de los pueblos indígenas. En algunos casos son las autoridades de los pueblos indígenas quienes se apropian de los decretos y leyes y se convierten en implementadores de las políticas estatales en sus territorios, este es el caso de los programas promovidos desde Bienestar Familiar para la atención a la primera infancia y de la ley 15 de 1994 o Ley general de educación.

familiarizada con las lenguas indígenas, le permiten justificar su decisión de traer al Instituto Lingüístico de Verano” (Queixalos en Vásquez 1988:7). EL ILV tenía por finalidad “preparar jóvenes cristianos de ambos sexos y enviarlos aproximadamente a mil tribus, cuyas lenguas no han sido reducidas a escritura, para que estas puedan tener nociones de las Escrituras, himnos cristianos y literatura, y al menos el nuevo testamento, en su propia lengua” (Lucena en Agence latino-americaine d’information 1978:117).

Las primeras descripciones lingüísticas del nam trik fueron realizadas por un lingüista del ILV, Thomas H. Branks. En la década de 1960, Branks llegó en compañía del médico Edwin Dennis a Guambía, el protestantismo ya se encontraba arraigado en varias veredas del resguardo; los primeros misioneros protestantes habían llegado al Cauca en 1920 (Vargas 2010:177). La presencia de Branks en Guambía “significó la introducción del lenguaje escrito de la lengua Guambiana a través de cartillas históricas, himnarios evangélicos y cortos evangelios traducidos” (Vargas 2010:181).

En la década de 1970 el gobierno colombiano finalizó el contrato con el ILV, lingüistas y colaboradores del Instituto fueron expulsados del país acusados de promover un bilingüismo de transición de las lenguas indígenas al castellano, a través de la creación de alfabetos y currículos escolares a partir cuales los niños dejarían de hablar su lengua materna al finalizar su instrucción escolar. Uno de los principales reparos de lingüistas y antropólogos que abogaban por la expulsión del ILV del país era la poca contribución de este instituto en la formación de lingüistas colombianos, “si bien se ha podido avanzar en el conocimiento de algunas lenguas, la formación de lingüistas nacionales que se podía esperar después de tantos años de presencia del ILV ha sido prácticamente nula (Queixalos en Vásquez 1988:7). Esta fue una de las razones por las cuales en 1984 se crea la maestría en etnolingüística del CCELA

Poniendo a contribución nuestra propia experiencia de investigadores, decidimos dar a esta formación un enfoque distinto, con relación a lo que es tradicionalmente la enseñanza de la lingüística. La enseñanza teórica, desligada de toda actividad que permita confrontar sus postulados en el terreno de la práctica...Queríamos formar lingüistas de “terreno”, no de “gabinete” (Queixalos en Vásquez 1988:11)

En la década de 1980 no todos los lingüistas pensaban que fuera su deber ni su tarea involucrarse en este tipo de proyectos y mucho menos en la reivindicación de los derechos de los pueblos hablantes de las lenguas que eran su objeto de estudio. Algunos también se encontraban preocupados por la extinción de la mayoría de las lenguas habladas en el mundo, no obstante con preocupaciones distintas de las de los lingüistas fundadores del CCELA; “the concern among linguists-stated in numerous publications about the increasing loss of linguistic materials that should inform them about typological variation” (Mufwene 2004:201). Aún hoy algunos lingüistas consideran que la lingüística debe mantenerse alejada de “lo político”, pues de lo contrario, esta correría el riesgo de perder su cientificidad y especificidad. Es bien conocida la respuesta de Peter Ladefoged, uno de los más importantes fonetistas del siglo XX, respecto al rol de los lingüistas enfrentados a la descripción de *lenguas en peligro*, en el artículo “Another view of endangered languages”, publicado en 1992, Ladefoged afirma:

So now let me challenge directly the assumption of these papers that different languages, and even different cultures, always ought to be preserved. It is paternalistic of linguists to assume that they know what is best for the community. One can be a responsible linguist and yet regard the loss of a particular language, or even a whole group of languages, as far from a 'catastrophic destruction' (Hale et al.1992:7). Statements such as 'just as the extinction of any animal species diminishes our world, so does the extinction of any language' (Hale et al. 1992:8) are appeals to our emotions, not to our reason. The case for studying endangered languages is very strong on linguistic grounds. It is often enormously strong on humanitarian grounds as well. But it would be self-serving of linguists to pretend that this is always the case. We must be wary of arguments based on political consideration (Ladefoged 1992:180)

Vale la pena rescatar de la posición de Peter Ladefoged el llamado sobre el paternalismo en el cual puede caerse al asumir que “nosotros” lingüistas, antropólogos..., sabemos qué conviene a una comunidad de manera más clara incluso que ellos mismos. No obstante, aún el lingüista dedicado exclusivamente a la descripción fonética, fonológica o morfosintáctica de una lengua minorizada y con pocos hablantes no podrá evadir tan fácilmente su posición política, “la description des langues introduit une idéologie de la langue comme objet, comme bien symbolique susceptible de faire l’objet d’une appropriation par une partie d’une population pour assurer ou pérenniser une forme de domination sur une autre” (Costa 2010:81). En este sentido las relaciones que establecen lingüistas y antropólogos en el campo durante sus investigaciones con frecuencia crean “élites” compuestas por sus colaboradores más cercanos y hablantes de referencia, quienes adquieren visibilidad dentro y fuera de la comunidad como “conocedores de la lengua”, invisibilizando la existencia, competencia lingüística o compromiso de otros hablantes y miembros de la comunidad.

En la actualidad cada vez más lingüistas se ven compelidos a retribuir a las comunidades donde realizan sus investigaciones algún tipo de contribución en sus procesos de fortalecimiento educativo o lingüístico. Esta situación nos ha puesto en la necesidad de repensar el rol de los lingüistas en la descripción de las lenguas en peligro, no obstante la revitalización lingüística aún continua considerándose una práctica marginal y poco “científica” dentro de la disciplina, una actividad más cercana a la antropología que a la lingüística.

Muchos lingüistas comprendieron que la supervivencia de la mayoría de los pueblos en Colombia estaba condicionada por el acceso a la tierra. Es el caso de algunos de ellos que llegaron a los procesos de fortalecimiento y recuperación lingüística a través de la militancia política y no de la academia, en el marco de las luchas por las recuperaciones de tierras en el Cauca y las actividades del Comité de Solidarios, un

grupo de colombianos no indígenas, pertenecientes a diversos sectores de la sociedad, quienes apoyaron la lucha de los pueblos indígenas por la recuperación de sus tierras y la legitimidad de sus autoridades en las décadas de 1970 y 1980. Los procesos de fortalecimiento de las lenguas indígenas en Colombia, no sólo el de la lengua nam trik, han sido iniciados y liderados por maestros indígenas, apoyados por colaboradores externos a las comunidades, lingüistas, antropólogos y educadores, quienes entienden el fortalecimiento de estas lenguas como un compromiso político, el cual puede asumirse de diferentes maneras.

En octubre de 1988 se celebró la primera mesa redonda de lingüística y educación en Colombia, evento organizado por el CCELA y empezó a plantearse el papel de los lingüistas en los procesos de fortalecimiento de las lenguas en peligro, los cuales estaban surgiendo en diferentes partes de Colombia. Este papel estaría íntimamente ligado a la escuela y la educación. En esta mesa se presentaron “frentes en que los estudios lingüísticos pueden ser de utilidad...labores que hay que desarrollar como prerequisites para una educación bilingüe” (Queixalós 1988:98). Este programa incluía la creación de alfabetos, currículos y materiales en lenguas indígenas, neologismos, creación de gramáticas y diccionarios y capacitación de maestros hablantes de lenguas indígenas. Aún hoy, el trabajo de lingüistas y antropólogos vinculados a proyectos de revitalización lingüística se desarrolla en el marco de uno de estos campos.

Además de “frentes de trabajo”, en los cuales el trabajo de lingüistas y antropólogos podía ser de utilidad para fortalecer la educación y las lenguas de los pueblos indígenas, también empezaron a configurarse roles, los cuales serían asumidos por lingüistas, maestros y comunidad en este trabajo mancomunado.

Hay tres tipos de autoridades, los ancianos, los políticos, los técnicos. **Los ancianos** poseen la sabiduría y los valores tradicionales. Su papel consiste en transmitir la herencia espiritual que ellos recibieron y suministrar las

orientaciones fundamentales en el proyecto de sociedad que adoptará el grupo. **Los políticos**, en general jóvenes, manejan los mecanismos que permiten hacer efectivas las líneas globales trazadas por los ancianos, gracias al trabajo organizativo. **Los técnicos**, jóvenes también han asimilado destrezas especializadas...que colocan al grupo en la posibilidad de ejercer pleno control sobre el fenómeno de contacto entre elementos culturales extraños y cultura propia. Creo que ni el papel de los maestros es diseñar políticas, ni el de los ancianos tomar decisiones de índole técnica en los nuevos campos de actividad-alfabeto, neologismos... (Queixalós 1988:119)

Según este tipo de propuestas los maestros, ayudados por los lingüistas asumirían el rol de técnicos, asimilarían las destrezas necesarias para apropiarse de las propuestas de alfabetos, gramáticas, currículos y lexicografías, además de ser usuarios pasarían a ser observadores de su propia lengua (Queixalós 1988:101): los mayores serían los encargados de tomar las decisiones finales y los políticos de “negociar” con las entidades gubernamentales y la sociedad no indígena, con el apoyo de los mayores y maestros.

Aunque en la mayoría de los procesos de recuperación lingüística, iniciados en esta época, se siguieron en mayor o menor medida estos roles con diferentes matices en cada comunidad, actualmente la organización y algunos dirigentes del movimiento indígena construyen y difunden una visión de la historia de las luchas de los pueblos del Cauca en la cual los logros y conquistas políticas, educativas y territoriales se lograron sin ayuda, el apoyo o la solidaridad de otros sectores de la sociedad colombiana, “blancos” o “personas no indígenas”. No obstante, desde estos primeros años de trabajo en pro del fortalecimiento de las lenguas indígenas del Cauca, el diálogo con personas externas a las comunidades, ha sido un factor que ha impulsado estos procesos. Las lenguas indígenas no son sólo patrimonio de los pueblos que las hablan, no por razones de tipo humanista, es decir, porque las lenguas indígenas, como la biodiversidad, sean patrimonio de una humanidad abstracta, muchos “blancos” también hemos construido vínculos históricos, políticos y emocionales con las lenguas indígenas y sus hablantes.

En el caso de Totoró también ha existido el apoyo de diferentes personas externas al resguardo, lingüistas y antropólogos que han acompañado el proceso de fortalecimiento de la lengua y fue también un grupo de maestros, quienes lideran hasta el día de hoy este proceso, el que empezó a preocuparse por rescatar y preservar la lengua materna de sus padres y abuelos, la cual había dejado de ser la lengua de socialización de los niños y la lengua de comunicación, en el hogar, en la comunidad y en los espacios públicos hace por lo menos dos décadas; funciones en las cuales había sido remplazada por el castellano.

El proceso de fortalecimiento de la lengua nam trik en Totoró, se inició en la década de 1980, en la cual las luchas de los pueblos indígenas del departamento del Cauca habían empezado a transformarse, de luchas en torno a la reivindicación del campesinado y la recuperación de la tierra, en luchas por el reconocimiento cultural y lingüístico. Tanto en los análisis sociales como en las prácticas políticas de las autoridades y organizaciones indígenas del departamento del Cauca “se modificó el eje de las reflexiones: se difuminaron los discursos sobre la opresión económica y el acento se colocó en la diferencia cultural” (Reygadas 2010:353).

A inicios de 1980, quienes se reconocen hoy como totoroos, ya habían logrado recuperar la mayor parte de las tierras de su resguardo, proceso iniciado en 1932 con las luchas agrarias lideradas por José Gonzalo Sánchez, las cuales después de haber sido declaradas como baldíos en los años veinte del siglo XX y posteriormente legalizadas en juzgados municipales a través de prescripción de domino, estaban en manos de terratenientes, de colonos inmigrantes de Boyacá, Cundinamarca y Nariño, y de la iglesia católica, a quien los comuneros del resguardo en muchos casos cedían voluntariamente parte de sus tierras en pago por promesas, diezmos o como contribución al sostenimiento de la parroquia y las fiestas religiosas.

Después de la participación en las luchas agrarias lideradas por José Gonzalo Sánchez y de la activa participación de los comuneros de Totoró en el Movimiento de Usuarios Campesinos y la conformación del CRIC en la asamblea de Toribío el 24 de febrero 1971, en la cual se nombró como presidente de la primera directiva a Manuel Tránsito Sánchez, hermano de José Gonzalo Sánchez, el cabildo de Totoró dejó de tener una participación tan activa como en los primeros años de las luchas indígenas en el Cauca. Según Pabón (1994:98) “en 1971 se inicia en el Cauca indígena la recuperación de los territorios. El Cabildo de Totoró se mantiene informado pero no participa de manera activa”.

En 1973, comuneros del resguardo encabezados por un grupo de mayores entre quienes se encontraba Manuel Tránsito Sánchez, se opusieron a la parcelación del resguardo propuesta por el Instituto Nacional de Reforma Agraria (1994:98). En 1983 varios comuneros y autoridades del resguardo asistieron al séptimo congreso del CRIC celebrado en Caldon, “algunos se animaron a iniciar el proceso de recuperación de territorio [...] a recuperar las fincas que presentaban un cuadro jurídico no muy complicado y después las que implicaban concentración con los campesinos y propietarios” (Pabon 1994:99).

Con las recuperaciones de tierras renació el interés de los comuneros de Totoró en su organización indígena, lo cual tuvo repercusiones en la creación de nuevas propuestas educativas lideradas por el equipo de maestros y mayores hablantes de nam trik, que estaba consolidándose alrededor del trabajo de fortalecimiento de esta lengua, especialmente de la vereda La Peña.

La motivación por estar en el CRIC de muchas personas de aquí, de muchos comuneros era muy fuerte, cuando estuvo de cabildante don Luis Carlos Bello, si no estoy mal, él fue el que fue al congreso de Caldon, don Pedro Bello, don Marco Tulio, había otros compañeros que no eran de aquí pero trabajaban en la junta comunal, en esa época también trabajaba mi mamá, mi tía, mi tío y los de la vereda de Milló, y había

hablantes de la lengua que era lo más gratificante, aquí estaba don Miguel, estaba mi abuela, estaba la mamá de Luis Carlos, habían varios hablantes, estaba un señor que se llamaba Gerardo Sánchez, don Nelson o sea había mucha gente que hablaba lengua aquí y como Marta, en ese tiempo cuando ella vino también a hacer la tesis de investigación, entonces encontró esos hablantes y ella tenía como un espacio de trabajo aquí en La Peña y el otro en Pedregal, entonces ella era la que los reunía y eso nos motivaba más porque era una persona de afuera que venía y nos motivaba (Hermes Angucho profesor resguardo de Totoró).

Marta Pabón Triana, antropóloga y estudiante de la maestría en etnolingüística del departamento de antropología de la Universidad de los Andes, amiga cercana y colaboradora del CRIC, empezó a realizar la primera descripción lingüística del nam trik de Totoró en 1987, cuando “Pedro Cortés llamó al Centro Colombiano de Estudio de Lenguas Aborígenes-CCELA a reportar un idioma aborigen para él desconocido y existente aún en el resguardo de Totoró” (Pabón 1994:93). Marta Pabón decidió clasificar y nombrar la lengua hablada por los mayores en el resguardo de Totoró, como una lengua distinta a la hablada en los resguardos de Guambía, Quizgó y Ambaló, lo cual tuvo repercusiones en la forma como se formularon las primeras políticas lingüísticas para el fortalecimiento de la lengua en el resguardo de Totoró, entre ellas la creación del alfabeto para la lengua nam trik, como ya se enunció anteriormente en este texto.

Fue muy difícil conocer la historia de los primeros años del proceso de revitalización de la lengua nam trik en Totoró, poco se hablaba acerca de Marta Pabón y de lo que había implicado su trabajo para este proceso, decidí no ahondar más en el tema y esperar a que algún día alguien quisiera contarme algo al respecto. Un día, me encontraba haciendo un pequeño recorrido por las casas de algunos hablantes de nam trik en la vereda Pedregal, en Totoró, con don Marcos Ulcué, hablante de nam trik reconocido y respetado en la comunidad no sólo por haber estado presente en el proceso de fortalecimiento de esta lengua desde la década de 1980, cuando Marta Pabón llegó a la casa de sus padres con el objetivo de hacer una descripción de la lengua totoró, sino por su dedicación y entrega al mismo. Llegamos a la casa de doña

Carlina Conejo, estábamos allí sentados los tres, hablando acerca de cómo hoy en el resguardo muchos de los hablantes de nam trik aún sienten vergüenza de hablar esta lengua, don Marcos empezó a contarnos cómo el trabajo con Marta Pabón le había ayudado a superar el miedo y la vergüenza de hablar la lengua que le habían enseñado sus padres y abuelos, su lengua materna, el nam trik.

Según narra don Marcos, Marta Pabón llegó primero a la vereda la Peña, a la casa de su tía Carlina Ulcué. Algunos días después, en compañía de algunos miembros del cabildo llegó a la casa de don Marcos ubicada en la vereda Pedregal, lugar donde hoy se encuentra una de las mayores concentración de hablantes de nam trik en el resguardo, y le pidió al papá de don Marcos, que le enseñara la lengua y le ayudara a estudiarla. Al principio don Marcos sólo se sentaba al lado de ellos, después de un tiempo empezó a ayudarles de manera tímida y fue perdiendo poco a poco el miedo a hablar en nam trik, por lo cual se siente muy agradecido con Marta Pabón, con quién aún mantiene contacto. Era tal la identificación entre lingüistas y hablantes con el proyecto político de recuperación de la lengua nam trik que aún hoy los colaboradores y hablantes de referencia de Marta Pabón son llamados “lingüistas”.

Por mi tatarabuelo, Víctor Ulcué, yo soy como una biblia que los tatarabuelos de uno me dejaron la biblia, gracias a Dios, por eso yo lo estaba perdiendo, estaba perdiendo esa lengua, esa cultura, lo estaba perdiendo, vino Marta Pabón y me hizo *rectificar*, sí, abrí los ojos y vi cómo era y me da pena que ya se fue mi papá, mi papá era uno de esos *lengüistas*, mi máma... (Marcos Ulcué Taller estrategia hacer tulpa y soplar mambe 24 de noviembre de 2012)

Como hablante de nam trik reconocido por la comunidad y el cabildo, don Marcos casi siempre es el encargado de dar un discurso introductorio a las actividades y talleres del Programa de Educación, en estos, nunca desaprovecha la oportunidad de recordar la importancia de enseñar la lengua nam trik, de hablarla, de compartirla, y generalmente lo hace narrando episodios de su vida. Escuchar la historia de vida de

don Marcos es escuchar la historia de la recuperación de la lengua nam trik en Totoró, especialmente de los primeros años de este proceso.

Pues yo sí digo, gracias a Dios, como mi papá, como yo les decía allá en Pedregal allá soplando el mambe, yo también me disculparé un poquito, cuando yo tenía por ahí nueve años, yo quería dejar ese dialecto, porque ya me estaban diciendo los mismos vecinos, los mismos amigos, los mismos compañeros que yo no sabía no había pasado, mejor dicho estaba apenas en la escuela, ¿qué me estaban diciendo en la escuela?, yo estudié con una profe que se llamaba Amparo, una mona que venía, yo creo que alguno se ha de recordar, ese tiempo nosotros tomábamos en un aljibe de agua y entonces esa profesora llegó y me dijo-vea usted- me dijo –niño usted es un indio, deje de hablar esa cochinidad que yo no sé qué es-, que a mí me iba a castigar, que me iba a encerrar, bueno yo tengo un poco de cosas de eso, bueno entonces yo sólo me dio miedo y le conté a mi papá y le conté a mi mamá y estaba mi tatarabuelo y estaba y dijo –vea nieto mijo no vas a dejar esa lengua mijo- yo le dije bueno –esos blancos, así los matarán- dijo, antiguamente como dijo don Bolívar que vino la gente blanca y eso se acabó porque todos éramos lenguaraces, nosotros no teníamos miedo a nadie, era libre así como ahora, pero nosotros a veces dejamos y hay que mirar los blancos de todo, a la gente de acá del mismo pueblo o entre nosotros mismos...yo ya estaba pa ir de esta lengua porque yo ya no quería porque decía mi tatarabuelo, porque lo iban a matar la gente blanca, pues a uno lo buscaban a veces en la carretera o en el camino y eso los iban matando, pero yo cogí fuerza y gracias a Dios cuando entró la emisora y dentre ahí y también me dio otro aval y otro apoyo, entonces llegó la emisora se llamaba Ondas del Cofre. Yo ya estaba pa quitarme de esa lengua, yo ya no iba a ser indio porque a yo me daba miedo, me daba vergüenza, pero llegó esa emisora y ya volví arrancar, como que me daba gusto, me chuzaba mi tatarabuelo, mi papá, mi mamá –mijo eso usted no le coja miedo que ahorita ya no matan a uno, no era como los antíguanos ahora ya no-. Y ahora vuelta me buscó el cabildo, yo estaba en La Peña , yo creo que de Marta Pabón se acuerdan, algunos, entonces ya llegó esa doctora, había sido doctora entonces ya le dijo a mi papa, a Jacinto,-vea Jacinto nosotros venimos del cabildo esto, esto- y estuvimos ahí en el patio de la casa de mi papá, ahora donde estoy yo y llegó y dijo vea, nosotros traemos esto pa no me recuerdo bien si era pa socializar, para preguntar o descubrir esa lengua. Ibamos a trabajar en La Peña, que en La Peña iba a ser la escuela bilingüe y entonces ya dijo esta doctora, no sabía ni el nombre, era una blancota, mona, alta así delgada y yo me daba miedo, yo decía nooooo, yo le decía a mi papá, mi tatarabuelo –no converse con esa gente blanca-, me dio más validez y ya entré a la emisora y ya entré con esa doctora y me dio más valido, mejor dicho ahí me dio ánimo de trabajar en la lengua y todavía estoy gracias a Dios (Marcos Ulcué Taller partes las de la casa de paja en nam trik 23 de enero 2013).

Cuando visité por primera vez el resguardo de Totoró en 2008, empecé a hacer parte de un proceso iniciado más de 30 años atrás, tiempo en el cual había sufrido varias transformaciones, así como también lo había hecho la concepción de la escuela en los territorios indígenas del Cauca. En los últimos 30 años la escuela pasó de ser el espacio de negación de las lenguas indígenas y principal culpable del declive de las mismas, al menos desde el punto de vista de activistas, líderes y maestros de los pueblos indígenas, a ser el espacio de uso en el cual se busca fortalecerlas y del cual se espera, “estas se irradian al resto de la comunidad” (Bolívar Sanchez profesor resguardo de Totoró).

Ese día conocí a varios de los maestros que habían iniciado el proceso de fortalecimiento de esta lengua hace más de treinta años: los hermanos Marleny y Hermes Angucho, Marta Aleida Sánchez, María Catalina Sánchez, don Artemio Sanchez exgobernador del resguardo, Bolívar Sánchez y José María Sánchez uno de los hablantes de nam trik más jóvenes del resguardo. Este taller, como la mayoría de los talleres de nam trik, se llevó a cabo en la escuela de la vereda La Peña, ubicada sobre la carretera que va desde Popayán al municipio de La Plata en el Huila, justo en frente de la casa de los hermanos Hermes y Marleny Angucho.

La escuela de La Peña es importante en el resguardo de Totoró por varias razones. Un antecedente del proceso de fortalecimiento de la lengua nam trik en este resguardo, fue la creación del Programa de Educación Bilingüe del CRIC en 1978, durante el quinto congreso de esta organización. Uno de los objetivos de este Programa fue “recuperar la lengua y la historia de los pueblos” (Bolívar Sanchez profesor del resguardo de Totoró); en este marco se crearon las primeras escuelas bilingües en el Cauca entre, ellas la escuela de La Peña, fundada en 1987 con el nombre escuela San Rafael. Fue la primera escuela bilingüe del resguardo, donde se implementó la enseñanza de la lengua nam trik.

Cuando estábamos en noveno se puso ya de moda la participación de Totoró en el CRIC, vino la primera escuela bilingüe, vino los congresos, los encuentros en Toribío, en Caldoño, todo lo que hacía el CRIC, ya de ahí vino la escuela bilingüe, todo eso me motivó a trabajar por la lengua y además contábamos con la abuelita que hablaba la lengua aquí en la casa, a mi me pareció digamos fácil empezar ese trabajo porque yo pensé que era como aprender cualquier lengua y nosotros empezamos un equipo de educación casi a la edad de 16 años, yo estaba en octavo, noveno, y cuando ya pasé a décimo y once, en el colegio ya hablaban de que era bueno trabajar la lengua, culturas, y de ahí comenzamos en ese tiempo a pelear lo de la lengua y a motivarnos para trabajar. Cuando tenía 18, 19 años, ya pertenecía a un equipo de educación con los mayores con Luis Carlos Bello, con Miguel, con los hablantes mejor dicho, comenzamos a jalonar a los hablantes y mi hermana ya fue profesora en ese tiempo por contrato y como en el 92 la nombraron en nómina, entonces ya no era yo sólo sino que éramos dos y desde que me nombraron trabajaba más en línea con el CRIC y a ella cuando ya la nombraron con el departamento, igual seguimos trabajando con el CRIC y haciendo más actividades, después apareció el profesor José Bolívar, después de Marleny como al año o los dos años nombramos a Bolívar de profesor, ya éramos tres más Luis Carlos, más Pedro, más los mayores de acá de La Peña y Mario Sánchez que era el que nos daba cuerda hacía afuera (Hermes Angucho profesor resguardo de Totoró).

La enseñanza del nam trik en la escuela de San Rafael, se inició con palabras cortas, saludos y despedidas en esta lengua. Tal como lo narra el profesor Bolívar Sánchez este proceso no fue fácil, muchas personas rechazaban la enseñanza del nam trik en las escuelas del resguardo. “Muchas personas decidieron no compartir este trabajo porque decían que eso era retroceder, o sea volvernos brutos” (Bolívar Sanchez Profesor resguardo de Totoró). Cuando se creó la escuela de San Rafael, los directivos de las escuelas rurales tenían mayor libertad de la que existe hoy, para innovar y proponer nuevas prácticas pedagógicas situación que fue aprovechada por el director y maestros de la escuela San Rafael.

Cuando estaba Bolívar de director, él rompía todos los esquemas, o sea jugaba hasta la tarde con los estudiantes, se iba de baño con los estudiantes, se iba a caminar con los estudiantes, conversaba con los padres de familia, se iba a encuentros en el CRIC, a congresos, a todas partes mejor dicho, con los niños estuvimos en Bogotá en congresos de la ONIC, estuvimos en encuentros culturales en Armenia, en Cali, en Toribio, o sea casi desestructurábamos eso y en reuniones aquí y en danzas, en todo o sea era fuerte el trabajo (Hermes Angucho profesor resguardo de Totoró)

Esta escuela también fue pionera en proponer un modelo de educación que respondiera a los deseos y expectativas del equipo de maestros y mayores del resguardo, como alternativa al modelo de la escuela y colegio ubicado en el casco urbano de Totoró, administrado primero por la congregación de Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, conocidas como madres lauritas, quienes crearon las primeras escuelas de Totoró en 1946 y después por la Secretaría de Educación Departamental.

Según los datos existentes la primera escuela creada fue la escuela de Comparticiones en el año de 1946 con la llegada de las misioneras Lauritas, las cuales crearon un aula que posteriormente fue llamada por la hermana Bernarda Gutiérrez con el nombre de Betania en memoria de Betania del antiguo Jerusalén. Seguidamente se crearon las escuelas Carmen de Sabaletas, El Cofre, Miraflores Alto, Nueva Orleans, Loma del Medio, San Rafael vereda La Peña, Malvazá, Puente Tierra y Miraflores Bajo (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2010: 182)

Un año después de la fundación de la escuela San Rafael, en 1988 se conformó el primer equipo de educación del resguardo de Totoró y se realizó el “Primer Encuentro por la Cultura y la lengua Totoró”. En este evento se celebró la existencia de la lengua nam trik en el resguardo de Totoró y también de sus hablantes, quienes volvieron a hablar públicamente en una lengua que había permanecido guardada en la intimidad de las casas y alrededor de los fogones.

En ese momento estaba en boga los grupos de trabajo a nivel de la comunidad en la lucha por la tierra, y entrar a apoyar directamente este proceso y siendo docente en compañía de Hermes Angucho, Marleny Angucho, Oliverio Ulcué, el hoy profesor Manuel Sánchez, Jesús Adán Bello, Luis Alfonso Conejo y padres de familia de la escuela La Peña, le dan importancia a esta recuperación y es así que en ese año se realiza el primer evento por la recuperación de la lengua totoroés en la vereda de Betania. Pero la mayor parte de la iniciativa siempre la colocó la comunidad de La Peña como junta comunal y de igual manera los grupos del momento que se encontraban organizados, pues en ese momento, me acuerdo tanto del grupo los totoroés, Altamira, Los Sauces, que la mayoría de integrantes eran de ahí de La Peña. Igual no vale olvidar otros grupos que entraron a apoyar ese proceso como el

grupo de la Aurora, cuya gran mayoría eran del Cofre, el grupo de Santa Isabel, cuya gran mayoría eran de La Peña, el grupo de Malvazá, sus integrantes eran de la parte alta, el grupo Altamira que es de Miraflores y otros grupos que en últimas fueron haciendo aportes al proceso (Bolívar Sanchez Profesor resguardo de Totoró)

Como lo narra Marta Pabón, este primer evento fue un acontecimiento regional, el cual aún se encuentra guardado en la memoria de los habitantes del resguardo.

Este primer evento fue todo un acontecimiento regional. Asistieron delegaciones y representantes de todas las veredas del resguardo, de todas las escuelas de los cuatro resguardos que conforman el municipio de Totoró: resguardos paez como Novirao, Paniquitá y Jevalá y el resguardo guambiano del vecino municipio de Silvia. En aquella época se encontraba la guerrilla del M19 en el Cauca y en el mismo municipio. El movimiento social era intenso. En Totoró se recuperaba la tierra, los campesinos reorganizaban la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos ANUC, nacían multitud de asociaciones urbanas en los barrios post-terremoto en Popayán...y a este primer encuentro de la cultura y la lengua Totoró asistió todo el mundo (Pabón 1994:105)

En 1997 las autoridades y maestros de Totoró decidieron crear el colegio Básico Pueblo Totoró, en el cual fusionaron las escuelas de las veredas de La Peña y Betania, con el fin de continuar en el bachillerato el proyecto de plantear una educación según sus propias necesidades y expectativas, iniciado en la primaria con la creación de la escuela San Rafael. Antes de 1997 el único centro educativo de Totoró donde se impartía educación básica secundaria estaba ubicado en la cabecera municipal, el colegio Francisco José de Caldas. Fusionar la escuela de la vereda La Peña y el colegio de la vereda Betanía implicó reconciliar dos proyectos políticos y expectativas muy diferentes respecto a la educación que coexistían dentro del mismo resguardo.

Unificar dos comunidades que en el momento no eran tan afines al proceso no era fácil, La Peña, una comunidad digamos así revolucionaria, recuperar la tradición oral, la cultura y las recuperaciones, a los congresos y Betanía que era una comunidad muy católica, unir esos dos procesos no fue fácil, entonces se presentó ese momento de crisis (Bolívar Sanchez profesor resguardo de Totoró).

Una de las consecuencias de fusionar las escuelas de las veredas de La Peña y Betania para crear el colegio Básico Pueblo Totoró fue el cierre, en 1999, de la escuela San Rafael, que había sido hasta ese momento el centro piloto de enseñanza de la lengua nam trik. Tal como lo reconoce el profesor Hermes Angucho, cuando se tomó la determinación de fusionar la escuela San Rafael y la escuela de Betania para crear el Colegio Pueblo Totoró, no se reflexionó acerca de las formas en las cuales podría verse afectado el proceso de fortalecimiento de la lengua nam trik, ni tampoco en los cambios en el proyecto político y educativo que traería consigo esta nueva forma de organizar y concebir la educación.

Hasta ahí duró el furor de los líderes o sea el trabajo fuerte de la organización porque cuando ya nos fuimos para allá, yo creo que no fue el tiempo adecuado para hacer la misma interlocución con otra vereda porque ya pasamos a otro plano. La escuela de aquí ya se acabó, que era el fuerte de nosotros, ese era el caballo de batalla de nosotros. Cuando ya pasamos al esquema del colegio se volvió muy oficial y entonces perdimos el proceso que llevábamos de lucha y si no hubiéramos hecho eso creo que hubiéramos avanzado más en el proceso cultural porque entonces ya se metió lo legal, ya se metieron otros profesores, ya se metió otra comunidad, ya la pelea no era por la cultura sino la pelea era contra nosotros, con los mismos profesores, con el colegio que está en la cabecera municipal, o sea armar todo un discurso para mantener ya otra vaina política que la lengua pues pasó a un segundo plano, sin decir que no se trabajaba pero ya no era el trabajo por la cultura. Yo creo que fue mal planeado por parte de nosotros como un foco de trabajo político haber pensado en crear un colegio sin medir las consecuencias, sin saber qué nos íbamos a encontrar en el camino entonces ese trabajo ya se ha ido perdiendo, ya los líderes se dieron cuenta que eso era como difícil, no había concordancia en el discurso, ya cada uno caminaba con sus propios intereses y además ya se concentró más en el trabajo político, pero sí había una buen debate político, un debate cultural habían personas que trabajaban. Nosotros como siempre, no alcanzamos a medir realmente el impacto que iba a causar, o sea no tenemos esa capacidad académica para mirar en el futuro qué va a pasar, no sabíamos qué iba a dar, entonces se vino eso de reversa contra nosotros y nos volvimos a lo legal, entonces queriendo nosotros romper lo legal pero metidos en lo legal. Cuando teníamos la escuela era la escuela de nosotros, cuando ya creamos el colegio, entonces los profesores, las horas, el rector, el secretario, el vigilante... es otro esquema y tal vez nosotros no predecimos eso y rompimos nosotros mismos el esquema de nosotros (Hermes Angucho profesor resguardo de Totoró).

En 2004, algunos jóvenes que habían sido estudiantes en la escuela San Rafael, aunaron esfuerzos para abrirla nuevamente, muchos de ellos ya eran padres de familia y quisieron que sus hijos recibieran el mismo tipo de educación que ellos habían tenido. La escuela de San Rafael, hoy escuela de La Peña, volvió a abrir sus puertas; no obstante, bajo una concepción de la educación y un espíritu muy diferente al de la época en la cual abrió sus puertas por primera vez en 1987. En palabras del profesor Hermes Angucho, “la escuela se abrió pero en el mismo esquema de afuera, o sea nosotros perdimos la visión”. En los últimos años, los profesores de la escuela de La Peña, Marta Aleida Sánchez y Hermes Angucho, han tratado de recuperar esa visión de la educación y de esta escuela como centro de fortalecimiento e investigación de la lengua nam trik y formación política de los niños de Totoró. En 2013 se envió una solicitud a la Secretaría de Educación Departamental para volver a abrir nuevamente la escuela de La Peña, esta vez como escuela bilingüe, tal como lo era en 1987, con el fin de retomar el camino de fortalecimiento de la lengua.

En 2001 el Colegio Básico Pueblo Totoró se transformó en la Institución Educativa Pueblo Totoró, la cual agrupa a las once sedes educativas que tiene el resguardo en la actualidad: el Colegio Básico Pueblo Totoró, la Escuela Rural Mixta El Cofre, el Centro Docente Rural Mixto Malvaza, el Centro Docente Rural Mixto El Carmen de Sabaletas, el Centro Docente Rural Mixto Nueva Orleans, el Centro Docente Rural Mixto Loma del Medio, el Centro Docente Rural Mixto La Palizada, el Centro Docente Rural Mixto Miraflores, el Centro Docente Rural Mixto Miraflores Bajo y el Centro Docente Rural Mixto Puente Tierra. (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2010). Posteriormente cuando se abrieron los grados Decimo y Once en el colegio de la vereda Betania, se cambió el nombre a Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró, con el fin de fortalecer la producción agrícola en el resguardo.

La creación de la nueva Institución Educativa en el resguardo de Totoró, trajo diferentes cambios en la forma como se había pensado y manejado la educación desde la década de 1980, cuando las autoridades y maestros de este resguardo iniciaron el proceso de recuperación de su lengua, su educación y territorio. Algunos de estos fueron negativos para el proceso y como lo narra el profesor Hermes Angucho, producto de la falta de visión política de los dirigentes del proceso, quienes acogieron la Ley general de educación de 1994 así como también los decretos que la reglamentaron, y los implementaron de manera acrítica en el resguardo. Sin embargo, a cambio de lo perdido en autonomía política sobre el manejo de la educación y en el fortalecimiento de la lengua nam trik, se ganó a nivel colectivo, comunitario y organizativo; comuneros de todas las veredas y secciones del resguardo se unieron a un proceso en el cual, hasta ese momento, solamente habían estado involucrados los comuneros de las veredas La Peña y Pedregal.

La decisión de cerrar la escuela de La Peña, abandonar el proceso y los logros obtenidos en la recuperación de la lengua nam trik en la década de 1980, era incomprensible para mí. El profesor Hermes Angucho explica las motivaciones de esta decisión a partir de un símil entre lo ocurrido con la escuela de La Peña y otra situación que también resulta desconcertante para muchos, el comportamiento negligente de algunos caudillos y líderes del movimiento indígena con sus hijos y familias, el cual contrasta con el respeto, dedicación y devoción que profesan por sus seguidores

Como vereda hemos perdido mucho, mucho, para qué, yo lo reconozco que hemos perdido demasiado, la parte cultural y la parte política. Pero como pueblo, como decisiones políticas sí hemos ganado. Pero es como todo, un líder es un buen líder y su casa está hecha un desastre porque no trabaja, porque se va, porque no sabe qué le vaya a pasar, porque tiene enemigos, porque el uno habla bien porque el otro habla mal, porque se emborracha, por todo, eso le pasa a los líderes. Pero afuera hay mucha gente que los sigue por sus ideales y a nosotros nos pasó lo mismo. Como Peña perdimos mucho, pero los sueños de los líderes que decían queremos ser un pueblo con

cosas hay los hemos ido logrando y uno ve a los líderes así. Lo que le digo, todo el mundo critica, habla mal y todo eso pero él tiene su ideal que no le importa, él sigue y sigue y sigue y nosotros aquí muchos seguimos así y dijimos bueno, si La Peña se cierra...muchos sectores campesinos luchan para que no les cierren una escuela y nosotros de valientes cerramos la escuela, vamos pal colegio, eso no se lo perdona nadie en una sociedad avanzada y académica. Y nos iban a decir-bueno, -¿ ustedes por qué cerraron la escuela después de tanto trabajo, y otros que nunca se dejan cerrar la escuela y ustedes sí toman la decisión autónoma y la cierran? ese no fue un buen procedimiento-, claro porque uno piensa lo que yo le digo, si tenemos que crearlo, tenemos que crear así no le guste, creemoslo porque eso es la salvación (Hermes Angucho profesor resguardo de Totoró).

Además de los cambios en la estructura administrativa de la educación, el grupo de maestros de primaria, la mayoría de ellos comuneros del cabildo, quienes hasta ese momento habían tenido el control político de los centros educativos, debieron ceder parte de este a las nuevas directivas de la Institución Educativa, nombradas por la Secretaría de Educación Departamental y a los maestros “de afuera”, “no indígenas”, “blancos”, contratados para dictar las clases de las áreas de básica secundaria en el colegio de la vereda Betania. A excepción de Manuel Sánchez, Artemio Sanchez, Mario Lúligo y Pedro Nel Bello, los profesores del colegio no son comuneros del cabildo, tampoco viven en el municipio de Totoró y todos los días viajan desde Popayán, capital del departamento del Cauca, para cumplir su jornada laboral, muchos de ellos no tienen garantizada a largo plazo su contratación en la Institución Educativa del pueblo Totoró; por estas razones tienen preocupaciones y motivaciones diferentes a los profesores que viven en el resguardo y son comuneros del cabildo.

Esta situación determina el grado de control político que las autoridades del resguardo tienen hoy sobre la Institución Educativa y especialmente sobre el colegio de la vereda Betania en el cual coexisten dos tipos diferentes de autoridades y dos visiones diferentes de la educación. Por un lado la autoridad del cabildo representada por el programa de educación y por otro la Secretaría de Educación Departamental

representada por la rectora de la Institución Educativa, quien no siempre es proclive a la realización de actividades programadas por el primero pues es quien debe garantizar el cumplimiento de los plazos y el desarrollo de las temáticas en los cursos.

Además de estos dos tipos de autoridades, debe sumarse la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca-ASOINCA, el sindicato que agrupa gran parte de los docentes de los territorios indígenas del Cauca. Las decisiones deben ser concertadas entre el cabildo, las directivas de la Institución Educativa y ASOINCA, quienes tienen propósitos y visiones de la educación que no se identifican totalmente ni en todos los aspectos, incluida la enseñanza de la lengua nam trik. Mientras el cabildo exige la enseñanza de esta lengua en todas las sedes educativas del resguardo, algunos maestros se niegan, por obvios motivos, a enseñar una lengua que no conocen y no están capacitados para transmitir, situación que la Secretaría de Educación ha delegado totalmente en el programa de educación del cabildo quien no ha hecho lo suficiente por remediarla.

El Decreto 2500 de 2010, entrega de manera transitoria a las autoridades y organizaciones indígenas la administración de los establecimientos educativos ubicados en sus territorios y la contratación de maestros oferentes, es decir, quienes no tienen un contrato de trabajo con la Secretaría de Educación Departamental. El CRIC y algunas organizaciones zonales entre ellas la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca-ACIN, empiezan a exigir a los maestros competencia en una lengua indígena para ser contratados, obligando de esta manera a los maestros a involucrarse directamente en los procesos de recuperación lingüística ¿qué hará la Secretaría de Educación Departamental al respecto? ¿qué harán los sindicatos de profesores? ¿qué harán las instituciones de educación superior encargadas de formar a los maestros?, este es un debate en proceso.

Después de la creación del colegio en la vereda Betania y de la Institución Educativa, los maestros que habían luchado por la creación de la primera escuela bilingüe en el resguardo de Totoró, tomaron rumbos diferentes. Hermes Angucho se vinculó al componente de educación del CRIC, Marleny Angucho se concentró en la docencia en el Colegio de Betania y el profesor Bolívar Sánchez fue trasladado a una nueva sede educativa creada en la vereda Miraflores Bajo

Cuando Bolívar se fue de aquí, en el 99, él se fue de aquí bastante afligido porque tal vez él sí tenía claro qué era lo indígena, porque como él era el que hacía esos quiebres, o sea él era el que rompía esquemas y lo hacía en la práctica, yo estaba en eso pero yo estaba en el CRIC, yo era de otro corte, mi hermana estaba en la primaria y era de otro corte también. Entonces cuando se fue Bolívar de acá, nosotros nos pasamos, digamos mi persona y mi hermana nos pasamos al esquema del colegio, porque nosotros dijimos ya dimos una batalla acá con lo cultural, entonces vamos a la dinámica del colegio, tenemos que crear un colegio igual al de La Peña, entonces nos fuimos digamos a reproducir el modelo allá y ahí Bolívar se abrió. Tal vez ahora que estoy diciendo eso, tal vez le encuentro la razón, tal vez él sí tenía claro y digo, no esto como que no es así y a eso no le jalo, entonces nosotros nos abrimos de Bolívar casi como cuatro años y nos abrimos del viaje de todo ese proceso, nos abrimos casi como hasta el año 2006 con Bolívar, participábamos pero cada uno defendía sus posiciones y cada uno jalaba sus grupos, él se pasó a eso y se volvió cabildante, se volvió tesorero, se arrimó al cabildo, nosotros con mi hermana que éramos los que más trabajábamos en eso y ya llegó la profesora Marta Aleida, el profesor Mario, otros profesores indígenas, entonces nosotros seguíamos por el lado académico porque teníamos la pelea acá (Hermes Angucho profesor resguardo de Totoró)

Fundada en 1999, la escuela de la vereda Miraflores Bajo, fue producto tanto de las recuperaciones de tierras como de los conflictos territoriales con los comuneros del resguardo de Ambaló. En 1990 los comuneros de Totoró y Ambaló aún estaban recuperando tierras de la zona baja de estos resguardos, se formaron grupos de trabajo y varios comuneros de los dos cabildos se asentaron allí, donde comenzaban los linderos del territorio de Totoró según el título colonial de 1630. Debido tanto a la presión de los comuneros como a la presencia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-FARC, los terratenientes decidieron entregar estas

tierras al Instituto Colombiano de la Reforma Agraria INCORA y seis años después en 1990, tres predios en disputa fueron adjudicados a través de esta entidad al cabildo de Totoró, Bella Vista donde actualmente funciona la escuela de Miraflores Bajo, Quiyasingas y San José los Pinos.

Para llegar a la escuela de Miraflores se toma la carretera que va del municipio de Totoró a Silvia, la cual después de pocos kilómetros empieza a adentrarse en el territorio del resguardo de Ambaló; pocos metros después de la desviación hacia la vereda Siberia, se encuentra la sede principal de la Institución Educativa Técnica Pueblo Ambaló, allí se voltea hacia la derecha y a menos de 500 metros se encuentra la Sede la Institución Educativa Pueblo Totoró. Según narra el profesor Bolívar Sanchez la decisión de crear esta nueva sede a menos de 500 metros del Colegio Técnico Pueblo Ambaló, el cual tiene una mejor infraestructura y una mayor planta docente, se tomó después de que las autoridades del resguardo de Ambaló decidieron no permitir a los niños de Totoró continuar estudiando en este colegio.

El cabildo de Ambaló decide sacar a los niños de Totoró, no tenerlos en cuenta y lo que uno conoce es que llegaron los de Ambaló y cerraron las puertas, sacaron los profesores y los profesores con esa voluntad que ellos tenían fueron y dieron clases en las fincas comunitarias que tenía Totoró, pero a raíz de los profesores que eran oficiales y pertenecían a la Secretaria de Educación, de no haber un buen acuerdo decidieron pedir traslado e irse para otros lugares, ¿eso qué implicó? Pues que mientras los de Ambaló tuvieran cerrada la escuela, en ese tiempo el gobernador Hermenegildo Benachí, decidiera no pelear por paredes ni pelear por ladrillos sino de manera temporal recibir a los niños de Totoró en su territorio, atenderlos en su territorio y es así que inicialmente la escuela funcionó en una finca comunitaria y era temporal, era por seis meses mientras se arreglaba el conflicto, o sea la idea no era separarse del todo sino mientras se arreglara el problema pero desafortunadamente el problema siguió avanzando y ya hubo problemas de territorio, ya a Totoró le quisieron imponer un modelo educativo que no era el de nosotros, empezando que había que aprenderse el himno de Ambaló a la fuerza y había que aprender todos los conceptos desde el pueblo ambalueño, pueblo entre comillas porque ellos todavía son un resguardo, no son un pueblo, y eso provocó que Totoró se abriera y nueve meses después tomamos la decisión de legalizar la escuela (Bolívar Sanchez profesor resguardo de Totoró).

La creación de la nueva sede en la vereda Miraflores Bajo implicaba no sólo la construcción casi desde los cimientos de la nueva escuela, la cual en un principio funcionó en las oficinas y cocheras de la antigua hacienda Bella Vista, también la consolidación de un proyecto político y educativo diferente al de la escuela de La Peña, en el cual había estado involucrado el profesor Bolívar Sánchez hasta ese momento. Esta es una de las cuatro “escuelas de frontera” con otros resguardos, que pertenecen a la Institución Educativa Pueblo Totoró, junto con El Cofre, Tulcán y Malvazá, en las cuales estudian niños campesinos, es decir que no se identifican como pertenecientes a ningún pueblo indígena, nasas, guambianos, ambalueños y totoroos cuyos padres no se encuentran necesariamente censados en el cabildo de Totoró.

Miraflores Bajo es una escuela donde nos han apoyado los guambianos, nos han apoyado los afro, nos han apoyado los campesinos, nos han apoyado los nasas, inclusive gente que han venido de otras partes han apoyado el proceso pero nosotros sí tenemos que manejar ahí con guantes de seda porque no podemos imponer el modelo del pueblo Totoró, o sea ahí funciona la parte de la interculturalidad (Bolívar Sánchez profesor resguardo de Totoró).

Esta situación, tal como lo expresa el profesor Bolívar Sánchez, ha sido una ventaja, no obstante, al mismo tiempo, plantea un problema para la implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios, tal como son concebidos desde el Ministerio de Educación Nacional, es decir, uno por cada pueblo. A diferencia de las otras sedes, en las escuelas de frontera no se puede exigir a todos los estudiantes ni a los padres de familia una identificación con el proyecto político o educativo comunitario del pueblo Totoró, así como tampoco el aprendizaje de la lengua nam trik.

En los años siguientes, el grupo de maestros de Totoró interesados en el fortalecimiento de la lengua nam trik dejó de reunirse para discutir y trabajar, hasta 2006, año en el cual se inició una serie de talleres de capacitación a maestros del resguardo, con el apoyo del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural-PEBI

del CRIC, sobre elaboración de materiales didácticos, investigación y selección de contenidos para la enseñanza de la lengua nam trik en la escuela. Tulio Rojas y Beatriz Vásquez, quien ha dedicado gran parte de su vida a la descripción y fortalecimiento de la lengua nam trik en el resguardo de Guambía, eran los encargados de dictar estos talleres a los maestros del resguardo de Totoró.

En total se realizaron 10 talleres de nam trik entre el año 2006 y 2009, los cuales se iniciaron con algunas bases de lingüística, el funcionamiento del aparato fonador humano, algunos elementos de fonética y fonología y posteriormente las clases de palabras en nam trik, las partes del cuerpo, los animales, las partes de la casa, cómo construir órdenes, la direccionalidad y la lateralidad en nam trik y algunos elementos de las clases de oraciones. Fue en la etapa final de estos talleres cuando, por sugerencia del profesor Tulio Rojas, me involucré en el trabajo de fortalecimiento de la lengua nam trik en Totoró.

Yo acababa de terminar mi pregrado en antropología en la Universidad del Cauca. En la época en que estudié, entre 2002 y 2008, existía cierta apatía hacía el trabajo con los pueblos indígenas, pues ante la premisa de que la antropología había sido una disciplina “hipermétrope” (dedicada a observar a “los otros” primero los pueblos indígenas y luego la “marginalidad” y “la pobreza” en las ciudades) se pensaba que la respuesta era “exotizar occidente”. Como muchos de mis compañeros en el pregrado de antropología, escogí hacer mi monografía de grado buscando quienes yo pensaba eran la “alteridad más cercana a mi yo”, un grupo de jóvenes caleños de clase media, estudiantes universitarios, que entraban con desgano a la edad adulta.

Antes de tomar esta decisión, había trabajado con el profesor Tulio Rojas en el proyecto de creación de un material didáctico para niños en edad escolar, una maleta didáctica para el área cultural de la red de bibliotecas públicas del Banco de la República, sobre la diversidad cultural en el departamento del Cauca. Esta maleta

didáctica estaba pensada para mostrar a los niños de la sociedad colombiana y especialmente del Cauca y de Popayán, la existencia de otras lenguas, otras formas de ver el mundo y vivir en él, cerca a su casa, en las calles de sus propios municipios. Partíamos de la premisa según la cual no es posible respetar o construir relaciones solidarias con una realidad que se desconoce, desde nuestro punto de vista la existencia de las lenguas indígenas concernía a toda la sociedad colombiana, no solamente a los pueblos indígenas como lo plantean aún hoy, la mayoría de las políticas que buscan proteger o valorar la diversidad cultural y lingüística. Algo de esta idea quedó a flote después del diluvio post-sub-inter-multi-.... en las clases de antropología de los últimos semestres de mi pregrado y mi monografía de grado, y regresé a Popayán con la intención de trabajar con una lengua indígena.

El 15 de agosto de 2008, recorrí por primera vez los cuarenta minutos que separan Popayán, la capital del departamento del Cauca, del resguardo de Totoró, por la vía que va desde este municipio hasta La Plata en el Huila, atravesando el Páramo de Guanacas y pasando por Tierradentro. Las casas campestres de las personas pudientes de Popayán, el puente sobre el río Palacé, los cultivos de fique, la entrada al resguardo de Paniquitá, al resguardo de Polindara, el frío se mete hasta los huesos, la presencia del páramo y el agua en el aire, en los bosques, en la ropa, antes de llegar a Totoró.

En el siglo XVI, ésta era la manera más corta para ir desde el Valle del río Cauca al Valle del río Magdalena, se decidió construir un camino, el camino Real de Guanacas, en la parte de la cordillera de los Andes más angosta entre los valles de estos dos ríos, pasando justo por donde hoy queda el resguardo de Totoró, el cual ha sido una frontera entre el mundo indígena de Tierradentro, el mundo de los misak de las altas cordilleras de los Andes y el mundo de los “blancos” que se asentaron en el Valle de Pubenza.

Transcurría el siglo VXI y las huestes conquistadoras comandadas por Sebastián de Belalcazar irrumpieron en el Alto Magdalena en su eterna búsqueda del “Dorado”. Desde estas alturas, dominadas por los páramos y los picos nevados, los expedicionarios observaron los valles del río Cauca y del Magdalena encajonados y divididos por las formaciones andinas, que posteriormente se configuraron como las barreras naturales que impedirían, o por lo menos dificultarían, la comunicación entre las fundaciones del sur del continente y de la Gobernación de Popayán con Santafé, cabeza administrativa del Nuevo Reino (Barona 1995:181)

“El camino de Guanacas unía a la cabeza administrativa de la Gobernación con la ciudad de La Plata” (Barona 1995:181). La importancia de este camino en esta época era militar, su ruta fue surgiendo a medida que se conquistaron los grupos que habitaban entre los dos ríos proceso que duró más de cien años “entre 1537 a 1646, con proyecciones hasta 1670” (Barona 1995:181).

Después de subir por esta carretera escarpada se llega a un cañón en medio de las montañas de la cordillera central, formado por el río Cofre, en el cual se encuentra el casco urbano del municipio de Totoró, si se continúa subiendo la cordillera por este camino, se van encontrando las diferentes veredas del resguardo La Peña, Betanía, El Pedregal, El Cofre, Tulcán...hasta llegar a San Pedro en el páramo, lugar donde empieza el resguardo de Ambaló y al páramo de Guanacas, antes de empezar a bajar la cordillera camino al Huila.

En las siguientes reuniones y talleres conocí a otros maestros Carlos Andrés Bello Sánchez, Artemio Sanchez, Luz Aurelia Meneses Rengifo, Manuel Sánchez, Pedro Nel Bello, Reina del Socorro Muñoz, José Bolívar Sánchez y José Joaquín Tombé; todos ellos además comuneros del cabildo de Totoró son profesores de básica primaria de las diferentes sedes de la Institución Educativa del resguardo.



Paisaje resguardo de Totoró

En esta época también conocí a Antonio José Chavaco Tunubalá, hablante de nam trik, quien en ese entonces era el coordinador de la hoy desaparecida Comisión General de Lenguas del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC. Colaborador cercano de nuestro equipo de trabajo, me ayudó a emprender el camino de conocer y entender una lengua de la que hasta ese momento tenía un conocimiento mínimo. Antonio Chavaco entiende como pocos la arbitrariedad de las fronteras y los esencialismos que hoy dividen a los misak. Nació y creció en Guambía, esta censado en este cabildo y se reconoce como guambiano, su papá don Juan Chavaco fue gobernador del resguardo de Ambaló en 1987, debió enfrentar los conflictos territoriales entre este resguardo y Guambía, lo cual le costó la destitución

de su cargo. Su hermano menor, Alexander Chavaco ha estado al frente del proceso de fortalecimiento del nam trik en Ambaló, está censado en este cabildo, varias veces ha sido cabildante en este resguardo y profesor de nam trik en las escuelas de su Institución Educativa.

Poco antes de que me involucrara en los talleres que se estaban realizando en Totoró, llegaron a la oficina del grupo de investigación Francisco Rojas y el profesor Hermes Angucho, con una noticia, el CRIC había destinado algunos recursos para la creación e impresión de un material didáctico para la comunidad y los estudiantes de las escuelas del resguardo de Totoró. Conociendo el trabajo y tiempo que implica la creación de un material de enseñanza para una lengua indígena, como segunda lengua, el profesor Tulio Rojas les propuso aprovechar el material recopilado en los talleres para hacer un léxico.

Esta fue mi primera tarea, sistematizar, revisar y corregir este corpus con la ayuda de los hablantes de nam trik. Así conocí a Juana Sánchez, quien con cariño y paciencia me enseñó mis primeras palabras en nam trik, a saludar y despedirme, para “no salir y entrar como un perrito”, a los esposos Encarnación Sánchez y Luis Carlos Bello, Marco Antonio Ulcué y Tránsito Sánchez.

Durante los talleres realizados en 2008, solamente estuvo presente una hablante de nam trik de Totoró, María Juana Sánchez, situación que concordaba con los datos que se tenía en aquella época sobre el número de los hablantes de nam trik en Totoró. Cabe anotar que si bien otros hablantes no estuvieron presentes en estos talleres, la metodología utilizada, que consistió en solicitar a los asistentes la recolección previa a cada sesión de trabajo, de palabras y enunciados sobre los temas que se discutirían, permitió construir un puente hacia los hablantes de nam trik, quienes por diversas razones no podían o no deseaban asistir a los talleres. (Rojas, Gonzales & Díaz

2012:4). No obstante, en ese momento no sabíamos cuántos hablantes había en el resguardo, dónde vivían o quiénes eran.

Los hablantes de nam trik consideraron importante que además de tener una preocupación de tipo académica por la descripción de la lengua se entregara un material didáctico a la comunidad y empezaron a interesarse en nuestro trabajo, en palabras de una mayora -estaban cansados de que les preguntaran y no ver qué pasaba con las cosas que ellos decían-, a partir de entonces empezaron a llegar cada vez más hablantes a los talleres y especialmente a los encuentros de hablantes.

El proceso de creación de la cartilla del Léxico tomó alrededor de tres años, desde el momento en el cual se iniciaron los talleres. En este proceso, se recuperó el uso de léxico de la lengua nam trik de Totoró que había sido olvidado o había caído en desuso, el cual no se encuentra en otras variantes de esta lengua, también se inventaron y se rescataron las formas de denominar el territorio

Dentro de este proceso hemos recuperado términos que son muy propios de la cultura totoró por ejemplo la palabra estrella, tsil, cuando yo llegué, en La Peña decían que eso era lucero, que solamente eso era lucero y listo, pero yo investigando con los abuelos decíamos que eso no se decía lucero sino que tenía una palabra especial para el pueblo totoró, lo mismo para la palabra mariposa y uno a veces se siente orgulloso de haber recuperado ese tipo de palabras y que hoy la gente que hace uso de la lengua ya lo menciona de manera frecuente, tal vez por olvido no lo mencionaban. Con Hermes hemos hecho un trabajo de que las veredas no se llamen sección La Peña, que la sección Puente Tierra, que la sección Zabaletas sino que se comiencen a llamar desde el uso de la lengua, en la escuela donde laboro pues ya los muchachos saben que ya no es Miraflores Bajo sino ellos ya a pesar de que son nasas, campesinos y de otros pueblos ellos ya saben que se puede traducir a totoró y ya mencionan que se dice de tal forma (Bolívar Sanchez profesor resguardo de Totoró)

El trabajo de ir hasta las casas de los hablantes y recopilar el corpus para la cartilla de Léxico de primera mano, permitió a los maestros darse cuenta que el nam trik en Totoró, estaba más vivo de lo que muchos, incluidos ellos, pensaban.

Aprendimos que escribir no era como nosotros pensábamos, escribir palabras sueltas que era la preocupación de nosotros, escribir palabras sueltas y unas dos palabras, ya conocimos las oraciones de dos palabras, vimos que la lengua estaba más viva todavía y que nosotros sí podíamos iniciar un proceso de investigación (Hermes Angucho profesor resguardo de Totoró)

Algunos comuneros del resguardo empezaron a reconocer que podían entender las conversaciones en esta lengua, que sus padres la hablaban en casa cuando eran niños y a veces entre trago y trago de pac'ipi podían animarse a hablarla y hacer chistes a sus amigos.

### **Unirikmera pesenamuntrap... El Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Totoró**

En los últimos años en Colombia, la mayor parte de la planificación lingüista en el caso de las lenguas indígenas se ha materializado en los Proyectos Educativos Comunitarios- PEC, una serie de documentos en los cuales las poblaciones pertenecientes a los denominados grupos étnicos (pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom) plasman sus aspiraciones en cuanto a contenidos y orientación de los programas educativos de básica primaria y secundaria en sus territorios. “La figura del PEC...fue la contrapropuesta al Proyecto Educativo Institucional-PEI, establecido por la Ley General de Educación” (Castillo, Triviño, Cerón 2008: 155).

Según el Ministerio de Educación Nacional los Proyectos Educativos Comunitarios tienen dos antecedentes, en primer lugar los planes de vida y en segundo lugar los proyectos etnoeducativos. Una vez se cuenta con un Plan de Vida y un proyecto etnoeducativo, se formula el Proyecto Educativo Comunitario “se identifican las prácticas y estrategias pedagógicas en el aula y en la comunidad, estableciendo

modelos etnoeducativos acordes con estas realidades” (Ministerio de Educación Nacional-Altablero 2009)<sup>28</sup>.

El documento del Proyecto Educativo Comunitario *Unirikmera pesenamuntrap... ¡ Para no olvidar, niños!*, y el Modelo Pedagógico del *Tap Kosrekun pe Tap Markun: enseñemos bien – hagámoslo bien*, podrían constituir en sí mismos objetos de una investigación tanto sobre su forma y contenido como sobre el proceso que llevó a su creación; no obstante y teniendo en cuenta que el propósito esta reflexión son los espacios de uso de la lengua nam trik, me concentraré en el lugar de esta lengua en los dos documentos, en su creación y en los intentos por implementar su enseñanza en la Institución Educativa de este resguardo.

En 2010 el proyecto de fortalecimiento de la lengua nam trik en Totoró recibió una importante “inyección” de apoyó y recursos económicos por diferentes razones que se conjugaron. En esta época, se renovó el interés en la preservación y fortalecimiento de las llamadas “lenguas en peligro” en Colombia, tanto desde la academia como desde las instituciones estatales. Prueba de ello fue la creación en 2008, como dependencia del Ministerio de Cultura, del hoy desaparecido Programa para la Protección de la Diversidad Etnolingüística-PPDE, la declaración en este mismo año por la ONU del Año Internacional de La Lengua Materna, la campañas de encuestas sociolingüísticas promovida desde el PPDE, y la Ley de protección a la diversidad etnolingüística sancionada en 2010. Cabe anotar que el CRIC, con el apoyo de la Universidad del Cauca, también realizó una encuesta sociolingüística para las lenguas nasa yuwe y nam trik en 2008, producto de su propio interés por conocer su situación de vitalidad, uso y transmisión intergeneracional, cuyos resultados fueron presentados en la primera minga por la revitalización de las lenguas nasa yuwe y nam trik, celebrada en Totoró ese mismo año.

---

<sup>28</sup> <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-41304.htm>

Las autoridades del resguardo también fueron más proclives a involucrarse en este proceso, “para ello hubo una motivación especial (presión) por parte de los líderes y autoridades, debido a que los blancos comenzaron a decirles ¿ustedes son o no son indígenas?, ¿qué lengua hablan?, esto los hizo pensar y sentir que debían empezar a hablar la lengua” (Pueblo Totoró 2011:28). Las autoridades habían empezado a percatarse del rol de las lenguas indígenas como marcadores de “indianidad” y etnicidad en el nuevo Estado multicultural, así como también de la importancia política de la existencia de una lengua indígena en su territorio.

En 1993, durante el noveno congreso del CRIC, celebrado en Corinto, se aprobó la descentralización de los cabildos en 10 organizaciones zonales:

CXHAB WALA KIWE - ACIN, Asociación de Cabildos Indígenas del Norte, constituida por 15 cabildos ubicados en la zona norte del Cauca; UKAWESX NASA CXHAB, Asociación de Cabildos del Territorio Ancestral Sa'th Tama Kiwe conformada por 6 cabildos, ubicados en el municipio de Caldon, Silvia y Piendamó; ATIZO, Asociación de Autoridades Tradicionales de la Zona Occidente; NASA SXHA SXHA: convoca 16 cabildos indígenas del Municipio de Paez en Tierradentro; COTAINDOC, Consejo de Autoridades Tradicionales Indígenas del Oriente Caucaño que reúne 16 Cabildos en los Municipios de Silvia, Totoro y Piendamó GENARO SANCHEZ, Asociación de Cabildos conformada por los cabildos ubicados en la zona Centro del Departamento del Cauca en los Municipios de Popayán, el Tambo y Puracé; ASOCIACION DE CABILDOS JUAN TAMA: Conformada por 9 cabildos ubicados en el Municipio de Inzá; CABILDO MAYOR YANACONA; ACIESCA – OZBESCA, Organización Zona Baja Eperara Siaperara Cabildos y Autoridades del Cauca – Asociación de Cabildos Eperara Siaperara del Cauca; REASENTAMIENTOS, las comunidades afectadas por la avalancha del río Paez en 1994 (Consejo Regional Indígena del Cauca 2007: 22-23)

Mucho se ha discutido dentro del movimiento indígena y en sectores amigos, colaboradores y solidarios del mismo, en torno a las consecuencias, para la organización indígena regional, de la creación de las asociaciones zonales de cabildos. Para algunos constituyó un error que rompió la unidad de la organización respecto a las decisiones políticas tomadas desde la consejería, lo cual ha sido

particularmente visible en la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte-ACIN. Para otros y bajo ciertas condiciones permitió una mayor autonomía en el manejo de los recursos estatales de transferencias, los cuales antes de la creación de las organizaciones zonales, que nacieron en parte debido a la inconformidad de algunos sectores que no se sentían representados en la antigua estructura político organizativa, eran administrados directamente desde el CRIC.

La creación de las zonales solucionó en parte el problema de representación y participación de algunos cabildos indígenas en la organización regional, no obstante, seguían existiendo discrepancias entre los cabildos y la organización y entre los cabildos de las organizaciones zonales, que no se solucionaron con la nueva estructura político organizativa. Este es el caso del Consejo de Autoridades Tradicionales Indígenas del Oriente Caucaño-COTAINDOC, el cual reunía 16 Cabildos: Polindara, Jevalá, Novirao, La María, Paniquitá, Ambaló, Quizgó, Pitayó, Quichaya, Tumburao, Totoró, Pisitao, San Antonio, y Pueblo Nuevo (La Gaitana) (Consejo Regional Indígena del Cauca 2007: 23); organización zonal a la cual perteneció el cabildo de Totoró hasta el año 2010.

Una de las actividades realizadas en el marco de la nueva organización zonal fue la elaboración en el 2005, de una serie de mapas de cada uno de los resguardos que la componían, una de las personas encargadas de esta tarea era Claudia Patricia Sánchez, secretaria del Programa de Educación del Cabildo de Totoró en los años 2012 y 2013. Estos mapas serían utilizados en la formulación del Plan Regional de Vida de los pueblos Indígenas del Cauca-CRIC. Como lo narra Claudia Patricia Sánchez, el trazado de los límites de los resguardos, especialmente de los resguardos vecinos de Totoró y Ambaló, se convirtió en un tema espinoso, existían varias zonas de estos territorios en litigio en las veredas de San Pedro y Tablón.

Los conflictos territoriales con el resguardo de Ambaló, así como también algunas discrepancias respecto al dinero que correspondía al resguardo de Totoró por concepto de educación, de acuerdo con el número de niños matriculados en la Institución Educativa de este resguardo, causaron que en el año 2010 las autoridades del cabildo de Totoró determinaran su desvinculación del Consejo de Autoridades Tradicionales Indígenas del Oriente Caucaño-COTAINDOC. Lo anterior, aunado al reconocimiento por parte de la División de Asuntos Étnicos del Ministerio del Interior, del estatus de pueblo al cabildo de Totoró, significó una asignación mayor de recursos del Estado, especialmente para salud y educación.

Totoró se convirtió en un pueblo cuyo territorio coincide con los límites del resguardo, por esta razón sus autoridades pueden establecer una interlocución directa con las entidades estatales, sin pasar necesariamente por la organización, sea zonal COTAINDOC o regional el CRIC, y tener una mayor autonomía en el manejo de los recursos económicos, lo cual no es posible para la mayoría de cabildos indígenas del Cauca, especialmente después del Auto 004. Desde esta nueva posición sus autoridades iniciaron una serie de proyectos, entre ellos, el fortalecimiento de su Proyecto Educativo Comunitario con apoyo del Ministerio de Educación Nacional, en 2010. En el caso del pueblo Totoró el Proyecto Educativo Comunitario significó retomar el proceso de consolidación de la educación en el resguardo que venía llevándose a cabo desde 1980.

En el marco de este proceso, las autoridades del pueblo Totoró, junto con los maestros y comuneros del resguardo, manifiestan su deseo de “crear una nueva generación de hablantes de nam trik, es decir, que se vuelva a transmitir la lengua a los niños menores de 5 años (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2010:56). Una de las estrategias planteadas para cumplir este objetivo es “insertar y trabajar la lengua nam trik en todos los grados de la educación convirtiéndola en un área obligatoria en la educación de nuestros niños para que se pueda recuperar su

uso, con el fin de garantizar la existencia del Pueblo Totoró y su pervivencia en el tiempo” (Proyecto Educativo Comunitario Pueblo Totoró 2010: 59). En este documento también se enuncia el deseo de que la lengua nam trik sea “un elemento esencial y transversal que se articula con los otros ejes; se resalta su importancia como base del pensamiento, de enseñanza y de la investigación en otras áreas” (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2010:31).

En el caso de la lengua nam trik de Totoró, la mayoría de los documentos que existen son descripciones que no fueron hechas pensando en el propósito de enseñar la lengua en la escuela, la mayoría de los maestros de las escuelas del resguardo no son hablantes de nam trik, unos pocos son hablantes pasivos, y la lengua vehicular no sólo en la escuela sino también en la mayoría de situaciones cotidianas es el castellano. La escuela como espacio de aprendizaje de una lengua depende de la existencia de materiales didácticos, alfabetos, desarrollo de currículos y maestros que sean hablantes competentes de la misma. Con el objetivo de implementar la enseñanza del nam trik en estos espacios, se produjeron varios materiales didácticos y se realizaron talleres de capacitación para la enseñanza de la lengua nam trik como segunda lengua, en este proyecto fue fundamental el trabajo de Elsa Imelda Sánchez, coordinadora pedagógica del cabildo en 2010.

Cuando planteamos la malla curricular para la enseñanza de la lengua nam trik en 2010, buscamos aprovechar el trabajo que venía realizándose desde años anteriores así como plantear una verdadera política de revitalización lingüística desde la escuela, involucrando a los mayores hablantes de nam trik en este proceso. Consideramos más importante aún que los materiales didácticos, los alfabetos, metodologías de enseñanza y currículos, la presencia en este proceso de hablantes de nam trik, dispuestos a transmitir este conocimiento e involucrarse en una tarea de estas dimensiones. De allí nació la figura de los dinamizadores de la lengua, “mayores, hablantes competentes de nam trik, reconocidos por la comunidad como

personas con conocimiento y sabiduría e interesados en el proceso de fortalecimiento de la enseñanza de esta lengua en el resguardo” (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2010:57). Los dinamizadores estarían encargados de apoyar a los maestros en las sedes de la Institución Educativa y a las madres comunitarias, (mujeres, comuneras del resguardo encargadas del cuidado de los niños menores de 5 años en hogares comunitarios), en la enseñanza de la lengua nam trik.

Después de la socialización del “Léxico de la lengua Nam trik de Totoró” en noviembre de 2009, se vio la necesidad de crear materiales de apoyo para su utilización en la escuela. Uno de los obstáculos para la enseñanza de la lengua nam trik en el resguardo es la baja o en algunas ocasiones nula competencia en esta lengua que tienen la mayoría de los profesores de las sedes de la Institución Educativa. En especial los maestros no hablantes de nam trik recalcaron la necesidad de tener una guía para la correcta pronunciación de las palabras y oraciones del Léxico. Para tal fin, se decidió grabar una ayuda en audio con el apoyo de la Emisora Comunitaria del resguardo *Radio Libertad*.

En ese momento, otros hablantes se habían sumado a este proceso, durante la grabación de la ayuda en audio del Léxico conocí a Ismenia Sánchez, Carlina Conejo, Erminia Conejo, María Gertrudis Benachí, José María Sánchez, Modesto Lúligo, Tránsito Benachí, Jacinto Sánchez, Aristídes Sánchez, Encarnación Sánchez, Gerardina Sánchez, Marco Antonio Ulcué y Carmen Tulia Conejo, Micaela Lúligo y Luis Carlos Bello Ulcué; quienes desde esa época han sido mis maestros de nam trik.

Ninguno de los hablantes de nam trik a excepción de Modesto y José María, están alfabetizados en esta lengua, la mayoría tampoco lo está en castellano, esta situación nos llevó a pensar en una metodología para grabar la ayuda en audio de la cartilla “Léxico de la lengua namtrik de Totoró”. Después de meditarlo, Esteban Díaz y yo decidimos que la única posibilidad era leer a los hablantes las oraciones de la cartilla

en nuestro terrible nam trik, en esta época apenas estábamos alfabetizándonos en esta lengua, y esperar que ellos las comprendieran y las reprodujeran lo más parecido posible a la manera como estaban escritas en la cartilla.

La manera en la cual se recopiló el corpus a partir del cual posteriormente se compiló la cartilla, tuvo implicaciones, ventajas y desventajas. Los profesores que asistieron a los talleres no realizaban un registro de audio de las oraciones y palabras recopiladas. El trabajo consistía en la elicitación de oraciones, es decir, en preguntar a los hablantes un cuestionario de preguntas a través de una lengua vehicular, en este caso el castellano, los maestros anotaban las respuestas de los hablantes en el alfabeto de la lengua nam trik, lo cual en muchas ocasiones inducía errores, en aquella época la mayoría de los maestros que participaban en los talleres tenían una alfabetización incipiente en nam trik. Muchos de los desaciertos en la recolección del corpus sólo se hicieron evidentes en la grabación del audio de la cartilla “Léxico de la lengua namtrik de Totoró”, muchas de las oraciones no pudieron ser grabadas y algunas no quedaron registradas exactamente de la misma manera como están escritas en la cartilla.

En algunos casos los hablantes añadían marcas de tópico {-pe}, de acusativo {-wan} o morfemas de restrictivo {-te}, que no estaban en las oraciones de la cartilla. A continuación presento algunos ejemplos de esta clase, con rojo se encuentra el morfema añadido por el hablante.

Wera-mera-pe isimpi po-ili ki-n “el perro tiene  
pulgas”  
Pero-PL-TOP pulga tener- NMLZ COP.NLOCT-NLOCT

Isimpi-pe pira-u pena-n “La pulga cayó al suelo”  
Pulga-TOP tierra-LOC caer-NLOCT

Nai kuari-wan-te isik ketra-tan “el viento me (quitó/llevó) el sombrero”  
Mi sombrero-ACC-RES viento quitar-

ani-wan usr mi-ko “¿No le echaste sangre?”  
sangre-ACC echar NEG-Q

nai ja-pe po ja-u ki-n “mi casa es de paja”  
mi casa-TOP barro casa-LOC COP.NLOCT-NLOCT

Si bien en algunos casos, estos morfemas son facultativos, este es el caso de la marca de tópico y el morfema de restrictivo, cambian el sentido de las oraciones en nam trik, ya que en esta lengua este es un procedimiento morfosintáctico para resaltar uno de los constituyentes de la relación predicativa. En otros casos los hablantes retomaron la traducción de la oración en castellano pero le dieron un sentido diferente en nam trik, ya fuera usando en lugar de una cópula un verbo de posición o usando un léxico diferente

Nape as'ip kor “Estoy viendo / mirando / leyendo”  
Nape as'ip pasro war

Pusrik muc'ap amkun “vamos a tomar guarapo”  
Pac'ipi muc'ap amkun “vamos a tomar aguardiente”

En algunos casos las oraciones cambiaron completamente de significado

ì is'uk pari maitik kin “esa mujer es bonita”  
nai is'uk pari maitik kin “mi mujer es bonita”

Y en otros las diferencias entre lo escrito en la cartilla del Léxico y lo registrado en el audio, eran de tipo fonético o fonológico, este es el caso de algunas palabras en las cuales la vocal central alta /i/, pero que no existe en castellano fue confundida con las vocales /i/ o /u/, dos timbres vocálicos cercanos en el sistema del castellano a esta vocal central, este es un error común en las personas que están aprendiendo nam trik.

I is'uk pari maitik kin	I is'uk pari maitik kin
Wera jalik kin	Wera jalik kin
Jewan srisr mukoi	Jewan srisr mikoi

Otro caso de este tipo, son algunas oraciones en las cuales los hablantes agregan una epentesis nasal, alveolar, sonora /n/ o nasal, bilabial, sonora /m/ .

i kuarimpe jalitik kin

Otras oraciones no fueron aceptadas por los hablantes.

wasrwan je pusrko tror                      “te mandé la jigra con papas”

Una metodología más acertada en la recolección del contenido de la cartilla podría haber sido realizar un registro de audio directamente con los hablantes y posteriormente realizar una transcripción fonética y ortográfica del corpus, no obstante si la recolección del corpus se hubiera hecho de este modo, la participación de los maestros no habría sido tan activa en la selección de la información que se discutió en los talleres y posteriormente hizo parte de la cartilla. Fueron ellos quienes propusieron las oraciones que fueron elicitadas, según sus criterios e intereses.

En el “Léxico de la lengua namtrik de Totoró” hay oraciones que probablemente yo no habría incluido en un material para niños: Kutro “pegame”, Nai kek kuaketan “mi marido me pegó”, Mutsik pari wamian “el borracho habla mucho” N'i purupukur kutro “si podés pégame”; pac'ipi muc'ap ankun “vamos a tomar aguardiente”, N'ipe

kas'i pac'ipi mutsuko “¿quiere tomar un poquito de aguardiente?”, No istur kilik “viejo frentón”, no obstante se incluyeron precisamente porque lo importante no era mi moral, ni lo que yo pensara que debía o no enseñársele a los niños, sino lo que los maestros de Totoró consideraran que debía hacer parte de la cartilla y que ésta reflejara la cotidianidad de la vida en el resguardo, esto era lo que se buscaba con el material.

La cartilla no fue pensada desde un principio como un material para la enseñanza de la lengua nam trik, por esta razón fue necesario plantear una serie de actividades orientadas a propiciar el uso de este material en la escuela, que pudieran ser desarrolladas por los maestros con muy poca o ninguna competencia lingüística en nam trik. La mayoría de las actividades están orientadas a la alfabetización en esta lengua a partir del reconocimiento en un principio de los sonidos en relación con las grafías del alfabeto y después a partir de palabras, oraciones y finalmente de la estructura sintáctica de la oración simple<sup>29</sup>.

La malla curricular para la enseñanza de la lengua nam trik en básica primaria se planteó teniendo en cuenta que la lengua materna de los niños que llegan a preescolar en las diferentes sedes del resguardo es el castellano, por esta razón se pensó en una estrategia que involucra por un lado, “el aumento de número de horas de clase que se imparte, el énfasis en el uso oral entre preescolar y tercero de primaria, y por último la introducción a la escritura en la lengua nam trik en cuarto y quinto” (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2010:58).

En ese momento se decidió concentrar la enseñanza del nam trik en primaria por dos razones, la primera, la necesidad urgente de crear una nueva generación de hablantes, la segunda tenía que ver con el nivel de control político del cabildo sobre la sede del

---

<sup>29</sup> Una exposición detallada de estas actividades en Rojas, Tulio; Gonzales, Geny; Díaz Esteban. 2013. Guía del Léxico de la lengua nam trik de Totoró. Popayán, Cabildo del pueblo totoró.

colegio de Betanía. “En la secundaria nos encontramos con la dificultad de que la mayoría de los maestros no pertenece al resguardo, no conocen la lengua nam trik y el modelo académico exige que los maestros sean especializados en cada área del conocimiento” (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2010:59).

Por otro lado, y pensando en la necesidad de llevar la escuela y el uso del nam trik hacia otros espacios diferentes al aula de clase y de la vida cotidiana de los niños, se realizó una serie de programas de radio en nam trik, “namoi namtrik pesenamitan” (no olvidemos nuestra lengua), los cuales fueron grabados por estudiantes de la Institución Educativa, con ayuda de los mayores hablantes de nam trik y los dinamizadores de la lengua y emitidos por la emisora comunitaria del resguardo “Radio Libertad”. “Gracias a la cobertura que tiene la emisora hacía otros resguardos vecinos donde viven hablantes de esta lengua y hacía la ciudad de Popayán [...] se transmitió un mensaje positivo: el nam trik de Totoró está vivo [...] pues hacía muchas décadas que no se escuchaba un niño hablando en nam trik de Totoró” (Rojas, Gonzales, Díaz 2011)<sup>30</sup>

Con el Proyecto Educativo Comunitario los hogares de atención a la primera infancia, espacios dedicados al cuidado de los niños menores de cinco años, también se involucraron en el proceso de fortalecimiento y enseñanza de la lengua nam trik. Durante el año 2010 se realizaron varios talleres con las madres comunitarias del resguardo, con el propósito de empezar a crear espacios de uso para la lengua nam trik vinculados a las actividades diarias que se llevan a cabo en los hogares, la hora

---

<sup>30</sup> Información en detalle sobre la grabación de la serie de programas de radio “namoi namtrik pesenamitan” en: Díaz, Esteban, Gonzales, Geny; Rojas, Tulio. 2011. “Medios de comunicación masiva, nuevas tecnologías y lenguas amenazadas. Lenguas indígenas del Cauca, Colombia”. *Endangered Languages - Voices And Images - Proceedings of FEL XV*, Quito, Ecuador, 120 – 126. Quito, Ed. Pontificia Universidad Católica de Ecuador Rojas, Curieux Tulio ; Gonzales, Geny; Díaz, Esteban. 2012. *Namoi nam trik pesenamitan: Reflexiones sobre el proceso de revitalización de la lengua nam trik de Totoró, Cauca, Colombia. Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin American STLILLA-2012* University of Notre Dame.

del almuerzo, el juego, lavarse las manos... y se crearon diálogos con el fin de empezar a cambiar expresiones de uso común en castellano por sus equivalentes en nam trik. También con ayuda de los mayores hablantes de nam trik se tradujeron a esta lengua rondas y juegos

<b>Namtrik</b>	<b>Castellano</b>
Unirik pil' mau kual	Niños lávense las manos
As'amai	Sí, señora
Amkun umpu uju wanin nau	Entren y siéntense ahí
As'amai	Sí, señora
Resantrap amkun	Vamos a rezar
Kual atsimai kosro	Levanten la mano derecha
Namoi Tios mamik tranan	Nuestro Dios da la comida
Makun	Comamos
Nape je mamor	Yo no como papa
Tsisti ma	Coma todo
Nintak kosro, nintak mesr	Recojan el plato
Unirik pil'map trukul amkun	Niños, vamos a lavarse los dientes
Unirik ampai nape wentate atruar	Niños entren yo voy detrás de ustedes

### **Is'keptrap amkun – Vamos a jugar al gato y al ratón**

<b>Namt trik</b>	<b>Castellano</b>
Ukasrimai iskeptrap jor	Vamos a jugar afuera
Ukape sre parin po pasran, s'ente umpui is'kekun	Afuera está lloviendo mucho, entonces juguemos adentro.
Mis'pe tsimpa is'kekep pasran	juguemos al gato y al ratón
N'ipe mis' Kiko	¿quién es el gato?
Nape mis' kor	yo soy el gato
N'ipe tsim Kiko	¿quién es el ratón?
Nape tsim kor	yo soy el ratón
Rueda markun is'keptrap	Hagamos una rueda para jugar
Tsimpe umpu pasran	El ratón está adentro
Mis'pe uka pasran	El gato está afuera
Kualwan metriakun	Cojámonos de las manos
Tsim, tsim	¡Ratón, Ratón!
Mis'nilik, c'ini makta	¿Qué quieres gato ladrón?

Nape makitan	Comerte quiero
Tsalc'ik Kiko	¿Estás gordito?
Nai musrpe tsalc'ik kin	Mi rabito está gordo
Nante c'ini mantrasko	¿Qué me darás de comer?
Misrc'ikwantui trantrainc'or	El rabito nada más
Apuesta markun kanan c'ic'atronpa	Hagamos una apuesta por un chicharrón
Mis'pe parin piik kin, tsimwan misrmän	Ese gato no sirvió
Jaskap kurik pasran	Puertas abiertas
Jaskap katirik pasran	Puertas Cerradas.

Con los talleres realizados en 2008, la creación de la cartilla “Léxico de la lengua namtrik de Totoró” comenzó mi relación con la lengua nam trik y con las personas que aún la hablan en los resguardos de Ambaló y Totoró, con quienes luchan con terquedad por mantenerla viva y también con quienes piensan que no vale la pena aprenderla ni hablarla porque quieren para sus hijos una “vida mejor” de la que tuvieron ellos. Me acerqué a este proceso como antropóloga interesada y comprometida con la existencia y supervivencia de las lenguas indígenas en el Cauca, compromiso que mantengo hasta hoy aunque hayan cambiado mis percepciones y reflexiones al respecto. Esto me permitió involucrarme en este proyecto de una manera distinta a como lo haría alguien interesado exclusivamente en la descripción de esta lengua (me interesé en este tema después de dos años de trabajo en el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza del nam trik) o como un delegado o funcionario de una entidad estatal o de la organización indígena lo cual me permitió asumir una mirada crítica de este proceso, proponer y expresar las reflexiones escritas a lo largo de este texto.

Después de nuestro trabajo en el 2010, me alejé del proceso de fortalecimiento del nam trik en Ambaló y Totoró para dedicarme a mis estudios de maestría en antropología. Desde un principio estuve segura de que quería hacer mi tesis en torno a este proceso y regresé a Totoró con este propósito a finales de 2012. Me puse en contacto con el programa de educación del cabildo de Totoró, con Claudia Sánchez,

secretaria del programa y Jorge Domingo Lúligo exgobernador y miembro del equipo de educación.

Después de crear las condiciones para la introducción de la enseñanza de la lengua nam trik en las escuelas del resguardo de Totoró era necesario pensar en la forma como ésta se integraría al resto del currículo propuesto en el PEC. Me enteré a través de Claudia Sanchez y don Jorge Domingo que éste era precisamente el trabajo que se llevaría a cabo durante el año 2012, en la segunda etapa de creación e implementación del PEC, la cual consistía en el planteamiento del Modelo Pedagógico *Tap Kosrekun pe Tap Markun*: “enseñemos bien – hagámoslo bien”. En éste “se identifican estrategias pedagógicas y comunitarias que le darán sostenibilidad al proyecto, se precisan los espacios de aprendizaje, las lenguas a utilizar en los distintos ejes temáticos, áreas y grados, los conocimientos y los responsables de impartirlos...los currículos y planes de estudio” (2013 Instructivo para diligenciar el Formulario Estándar de Presentación de Propuesta, Ministerio de Educación Nacional de Colombia).

Este es el proceso que narraré en el próximo capítulo cuya separación de éste obedece más a propósitos formales que temáticos pues en ambos el objeto principal de discusión es la introducción de la enseñanza del nam trik en las escuelas del resguardo de Totoró. Aunque entre ambos capítulos existe un continuo secuencial, temporal y temático el trabajo en el cual me involucré en el año 2012 implicó un giro metodológico como consecuencia de un cambio en el foco de mi mirada, el cual pasó de estar puesto casi exclusivamente en la revitalización y descripción lingüística a estar sobre la descripción etnográfica del proceso mismo, hechas estas aclaraciones continuaré con la narración.

#### **IV Ancestralizando la cotidianidad**

##### **El nam trik como artefacto de museo**

En Colombia, la etnoeducación no es sólo una política pública de educación para grupos étnicos, define “quiénes son considerados otros, en qué circunstancias, de acuerdo con qué atributos; y al mismo tiempo, cómo deben relacionarse con la cultura, los conocimientos y las políticas en relación con los cuales son considerados otros” (Rojas 2011:178). En este sentido es de esperar que la escuela sea un lugar de reproducción de las diferencias culturales y de enfrentamiento de visiones acerca de lo que o debería ser la educación.

En la década de 1990, en Colombia se proclamaba con júbilo la muerte del Estado-nación homogéneo y moderno del siglo XIX, con el reconocimiento del Estado pluriétnico y pluricultural en la constitución de 1991. En 2002 el Ministerio de Cultura y el Instituto Colombiano de Antropología e Historia, publicaron el libro “palabras para desarmar” un compendio de artículos acerca de una serie de conceptos, una especie de “glosario”, los cuales tenían en común su uso cotidiano “en las discusiones, en los documentos de administración pública, en las reuniones, consultas y negociaciones [...] la ‘moneda corriente’ con la cual se pretende construir la interlocución” (Pineda; Serje de la Ossa; Suaza 2002:9) en los nuevos espacios políticos y de negociación propiciados por la constitución de 1991 y el Estado multicultural. La situación frente a estos conceptos fue descrita en ese texto como “una especie de ‘teléfono roto’, en la que reina la incomunicación y la exclusión [...] atrapados en la vorágine de nuestros propios fantasmas semánticos” (Pineda; Serje de la Ossa; Suaza 2002:9). En este “glosario” se econtraban algunos conceptos que hemos discutido en este texto: “plan de vida”, “pueblo” y por supuesto “cultura” e “identidad”, además de otros, entre ellos uno de especial interés en este punto de nuestra discusión “cosmovisión”

En la década de 1990, con el concepto “cosmovisión” sucedió un fenómeno similar al descrito por Susan Wright en 1998, con la prominencia de la “cultura” y lo “cultural”. La cosmovisión como concepto, “calco de la palabra alemana *weltanschauung* que significa intuición del mundo, propia del romanticismo alemán” (Landaburu 2002: 107), abandona también en esta década el seno de la antropología, lugar que había ocupado durante el siglo XX en los debates sobre psicología colectiva, etnociencia y antropología lingüística (Landaburu 2002: 107), para legitimar las decisiones y políticas públicas que conciernen a los pueblos indígenas en Colombia, generalmente retomando dos elementos de este concepto:

1. La noción de cosmovisión generalmente asociada a la dicotomía entre “propio” y “no propio”, podía dotar el concepto de “pueblo” de ciertos límites en este caso simbólicos, los cuales eran casi imposibles de establecer a partir del concepto de “identidad” o “cultura” entendido como inventario conocimientos, creencias, arte, moral, derecho o costumbres. Según el concepto de cosmovisión “la pertenencia de un individuo a un pueblo no es una propiedad secundaria, accidental o variable – como una edad o una práctica- sino una propiedad definitoria e irreversible, que configura el acceso al mundo humano” (Landaburu 2002:109).

2. El concepto de cosmovisión “implica no sólo una representación de los lugares y entidades sino también una memoria y un conocimiento de cómo comportarse en distintas situaciones...también normas y valores... *un pensamiento teórico y práctico organizado* (Landaburu 2002:109), el cual se comparte en virtud de experiencias de vida semejantes como miembros de un grupo.

Estos dos elementos del concepto, unidos al hecho de que los pueblos indígenas son quienes históricamente desde el romanticismo, han sido dotados de una cosmovisión (Landaburu 2002:109); se sedimentaron en el sentido común de muchos colombianos

para quienes hoy en día, Colombia es de hecho un país compuesto por un mosaico de cosmovisiones claramente diferenciadas entre sí y ubicadas en espacios geográficos ocupados históricamente por pueblos diferentes. La cosmovisión se convirtió así en una referencia común “en el discurso de los dirigentes indígenas y, más aún en el de los funcionarios, asesores, voluntarios y demás personas dedicadas a la observación y atención de las poblaciones indígenas” (Landaburu 2002: 107).

El Modelo Pedagógico del PEC del pueblo Totoró *Tap Kosrekun pe Tap Markun*: “enseñemos bien – hagámoslo bien”, divide las estrategias y prácticas pedagógicas en dos tipos. *Estrategias didácticas y pedagógicas propias y concepciones y enfoques pedagógicos occidentales*. Entre las primeras se encuentran enumeradas: los ritos, creencias, usos y costumbres, la minga (namoi ali) y la socialización de los conocimientos ancestrales a través de los mayores. Las segundas son formas de transmitir el conocimiento que las autoridades del pueblo totoró consideran “no propias” de su tradición cultural, entre éstas se encuentran enumeradas: el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, los sociodramas.

Según el PEC del pueblo totoró, “los Procesos o Proyectos Educativos deben comenzar a diseñarse sobre la base de una mitad del porcentaje del conocimiento para ambas culturas (Totoróez y occidental)” (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2010:34) ¿dónde empieza lo uno y termina lo otro? Esta pregunta es difícil de responder y en el caso del PEC del pueblo Totoró lo es aún más, si se tiene en cuenta que las *concepciones y enfoques pedagógicos occidentales*, son formas de transmitir conocimientos que también hacen parte de la tradición cultural de este pueblo.

A manera de ejemplo, pensemos en la definición de la estrategia “estudio de casos”: “permite el análisis individual y en grupo, de un conjunto de materiales que reconstruyen una situación pertinente de la práctica, a fin de adquirir conocimientos,

desarrollar la capacidad de apreciar situaciones complejas y tomar decisiones adecuadas” (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2011:91). Nos damos cuenta rápidamente de que este procedimiento es el que generalmente usamos para adquirir muchos tipos de conocimiento, incluso aquellos que podrían ser considerados “propios” de la tradición cultural del pueblo totoró, tales como aprender a tejer una ruana o un chumbe, aprender a cultivar la tierra o aprender a hablar nam trik. Es allí precisamente donde entra la noción de cosmovisión junto con los elementos ya enunciados de este concepto. Así lo expresa Artemio Sánchez profesor del colegio de Betania y exgobernador del cabildo del pueblo Totoró, respecto a las estrategias didácticas propias:

Nosotros el pueblo Totoró o pueblo tontotuna la hemos llamado de esa manera porque los mayores a través de su descendencia hay una historia, hay una cosmovisión, pues hablaríamos primero qué es una cosmovisión, una cosmogonía, cosmología y cosmocracia. Todo pueblo indígena, campesino, urbano cada cual tiene un pensamiento propio y tiene su forma de vivir, su forma de vivir espiritualmente. Entonces por ejemplo dice *cosmos* materia y *visión* estudio a profundidad. Ya es una vida espiritual que lo debe llevar cada uno, cada persona ya lo hace en su forma de pensar, por ejemplo: Totoró tiene su cosmovisión propia y lo que pasa es que la mayoría de los jóvenes no la conocemos, los mayores tenemos que saberla también llevarla y enseñarle nuestra cosmovisión. La cosmogonía son ya las creencias de sus propios dioses por ejemplo las religiones. Cada cual tiene su cosmogonía propia cada cual tiene su estudio, tiene unas normas y tiene también sus mitologías y tiene sus simbologías... cada cual tiene su forma de vivir tal como al hombre le parezca. Nuestros aborígenes tenían también su propia percepción del universo en la creencia de la luna, del sol. La cosmología es un proceso histórico permanente que busca interpretar y recontextualizar sucesos históricos, es lo que nosotros estamos haciendo por ejemplo el estudio de la educación propia de acuerdo a la historia del pueblo Totoró y la cosmocracia es la forma de administrar ese estudio histórico. Por ejemplo tenemos que cada pueblo tiene su forma de pensar en lo cultural, en lo espiritual en lo religioso, moral aquí por ejemplo la cultura totoroés. Venimos hablando primero desde la cosmovisión, territorio, hablamos de la cultura, de un gobierno propio y también hablamos del plan de vida, entonces eso es parte del estudio de la cosmocracia. Todos los pueblos indígenas de Colombia y del mundo tenemos unas simbologías el respeto a la naturaleza, los lugares sagrados, el arco, el trueno, el sol, la luna, los animales. Los pueblos tienen sus creencias y sus mitos, entonces cada uno tenemos nuestra forma de vivir, el médico tradicional, las señas los sueños, las ofrendas son símbolos del pueblo totoró (Artemio Sánchez profesor resguardo de Totoró).

En el año 2012 se implementarían cuatro estrategias propias, en las cuales yo participaría, hacer horno, soplar mambe, hacer la casa de paja, tejer ruana y chumbe. Mi función sería tratar de “meter” el nam trik, en el desarrollo de estas estrategias a partir de expresiones y palabras en esta lengua, relacionadas con estas actividades; para esta tarea contaría con la ayuda de los hablantes. Las estrategias se desarrollarían en talleres con estudiantes de diferentes sedes educativas del resguardo, la idea a futuro es implementar en cada una de las sedes educativas del resguardo una de estas estrategias didácticas, en lugar de implementar todas las estrategias en cada sede, lo cual sería muy ambicioso para iniciar un proceso de este tipo. Los estudiantes podrán ir a la sede encargada de la estrategia en la que se quiere trabajar en particular y así todas las sedes tendrían la posibilidad de conocer las diferentes estrategias didácticas propias.

En ese momento me pareció adecuado hacerlo de esta manera y estuve dispuesta a iniciar este trabajo a pesar de que, al menos “en el papel”, el convenio con el Ministerio de Educación finalizaría el mismo mes en el cual yo empezaría a trabajar y el año escolar también estaba a punto de clausurarse. Como anoté anteriormente, la preocupación principal del equipo de educación del cabildo en ese momento era entregar al MEN un informe de las actividades que se habían realizado en el marco del convenio en el año 2012, entre las cuales, hasta ese momento, el nam trik brillaba por su ausencia y el tiempo apremiaba.

Hoy muchas sociedades están mirando hacia su pasado para construir soluciones educativas, económicas y ambientales para el futuro. En el caso de los misak, incluyendo a los misak de Totoró, la mirada hacia el pasado implica además seguir los pasos de los mayores, quienes empezaron a caminar primero que nosotros, volver a vivir, pensar y hablar como ellos lo hicieron. Esta forma de ver el tiempo está claramente lexicalizada en la lengua nam trik.

En la lengua nam trik, el tiempo no es una noción que se exprese gramaticalmente, sino léxicamente, es decir por fuera de la palabra verbal. Las expresiones que se emplean son: metrap para denominar el tiempo pasado que simbólicamente equivale a “adelante”, está adelante, porque es conocido y lo podemos ver y recuperar [...] esta palabra también significa “adelante” en el espacio (Triviño & Muelas 2011:129)

En Tototó para hablar de los mayores, de la gente que vivió antes que nosotros, se usa la expresión metrap misak “gente de antes”. Luis Guillermo Vasco (2010) describió esta forma de entender el paso del tiempo y las generaciones en el caso de los guambianos, de la siguiente manera

En la concepción Guambiana, las generaciones que van adelante son los que ya murieron, aunque no se dice que murieron sino que se despidieron y se fueron al otro mundo, al **kansrø**, el lugar en que habitan las sombras de los muertos, que es este mismo mundo. Es decir, que la sociedad Guambiana está formada por todas las generaciones que han existido desde el comienzo, más aquellas que van a venir, que todavía no son (Vasco 2010)<sup>31</sup>

Para las autoridades del resguardo, uno de los objetivos es precisamente recuperar y revivir “elementos que han venido cayendo en desuso general y solamente algunos mayores los guardan con cariño y los ponen en práctica en sus propias vidas” (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2010:3).

La estrategia didáctica en la cual empezamos a trabajar fue armar casa de paja, también fue a la que se dedicó más tiempo, trabajo y recursos, no sólo por la envergadura del proyecto, también por su valor como símbolo de la “vida ancestral” de los habitantes del resguardo, antes de la llegada de los carros en la década de 1950, la electricidad en 1984, los televisores, las estufas a gas, las motos, los

---

<sup>31</sup> “El caracol guambiano y el big bang: dos concepciones sobre el origen del tiempo y de la historia”. Basada en una conferencia en el Planetario de la Universidad Tecnológica de Pereira, marzo de 2010 . <http://www.luguiva.net/cartillas/subIndice.aspx?id=7>

celulares y los computadores... “vicios” de los blancos que fueron acabando con la costumbre de caminar el territorio, de sentarse alrededor de las tulpas, de hablar en nam trik y les arrebataron poco a poco lo que los hacía misak, situación que quiere revertirse desde la escuela, a partir de las estrategias didácticas propias.

La idea de construir nuevamente las casas de techo de paja no es una idea reciente, se planteó desde los primeros intentos de iniciar un proceso de recuperación de la historia y la lengua del pueblo Totoró. Al final del primer taller de lingüística que realizó Marta Pabón en el resguardo en 1987, se planteó un plan de “recuperación de la cultura que comprendía enseñar lengua a adultos y niños, volver a criar ovejos para hacer anacos con su lana y construir de nuevo las casas tradicionales de bahareque” (Pabón 1994:107)

Desde el punto de vista de las autoridades del pueblo totoró, las estrategias didácticas propias “constituyen el apoyo ancestral, permitiendo que la tradición se perpetúe, [...] objetivo de la educación propia, [...] derroteros para las nuevas generaciones” (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2011:76). Durante un breve discurso de inicio al taller de la estrategia didáctica aprender a *sopla mambe*<sup>32</sup> y *armar tulpa*, a cargo del programa de educación del cabildo, don Jorge Domingo expresó el sentido e intención de esta propuesta

Cómo teníamos que crecer, cómo teníamos que conformar la familia, cómo teníamos que ir formando ese árbol grande que nos servía a nosotros como familia, entonces este es el momento cuando se inicia, cuando el fogón nos sirve de reunión, cuando se inicia porque se reúnan así ellos alrededor del fogón, porque allí estaban mas'ora (abuela), estaba tas'or (abuelo) estaba papac'ik (papito), mamac'ik (mamita), uní (niño), is'ukuní (niña), nimpasr (hija), noskai (hijo) ¿quién más estaba? tíos, nonek (hermano), correcto niña muy bien, notsak (hermana), bueno esa era la familia completa... Por eso es que nosotros, mire los mayores

---

<sup>32</sup> Procedimiento para sacar la cal para mambear coca. En este se coloca la piedra de la cual se extraerá la cal en el fuego, hasta que esta se pone roja por acción del calor y se la pone en un recipiente con agua.

cuando comienzan a hablar de la cultura de nosotros comenzamos hablando ¿por quién?, por el fogón. Entonces niños vamos a empezar este trabajo, comenzamos por armar la tulpa que con la abuelita ya lo teníamos allá adentro pero nosotros queremos que ustedes vean niños cómo se arma la tulpa y luego cómo soplamos el mambe y cómo preparamos es ese calor que tiene la piedra para luego desintegrarse, diríamos así, o volverlo ceniza, porque a la hora de la verdad lo compartamos con la coca, eso era lo que hacían los mayores. Entonces niños y profesores estemos pendientes de este trabajo porque eso va a servir para ustedes algún día para que lo conversen con sus hermanos, ojalá le comenten a sus papás qué hicieron en el día de hoy, cuando ustedes ya estén grandes, comenten ustedes a sus hijos y así sucesivamente, esa es la intención, esto es lo que hemos perdido nosotros, miren ustedes estudiantes ¿hoy en día estamos pensando más en qué? Estamos pensando de pronto en ver la televisión.

Aunque hoy la mayoría de las casas del resguardo están hechas con paredes de cemento y techo de tejas de zinc, hace algunas décadas, incluso en el casco urbano del municipio, estaban construidas con paredes de barro y techos de paja. Aún quedan en pie algunas de ellas y la idea de esta estrategia didáctica es construir una de ellas con las mismas técnicas y materiales que se usaban en este tipo de construcciones. Algunos mayores aún viven en estas casas, las cuales edificaron en sus años de juventud, pero estas sucumben ante la falta del mantenimiento que requieren, el cual consiste en cambiar el empajado del techo después de épocas muy largas de lluvia o cuando se empiezan a presentar filtraciones de agua, mantenimiento que es imposible de hacer para la mayoría de estos mayores, quienes viven solos. Una vez el techo de paja empieza a tener filtraciones el resto de la casa colapsa rápidamente.

En el mismo momento en el cual se estaba construyendo la casa de paja en el colegio de Betania, una de las mayores del resguardo, doña Carlina Conejo veía con tristeza como la casa donde había vivido con su esposo y criado a sus hijos quedaba en ruinas, sin embargo se tomó la decisión de construir una nueva la cual, probablemente no sería habitada por nadie, en lugar de reparar las que aún existen en el resguardo. En uno de los talleres realizados con mayores se discutió precisamente

sobre el hecho de que estas casas son construidas para ser habitadas para que siempre haya un fogón encendido en su interior, de lo contrario la paja del techo se pudre.

don Marcos Ulcué y don Aristides serían los encargados de dirigir la construcción de la casa de paja, con ayuda de las pocas personas en el resguardo que aún saben cómo hacer este tipo de construcciones y están lo suficientemente jóvenes para embarcarse en una empresa de tales dimensiones. La intención era construirla de la manera “más ancestral” posible, en lugar de moto cierra se usarían hachas y en lugar de clavos, guascas (trozos de cabuya), intención que empezó a causar dificultades desde los primeros pasos de la construcción. Lo primero que debía hacerse era naturalmente cortar la madera, sin embargo, no podía ser cualquier clase de madera, en estas construcciones hay al menos cinco especies distintas de árboles: motilón<sup>33</sup>, encenillo<sup>34</sup>, chagla<sup>35</sup>, helecho y aliso<sup>36</sup>, algunas sólo se encuentran hoy en las partes altas de las tierras del resguardo, las cuales se decidió no parcelar para usufructo de las familias después de las recuperaciones de tierras, con el fin de conservar el bosque nativo.

Antes de ir a cortar la madera debía solicitarse un permiso del cabildo y designar un cabildante para acompañarnos en esta actividad, hasta allí todo parecía sencillo de resolver, no obstante y debido a que la madera debía cortarse de acuerdo con las fases de la luna, debían hacerse coincidir los días disponibles en el calendario de las actividades del cabildo con los días en los cuales la luna estaría en su fase menguante, durante ese mes. En varios pueblos indígenas del Cauca, nasa, misak de Guambía, Ambaló, Totoró y Quizgó, muchas de las actividades agrícolas y de la vida cotidiana están regidas por las fases de la luna, esto no es exclusivo de los pueblos

---

<sup>33</sup> Cedrella odorata

<sup>34</sup> Weinmannia tomentosa

<sup>35</sup> Asteraceae Verbesina barragana

<sup>36</sup> Betulaceae Alnus acuminata

indígenas, muchos campesinos también realizan sus actividades teniendo en cuenta las fases de la luna.

Al comparar la forma en la cual lexicalizan, en el castellano y en el nam trik las fases de la luna, podemos observar en primer lugar que la entidad “luna” tiene diferentes características respecto a sus posibilidades de ser en el mundo. En castellano la luna tiene cierto grado de volición que le permite realizar un ciclo de crecimiento y decrecimiento; en el caso del nam trik se podría decir que esta entidad tiene un tipo de volición diferente puesto que puede realizar comportamientos tales “como irse con el sol”. En el caso del castellano el ciclo de la luna avanza a través de la acción de crecer y decrecer, en el caso del nam trik el ciclo lunar está relacionado con el ciclo de la vida, puesto que la luna comienza siendo una niña y se va endureciendo con el transcurso de la vida tal como lo hacen los seres humanos y los demás seres de la naturaleza. También observamos que en nam trik existen dos fases de la luna que no tienen un nombre en castellano /pɪl pɪsr paʃan jan / y /pɪl ka kip/. Cada una de las fases de la luna, está destinada para la realización de ciertas actividades y de la misma manera hay ciertas actividades que tienen restricciones en algunas fases del ciclo lunar<sup>37</sup>. En la lengua nam trik la luna tiene nueve fases lunares, dos más que en castellano.

<b>Fase de la luna</b>	<b>nam trik</b>	<b>Castellano</b>	<b>Actividades que se pueden realizar</b>	<b>Actividades que no se pueden realizar</b>
	/pɪl unɪ/ luna niña Es una luna frágil, delicada como un bebé-niña	Luna nueva	Desparasitar a los niños Sobar el vientre de la madre Sobar lastimaduras Sacar los dientes Hacer podas	Desyerbar porque no muere la maleza. Cosechar. Consumir alimentos fríos. Preparar terreno para

<sup>37</sup> Tomado del Informe final del proyecto “Fonología, morfología y morfofonología de la lengua nam trik en el resguardo de Ambaló con miras a establecer criterios para proponer un sistema de escritura” por Tulio Rojas y Geny Gonzales con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca. Esta información fue recopilada en el marco de una serie de talleres realizados en los años 2010 y 2011, con maestros, mayores y autoridades del resguardo de Ambaló.

			<p>Relimpiar los potreros.  Aplicar remedios para formar a los niños en el vientre.  Se siembra comida que da su fruto en el aire, ej.: maíz, frijol, haba.  Se siembra las plantas de hoja para que crezcan rápido, ej.: col, mejicano</p>	<p>sembrar papa, ulluco, ocas, arracachas, u otras matas porque abundan los mojojoes y comen la raíz.  En esta época la luna es frágil, no se debe hacer nada que tenga que ver con las cosechas, no se debe sembrar todo tipo de plantas pero se puede preparar el terreno.</p>
	<p>/pil trantiraik/  Luna que se endurece  En esta época la luna se está fortaleciendo</p>	<p>Luna creciente</p>	<p>Se puede sembrar después de cinco días de luna si hay afán.  Jewan piri pusrami (Aporcar papa)  Motilar los animales  Se puede sembrar toda clase de semillas, desyerbar y cosechar.  Se siembra comida que da su fruto en el aire, ej: maíz, frijol, haba.  Se siembra comida que da su fruto debajo de la tierra eje: papa, arracacha, majua, ulluco</p>	
	<p>/pil nenuraik/  Luna grande  Luna llena</p>	<p>Luna llena</p>	<p>Se siembra comida que da su fruto en el aire, ej: maíz, frijol, haba.  Se siembra comida que da su fruto debajo de la tierra eje: papa, arracacha, majua, ulluco.  Se siembra las plantas de hoja para que crezcan rápido, ej: col, mejicano.  Ideal para sembrar, Consumir alimentos fríos  Tiempo para máximo rendimiento en todo.  Ideal para cosecha.</p>	
	<p>/pil lamirap/  Luna que se vuelve pequeña</p>	<p>Luna menguante</p>	<p>Cortar madera  Ideal para cosechar  Capar animales machos.  Purgar animales con plantas.  Se siembra comida que</p>	

			da su fruto en el aire, ej: maíz, frijol, haba. Se siembra comida que da su fruto debajo de la tierra eje: papa, arracacha, majua, ulluco	
	/pil p̄isr pasran jan / Cuando la luna se va con el sol		No se hace mucho porque no hay luna Los caballos se deben capar un día antes de irse la luna	
	/pil ka kip/ el día que no está la luna		La luna duerme – descansa. No se hace mucho porque no hay luna. Es día de descanso. Otras familias realizan rozas, preparación de terreno incluso en mingas.	

La madera para la casa de paja debía cortarse en luna menguante, pero existía un inconveniente, don Ricaurte, el cabildante que nos acompañaría a la finca La Aurora, para cortar la madera, no tenía tiempo disponible para hacerlo durante los días de luna menguante, en ese mes y esperar hasta el siguiente retrasaría el calendario del proyecto ¿Qué debía hacerse? ¿Debía ignorarse el calendario lunar y renunciar a la idea de hacer la casa a la manera “tradicional”? Enviaron a don Ricaurte a hablar directamente con el gobernador del cabildo, la respuesta fue contundente “eso de los días de la luna no influye mucho”. Todos estaban muy decepcionados, Claudia abogaba en pro de la aplicación de la estrategia didáctica, Artemio Sánchez en pro de los lineamientos del proceso de recuperación, don Marcos llamaba la atención acerca de la importancia de cortar la madera en luna menguante, para que esta se fortaleciera, tal como lo hace la luna, en las restantes fases del ciclo lunar, así la casa durara más tiempo y no se la comerán las termitas. Finalmente se decidió que la madera se cortaría sin tener en cuenta las fases de la luna, no obstante en la descripción de la estrategia didáctica en el documento del PEC, debía resaltarse su importancia.

El 2 de octubre empezó a realizarse la explanación de la casa, la preparación del terreno para su construcción, en el colegio de Betania, tal como se había acordado en las reuniones del programa de educación del cabildo. Ese día, yo también iniciaría la tarea que se me había encomendado, tratar de incluir el uso de nam trik en las estrategias didácticas propias. Hasta ese momento, el trabajo en el cual yo había estado involucrada, se había desarrollado en el marco de talleres con maestros, estudiantes y madres comunitarias y en encuentros de hablantes; espacios que no hacen parte de la vida cotidiana de los habitantes del resguardo, donde, se propician usos de la lengua nam trik, los cuales si bien no son totalmente artificiales, tampoco son espontáneos.

La actividad de la explanación de la casa, no estaba pensada de la misma manera que los talleres de nam trik, en los cuales existe el acuerdo implícito de que el propósito de reunirse es el uso de esta lengua con un fin particular, recopilar léxico, rondas para materiales de enseñanza o grabar un programa de radio. En este caso se trataba de una minga programada por la asociación de padres de familia del colegio de Betania, quienes debían hacer su contribución a la construcción de la casa. Ese día volví a encontrarme con maestros y hablantes, amigos y compañeros a quienes había dejado de ver hacía casi un año. En la minga estaban don Transito y José María, ambos hablantes de nam trik y también don Marcos y don Aristides.

Durante el segundo semestre de 2012, hubo una sequía que afectó a gran parte del centro y suroccidente de Colombia, en el departamento del Cauca varios acueductos en los municipios de Silvia y Totoró se habían secado y no había caído una gota de agua lluvia por espacio de tres meses, la tierra estaba totalmente seca y endurecida por la falta de agua. La tarea que nos esperaba pondría nuevamente a prueba las intenciones de hacer la casa a la manera “tradicional”, con todas las técnicas y materiales “ancestrales”, lo cual implicaba preparar en la montaña, un espacio plano para la construcción, lo suficientemente grande para la casa, junto con sus corredores

y patios, todo a punta de pica y pala. Esta fue la primera de muchas jornadas “dándole pala y palendra” a la tierra endurecida por la sequía, finalmente las fuerzas y las intenciones de honrar la tradición decayeron y se optó por traer una retroexcavadora para terminar el trabajo.

Muchos padres de familia no entendían el propósito de hacer la explanación de esta manera, cuando bien podría traerse un buldócer de la alcaldía para hacer la misma tarea de forma más rápida y eficiente. Otros padres, especialmente exalumnos de las escuelas de la Institución Educativa, tal como lo narra una maestra de la escuela del Cofre, también empezaban a preguntarse por el sentido de las estrategias didácticas propias. “¿Si la escuela era supuestamente para avanzar, por qué estaban enseñándole a los niños esas cosas que eran como regresar al pasado, por qué no les enseñaban mejor cosas que sirvan como inglés o informática?”

Existían dos conceptos de la educación presentes en el resguardo, los cuales se traslapan y contraponen. Por un lado el del cabildo y los maestros que podríamos llamar “conservacionista”, según el cual para pervivir como pueblo es necesario *conservar* la vida tal como está y si es posible revertir los cambios que ha tenido, *conservando* “las tradiciones” para recuperar la vivencia de nuestros pueblos, recuperar la Cultura de la Vida...en completa armonía y respeto mutuo con la madre naturaleza” (Choquehuanca en Gudynas 2011:1). Por otro lado el que se identifica con “un devenir histórico que se considera lineal, la fe en el progreso, [...] apela a un conocimiento experto que determina las mejores estrategias, e impone una noción de calidad de vida similar para todas las naciones” (Gudynas 2011:13-14), elementos que se identifican con el “desarrollo convencional” (Gudynas 2011), según el cual es necesario cambiar para avanzar y conseguir un estado de bienestar. Desde mi punto de vista, el cual desarrollaré en lo que resta de este texto, en este caso ambas concepciones obedecen a una misma lógica, la intervención en la vida de “los otros”

con el fin de controlar los cambios que sufren sus sociedades, en el segundo caso desde el desarrollo y en el primer caso desde el multiculturalismo.

En los días siguientes continuamos realizando diferentes actividades en torno a la empresa colectiva en que se convirtió volver a edificar “la casa tradicional”. El 4 de octubre fue el día programado para el *tsik peni kin*, *la tumbada del palo o corte de leña*. Cuando llegué a la escuela de la vereda El Cofre, lugar donde había quedado de encontrarme con don Marcos y don Aristides para subir a la recuperación La Aurora, ya eran casi las ocho de la mañana. El primero en llegar fue el profesor Artemio Sánchez, pasó en su moto haciéndome señas para que subiera hasta una casa, propiedad del cabildo, ubicada en la entrada de la finca recuperada. Allí ya estaban don Marcos, don Aristides y don Ricaurte, esperamos al profesor Manuel Sánchez quien vendría con algunos estudiantes del colegio. Mientras esperábamos al profe Manuel, don Artemio y don Ricaurte comentaban acerca del trámite de tener que pedir un permiso escrito al cabildo para poder ir a cortar la madera, no era suficiente con la presencia de un cabildante en representación de la autoridad del cabildo. don Artemio estaba molesto por la situación, cómo podía ser posible que antes, el terrateniente siempre les hubiera permitido cortar toda la madera que necesitaran para hacer postes y casas y que ahora los indios le pusieran problema a los otros indios, para realizar una actividad que además beneficiaba a sus propios hijos.

Cuando llegaron los estudiantes del profesor Manuel Sánchez, empezamos a subir la montaña hacía la parte alta de La Aurora. Adelante iban los mayores, yo me quedé un poco más atrás con don Artemio, no podía seguirles el paso. La pregunté a don Artemio si los estudiantes del colegio que venían a la actividad sabían la historia de cómo sus padres y abuelos habían recuperado esas tierras, él me contestó que la mayoría de los jóvenes ya no sabían nada acerca de esas luchas.

Después de que don Marcos le pidió permiso al duende para poder cortar la leña, nos dividimos en dos grupos, algunos subieron a la parte más alta de la montaña, a cortar los bejucos para las amarras, yo me quedé con el grupo que cortó los árboles de motilón para los postes de la casa. Después de cortarlos debíamos sacarlos hasta el último cultivo de papa, justo antes de donde empieza el bosque, así los padres de familia podrían subir después por ellos y bajarlos con ayuda de caballos hasta la carretera. Era un tramo largo y el único camino hasta allí era de “travesía” o “desecho”, caminos por donde sólo puede pasar una persona a pie. Nos ubicamos en una fila a lo largo del camino por donde habíamos llegado, a través de los árboles y el monte, debíamos ir deslizando los postes aprovechando el declive de la montaña. Una niña, la nieta de doña Nasaria, hablante de nam trik, estaba al lado mío, puso su mano sobre mi hombro y me dijo “yo a usted como que la conozco”, le contesté que era muy probable si había estado en alguno de los talleres de nam trik. Me preguntó si estaba aprendiendo nam trik, -claro que sí todos debemos aprenderlo-, le contesté y le devolví la pregunta, ella me contestó con un no rotundo, “yo no quiero aprender eso, yo quiero aprender chino porque me quiero ir para China”, lo único que pude decirle en ese momento “si aprendes nam trik puedes aprender cualquier lengua que tú quieras”, ella por supuesto no quedó muy convencida.

Por esos días yo estaba contenta, caminando y conociendo el resguardo y la gente que nunca conocí en los talleres de nam trik, pero debía empezar a preocuparme por el proyecto de mi tesis de maestría, el cual consistía en observar, documentar y describir los usos de la lengua nam trik en el resguardo de Totoró, ésta al menos era mi idea inicial. Debía saber qué pasaba con el uso de la lengua nam trik en la vida cotidiana, la única forma de hacerlo, conocer cómo era la vida después de que se terminaban los talleres, los encuentros de hablantes y los programas de radio. Mi intención era quedarme en la casa de un hablante de nam trik, había pensado en doña Encarnación y don Luis Carlos Bello, quería tener una experiencia de inmersión lingüística y aprovechar mi estadía para mejorar mis habilidades comunicativas en

esta lengua. El cabildo y el equipo de educación decidieron que lo más adecuado en ese momento era quedarme en casa del profesor Manuel Sánchez, quien estaba comisionado para plantear la malla curricular y el modelo pedagógico para la enseñanza del nam trik en bachillerato.

El 18 de octubre de 2012, subí al primer campero de coototrans, la cooperativa de transportadores que cubre la ruta Popayán-Gabriel López y recorrí los cuarenta y cinco minutos que separan a Popayán del Casco urbano de Totoró, como lo había hecho tantas otras veces, esta vez con una maleta más grande. Ese día llovía a cantaros, por fin había terminado la sequía de tres meses, en el campero también viajaba el profesor de la escuela de la vereda Puente Tierra, lo primero que me dijo incluso antes de saludarme “lo que es uno ser esclavo del reloj”. Yo le pregunté por qué no vivía en Totoró y así no tendría que hacer ese viaje tan tedioso y peligroso todos los días y a esa hora de la mañana, me contestó que no valía la pena hacerlo porque su puesto de profesor en Totoró no era permanente debido a la poca cantidad de estudiantes matriculados en la sede donde trabaja. También me contó que muchos comuneros, incluso líderes influyentes del resguardo, preferían llevar a sus hijos a estudiar al Colegio Francisco José de Caldas en lugar de matricularlos en la Institución Educativa Pueblo Totoró, “desconociendo así el proceso que se estaba llevando a cabo desde el cabildo con el Proyecto Educativo Comunitario y el fortalecimiento de la lengua nam trik, pero cuando había recursos del cabildo ahí sí estaban alerta”.

Esa misma noche, ya estaba en casa del profe Manuel, en la vereda el Pedregal, cerca a la casa de don Marcos Ulcué, de doña Erminia Conejo y de Carlina Conejo. Estábamos alrededor del fogón, el profe, su esposa doña Margot y sus tres hijas las más pequeña Cyndy, la del medio Tatiana, una de las niñas que había participado en la grabación de los programas de radio en el 2010 y la mayor Jamileth, estudiante de la licenciatura en lenguas originarias en la UAIIN. El profe Manuel nos contaba

cómo justo ese lunes, cuando llegaron al colegio en la mañana, encontraron los vidrios de varios salones rotos y la pared del nuevo comedor, el cual aún no había sido inaugurado, derribada; los vándalos incluso habían tenido la osadía de escribir en un dibujo de la casa de paja que había hecho el profe Mario, “eso está feo, remalo”, este último comentario nos causó risa a todos y le restó un poco la gravedad al incidente. Le dije –profe pero eso tuvo que haber sido alguien aquí-, Jamileth añadió –sí hay gente envidiosa que no quiere el Colegio y prefiere llevar a sus hijos al colegio del pueblo-. Recordé lo que me había contado el profesor de la escuela de Puente Tierra esa misma mañana y lo que me había dicho unos días antes la nieta de doña Nasaria.

A la mañana siguiente, llegué al colegio de Betania libreta y grabadora en mano, lista para registrar el uso de la lengua nam trik en la vida cotidiana del resguardo de Totoró. Hasta ese momento, el trabajo en el cual había estado involucrada, se había desarrollado en el marco de talleres con maestros, estudiantes y madres comunitarias y en encuentros de hablantes. La actividad de construcción de la casa de paja, no estaba pensada de la misma manera que los talleres de nam trik, en los cuales existe el acuerdo implícito de que el propósito de reunirse es el uso de esta lengua con un fin particular recopilar léxico, rondas para materiales de enseñanza o grabar un programa de radio.

Llegué al colegio con el profe Manuel y Tatiana, en la sala de profesores el tema del día era la posible visita de los interventores del Ministerio de Educación Nacional. En el segundo semestre del 2012 el Ministerio de Educación Nacional, estaba realizando una serie de visitas a las instituciones educativas de todo el país con el objetivo de monitorear el cumplimiento de los estándares de calidad y el número de estudiantes a cargo de cada docente. Estas visitas eran de carácter “relámpago” nadie sabía exactamente cuándo se realizarían, todos los profesores estaban nerviosos, especialmente quienes no eran comuneros del resguardo y corrían el riesgo de ser

trasladados a otros municipios y quienes no tenían un contrato fijo, corría el rumor de que se prescindiría del trabajo de muchos maestros.

Subí unos metros en la montaña, detrás de los últimos salones y al lado del nuevo comedor comunitario, estaban don Marcos, don Aristides y don Simón, la construcción de la casa había avanzado mucho desde la última vez que había estado en el colegio, el día de la minga para la explanación de la casa, ya estaban puestas las vigas que formarían el esqueleto. Ese día llovía muy duro, don Marcos fue el primero en verme –maktuko man misak, pensé que no iba a venir con este aguacero-; después me saludó don Aristides -¿Qué me trajiste de Popayán?, don Marcos se adelantó a contestar –no más aguacero es lo que trae siempre, pa que te emparamés-.

Don Marcos y don Aristides son hablantes de nam trik, don Simón alguna vez me había dicho que no hablaba pero entendía, por esta razón esperaba que toda la conversación mientras ellos trabajaban fuera en esta lengua. Me senté a verlos y esperé que así pasara, pero todo el tiempo hablaban en castellano solamente decían algunas palabras en nam trik. El frío y el páramo me congestionaban la nariz, don Marcos me vio y dijo-Geny kis'mita, no llore, ¿Por qué esta llorando?-, –estoy llorando porque no hablan en nam trik- le contesté, él trató de dar algunas indicaciones acerca del trabajo, en nam trik (con color azul en la transcripción), a don Aristides y don Simón, pero la conversación no era fluida y finalmente terminaron hablando en castellano (con color rojo en la transcripción).

Marcos Ulcué: nape pikaswante, nape uju tranip tsop war ju, uju este utitro  
(estoy aquí con estas vigas dándole duro)

Simón: al otro lado, al otro lado te estoy diciendo, porque no lo pone allá a la escalera don...

Marcos: as'amai (por ahí)

Simón: **sí, sí, sí, as'amai (por ahí) así dice que si va bien, no allá a la punta cógelo don Aristides que acá lo agarro yo, tranquilo que yo acá lo agarro yo, este ya es mío...**

Marcos: **¡¡¡¡cuidado¡¡¡¡**

Geny: **uhmmmm nape kosrentrap un'ar kucha (yo también estoy aprendiendo)**

Aristides: **'uju 'uju iltiwane, tsikwante ilwane alli tsikpe (eso deje el palo allí puesto quietecito)**

Marcos: **¿dónde es que está la..? allí, allí va uju uju uju (ahí, ahí, ahí) ya no más, ya no más, cuidado que lo solté, allí ya vas a llegar**

Simón: **lo han cortado muy largote, ¿lo van a dejar así?**

Aristides: **dejémolo así ¿por qué qué?**

Simón: **bueno**

Marcos: **ya no más va a llegar, un poquitico no más, ya ya ya ya suéltelo**

Marcos: **nape pikaswante nerip tsop war uju mimpesi uj kitan c'i'tan inc'a uju, haber inc'a inipe si tapik kin inc'a 'ujuin tacado 'uju pesi maitik kin maiti kitri misran ujupe nai Simonpe uju tapasran u tap tson uju mimpesi uj ki'tan c'itan inc'a cuidado penc'onse (estoy aquí dándole duro a estas vigas para que quede bien tacado, bien bonito, aquí Simón también está haciéndolo bien ahora sí, pero ¡con cuidado!)**

Aristides: **ya ya ya**

Marcos: **uju uju c'ian nai Aristidespe unipe si (ahí, ahí mi Aristides parece un niño)**

Marcos: **ahí es**

Aristides: **ahí es, no te corre más oís**

Aristides: **uj lul min (ahí pero no muy rápido)**

Marcos: **lul min cierto (rápido no)**

Simón: **¿será que lo desbastamos?**

Marcos: **pero inipe ole kac'ipe muske mus' nikap mus'kac'i nika pasran**

Asítides: **clávalo una vez pa poder estar seguro ahí, cláveselo, de ahí se clava aquí a las costillas**

Simón: **aquí no lo arrimamos ¿no?**

Aristides: **¿no se puede un poquito si tiene?**

Simón: **por eso te estoy diciendo**

Aristides: es que con el barro vuelve y se tapa

Marcos: ah sí eso

Marcos: clapu wer, clapu wer ko Simón uju tap nai Simón tapi kin (clave pues eso Simón pero hágalo bien)

Geny: risas

Aristides: uj trantri' mintroi (ahí pero no muy duro)

(En ese momento se empieza a clavar la viga al techo de la casa)

Marcos: eeexactamente

Simón (pregunta a don Aristides): ¿cuándo termine qué? ¿Qué dice? Está en las nubes el jefe, dijo

Marcos: déjemelo ahí, déjemelo ahí

Aristides: ahí pueden recostarlo a la orilla

Le pregunté a don Marcos por qué si ellos eran hablantes de nam trik no podían hablar en esta lengua mientras trabajaban, él me contestó “porque pues uno está concentro más que todo en el trabajo, a veces pues uno más rápido porque nosotros trabajando, imagínese, noooo nosotros no estamos para hablar la lengua, bueno que fueramos así, o a veces hay uno que, no puedo, o sea una persona no puede entender y entonces todos tenemos que hablar es castellano” Después le pregunté si hablarían en nam trik si todas las personas presentes en ese momento fueran hablantes.

Marcos: pues estamos a veces así, pues así con Tránsito pues si a veces él entiende o don Aristides él sí entiende pues entonces, pero hay una persona que no entiende si pues es como, es como burlarse y no, por entonces nosotros a veces no conversamos en la lengua, a veces medio chanceando sí Marcos: pero entonces en un trabajo de estos, imagínese usted no más se llega a pelar una viga, no se cae encima de la persona y lo puede lastimar, entonces uno toca que concentrar en el trabajo, porque fuera sencillo pues todavía

Hasta ese momento no le había explicado muy bien a don Marcos de qué se trataba el trabajo que estaba haciendo, él probablemente pensó que yo estaba interesada en recopilar corpus lingüístico, cuando me vio tan triste, me dijo en tono consolador “no se preocupe que ahorita en el almuerzo yo le traduzco todo lo que estábamos

haciendo”, yo le contesté que eso estaba bien, pero realmente lo que quería era aprender a hablar y si nadie me hablaba ¿cómo lo iba a hacer?, “precisamente ese es el problema”, me contestó. Después de estar un rato allí sentada el frío me hizo buscar refugio del páramo, don Marcos me preguntó si me iba, se quedó mirándome y me dijo –estás triste por el frío, se te nota-, estaba un poco decepcionada y probablemente se me notaba, ya llevaba dos días en Totoró, en una de las veredas con más hablantes y aún no había escuchado ninguna conversación en nam trik.

En los días siguientes continuamos con los talleres de implementación la estrategia pedagógica *as'amai maramik isikwante* así se teje o armar telar, tejer chumbe, jigra y ruana. Si el tejido llegase a ser “revivido” o “revitalizado” en la escuela, no devolvería el tiempo ni regresaría a los totoroos a la forma de vida de sus antepasados, como se espera suceda con la implementación del PEC, este sería reincorporado a la vida cotidiana de una manera casi totalmente diferente e impredecible. Probablemente suceda de igual manera con las otras estrategias didácticas propias, no obstante esta situación es más evidente en este caso.

En Totoró hasta hace poco el tejido era más que una práctica lúdica para pasar el tiempo libre o una manualidad, estaba directamente relacionado con el ciclo menstrual y reproductivo de la mujer. Cuando las niñas llegaban a la menarquía el médico tradicional les realizaba un refrescamiento, para esa edad ellas ya debían saber tejer jigra y con sus propias manos tejían una pequeña la cual era utilizada en este ritual, también existían algunas restricciones y prohibiciones para las mujeres durante la menstruación, las cuales hoy ya no se siguen, tal como lo narra la mayora Carmen Tulia Conejo

Mi mamá tejía en el telar, anaco, ruana, pues desapareció mi mamá, hasta allí llegué, apenas comenzaba a aprender a tejer ruana; ahora puedo hilar, lavar y pelotiar, pero menos tejer. Me enseñó a sacar cabuya. Porque mi papá lo vendió o regalaría el telar o que haría. Por ejemplo, cuando uno está

con el pac'ik que no tenía que voltear en la huerta, tenía que estarse quietico allí en una sola parte, eso le tendían unos costalitos, uno tenía que permanecer cobijao con un callito de ruana de ovejo, en ese tiempo no había cobijas. Ellos me pasaban la taza de la comida allí a donde uno estaba y uno tenía que comer y guardar el vaso allí, luego jugar el platico y volver a comer allí. Cuando ya le paraba eso, entonces ahora sí ellos mismos nos bañaban, ya tenían un sitio donde ir a bañar a uno, lo refrescaban, lavaban la taza y ahora sí lavaban todo. Ese era la cultura de uno, pero a la huerta nada, ni ir a tocar un animal ni a los hombres, uno tenía que estar en una sola parte. También cuando la muchacha está con el periodo, cuando tiene hijo, lavarle con todas esas plantas. Gracias a ellos, algo me enseñaron y yo les enseñé así a mis hijos. Así era de antes, no dejaban tocar nada a la huerta, ni los animales, tenía que estar en una sola parte hasta que se bañara uno. Sí uno ya tenía que hacer un oficio como pelar papa tenía que lavar con ruda la mano y echar ruda pa donde uno iba ir. Desde que ellos se acabaron pues hasta allí llegó, Yo también me estoy olvidando. Ellos le enseñaban a soplar el mambe, echaban en ese tiesto y se iban a mambiar, a las 3 de la mañana la mujer tenía que estar levantada, haciendo desayuno, haciendo arepa y por la tarde tener envuelto (Carmen Tulia Conejo).

Una de las explicaciones desde el punto de vista de algunos mayores, a la escasez de productos alimenticios, el agotamiento de la tierra y la gran cantidad de abonos químicos necesarios en los cultivos, los cuales se utilizan hoy para que la tierra de lo que daba antes sin necesidad de usarlos, es precisamente que la mayoría de las mujeres ya no guarden estas prohibiciones. Este periodo en el cual las mujeres no debían ir a la huerta, tocar a los animales, cocinar, dormir con sus esposos, ni caminar por el territorio, era empleado precisamente en la actividad de tejer las ruanas y los chumbes.

Hoy el tejido se ha convertido en una actividad comercial para muchas mujeres del resguardo, existe una cooperativa de tejedoras, nay piriwan, administrada por el cabildo, no obstante, hace algunos años era muy difícil comprar una ruana o un chumbe, pues estos eran tejidos por las mujeres de la casa para los miembros de su familia. El tejido era una actividad exclusivamente femenina, los hombres sólo podían tejer chumbes, jamás ruanas y mucho menos una jigra, la cual tiene una asociación semántica con la matriz de la mujer en nam trik uní wasr (jigra del niño).

La única actividad relacionada con el tejido que involucraba la participación masculina era la construcción de los telares y el sacrificio de los ovejoes. Evidentemente en las sedes educativas, en el marco del PEC, no era posible prohibir a los niños varones involucrarse en esta estrategia didáctica, muchos de ellos son muy buenos tejedores, mejores incluso que muchas niñas.

Una mujer que no pudiera hilar la lana, tejer los sayos, las ruanas, jigras y chumbes no era considerada apta para contraer matrimonio ni para cuidar una familia, como lo narra la mayora Gertrudis Benachí, la novia debía demostrarle a su futura suegra sus habilidades como tejedora antes de que ella diera el consentimiento a su hijo para casarse.

Miimpe ishuk uniwei miskaibe larik, yernope tapik kintroc'a o tapik kimintroc'a, i c'i misak kintroc'a, kual'ipik o piik o nilik kuita, pari mutsipik kuita o pesrik kuita; namui miscalipe tsisti larapeli kipelipe. Miimpe kapwan as'amai litsa jan, tsap mintisik atrik. As'a kuikin namui tiempope, as'a kontapik. kin, namui tatamerape, namui tas'ormerape, namun consejos tranipelikin. As'amai wamiapik kin, miimpe is'uk uniwei miskai metrik, nimpe nimti wamian as'amai, is'uk unipe poik, wasr sramik, isik n'imik, sajo marmik. Kasarantrappe nai mas'ora ija c'ipik kin, is'uk uni kasarantrappe kana sajo maram poik kin, tranam poik kin, kana wasr mara tranam poik kin. As'inipesi srali kintrapkin, as'a marmupenti tap srali kintrap kimin (Gertrudis Benachí 24 de abril 2010).

Entonces ahora el papá de la niña miraba al yerno que fuera bueno, que fuera un buen trabajador, que no fuera tomatrigo ni borracho, que no le gustara mucho la chicha, así era antes, los viejos miraban eso. Así contaban nuestros padres, nuestros papás daban consejos a los que se iban a casar. Así después los papás del muchacho iban a hablar con la muchacha, a ver qué tenía, si sabía tejer lana, si sabía hilar lana, si sabía tejer sayo. Si la muchaha quería casarse tenía que hacerle un sayo a la mamá del novio y una jigra y así miraban si iba a ser o no iba a ser una buena esposa (Gertrudis Benachí).

El 19 de octubre nos reunimos en la casa de la tercera edad, en la vereda Las Vueltas, el sitio de reunión de este programa manejado por el cabildo, para realizar el taller de implementación de la estrategia armar telar y tejer ruana y chumbe. Ese día

trabajamos con los niños de séptimo grado del colegio de Betania. Era un día particularmente frío, cuando llegué a la casa de la tercera edad lo único que quería era encontrar el fogón de leña. Por aquellos días ni siquiera los mayores se salvaban de la moda de “lo propio”, había dos mayores sentadas en la puerta de la cocina, les pregunté por qué no estaba prendida la candela, ellas me explicaron que querían hacer una hornilla pero como el cabildo había dicho que allí era la “Casa del pensamiento” lugar de la tradición y la sabiduría, todo tenía que ser “propio”, por eso no había fogón.

La idea ese día era trabajar con los niños y los mayores, que los niños observaran cómo se realizaban los tejidos, cómo eran los telares, cómo funcionaban y le preguntaran a los mayores las partes del telar y los pasos de esta actividad en nam trik. El éxito del taller dependía en gran medida de la asistencia de hablantes de esta lengua, dispuestos a trabajar con los niños. El trabajo consistía en la elicitación de palabras y oraciones lo cual implicaba decir solamente lo que se estaba preguntando y repetirlo las veces necesarias para que los niños, quienes están alfabetizados en nam trik, pudieran copiarlas correctamente en sus cuadernos, posteriormente los estudiantes organizados en grupos realizarían un dibujo del telar y una socialización de lo aprendido.

Cuando llegó la hora de iniciar el taller, solamente había llegado una hablante de nam trik, doña Ismenia Sánchez. A muchos mayores este tipo de trabajo puede resultarles tedioso, requiere entrenamiento y paciencia, los estímulos para la producción oral provienen de una lengua de contacto, el hablante debe buscar una traducción adecuada a su lengua materna, lo cual no siempre es posible de manera inmediata. Muchos mayores no están habituados a hablar en nam trik en su vida cotidiana y han empezado a olvidar el vocabulario y el uso de las estructuras morfosintácticas, por esta razón además de ser una experiencia tediosa también puede ser para algunos, desagradable y traumática.

Por otro lado, algunos mayores son excepcionales y talentosos narradores de historias y se sienten mucho más cómodos hablando de su vida y contando sus experiencias, este era el caso de doña Ismenia, quien después de unos minutos de “lidiar” con los niños, había cogido de nuevo su puchicanga<sup>38</sup> y se había retirado a hilar lana en la parte de atrás del salón donde estábamos reunidos, allí estaban sentados casi todos los mayores quienes se mantenían al margen de lo que sucedía en el taller. Me acerqué hasta donde ella estaba sentada, le expliqué que entendía perfectamente que no se sentía cómoda con este trabajo pero por ese día, debía ayudarme porque no había más hablantes de nam trik, ella me contestó “sí hay lo que pasa es que quieren que les paguen”.

El 13 de julio de 2010, en compañía de Antonio Chavaco, Esteban Díaz y miembros del cabildo realizamos un recorrido por la vereda Miraflores Bajo, este recorrido por el resguardo cambió mi percepción sobre Totoró de muchas maneras, hasta ese momento solamente conocía la vereda La Peña. El propósito era buscar y entrevistar a los hablantes de nam trik de la vereda Miraflores; solamente encontramos a cuatro hablantes, todos de muy avanzada edad probablemente más de setenta años, quienes, a juzgar por los datos recopilados en 2012, probablemente ya fallecieron. Dos mayores vivían con sus hijos y nietos pero las otras dos estaban totalmente solas y abandonadas por sus familiares, eran visitadas ocasionalmente por las promotoras de salud del resguardo y por sus vecinos.

A pesar de que uno de los fundamentos del Modelo Pedagógico del PEC es el conocimiento de los mayores y de la importancia, que al menos “en el papel”, tienen en el proyecto político y de vida del pueblo totoró. “Para nosotros, los mayores son los depositarios de la memoria, son la base fundamental para nuestra vida, pues

---

<sup>38</sup> Vara delgada de madera donde se madeja la lana

gracias a su sabiduría garantizan la continuidad de las tradiciones y la pervivencia cultural en el proceso organizativo” (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2011:66). La situación de muchos mayores en el resguardo es similar a la de las mayores de la vereda Miraflores, se encuentran solos y en total abandono por parte de sus familias y del cabildo.

Además de la invisibilización y negación de la existencia de los hablantes de nam trik, de su vida y su compromiso con el fortalecimiento de esta lengua, las cifras sobre los supuestos “cuatro hablantes de lengua totoró”, han atraído al resguardo los “cazadores de corpus” o “lingüistas en paracaídas”, como también se los conoce. Estos personajes, generalmente ubicados en instituciones universitarias y centros de investigación de Europa occidental y Estados Unidos, llegan a los sitios donde se supone existen lenguas en peligro de desaparecer con el único interés de recopilar corpus. Este generalmente termina en forma de datos en grandes archivos, “cementeros de lenguas”, creados con el pretexto de preservar el patrimonio lingüístico y cultural de la humanidad. Estos archivos a pesar de ser “vendidos” y “promocionados” como una importante contribución al mantenimiento de las lenguas en peligro de desaparecer, generalmente tienen muy poca o ninguna repercusión en el estatus, en la ampliación de los dominios de uso o en la transmisión intergeneracional de estas lenguas. En muchos casos este tipo de recolecciones de corpus, además de no ser consultadas con las autoridades de los pueblos indígenas, se realizan a cambio de dinero, el cazador de corpus consigue lo que ha venido a buscar y el hablante recibe una cantidad de dinero a cambio, esperando que si una próxima vez alguien regresa con la intención de preguntarle algo acerca de su lengua lo haga con dinero en sus bolsillos, ¿y por qué no, si hoy existe tanto dinero que circula con el pretexto de preservar o revitalizar estas lenguas, mientras ellos se encuentran solos y en casi total abandono?

Poco después llegó al taller don Marcos, antes de empezar a trabajar con los niños, como siempre saludó en nam trik, tal como lo hace también en su programa en la emisora del resguardo, dijo el día, la fecha y la actividad que estábamos realizando. Se puso en la tarea de trabajar con los niños quienes ya tenían pensadas las oraciones que querían preguntar y se realizó la exposición, tal como se había programado.

isik n'amik	atizar <sup>39</sup> la lana
Isik ketramik poik kin	atizar la lana
n'ante kotretro isik n'amik	enséñeme a atizar la lana
Kanan tiltsik	puchicanga
isikwan liskun tiltsikju tsikpa uj kutri n'akun	amarrar la lana en la puchicanga
isikwan n'akun	hilar la lana
inipe isik n'amik s'itan	enséñeme a hilar la lana
nape srap war isikwan	estoy tejiendo
isikwan kilinkun	secar la lana
isikwan trul markun	vamos a hacer pelota
srakun isikpe kili kin tejer	cuando está seca la lana
trul markun srantrap tsikju pelotiar	para tejer en el telar
naa tiilsik metrik kitan	yo quiero coger la puchicanga
peja srap war	estoy tejiendo mal
miimpe maitik srap war	estoy tejiendo bien
trik tsuk tikin	palo derecho para tejer la ruana
sajowan nape patsi c'or	ya terminé la ruana
tsik tuktì	paral o palo derecho
tsik	travesaño
tatak kac'itikpa i noikpa	macana pequeña y grande
nape armakitan telarwan	yo quiero armar un telar

---

<sup>39</sup> Quitar a la lana esquilada la grasa y el excremento de la oveja

pec'a wesrop	sacar la mecha
nape tsap n'a war	ya acabé de hilar
nante kosrekitan wasr sramik	enséñeme a tejer jigra
jupe sraik kin kewa jor sajope	yo quiero una ruana tejida para el
frío	
nante kosrep kitan puratsik martrap	enséñeme a hacer chumbe
sajowan lelas	soltar la ruana
telarpe minta jan	el telar está dañado
nante sra kitan	voy a tejer
maitik kitri mistan nai sajope	me quedó bonita la ruana
pa sajo mari kitan	voy a hacer dos ruanas
trap sajo	boca de la ruana
upis'a kalus	cuero del ovejo
trul isik	pelota de lana
sajope dibujospa ke kitan	yo quiero una ruana con dibujos
kilirai is'uk sran sajope	la mayora teje la ruana
nante sajope pamartro kana jalitik i kana pulitik	yo quiero dos ruanas una negra y otra blanca

Antes de finalizar el taller don Jorge Domingo quería decir algunas palabras a los niños y mayores acerca de la importancia del trabajo realizado, de hablar nam trik, de recuperar los tejidos y lo hizo a partir de una anécdota que le había sucedido durante una de las reuniones del equipo de educación del cabildo con el Ministerio de Educación. Nos contó, muy orgulloso que después de la pregunta imperdible, ¿su etnia qué lengua habla y nos podría decir unas palabritas en ella?, lo habían aplaudido cuando saludó y se presentó en nam trik, y las funcionarias del Ministerio admiraban su ruana, y preguntaban si podía conseguirles una y si habían traído ruanas para vender.

doña Irma tomó la palabra ¿don Jorge será que me permite unas palabritas?, -claro mayora bien pueda-, “a mí me alegra mucho todo lo que usted está contando y también que los estudiantes hayan venido a acompañarnos hoy, pero yo sí quisiera llamarle la atención al cabildo que sólo se aparece por aquí cuando vienen a pedir prestadas ruanas para las posesiones”. Los murmullos y las risas de los niños se callaron, las manos que hilaban lana y tejían se detuvieron, un silencio recorrió todo el salón, las miradas se dirigieron al piso, al techo, a las ventanas. Yo estaba fascinada observando cómo esta mayora, sentada frente a su telar, que la hacía ver más pequeña aun de lo que era, con su voz suave y pausada, y desde su modesto lugar en ese mundo, podía poner de cabezas todo el edificio y el discurso multiculturalista del Estado colombiano, del Ministerio de Educación y del cabildo.



13 de julio de 2010. Estudiantes Institución Educativa, en el centro doña Irma

Hoy, los maestros del resguardo son más que una élite económica en Totoró, donde la mayoría de las personas son agricultores en sus propias parcelas o jornaleros,

también son una élite intelectual y política que tiene injerencia directa sobre todas las decisiones que se toman respecto a la planificación lingüística del nam trik de Totoró. Algunos de ellos hijos o nietos de hablantes de esta lengua, y también hablantes pasivos de nam trik, son quienes deciden cómo escribir las palabras en los materiales didácticos y cuál es la manera correcta de decir tal o cual oración, a veces, oponiéndose a las opiniones de los mayores hablantes de nam trik. Tal como lo expresa el profesor Bolívar Sánchez, respecto a la labor realizada por Modesto Lúligo en la emisora comunitaria del resguardo.

Hay un compañero, por ejemplo, el compañero Modesto Lúligo hace esfuerzos a través de la emisora de que las cosas se hagan pero hay otros que critican el esfuerzo de él porque dicen que no, que la lengua no se habla de esa manera...uno que ha trabajado en este cuento de la lengua uno encuentra distintas formas de decir una cosa pero es lo mismo y eso no lo hemos logrado entender, entonces todo el mundo quiere tener la razón sobre determinado grupo de palabras... se creen los dueños de la lengua (Bolívar Sánchez profesor resguardo de Totoró)

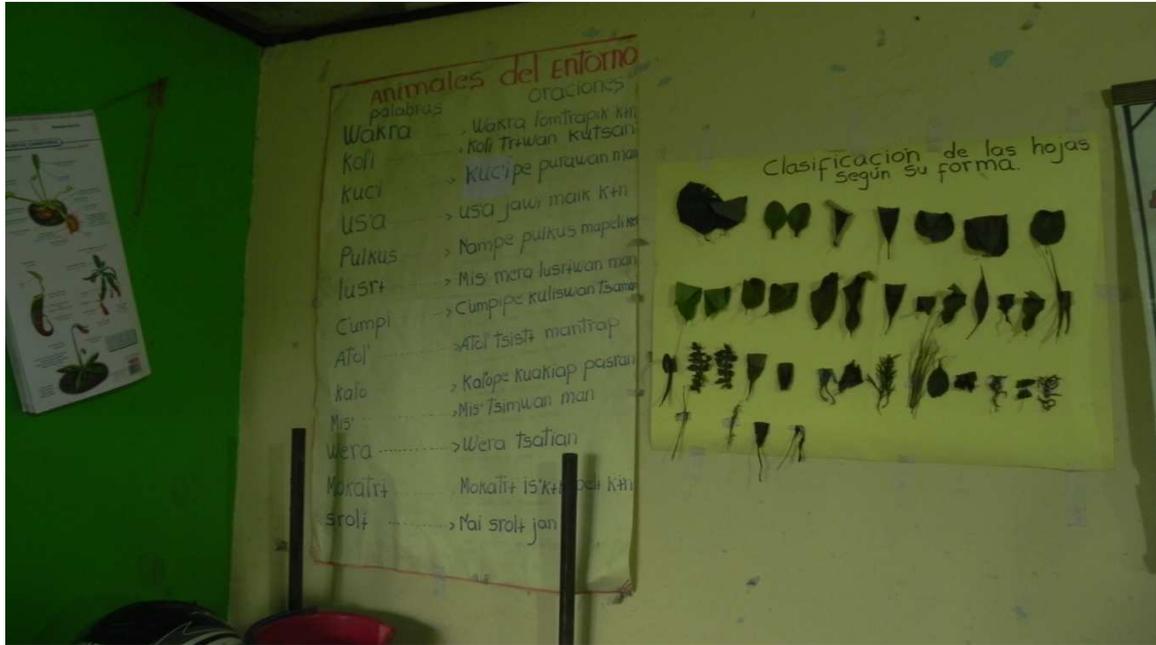
Algunos maestros del resguardo incluso se muestran en desacuerdo con la participación y el apoyo de los mayores en la enseñanza de esta lengua en las escuelas, durante los cursos destinados para este fin la principal razón es el hecho de que la mayoría de los hablantes no sepan leer y escribir. Por otro lado los mayores tienen poca o ninguna injerencia en la mayoría de las decisiones que toman las autoridades del cabildo, incluidas aquellas en torno a la educación y la revitalización de la lengua.

Cuando una lengua está muriendo, la escritura se convierte en un recurso nomotético para preservar lo que desaparece rápidamente de la oralidad y de la memoria de los hablantes. En territorios con una situación sociolingüística similar a la de Totoró, es decir, donde la mayoría de sus habitantes tiene poca o ninguna competencia oral en la lengua indígena, la alfabetización es una acción que tiene mayor éxito respecto al fortalecimiento del uso oral, particularmente cuando las acciones en pro de la

recuperación de la lengua se realizan casi exclusivamente en la escuela. Es en la alfabetización precisamente donde se han dado los principales logros en la enseñanza de la lengua nam trik de Totoró en los espacios escolarizados. Muchos niños conocen el alfabeto y pueden utilizarlo, y no es extraño encontrar en las escuelas y en los salones de clase carteleras y murales con oraciones escritas en nam trik, con nombres de las plantas, los animales o las partes del cuerpo humano, a pesar de que el uso oral de la lengua sea casi inexistente.



Profesora Marta en su salón de clase Sede vereda La Palizada



Escuela Sede escuela vereda La Palizada



Sede escuela Nueva Orleans vereda el Cofre

Se ha discutido a lo largo de este texto la importancia política de la escritura, sin embargo, la alfabetización no implica necesariamente competencia en el uso oral de la lengua y lo que es más importante aún, no garantiza la comprensión del significado de lo que se escribe o se lee. Esta situación pude experimentarla, durante la grabación de los programas de radio realizada en el 2010. En ese momento yo llevaba poco más de un año trabajando con la lengua nam trik y aunque podía transcribir casi cualquier producción oral en esta lengua, solamente conocía el significado de algunas palabras y oraciones sueltas, principalmente las que se encontraban en el léxico y otras de utilidad que había aprendido con los mayores hablantes de nam trik: mi nombre es Geny “ni muc’pe Geny kin”, vengo de la Universidad del Cauca “nape universidad del Cauca atruar”, estoy aprendiendo nam trik “nape nam trik kosrep un’ar” ya comí “nape tsap map”, tengo frío “nante

kitrakitan”, présteme su ruana “n’ui sajo peptro”, tengo hambre “nante parwatan”, tengo sed “nape pimulwatan”, quiero ir al baño “nape tsuntintrap kitpente”, gracias “inkua”, volví otra vez para acompañarlos “nape linc’ap kati kitn atruar”, ¿espéreme; “munukutrai”, no camine tan rápido, “lul mitan”, ¿ese perro es bravo? “werape namik wako”.... Aún no podía entender discursos de habla natural, conversaciones o historias, en su totalidad.

Escogimos dos historias para grabar en los programas de radio, ambas habían sido recopiladas durante los encuentros de hablantes y posteriormente transcritas por Antonio Chavaco, el cuento del “kis’impur (el arco)” narrado por doña Gertrudís Benachí y “La Peña del Gallinazo”, narrado por don Marcos Ulcué. El día destinado para la grabación del cuento “La Peña del Gallinazo” no pudo acompañarnos Antonio Chavaco, quien conocía el cuento, pero estaban otros hablantes de nam trik doña Erminia Conejo, doña Gerardina Sánchez, Modesto Lúligo, José María, Tránsito Benachí. Tanto los niños que participarían en la grabación como nosotros no sabíamos el significado de lo que estaba escrito en los guiones.

Esta situación, impuso retos muy interesantes a la grabación de estos programas de radio. Por un lado estaban los hablantes de nam trik quienes no estaban alfabetizados en esta lengua, los profesores alfabetizados pero hablantes pasivos y los niños con una alfabetización incipiente en nam trik. Por esta razón “tuvimos que apelar a diferentes estrategias de comunicación oral no-directa para lograr establecer nuevos puentes de transmisión intergeneracional” (Rojas, Gonzales, Díaz 2011:7).

Las sesiones de grabación de los programas se desarrollaban a partir de guiones preparados previamente para ser entregados a los estudiantes, posteriormente ellos se dividían en grupos dependiendo de los diálogos que debían grabar. Cada grupo estaba supervisado por un maestro y acompañado por un grupo de hablantes; la función de los maestros era trabajar con los niños ayudándolos en el aprendizaje de los parlamentos y la correcta pronunciación de los sonidos de la lengua. Posteriormente, los niños leían los guiones a los mayores, de esta manera ellos podían evaluar

qué tan comprensible era la lectura para un hablante competente de la lengua y así hacer las correcciones necesarias al respecto (Rojas, Gonzales, Díaz 2011:7)

Ese día, cuando los niños después de aprender sus guiones fueron donde los mayores, quienes antes de grabar juzgaban si los guiones recitados por los niños eran o no comprensibles para un hablante de nam trik, todos empezaron a reír a carcajadas. Ninguno quería decirnos a Esteba Díaz o a mí, qué les causaba tanta risa. El programa se grabó y emitió y nosotros aún no entendíamos qué había pasado ese día.

Una de las formas en las cuales aún es usada la lengua nam trik por los hablantes de Totoró es para hacer chistes y comunicar situaciones que no dirían en castellano o al menos no de la forma en la cual las comunican en nam trik. Como afirma don Marcos “entre mayores nos sacamos los cueros al sol pero en lengua, el que no sabe no entiende y hasta dirá que están diciendo algo de él”; ser hablante de una lengua que comprenden pocas personas también tiene sus ventajas. Este era el caso del cuento que habíamos grabado con los niños, pero nosotros no lo sabíamos en ese momento.

Con las historias recopiladas en los encuentros de hablantes y otras que habían sido compiladas por los profesores y estudiantes de la Institución Educativa del resguardo, se tenía la intención de producir un material bilingüe de lectura para los niños que iniciaban su alfabetización en nam trik y castellano, “nai kililipe as’an kotapî kin” (así contaban nuestros mayores). Cuando estábamos revisando las transcripciones con Antonio Chavaco y haciendo las traducciones al castellano de algunos cuentos en nam trik, entre ellos La Peña del Gallinazo, nos dimos cuenta que este cuento tenía “escenas de sexo y violencia no aptas para menores de edad”, describía de manera muy gráfica una situación de infidelidad entre Rafael, el protagonista de la historia y la patrona de una minga.

En la historia después de que se termina la minga, como es la costumbre, se realiza una gran fiesta en la que participan todos los mingueros, con comida y chicha pagada por los patrones de la minga. Durante esta fiesta la patrona coquetea con Rafael, quien después de emborrachar al esposo de la patrona coqueta y aprovechando la oscuridad, la lleva a la parte de atrás de la casa, donde tienen relaciones sexuales. Los niños habían dicho todo eso en nam trik y por la emisora, además los personajes de la historia no eran ficticios sino comuneros del resguardo; sentí alivio de que hubiera tan pocas personas que comprendieran el cuento.

### ***Namoi kal'inaso tuna enkantaik kın***

*Antespe as'amai kontapik kın nai mıskaımpe punı gal'inazosrımai. Maitı mirai inc'a. İnıpe nape kontawar inıpe nai kuentos kın, inc'a as'an c'ıpik kın nai mıskaımpe. Pues ısrıpe, wasrı Donicio waisrı, ısrıpe kana alin kıpik kın c'ıpik kın tiempospe, ı tiempospe alıpesi marıpik kın. Mıımpe nai suegro kın nai Articio kuapik, as'ınai nai Juliape inıpe cıertope kosreik kosreik koinkıpik kın uju nai mıı Rafael Conejopa, uju Betaniaju wapikpa. inc'a inıpe pin kualim tsoik kipik kın c'ıpikin alıjupe, pero patronapa, pues inıpesi cıerto patronai puitrap putri, pues inıpe cıerto, pues alı puri inc'a kekwanıte, cıerto pari trukap mıtınıpik kın c'ıpikin pero nonekwan, pero sralan metrap, ukasrımai wesronırap kana nonekke pues cıerto nıken oblık oblık mıtınıpik kın c'ıpikin sralan metrap, kekken nıken pai pai c'ıpıın mıtıp inc'ape sralıpe mıımpeı uju kepıntı uju kamajupe mııpe ukamai amkun c'ıpıkın, ja wentaımai amkun c'ıpıkın, pıonpe patronan. Patrona inıpesi makoık, nıken iste nıken fıempope lusaık kın, nıken itapık poık kın c'ıpıkın ukasrımai, jauwentaımai. Poes inc'a as'a c'ıpıkın namoi kılılıpe. Inc'ape katıken atrık kıpı kın c'ıpık kın tro kualim mawentı, panrımai, jamai, Betanıamai ı Rafaıelpe inc'a inıpe atrıpentı, pues manı kekke manı mıtıkpe purajaık inc'a las 10 de la noche iste pues mıtıkke purajaık kıpıkın c'ıpıkın kekke mıımpeı mıımpeı nai sralıpe muna tıı c'ıpıkın, pero inc'ape manı mııkpe mıımpeı lełatsa atrık kıpıkın c'ıpıkın nai uju maisrı, uju kal'inazo, uju maisrı, uju panrı Inc'a panrı atrıpentı uju mıımpe uju*

*nai Irma, iste Álavaro ja wentau ñnipe pues maipe tsopikin pero solo kol'i mai tiwii. inc'a ujpe mani a las 11 y media uju mani popatrintrap kin Rafaelpe, Rafael kuapikpe, pero is'ukwan pues mani tsap ma uju atrintrakin. inc'ape uju ja wentau, uju uju pupenti uju kana katro atrupik kin c'ipikin, katrope pil'itik pilap atrupik kin c'ipikin. uju kanaj'ik pero nipe sroikc'ik, inipe katro koin kimin, sino pues kapjupe inipe diablo katro koin kin inc'a ini katiken uju as'an c'ipikin, Rafael amkun katiken puni c'ipikin, laritrap amkun c'ipikin, cierto kapwan laripenti nai katro kipik kñ c'ipikin. katiken cierto namoi katrowan uju purip katiken uju amkun c'ipikin puni, is'ukwan larintrap. nipe maitik asintrak kñ, nepip katiken puni ipikin katiken is'ukwan larintrap Isripe pues bueno mani a la 1 de la mañana, isripe pointi pointi pointi, isripe jau katiken is'ukwai jausripe isripe kakipik kñ c'ipikñ, jausripe, sino pues namoi pen'asrimai isrimai pera jaintrakin. inc'a isripe mani a las 2 de la mañana katiken isri popa miimpesi isripe tsumin c'ipikin isri larap pasruwar miimpe puro notsik kñ, inipe jaupe kakipikin c'ipikin pero ja a las 2 de la mañana mani tirap atrup, katrope kakipikin c'ipikin, sino pues inipe diablope mani jaintrak kñ nunti kutsa. miimpe uju cierto katsikwan, kapwan maitik katsinna katsinna larapik nipe laripenti isripe tsik, isri kuc'a tsik, isripe pen'a, munamai wepian kamira pasrapik kñ c'ipikin isripe, as'an c'ipikin nai kililipe. Inc'a nimpe ujupesi nante mutsikpe puraitan c'ipikin. Mutsikpe uju puraitan c'ipenti nape munamai munamai wepia pues isri larap, mejor metrip kis'ipikin c'ipikñ, wepian kamiripik, wepiantrap kamira, miimpesi uju mutsikpe puraipikin c'ipikin, kis'ip Inc'a inipe, as'anc'or namoi maisripe inipe ciertope isripe enkantaik kñ namoi pen'ape. Inc'a isripe namoi kal'im tripapikin, enkantaik kñ namoi maisri, inc'a as'initiwii nape kontawar As'inikin nai kuentope.*

*Kolorin kolorin cuento akapao kñ.*

Algunos días después, durante la grabación de los programas de radio, doña Gertrudis Benachí se acercó para decirme que aunque entre mayores se “chanceaban”, tomaban el pelo y “charlaban pesado”, no estaba bien enseñarle eso a los niños. Decidimos hacerle a este cuento, algunas correcciones con propósitos

pedagógicos para el libro. En el cuento “editado” no había esposo sino hermano, así no se plantearía la situación de la infidelidad, Rafael y la patrona no tenían relaciones sexuales, sólo salían a bailar (ver cuento y traducción Anexo 2. La Peña del Gallinazo). Hoy pienso que probablemente esta no fue una decisión acertada, si el propósito es que el nam trik vuelva a ser una lengua de comunicación en el resguardo de Totoró y haga parte de la vida cotidiana de sus habitantes, es necesario hablar en esta lengua sobre todos los temas de la vida, sin que existan temas vedados, todo lo contrario, hay que hablar en nam trik sobre todo, incluso y especialmente sobre aquello que nos haga sonrojar.

Los días de octubre transcurrían rápido y yo aún estaba en deuda con mi proyecto de maestría. Muchos de los hablantes de nam trik con quienes había trabajado en el 2010, no habían participado en ninguna de las actividades que el Programa de Educación había programado durante el 2012; pensé en realizar un recorrido visitándolos para invitarlos a los talleres de las estrategias didácticas que aun restaban. Como no conocía bien el resguardo y tampoco sabía dónde vivían los mayores, mi idea era pedir a alguien del Programa de Educación del cabildo que me acompañara en estas visitas. Los recorridos se planearon y se cambiaron de fecha muchas veces, siempre había algo más que hacer, las entregas de productos e informes al Ministerio de Educación que no daban espera, asambleas, reuniones...

Empecé a darme cuenta que los talleres de nam trik, los encuentros de hablantes, y los programas de radio estaban muy alejados de la vida cotidiana de la gente de Totoró. Después de terminar un taller, siempre regresaba a Popayán con el sentimiento de que “algo estaba pasando”, de que estábamos haciendo algo por fortalecer el uso de la lengua, por visibilizarla, por transmitirla a las generaciones jóvenes. Cuando me quedé para ver que sucedía después de los talleres, cuando todos volvían a sus casas y regresaban a sus actividades y preocupaciones de todos los días,

me di cuenta de que la vida cotidiana era como una inmensa marea que sepultaba todos estos esfuerzos.

Todas estas actividades, talleres, encuentros de hablantes, encuentros culturales, los pocos espacios públicos de uso que aún tiene el nam trik en el resguardo de Totoró, presentaban el mismo inconveniente para el fortalecimiento de esta lengua, “el desplazamiento espacial y la ruptura temporal de la cotidianidad del trabajo o la festividad que implican las técnicas de invención y visibilización de la etnización” (Restrepo 2010: 119). Algunos profesores del resguardo empiezan a ser conscientes de esta situación, “hablamos de la lengua mientras estemos en la clase pero después se pierde el hilo conductor... sin el apoyo de la comunidad es mínimo lo que se pueda hacer porque pues es cierto lo puede hacer uno vehicular en la escuela pero ya en el espacio cotidiano que es la familia ya no se da” (Bolívar Sánchez profesor resguardo de Totoró).

“Cuando se suspende la transmisión intergeneracional, el uso del idioma puede seguir haciéndose en situaciones específicas, identificadas por los hablantes, resultado de negociaciones implícitas...se re-crean situaciones de comunicación que no son totalmente artificiales pero tampoco son espontáneas” (Pivot 2011). Se podría pensar en la escuela y en este tipo de talleres como una de estas situaciones que implican desplazar a los hablantes de sus actividades en la huerta o en la casa, llevarlos a la escuela y proponer usos de la lengua sin un contexto físico-cultural con asidero en sus actividades cotidianas.

Tal como comenta el profesor Bolívar Sánchez, en la escuela los niños aprenden palabras, oraciones y expresiones en nam trik, pero aún no se ha logrado que adquieran la competencia lingüística necesaria para tener una conversación en esta lengua. “Hay cosas significativas que en medio de todos estos enredos se ha avanzado, en los nombres de los animales, así sea en palabras sueltas, en saludos, en

el manejo del espacio, en verbos, pero ya el hecho de cómo dice don Luis Carlos, hablar de seguido ya es un poco complicado porque ya ese es otro cuento, es otro proceso” (Bolívar Sánchez profesor resguardo de Totoró)

Si entendemos la revitalización lingüística, en el caso del nam trik de Totoró, como el restablecimiento de la transmisión intergeneracional a través de una nueva generación de hablantes, “la planificación tendría que partir del hecho de que los individuos aprenden la lengua materna o primera lengua en los dominios intrafamiliares e intracomunitarios” (Fishman en Sichra 2005:173), en la vida cotidiana. No obstante, la creación de una nueva generación de hablantes y el restablecimiento de todos los dominios de uso perdidos de la lengua, puede no ser necesariamente el objetivo, si el deseo es el reconocimiento por parte del Estado y de la sociedad de ciertas especificidades culturales entre ellas la lengua, desde el punto de vista del Estado, patrimonio de la humanidad y marcador de la etnicidad de los habitantes del resguardo de Totoró, desde el punto de vista de las autoridades de este resguardo algo de suma importancia “en el papel” pero no una prioridad en sus programas de gobierno.

En el año 2010, se había creado un equipo consolidado de maestros y hablantes dinamizadores de la lengua, se habían creado materiales didácticos en los cuales habíamos trabajado estudiantes, maestros y hablantes de nam trik por más de un año, solamente debían ser reproducidos para iniciar su proceso de apropiación por parte de la comunidad y la Institución Educativa, se había planteado la malla curricular para la enseñanza de la lengua nam trik en primaria, teniendo en mente que los profesores del resguardo no son hablantes de esta lengua. En resumen todo estaba listo para empezar a implementar la enseñanza de la lengua nam trik en básica primaria, en las escuelas del resguardo, no obstante esto no pasó y cuando regresé en 2012, fue como si todo lo realizado en el año 2010 jamás hubiera sucedido. Los talleres de nam trik con madres comunitarias y estudiantes, claves en la recuperación

de la transmisión intergeracional de la lengua, también dejaron de realizarse. Pregunté a José María Sánchez y a Marcos Ulcué, quienes habían participado en el proyecto realizado en 2010 como dinamizadores de la lengua en las escuelas y hogares comunitarios, por qué no se había continuado con la enseñanza del nam trik a los niños del resguardo, ellos aludieron factores económicos y falta de acompañamiento por parte del cabildo.

La vitalidad de las lenguas no puede estar dissociada de las condiciones socioeconómicas ni de los intereses y las actividades económicas de los hablantes (Mufwene 2004:206), las razones por las cuales unas lenguas viven y se desarrollan y otras dejan de hablarse está más determinado por las condiciones socioeconómicas de lo que suele mostrarse. Los hablantes de nam trik como Marcos Ulcué y José María Sánchez, son agricultores, por esta razón un día de jornal no remunerado tiene un impacto importante en sus finanzas, no pueden dedicarse de lleno a la enseñanza de la lengua nam trik a menos que se garantice la remuneración de su trabajo.

Los dinamizadores no reciben un salario directamente del Estado por enseñar la lengua nam trik en las escuelas, en el marco de proyectos financiados por el Ministerio de Educación Nacional se han destinado recursos económicos para la remuneración de los dinamizadores. Desafortunadamente aún no se ha logrado que este apoyo económico sea permanente, depende en parte de la disponibilidad de recursos estatales ya sea a través de transferencias o proyectos, también e incluso en mayor medida, de los intereses particulares de cada Cabildo y programa de educación, los cuales se eligen generalmente cada año, y de la forma en la cual se decida ejecutar el presupuesto en consonancia con dichos intereses.

El 24 de octubre fue uno de los muchos días en los cuales se programó visitas a los hablantes de nam trik. El día anterior había muerto el mayor Dionisio Lúligo, vecino de la vereda el Pedregal, pensado que probablemente los mayores estarían

acompañando el entierro, Jamileth y yo decidimos ir también. Esperamos en la puerta de la casa a que pasara el cortejo fúnebre que venía desde la casa de don Dionisio, a unos treinta minutos de la carretera por la cual bajaría hasta el cementerio ubicado en el casco urbano, en la salida hacia Popayán. Ese día me encontré con varios mayores que no veía desde los últimos talleres con madres comunitarias, realizados en el 2011.

Primero me encontré a Carmen Tulia Conejo y a Carlina Conejo, me saludaron en nam trik. Le pregunté a doña Carmen Tulia, por qué no había vuelto a los talleres, me contó que estaba viviendo en Sotará con su hijo, también estudiante de la licenciatura en lenguas originarias de la UAIN como Jamileth, donde estaba enseñándole nam trik a un grupo de niños, lo que más les había gustado aprender era cómo pedirle besitos a la novia “nai is’uk pic’itu mantrap”.

Seguí caminando con doña Margot, Estella su hermana y con Jamileth, cuando estábamos llegando a Totoró, dos de los acompañantes del cortejo fúnebre se desviaron hacia el barrio Colombia y de allí a la casa de “las polas”, una familia de mujeres dedicada a la fabricación y venta de pac’ipi (aguardiente). Después de los entierros, los asistentes al sepelio beben hasta emborracharse, si el clima lo permite en el mismo cementerio. Los dos hombres regresaron con dos galones de pac’ipi. Recordé las historias que me habían contado algunos mayores acerca del pac’ipi, había quien le ponía huesitos de muerto para que los borrachos siempre regresaran a comprar más o “juagadura de calzón”. Le pregunté a Jamileth, en voz baja, si ese día iba a tomar juagadura de calzón, ella le preguntó lo mismo a doña Margot, esta vez en voz alta. Al lado de nosotras caminaba doña Alba Conejo, paró, volteo para mirarnos y nos contestó a todas, pac’ipi mutskita’ (¿quieren tomar pachibi?). Cuando llegamos al cementerio doña Alba se sentó y dijo “nante srukuratan” (estoy cansada), doña Carmen Tulia llegó poco después y la saludó –maktuko, nam misak nape atruar linc’ap-. Esa noche le pregunté al profesor Manuel si sabía que doña Alba hablaba

nam trik, él me contestó que en el Pedregal había varias personas hablantes, quienes yo aún no conocía porque no asistían a los talleres.

Ese día también me encontré con José María Sánchez, me reclamó por haber dejado de ir a Totoró durante tanto tiempo “pulimisakmera tsisti atrun” (los blancos siempre se van), yo le contesté “nape pulimisak jor inc’a nape ju linc’ap atruar katikin” (aunque soy blanca aquí estoy acompañando otra vez). Me contó con preocupación acerca del decaimiento en la enseñanza de la lengua nam trik en las escuelas, debido a que el cabildo, durante ese año no había destinado presupuesto para los dinamizadores y los profesores no se encontraban en capacidad de enseñarla sin su ayuda, razón por la cual los niños habían empezado a olvidar el poco nam trik que habían aprendido. De esta preocupación nació la idea de ir a visitar juntos las escuelas, haciendo talleres de nam trik, utilizando los materiales que se habían creado en el 2010, la loterías y el bingo en nam trik y los audios del Léxico, para lo cual solicitaríamos dinero para transporte al Programa de Educación.

En un principio esta iniciativa fue bien recibida, era una manera de recopilar las “evidencias” para el informe que se entregaría al Ministerio de Educación acerca de la enseñanza de la lengua nam trik, evidencia en forma de fotos, grabaciones, asistencias. La única condición era realizar las visitas sólo en las sedes donde se estaban implementando los pilotajes de las estrategias didácticas, en las cuales hubiera estudiantes de grado quinto, uno de los requisitos del producto que debía entregarse al Ministerio ese año. Esta iniciativa nunca se concretó.

Yo aún insistía con terquedad en los recorridos por el resguardo, especialmente después de lo que me había contado el profesor Manuel acerca de todos los hablantes de nam trik del Pedregal que no conocía. Cuando me convencí de que nadie me acompañaría decidí arriesgarme a que me mordieran los perros o perderme, e ir yo sola. Primero fui a la casa de don Marcos Ulcué y él me acompañó a visitar a otros

hablantes. Fuimos a la casa de doña Carlina, después caminamos veinte minutos por el camino real y empezamos a subir la montaña hasta la casa del finado Dionisio Lúligo, para visitar a la viuda. Nos recibieron los hijos de don Dionisio Alex y Marina y su nieta Luna. Estaban muy contentos con nuestra visita, nadie había ido a visitarlos después de la muerte del mayor. Fueron a llamar a la mayora, estaba lloviendo, todos nos sentamos en la cocina frente a las tulpas. don Marcos empezó por contarles el trabajo que estábamos haciendo desde el cabildo y el programa de educación, les preguntó si hablaban nam trik, ellos contestaron que no lo hacían en público pero sí en la intimidad de su casa. Después me di cuenta que eran primos de Jacinto Sánchez, uno de los hablantes que había participado en el 2010 en la grabación de los programas de radio y del audio del Léxico.

Nos quedamos charlando toda la tarde, discutiendo acerca de si en Totoró hablaban la misma lengua que en Guambía, cuales eran las diferencias, Alex y Marina argumentaban que en Totoró se hablaba más “correcto y pausado”. Le pregunté a la pequeña Luna si quería aprender nam trik y ella me contestó muy convencida “no, yo no quiero aprender eso”. Cuando había entrado un poco en confianza empecé a decirle a Luna algunas cosas en nam trik ju wamis’ (sientáte), tsulak makun (tomemonos la sopa), is’keptrap amkun (vamos a jugar), ella me miraba y se reía. Le dije que si quería yo podía traer unos juegos para que aprendiéramos nam trik juntas, por la mirada de don Alex me di cuenta de que no le había gustado mucho la idea – Claro si usted está de acuerdo don Alex- le dije, él me contestó “sí pero no por ahora, estamos muy tristes”, la muerte de don Dionisio estaba muy reciente. Cuando paró de llover ya estaba oscureciendo, nos fuimos de la casa no sin antes decirles a don Alex y doña Marina que volveríamos a visitarlos.

Aunque generalmente no sean consientes de ello, los hablantes son quienes deciden qué lengua sobrevive en función de los que es útil para ellos en su vida cotidiana, no obstante, no toman estas decisiones como planificadores de una política lingüística

(Mufwene 2004:219), lo hacen sin conciencia de las consecuencias que tendrán en un futuro las decisiones que tomen hoy. Esto explica en parte, por qué muchos activistas, hablantes de lenguas indígenas, quienes han dedicado gran parte de su vida a estos procesos, no enseñaron a sus hijos otra lengua que el castellano, ni utilizan su lengua materna para comunicarse con otros hablantes.

A pesar de los avances en el reconocimiento y valoración de las lenguas indígenas, hoy, hablar una lengua indígena continua siendo un estigma y lo que es más grave aún la censura ya no proviene de la escuela o el terrateniente sino de los mismos comuneros del resguardo. Después de visitar la casa de don Dionisio, entramos de bajada a la casa de doña Carlina, don Marcos le contó que veníamos visitando a los mayores que estaban solitos. A pesar de que ambos don Marcos y doña Carlina, son hablantes muy competentes de nam trik, todo el tiempo hablaron en castellano. doña Carlina le contaba a don Marcos que no podía hablar en nam trik como él lo hacía por la emisora, porque su marido le decía siempre “no hable esa mierda, esa cochinateda”, ella dejó de hacerlo por tanto tiempo que empezó a olvidar la lengua, las palabras se le iban de los labios cuando quería decirlas.

Existen muchos casos de familias en las cuales sólo hablan nam trik algunos hermanos, este es el caso de la familia de don Hilario, exgobernador del resguardo. Cuando un niño “está para ser”, lo que es equivalente a decir “nació con el don”, de ser líder o dirigente, deliberadamente se toma la decisión de no enseñarle nam trik, ya que este podría estropear su castellano, “hablaría enredado”, y convertirse en una dificultad a la hora hablar en público o comunicarse con los blancos. Claudia Patricia Sánchez narra una experiencia similar

Uno cuando va a la escuela es hablar bien, cuando uno dice hablar bien es hablar claro, no confundirse y cuando uno está con los amigos a uno ya nada más que hable enredado así ya ellos se burlan entonces eso hace que el joven hoy en día muestre apatía, pero ya ahorita en estos tiempos y en

estos procesos ya tenemos jóvenes que ya han fortalecido esa parte, ya uno encuentra jóvenes a la edad de uno podemos entender palabras y ahí es donde uno dice me hubiera gustado poder hablarla (Claudia Patricia Sánchez secretaria Programa de Educación Cabildo de Totoró).

Las estrategias didácticas propias, la enseñanza de la lengua nam trik el fortalecimiento de las autoridades a través del cabildo escolar y la guardia indígena y el énfasis agropecuario de la Institución Educativa, diferencian el Proyecto Educativo Comunitario del pueblo totoró de un Proyecto Educativo Institucional-PEI. La implementación en la Institución Educativa del resguardo del énfasis agropecuario, del cabildo escolar, y la guardia indígena ha sido exitosa, contrario a lo sucedido con las estrategias didácticas propias o la lengua nam trik. Tal como lo narra Claudia Patricia Sánchez a partir de su experiencia como estudiante de la Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró y gobernadora del cabildo escolar.

Fui una de las estudiantes fundadoras de la Institución Educativa Agropecuaria, que en ese entonces comenzó con un grado sexto... mi décimo y once sí me tocó hacerlo en otra institución de carácter académico puesto que no había en ese entonces el décimo y el once en nuestra institución sino pues seguramente yo fuera la primera egresada como bachiller de esa institución, no se dio pero en esa etapa que fue de cuatro años, ya se habló del cabildo escolar, inclusive en ese entonces fui una de las gobernadoras escolares, entonces en ese proceso uno aprende mucho, mínimamente a expresarse en público o a expresar las ideas que uno tiene como estudiante y a incentivar a los compañeros a liderar nuestros procesos y pienso que fruto de eso estoy yo aquí haciendo parte del equipo de educación que uno lo hace con más sentido porque uno ha sido parte de ese proceso. En ese entonces uno le cuenta experiencia a la gente, mire que cuando iniciamos no había absolutamente nada en el sentido de infraestructura, en eso llegó el material para construir las aulas que podemos observar y hacíamos mingas pa cargar ladrillo, piedras. Entonces uno se siente orgulloso de todo ese trabajo... como jóvenes tenemos muchas experiencias buenas en el proceso organizativo, distingo yo compañeros y ahora ya egresados de la Institución en parte de la estructura del cabildo y también en programas, entonces uno mira que el espacio es muy importante para seguir fortaleciendo nuestra organización como indígenas y el movimiento indígena en el Cauca, esos son frutos que se pueden seguir cultivando, mostrarle a la sociedad quienes somos los indígenas totoroos, que no somos de nombre o porque se nos ocurrió, sino porque somos indígenas totoroos y en ese andar hay que fortalecer esos caminos. En cambio, el bachillerato en el colegio Francisco José de Caldas uno como que se desliga, se desconecta del cabildo porque allá no hay

asambleas, no hay mingas (Claudia Patricia Sánchez secretaria programa de educación, Cabildo de Totoró)

Conocer qué es el cabildo, cuales son las funciones del gobernador cómo se hacen las asambleas y las minga, cómo funciona el trabajo comunitario y la organización indígena son realidades y nociones que hacen parte de la vida cotidiana de los niños de Totoró. Por otro lado una característica común a todas las estrategias didácticas propias del modelo pedagógico del PEC del pueblo totoró, es el hecho de que son prácticas culturales las cuales, ya no son aprendidas por los niños en su hogar, de sus padres y familiares, y tampoco hacen parte de la vida cotidiana de los habitantes del resguardo, tal como sucede con la lengua nam trik.

Espacios de uso de la lengua nam trik como los encuentros de hablantes, reuniones en las cuales se los convoca para contar historias o conversar, aunque han contribuido en la “valoración y visibilización de la lengua, pues como habíamos anotado el uso del nam trik estaba totalmente restringido al dominio de uso familiar y los hablantes cuyo cónyuge muere no tienen nadie con quien usar su lengua materna” (Rojas, Gonzales & Díaz 2012:13), están orientados casi exclusivamente a temas relacionados con “lo tradicional”, el pasado o “lo ancestral”. En estos espacios generalmente se pide a los hablantes que cuenten a los asistentes cómo era la vida antes en el resguardo de Totoró, cómo se sembraba y se cultivaba la tierra, cómo eran los matrimonios, los partos, las primeras comuniones, cómo se construían las casas..., poco se habla acerca de cómo es hoy el resguardo o acerca de la vida actual, no en el pasado, de los hablantes de nam trik.

Es bien conocida en el resguardo la historia de Julio Sánchez, mejor conocido como Julio Mojojo. Esta persona conocida por su pereza y antes por su codicia, cierto día se encontró con el diablo quien le propuso un trato, le entregaría un costal lleno de ceniza el cual debía subir hasta el cerro del Gallinazo, si lograba hacerlo el contenido del costal se convertiría en oro, pero no debía abrirlo hasta llegar, como Julio era tan

codicioso no soportó las ganas de abrir el costal, la ceniza se convirtió en oro, no pudo cargarla y mucho menos subirla hasta el cerro, por esta razón se convirtió en una persona perezosa, en Julio “Mojojo”.

Esta historia me la contó la profesora Marleny Sánchez y su mamá, una noche, sentadas alrededor del fogón. Pertenece a cierto tipo de textos, retomando la noción de texto de M.A.K Halliday, cuyo campo está definido por su función de enseñar, especialmente a los jóvenes, algunas conductas censurables para los habitantes del resguardo de Totoró, tales como el adulterio, la pereza, no seguir las restricciones y prohibiciones durante la menstruación ya mencionadas y el irrespeto a los lugares sagrados como cerros y ojos de agua. Un ejemplo de tipo de historias es el cuento de La Peña del Gallinazo, en la cual, la conducta de Rafael, el adulterio y el consumo de alcohol, es castigada por el diablo quien lo atrae hasta La Peña del Gallinazo para hacerlo perder. Como explica la profesora Marleny, cuando una persona tiene una experiencia de este tipo generalmente cambia su conducta, lo cual le evita males y penurias a largo plazo en su vida.

El tenor de estos textos está definido por dos relaciones de papeles, la primera se construye en la estructura interna un ser que no pertenece a la especie humana, el cual puede provenir de la tradición judeocristiana como el diablo o la viuda, una mujer que persigue en las noches a los hombres borracho o infieles, o de la tradición misak como el arco o el duende y un individuo infractor de las normas sociales. Este es otro de los usos de la lengua nam trik que se recreaba en los encuentros de hablantes, el cual quiere recuperarse a través de la estrategia *armar tulpa*, la idea es convertir el fogón de la casa de paja del colegio en un lugar para contar historias en nam trik.

Mientras hacía el trabajo de campo para mi tesis de maestría en Totoró, también me encontraba realizando algunos talleres en el resguardo de Ambaló con mayores y

personas vinculadas al Programa de Atención a la Primera Infancia, con el propósito de crear algunos materiales pedagógicos para la enseñanza de esta lengua en los hogares comunitarios. En estos talleres me encontraba con hablantes de nam trik quienes además de usar esta lengua en su vida diaria, también tenían mi edad, ellos empezaron a hacerme caer en cuenta de que además de aprender una variante distinta de la de ellos estaba aprendiendo un registro bastante particular, asociado a dominios de uso muy restringidos, relacionados con actividades muy específicas. El nam trik que aprendía con los compañeros de Ambaló era muy diferente al de los talleres de las estrategias didácticas propias, mucho más relacionado con las interacciones de la vida cotidiana

Untak tika	te quiero
Pac'ipi mus'kun	vamos a tomar aguardiente
makita'	quiere comer
ikita'	quiere ir
ikitan	sí quiero ir
kutri	levántese
peesrik	forastero, algo que molesta
keerip	entrar
nees'ip	atisbar, asomar
waacha	persona pobre
untaarap	querer, apreciar
keetik	regalar
kualap katik	hasta luego
kualap asha'p	nos vemos
ka isik unku	hola, ¿estás aliviado?
Ka un'ar, n'ipe'	sí, estoy bien, ¿y usted?
Na kuc'a ka un'ar	yo también
N'immiri wan	gracias por escuchar

A diferencia de lo que sucede con las especies biológicas, una lengua muere mucho antes que su último hablante, pues está sólo existe y vive cuando se usa en algún espacio de la vida cotidiana o ritual de un grupo de personas. Circunscribir el uso de la lengua nam trik a las estrategias didácticas propias la convertía en un artefacto más de este museo de prácticas culturales, las cuales muy poco tenían que ver con la vida cotidiana en el resguardo de Totoró, en el que desde mi punto de vista, se estaban transformando las estrategias didácticas propias.

Durante un taller realizado en mayo del 2010, decidimos que fueran los mismos niños quienes propusieran el uso de la lengua nam trik, de acuerdo con lo que ellos querían aprender a decir en esta lengua. Estas fueron las oraciones propuestas, ninguna tenía que ver con el tejido, la casa de paja, la ancestralidad o la tradición, sino con los besos, los novios, los papás, las flores...

O maitik kin	la flor es bonita
Nai is'uk pic'itu mantrap	novia, le voy a dar un besito
Is'uk pailap kispá nenip pasran	la cocinera baila con las ollas
Nai marspe n'ui kin	mi corazón es tuyo
Bendito c'ip pasrip	dios lo bendiga
Nape n'ute nan trik wamiantrap	quiero aprender a hablar nam trik
N'uteju pasrap kitan	quiero estar bien
Wantrap n'ute ju truite	siempre quiero estar contigo
Kualmauna nai miskai, nua usri	hasta luego papá, mamá, abuelita, nai
mas'ora, nai tas'or	abuelito
nai lelastsipe maitik kin	mi novia es bonita

Uno de los pocos esfuerzos por ampliar los dominios de uso de la lengua nam trik que ha trascendido el espacio de la escuela, ha sido la creación de música en esta

lengua, lo cual ha sucedido por dos razones. La primera tiene que ver con el gusto por la música que existe en el resguardo, el cual se materializa en la creación y trayectoria de los grupos de música de Totoró, entre ellos los más reconocidos Ideales de Oriente, quienes con su canción “el extraño”, la cual llegó a ser la canción de la feria de Cali en 2010, se hicieron conocidos dentro y fuera del Cauca, y el grupo 4+3.

Este último del cual hace el profesor Manuel Sánchez, ha creado varias canciones en nam trik, entre ellas la más querida y bailada en el resguardo tsisti wan’a (todos juntos), inspirada, como lo cuenta la mayora Erminia Conejo, en las recuperaciones de tierras. “mi palabra no se ha olvidado en una recuperación yo dije kati kin kualc’ap ankun tsisti wan’a, mi palabra no se ha olvidado y cuando yo me muera ahí va a quedar el cuento”. No hay acto cultural, posesión de cabildo, ofrendas o clausura donde no se baile o se cante esta canción que ya tiene coreografía, a pesar de que pocas personas sepan qué significa o la canten con una pronunciación correcta.

#### **tsisti wan’a**

Nape pantri kual’ipik  
 Uju kusmai mai intri  
 truikti puntrai nai marc’ik  
 pari kinikipik  
 miimpe kasraktik  
 pailai pailakun  
 kati kin kualc’ap ankun  
 tsisti wan’a (Pa)  
 pusrik muc’ap sapturan  
 kipen pailai (pa)

#### **Todos juntos**

me voy a trabajar  
 allí en la izquierda, donde es mi camino  
 vamos a hacerlo juntos  
 y ahora sí, todos contentos vamos a  
 bailar  
 otra vez vamos todos juntos a trabajar  
 después tomamos chicha y bailamos

La segunda razón tiene que ver con la conexión que existe entre la música, el movimiento indígena y la organización, la cual está representada en “el himno de la guardia indígena”, también de autoría del grupo 4+3. La guardia indígena del CRIC,

fue una iniciativa que nació desde las autoridades del resguardo de Totoró, en un principio, para defender el territorio de las recuperaciones en San Pedro, esta iniciativa fue retomada por la organización y posteriormente por la ACIN donde, gracias a una importante inversión de recursos económicos se convirtió en una autoridad que en muchos casos suplanta la autoridad de los cabildos y la misma organización. Esta canción que fue creada con la intención de ser una canción de fiesta, adquirió tal popularidad que se convirtió en el himno de la guardia indígena, no sólo de la organización regional sino nacional ONIC. Hoy las autoridades del resguardo y del CRIC luchan porque pierda su vocación de canción fiestera y adquiera la solemnidad de los himnos, razón por la cual han expedido resoluciones con la prohibición de que sea bailada o cantada en situaciones no solemnes.

Con el paso de los talleres fue siendo cada vez más claro que la idea de “meter” el nam trik, “a la fuerza” en las estrategias didácticas propias no funcionaría. Esta situación fue evidente durante el taller de la estrategia soplar mambe, la cual consiste en cocinar las piedras para extraer la cal utilizada para mambear coca<sup>40</sup>. Ese día habían venido varios mayores hablantes de nam trik, doña Erminia Conejo, doña Ismenia Sánchez, Juanita, don Aristides y don Marcos. Estuvimos pensando mucho rato acerca de cuál sería la mejor forma de desarrollar el taller y se nos ocurrió que aprovechando la presencia de los hablantes de nam trik, ellos podrían explicarle a los niños todo el procedimiento en esta lengua.

Ese día asistieron al taller cuatro cursos del colegio de Betania, los cursos de las profesoras Marleny, Socorro, Marta y Deicy, alrededor de 80 niños. Este ejercicio implicaba que tanto los niños, como los profesores y miembros del equipo de

---

<sup>40</sup> Para información más detallada acerca de las estrategias didácticas propias revisar el documento Estrategias didácticas propias. proyecto educativo comunitario unirik mera pesenamuntrap “para no olvidar a nuestros niños” del pueblo tontotuna modelo pedagogico tap markun tap kosrekun. “enseñemos bien, hagámoslo bien”. 2013. Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró

educación del cabildo tuvieran la paciencia y disposición de escuchar todo el procedimiento de la “asada del mambe” en nam trik, aunque no comprendieran gran parte de lo que se decía. El primero en tomar la palabra fue el mayor Simón Nemecio Sánchez, quien después de reconocer que no era hablante de nam trik pero conocía mucho sobre la historia del resguardo, empezó a hablar en castellano. don Jorge Domingo decidió que lo mejor era continuar la exposición en esta lengua, la decisión finalmente consistía en qué conocimiento privilegiar el de la estrategia didáctica o la lengua nam trik.

A finales de noviembre realizamos el taller de la última estrategia didáctica, armar horno, en la escuela de la vereda Miraflores Bajo. Ninguno de nosotros lo sabía, pero esa sería la última vez que nos acompañaría la mayora Ismenia Sánchez, quien falleció el 27 de mayo de 2013, mientras yo escribía las últimas letras de este texto. Ese día decidí hacer algo diferente, además de recopilar oraciones y palabras relacionadas con la estrategia didáctica, los niños debían aprender algo más, algo útil, así que sólo le iba a prestar atención a los que me hablaran en nam trik. Por esta razón tuvieron que aprender a como se decía en nam trik présteme una hoja “kana kil’ka ketitro”, présteme un lápiz “kana tsikpurip peptro”, quiero ir al baño “nape tsuntintrap jor”.

No pude resistirme a mostrarles cómo quedó construida la casa de paja. Para ese momento yo también la sentía como algo mío, había ayudado con mis manos a construirla y con mis pensamientos a inventar la tradición que ella recreaba.





El 19 de abril de 2013, me encontraba en un taller en cual estábamos socializando y probando el funcionamiento de algunas herramientas informáticas para la enseñanza del nam trik en las escuelas y el colegio del resguardo, desarrolladas por Esteban Díaz con base en el contenido de la cartilla del Léxico, con los estudiantes de grado octavo del colegio de Betania. Está sería una de mis últimas visitas al resguardo de Totoró antes de terminar de escribir este texto. Cuando terminamos la actividad con los estudiantes, busqué al profesor Mario Lúligo para entregarle un marcador que me había prestado para el taller, le conté que después tenía planeado visitar a don Marcos Ulcué para recoger algunas cosas que tenía en su casa y me pidió que le llevara una razón: -dígame a don Marcos que vaya a donde don Gonzalo por una olla de barro que nos va a donar para el museo- ¿el museo? -le dije- ¿cuál museo?, ¿la casa de paja?- sí esa, así le pusieron.

El profe Mario no entendía mi perplejidad y aunque en ese momento sentí un poco de desasosiego, después me di cuenta de que nombrar la casa de paja de esa manera

“museo” era en cierto sentido un acto de honestidad, de aceptar que la forma de vida idílica que recreaba la casa de paja ya no existía, ni existiría nunca más. Lo único que lamenta de ese acto de honestidad es que el nam trik quede encerrado en ese museo, junto con el telar, las tulpas, las ollas de barro, las barbacoas y los cuentos de los mayores, en el lugar destinado para los artefactos del pasado. Como dijo el mayor Aristides “la casa de paja, sin el nam trik, sin la historia y sin vida, no es más que un montón de palos y barro”

## **A manera de conclusiones**

### **¿Por qué fuera de la escuela?**

En el año de 1991 se promulgó una nueva Constitución en Colombia, “en contraste con la anterior [...], caracterizada por una comprensión de la nación colombiana sobre la base de la tradición hispana, católica y castellana, la nueva carta considera al país, en su Artículo 7, como una nación pluriétnica y pluricultural” (Pineda, 1997:107). Un artículo en particular concierne directamente a la dirección que tomarían las políticas lingüísticas en Colombia a partir de la nueva Constitución: el Artículo 10, el cual establece que “el castellano es el idioma oficial de Colombia, las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios y la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”.

Esta nueva dirección en las políticas en torno a la diversidad lingüística constituye un avance respecto a lo sucedido a lo largo del siglo XIX y el siglo XX, “la Ley 17 de 1927 prohibió nombrar los espacios urbanos en una lengua diferente al castellano” (Pineda, 1997:113). Sin embargo, “aunque se resalte en el discurso oficial la radical novedad de lo que ocurre, esto es solo parcialmente cierto” (Triana y Antorveza en Montes, 1998:117). En algunos aspectos, la legislación lingüística de la Corona española para los territorios que hoy denominamos América era más avanzada que la de hoy (Triana y Antorveza en Montes 1998).<sup>41</sup> Por otro lado, los derechos lingüísticos reconocidos en el Artículo 10 de la Constitución de 1991, ya venían

---

<sup>41</sup> “Se constata no sólo la exigencia formal sino la presencia efectiva de intérpretes en las diligencias judiciales, así como la oficialidad en la aplicación de medidas que exigían de funcionarios y doctrineros la idoneidad –con certificados de eficiencia lingüística– en el manejo de las lenguas “generales”[...] Un factor que acompañó estos desarrollos fue el intento de unificación de catecismos y materiales de enseñanza y hasta métodos pedagógicos y cartillas-silabarios para enseñar a leer, así como la producción de traducciones de la doctrina cristiana” (Triana y Antorveza en Montes, 1998:117-118).

siendo ejercidos de facto por los pueblos indígenas del departamento del Cauca desde por lo menos dos décadas antes de ser promulgada la Constitución.

En la actualidad, aún estamos lejos de lograr la oficialidad de las lenguas vernáculas de los pueblos indígenas en sus territorios.<sup>42</sup> Si, por ejemplo, un hablante de nam trik o de nasa yuwe se dirige a un juzgado o a un hospital del municipio de Silvia o Totoró, en los cuales la mayoría de sus habitantes pertenecen a los diferentes resguardos indígenas que componen estos territorios, no podrá pedir que se le tome una declaración judicial o se le atienda en su lengua materna, pues los funcionarios públicos no están capacitados para hacerlo. Tampoco es posible para un estudiante hablante de una lengua indígena acreditar el castellano como segunda lengua en las instituciones de educación superior en el departamento del Cauca.

Por otro lado, paradójicamente la situación de muchas lenguas indígenas en Colombia es aún más precaria hoy de lo que fue en las primeras décadas del siglo XX, este es el caso de las lenguas indígenas en el departamento del Cauca, especialmente de la lengua nam trik. A pesar del esfuerzo de las organizaciones indígenas por impulsar una educación bilingüe e intercultural, la escuela no ha logrado superar el predominio del castellano (CRIC-Universidad del Cauca, 2009:21). Según los datos de la encuesta sociolingüística para las lenguas nasa yuwe y nam trik realizada en 2008 por el Consejo Regional Indígena del Cauca y la Universidad del Cauca; en el caso del nam trik,

...estamos ante una situación en la cual [...] el castellano es la lengua que predomina en los contextos públicos y en la mayoría de los dominios oficiales tales como el gobierno, cabildo, oficinas públicas e instituciones educativas [...] Estas condiciones sociales en las cuales están creciendo

---

<sup>42</sup> La ley 1381 de protección a lenguas nativas, promulgada en 2010, es un intento por hacer real la oficialidad de las lenguas indígenas, las lenguas criollas y la lengua Romaní. En ella se contempla el derecho de los hablantes de estas lenguas a relacionarse con la administración pública y con los servicios de salud en su lengua materna y a que sean reconocidos los nombres y topónimos en estas lenguas y contempla la creación de planes para su protección y fortalecimiento.

actualmente los niños no favorecen la presencia de las lenguas indígenas en la vida social de estos pueblos (CRIC-Universidad del Cauca, 2009:20).

Podría decirse que el reconocimiento político por parte del Estado no se refleja en el avance en las políticas lingüísticas en materia de revitalización y fortalecimiento de estas lenguas, incluso, puede ir en detrimento de procesos que venían siendo impulsados por los pueblos indígenas antes de la Constitución de 1991; es el caso del pueblo guambiano

Guambía, en los años ochenta, con su cabildo a la cabeza y basada en el “Manifiesto guambiano”, determina levantarse en lucha por sus derechos... gran parte de su ancestral territorio fue recuperado a costa de la vida de muchos guambianos [...] Durante esta época la lengua Guambiana, fue estudiada, analizada, escrita y leída por los estudiosos tanto de la Universidad del Cauca como por los lingüistas y maestros del resguardo. Iniciada la década de los noventa, se promulgó la Nueva Constitución, [...] reconoció algunos derechos indígenas, entre ellos el de las lenguas... Estas disposiciones se estaban cumpliendo en Guambía desde antes de ser decretadas oficialmente porque desde el año 85 [...], a partir del reconocimiento oficial y general de los derechos de los indígenas en cuanto a sus lenguas y educación, las luchas iniciadas en la década anterior se estancaron. Parece que se llegó a creer que con el sólo reconocimiento constitucional y legal era suficiente para la solución de los distintos problemas y necesidades por los cuales se venía luchando [...] La educación bilingüe se convirtió en retórica (Vásquez, Tunubalá, y Molina, 2003:174)

El caso del pueblo guambiano muestra cómo las políticas estatales tienen repercusiones positivas y negativas en los procesos de fortalecimiento de las lenguas de los pueblos indígenas (Tunubalá, Vásquez y Molina, 2003:173), específicamente las políticas concernientes al reconocimiento de los derechos colectivos.

El 2 de octubre de 2012, el Programa de Educación del cabildo de Totoró me encargó la tarea de registrar el uso de la lengua nam trik durante una minga, el objetivo, preparar el terreno en el cual se construiría la casa de paja. Me ubiqué cerca de José María, Tránsito y Marcos; hablaban en nam trik hacían chistes y bromas entre ellos, algunas bastante subidas de tono, aprovechando que la mayoría de

personas que estaban en la minga no eran hablantes de esta lengua, no hablaban acerca de la casa de paja o sobre el trabajo que estaban realizando; traté de muchas maneras que lo hicieran, incluso apelando a mi total falta de competencia para ese trabajo, era la primera vez en mi vida que usaba una pala o una pica, ese día, en la noche me di cuenta que había usado muchos músculos que no sabía que tenía o pudieran utilizarse. don Marcos Ulcué, había sido designado por el cabildo para ser mi mano derecha en este trabajo, le dije “nai tas’or miimpesi kosrep kualchap kac’ultika” (*mayor enséñeme a trabajar con la pala*), él me contestó “bueno pero esperate, primero socialicemos, con la fecha de hoy”; empecé a grabar, dije la fecha y el lugar en donde estábamos, como me lo pidió y él continuó describiendo quiénes nos encontrábamos allí y qué estábamos haciendo.

Maktuko, c’i pasruar ju, nai Genywan y miimpesiju namoin kualimpe, pues ju namoi plan wesrop, namoin jawan martrap, ju namoi pionespera y jui marip miilipe pues ciertope, namoi asatonpa miilipe namoi palendraspa miilipe pikaspa, miilipe ganc’ospa miilipe kac’ulpa, is’kun unirik y mikili, inc’a nape unkuac’i pasruar ju tsisti, uju namoi eskualeros, pues inipe uju larap pasran, uju larap putran, tsisti uju kosrananip miim kualim, miimpe martes kualim 2 de octubre, inipe si nape inkua c’or uju namoi namoi peoneswan. Y nai Geny kuc’a pues uju nape, nai astonpe uju nape kual’ip tsoy war c’itan, nape unic’ik kor, nape nai eskueleros war c’itan inipe si inc’a uju nape, uju korsenan, inikuc’a pues uju inipe pues as’amai kin, as’amai plan wesron ii kin namoi ja martrappe. Pues ju nai Alfonsopa pues uju namoi palendra, pues inipe namoi piri pusrip pasran, namoi carretaju, namoi buguijupe y ju nai primo Ivan kuc’a pues inipe, pues inipe uju piri pusrip pasran, inipe kutsup pasran, namoi piri plan ja marip

*Buenos días, estamos aquí, hoy sí aquí, estamos sacando el plan de nuestra casa, estamos haciendo nuestra casa, aquí con nuestros peones y ellos están aquí haciendo con nuestros azadones, nuestras palendras, nuestras picas, nuestros ganchos y nuestra pala, las mujeres, los niños y los hombres, entonces yo aquí agradezco a todos a nuestros estudiantes, pues uno los ve aquí, que están aquí, todos aprendiendo hoy martes 2 de octubre, agradezco aquí a nuestros peones a nuestros niños que están aquí también aprendiendo, entonces así es que estamos sacando el plan ahí, haciendo nuestra casa. Aquí está Alfonso, con la palendra echando nuestra tierra en nuestra carreta en nuestro bugui y mi primo Iván también está ahí echando tierra, está pasando, estamos haciendo en nuestra tierra, el plan para nuestra casa.*

Cuando don Marcos estaba nombrando a todas las personas que participaban en la minga y describiendo qué estaba haciendo cada una de ellas, José María lo interrumpió para corregirlo, “Marcos, no es plan es c’ak”; señalando la transferencia

léxica del castellano, don Marcos acató la sugerencia, invitó a José María a participar de la conversación y continuó

Marcos Ulcué:

Inipe c'ak marip, pues inipe cierto as'amai, inc'a inipe si y nai Norbey, pues inipe nai piri uju petap pasran inipe pues plan martrap, ja martrap inipe si as'amai c'ak inipe si, y inipe nai Tránsito kuc'a pikap tson, inipe pikap tson, nai pikapa, pues inipe piri wesrop y tsisti y Aristides kuc'a pues inipe nai pikapa, inipe pikap tson ini kuc'a, piri wesrop y is'kunpe pues uju namoi asatonpa uju ini kuc'a piri wesrop pikap tson y tsisti y nai Josépe pues inipe si, inipe barretón kaik kin, ni pikapen kaik kin sino gancho jel ja jip tson inipe si y tsisti si y namoi is'kunmera ciertope kac'ulpa palendraspa pues uju marip tson y nai Melko, pues uju nai Melkope inipe si uju piri kutsip tson inipe si namoi buguipe y nai Tránsito kuc'a, ñi nai masr kitrikitan c'itan inimai pero pues inipe si as'amai marip tsop inc'a inipe si....esperate....José, José ami. Y José kuc'a pues si haber wamiakun haber ju haber paili haber makati, maramte kitroc'a miim kualim, haber uju kuc'a, maktuko nai José haber uju wamiakun puro nam trik a ver.

José María:

tapti namoi comunidad tsistiju este (risas), bueno, bueno iltiti wau carajo, miimpese este namoi comunidad uju tsisti kual'ip uju este piriye pari trantrik kimitan, pero nai misak uju uju kaul'ip, miimpesi istur s'urap pero pues is'uk miimpe unirikmera tsisti nimpasr mimpe este matsirikmera tsistiju uju kual'ip tson miimpesi namoi misak este Fernando, nai Fernando pues tsiklap jan (risas) pues miimpesi ankun, ankun c'itan.

Marcos Ulcué: ¡¡¡José¡¡¡

José María: c'ini kitan

Marcos Ulcué:

Fernandope ahhh carajo este nampe, nai pikape lanc'ap, mejor jor c'itan na ma jamai

Marcos Ulcué:

*Hoy estamos haciendo el plan, pues es cierto que así es (refiriéndose a que esta es la forma correcta de llamar al plan de la casa en nam trik), entonces Norbey está echando tierra, haciendo el plan de la casa y Tránsito también está picando, con mi pica está sacando tierra y pues todos, Aristides también pues está picando con la pala también sacando tierra y las mujeres pues también están ahí con el asadón sacando tierra y picando y José pues el no tiene ni barretón ni pica sino gancho de cosechar papa y todos, nuestras mujeres con la pala y la palendra también están haciendo y Melko está pasando tierra aquí en el bugui y Tránsito también, le duele el corazón pero así está haciendo, esperate....Jose, José vení. José haber pues hable también aquí los dos, hay que hacerlo hoy, a ver aquí también, buenos días José, a ver aquí hablemos puro nam trik haber.*

José María

*Estoy bien, nuestra comunidad, todos aquí (risas), a ver estense callados y quietos, ahora sí, este nuestra comunidad aquí esta toda trabajando, la tierra está muy dura pero la gente está aquí trabajando, ahora pienso, pero las mujeres ahora sí y todos los niños y jóvenes están aquí trabajando, nuestra gente, Fernando pues se fue a buscar el palo (se le había zafado el palo de la pica) ahora sí vamos vamos*

Marcos Ulcué: ¡¡¡José¡¡¡

¿Qué es?

Marcos Ulcué:

*Fernando carajo está dañándonos la pica, así mejor yo me voy para la casa porque ese está*

porque pues inipe nape piakip piakip lan tsor  
c'itan kual'ip kimipip

*como con sueño y no está queriendo trabajar*

Aristides: inipe guarapo mutsip min

*Aristides :Es que no está tomando guarapo*

Jose María:

*José María*

Miimpesi este pusrik trani c'itan, miimpe pues  
este pusrik ka kin, mes de noviembre pusrik si  
mutsip pero pues nam misakmera pues tsisti,  
mimpesi uju nam misak, Melko uju kual'ip,  
miimpe nai Marcos uju uju mirip nai Aristides  
uju uju kual'ip, miimpesi inkua, inkua namoi  
misak

*Pues ahora para la chicha si está duro porque  
no hay, en el mes de noviembre sí vamos a tomar  
pero toda la gente, ahora aquí nuestra gente  
está trabajando Melko está trabajando mi  
Marcos está escuchando y mi Aristides está  
trabajando, ahora sí muchas gracias mi gente.*

Aristides: a ver iltiti pasrau

*Aristides: a ver callate*

Cuando José María terminó de hablar, don Marcos le pidió que tradujera al castellano lo dicho. don Marcos quien ha sido un colaborador muy cercano de investigadores que han realizado descripciones lingüísticas en Totoró, conoce el procedimiento habitual en la recopilación de corpus lingüístico, después de registrar una conversación en nam trik es necesario traducirla a una lengua vehicular, en este caso el castellano. La traducción de José María me dejó totalmente perpleja

*Pues nosotros pues aquí, de parte de la comunidad de aquí de la vereda de Betania, del resguardo indígena de Totoró, estamos trabajando hoy en el pueblo Totoroes, estamos diciendo que en nam trik, que hoy estamos aquí toda la comunidad, sacando plan o haciendo el plan que nosotros decimos c'ap, c'ap marip, entonces nosotros, entonces nosotros estamos diciendo que estamos sacando el plan para fortalecer la casa cultural, la casa tradicional que nuestros mayores que ya nos han dejado nuestra cultura y nosotros no debemos olvidar todo eso, hablando aquí con todos invitando los jóvenes, a las señoritas y a los jóvenes y a los niños pues hoy están haciendo aquí este trabajo con toda la comunidad, entonces eso sería agradecerle a todos a los que están trabajando aquí y bienvenidos a nuestra minga cultural que vamos a hacer aquí en el pueblo Totoró, en la vereda Betania, para aquí nuestro colegio indígena de nuestro resguardo Totoró, muchísimas gracias.*

La traducción, no sólo no correspondía con lo que se había dicho en nam trik, el texto en castellano tenía un *campo*, “la naturaleza de la actividad; la acción social [...] en la que el intercambio de significados verbales desempeña una función” (Halliday 1982:187-188) totalmente distinto. José María había pasado de hablar sobre el trabajo que se estaba realizando, quiénes estaban participando, qué estaba haciendo cada uno y cómo lo estaba haciendo, a hablar sobre el “fortalecimiento de la cultura”, “la tradición de los mayores” y “la minga cultural”. También hubo cambios en el *tenor*, la relación de papeles en la situación, en la conversación en nam trik José María nombraba a las personas que estaban participando en la explicación de la casa, algunas de ellas incluso con nombre propio, también pasó de utilizar la expresión “nam misak “a usar “el pueblo totoró”, para referirse a las personas que estaban en la minga. ¿Por qué había sucedido esto?, seguramente la función del texto también había cambiado, si ese era el caso, ¿cuál sería su nueva función?

En la conversación en nam trik participaban varias personas, además de José María; don Marcos y don Aristides, quienes lo interpellaron varias veces, además las personas que estábamos escuchando la conversación también participábamos riendo de los chistes que hacía José María acerca de la forma como trabajaban algunos mingueros. En la traducción del texto al castellano, solamente participábamos José María y yo, que en este caso era equivalente a la grabadora, sin embargo, en el caso de ser incluido en el informe para el Ministerio de Educación Nacional, que el equipo de educación del cabildo estaba preparando, la audiencia de este texto sobrepasaría los límites del colegio, de la vereda Betania y del resguardo de Totoró.

El antecedente de los Proyecto Educativos Comunitarios son los Planes de Vida. Con la creación y reglamentación a partir de la constitución de 1991 de las Entidades Territoriales, “los planes de desarrollo se vuelven una necesidad, que luego, en el caso de las comunidades y pueblos indígenas, han sido llamados Planes Integrales de Vida” (Rojas 2002:341). Estos textos, disfrazados con un “traje culturalista” para

adaptarse a las nuevas condiciones del Estado colombiano, se convirtieron en documentos de referencia en los planes de desarrollo departamentales, municipales y nacionales, en las políticas educativas y de atención a la primera infancia, de seguridad alimentaria y en las relaciones entre las autoridades de los pueblos indígenas y los entes estatales.

En los Planes de Vida los pueblos plasman sus aspiraciones respecto a su relación con la sociedad colombiana, también lo que esperan del gobierno en cuanto a proyectos de desarrollo e inversión de recursos del Estado en sus territorios. Tanto en los Planes de Vida como en los Proyectos Educativos Comunitarios, “la ‘cultura’, que había aparecido como un impedimento, [hasta hace poco las diferencias culturales se consideraban deficiencias para adaptarse a la forma de vida de la sociedad mayoritaria], ahora lo hacía como un recurso para negociar su coexistencia con la sociedad dominante” (Wright 1998:138).

Hoy, las autoridades de muchos pueblos indígenas legitiman su derecho a exigir una política educativa diferencial amparándose en los Planes de Vida, en los artículos de la Constitución de 1991 relacionados con el reconocimiento a la diversidad étnica, lingüística y cultural de la nación, así como también en una serie de decretos promulgados después de 1991, en los cuales se reglamenta la educación para los “grupos étnicos”; no en su derecho legítimo a decidir acerca de la educación de sus hijos en defensa de su lengua y su pensamiento.

El modelo que subyace a los Proyectos Educativos Comunitarios y a sus Modelos Pedagógicos, no es una propuesta de las autoridades y maestros en los territorios de los pueblos indígenas, está diseñado y estandarizado de antemano desde el Ministerio de Educación Nacional, así como también la ruta y plazos de construcción, diseño, formulación e implementación de los mismos. Todos los Proyectos Educativos Comunitarios deben tener al menos seis componentes y cuatro dimensiones:

(a) Conceptual/Cultural/Cosmogónico. (b) Pedagógico/ hace énfasis en las formas de enseñanza propias y otras que ellos consideren. (c) Operativo/ Como será la ejecución. (d) Comunitario/ La participación de las comunidades y cómo el proyecto busca aportar a los procesos comunitarios. (e) Lingüísticos/ Diagnósticos de los niveles de bilingüismo de los niños, jóvenes, padres de familia, profesores y directivos docentes y propuesta de cómo se alternarán la lengua propia y el castellano en la propuesta pedagógica y la práctica escolar. (f) Político/ Como será la articulación del proyecto con los programas o planes educativos de su municipio y departamento... Una dimensión didáctica; una dimensión formativa la cual incluye los procesos de formación del directivo docente y docentes, y la comunidad para este componente se consideran la producción de guías orientadoras de formación del etnoeducador en los modelos y a la comunidad; una dimensión administrativa “que propende por la autogestión comunitaria del PEC que se traduce en propuestas de administración y planeación escolar a partir de las características culturales del pueblo; y una dimensión comunitaria, “donde se describan los procesos de participación (de docentes, estudiantes, autoridades y comunidad en general) para la sostenibilidad del modelo y su aplicación práctica, considerando a la comunidad como aula de aprendizaje y la Secretaría de Educación Departamental como soporte técnico y financiero para la sostenibilidad del PEC (2013 Instructivo para diligenciar el Formulario Estándar de Presentación de Propuesta, Ministerio de Educación Nacional de Colombia)<sup>43</sup>.

Además de tener en cuenta los componentes y las dimensiones propuestas por el Ministerio de Educación, los Proyectos Educativos Comunitarios deben estar articulados con los programas o planes educativos municipales y departamentales y debe garantizarse su vinculación a los Planes de Apoyo-PAM de las secretarías de educación, una serie de documentos “de gestión que pueden usar las secretarías de educación de los departamentos, distritos o municipios certificados, para dar asesoría, asistencia técnica, sistematizar, hacer seguimiento y evaluar los avances y dificultades” (Guía para acceder al Sistema de Información de Gestión de la Calidad Educativa-SIGCE 2013)<sup>44</sup> con el fin de mejorar la calidad educativa.

El multiculturalismo, la interculturalidad y la pluriculturalidad pueden entenderse como maneras diferentes de administrar la diversidad y las diferencias culturales o

---

<sup>43</sup> [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co) - [atencionalciudadano@mineducacion.gov.co](mailto:atencionalciudadano@mineducacion.gov.co)

<sup>44</sup> <http://www.sedBolivar.gov.co/archivos/MANUAL%20PAM.pdf>

étnico raciales. De manera general, las diferentes definiciones del multiculturalismo coinciden en que éste, es una manera subordinada de incluir las diferencias culturales en el marco legal del aparato estatal; el multiculturalismo se caracteriza por entender la diversidad cultural como algo que compete solamente a los pueblos indígenas y a los afrodescendientes o negros y en dividir a las poblaciones humanas en etnias, concepto en el cual confluyen las fronteras de la cultura, la lengua y la identidad, creando así entidades cerradas que pueden ser controladas con facilidad por los aparatos estatales.

El multiculturalismo neoliberal es proclive a reconocer ciertos derechos negados a las minorías étnicas, no obstante, “estas iniciativas también llegan con límites claramente articulados, intentos por distinguir aquellos derechos que son aceptables de aquellos que no lo son [...] definiendo el lenguaje de controversia; estableciendo cuáles derechos son legítimos y qué formas de acción política son apropiadas para alcanzarlos” (Hale 2007:293).

Uno de los principales argumentos en pro de la estandarización de procesos y criterios en los Proyectos Educativos Institucionales y los Proyectos Educativos Comunitarios ha sido velar por la *calidad en la educación*. El Ministerio de Educación Nacional reconoce la importancia de un enfoque diferencial en la educación de los pueblos indígenas que respete y promueva sus lenguas, sus ciclos de vida, formas de subsistencia y sus formas de autoridad y gobierno, sin embargo, esta debe plantearse según ciertos *estándares de calidad*, válidos para toda la población colombiana incluidos los pueblos indígenas.

La calidad en la educación no siempre ha sido entendida de la misma manera, por ejemplo, en la década de 1970, se enfatizaba “en la expansión de la educación básica primaria en los sectores rurales” (Jaramillo 2004:93) y en las campañas de alfabetización en las zonas rurales y “marginales” de las ciudades colombianas. “En

los últimos años ha sido notorio el predominio de una visión de la calidad de la educación en relación directa con la preparación técnica que propende por la formación de una mano de obra calificada que pueda responder a la “calidad” no tanto del sistema educativo, sino de la producción nacional” (Jaramillo 2004:93-97).

Esta nueva visión de la calidad educativa, “un conjunto de habilidades y actitudes necesarias para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos”<sup>45</sup>, empezó a imponerse desde principios de los años 1990, con los procesos de apertura económica. “Un proceso de reconversión industrial, una serie de reformas político jurídicas [...] y replanteamientos encaminados al mejoramiento de las capacidades del país para competir en el mercado mundial” (Jaramillo 2004:93), entre ellas la Constitución de 1991, la Ley 30 de salud de 1993, la Ley 50 de reforma laboral de 1990 y la ley 114, Ley general de educación de 1994. Este modelo de calidad promueve valores tales como la competitividad, otra metáfora presente en la visión actual de la educación desde el Estado, en lugar de la solidaridad o el trabajo comunitario, fundamentales en la vida de los pueblos indígenas y también en la vida de todos los colombianos.

Las instituciones educativas de los territorios indígenas, no están exentas de los procesos de acreditación de calidad educativa ante los entes estatales. Las autoridades y maestros de los pueblos indígenas se ven enfrentados a esta realidad en el proceso de planteamiento e implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios. En el caso del pueblo Totoró, como lo narra el profesor Hermes Angucho, se trató de incluir en el esquema los contenidos y propuestas importantes y pertinentes desde el punto de vista de las autoridades y maestros, este objetivo se logró en algunas dimensiones y componentes

---

<sup>45</sup> [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf) “Articulación de la Educación al mundo productivo. Guía para la construcción de currículos pertinentes”

Cuando la delegada del Ministerio nos trajo las dimensiones tal vez la pensó como un relleno para decir ahí están las dimensiones, entonces péguele lo mismo de lo legal pero se llama dimensiones, nosotros qué hicimos, le llamamos dimensiones pero le comenzamos a quebrar con lo de nosotros. Entonces ya dijo dimensión formativa, comunitaria, administrativa, didáctica y lúdica, nosotros dijimos, como nosotros estamos blindados, lo de afuera ya está hecho, le trabajamos unos poquitos de afuera y metemos lo de nosotros, la quebramos totalmente y eso hicimos en la dimensión administrativa tocamos todo lo de tasa técnica y le decimos si les gusta así, ahora ellos no nos pueden decir que no porque nosotros estamos blindados, ellos no pueden decir, no es que nosotros no queremos que ustedes administren así, no porque nosotros estamos blindados para eso, no nos pueden decir que no, igual la comunitaria, igual la formativa, nosotros podemos ir metiendo cosas, entonces, nosotros ese fue el quiebre que le hicimos (Hermes Angucho profesor resguardo de Totoró)

El desgaste involucrado en tratar de adecuarse a los estándares de calidad del Ministerio de Educación Nacional, con frecuencia deja por fuera la discusión de temas relevantes para la educación de los pueblos indígenas, entre ellos el supuesto de muchos docentes según el cual los niños de las zonas rurales y especialmente los niños indígenas, no pueden recibir una educación con el mismo grado de exigencia que los niños de los centros urbanos, pues son menos capaces, “despiertos” o inteligentes. He escuchado profesores, en los resguardos indígenas confesarme que permiten a algunos niños aprobar los años escolares aunque no hayan adquirido satisfactoriamente los conocimientos necesarios para hacerlo, por temor a que los padres de familia dejen de matricularlos el año siguiente, lo cual traería como consecuencia la disminución de la cantidad de niños matriculados en las escuelas y colegios, el cierre de las sedes educativas y el traslado de los maestros de sus puestos de trabajo, al no cumplir con la tasa técnica propuesta por el Ministerio de Educación, es decir la cantidad mínima de niños que debe atender cada docente y cada centro educativo. El profesor Hermes Angucho comenta respecto a la dificultad de la Institución Educativa del resguardo de Totoró para adecuarse a los estándares de calidad del Ministerio de Educación

En principio no nos importa si la educación es de buena calidad de todo eso no porque nosotros entreverados entre educación propia y educación de afuera no podemos pensar en un proceso de calidad como óptimo, si pensamos en un proceso de calidad. Sí pensamos en un proceso de calidad en el sentido de hablar de la cultura, que los profesores de adentro van a hablar de la cultura y que vamos a interpretar el conocimiento de afuera y los que vienes de afuera nos van a tratar de entender a nosotros, en ese punto no podemos hablar de calidad hablamos de interlocución sí, pero ahí es difícil hablar de calidad porque para hablar de un proceso de calidad o todos tendríamos que ser indígenas o todos tendríamos que ser de afuera, entonces es muy difícil hablar de calidad como lo exige en el proceso de educación legal (Hermes Angucho profesor resguardo de Totoró)

Es necesario construir nuevos referentes de calidad, desde una perspectiva diferente, en el caso de los niños en los territorios indígenas la exigencia debe ser incluso mayor que en los centros urbanos, pues si somos fieles al espíritu de los Proyectos Educativos Comunitarios, los niños indígenas deben aprender los conocimientos y lenguas tanto de su sociedad como de la sociedad mayoritaria.

Antes de que existieran los planes de vida, la Constitución de 1991, las transferencias y las Entidades Territoriales, los pueblos indígenas habían tenido sus propios proyectos de vida, “sus estrategias para relacionarse con la sociedad mayoritaria..., dado que estos planes no están escritos, ni pueden consultarse en archivos ni en las oficinas de los funcionarios, muchos dirán que no existen” (Rojas 2002:346). Es similar lo que sucede actualmente con los Proyectos Educativos Comunitarios, los pueblos indígenas siempre han tenido sus formas de transmitir sus conocimientos y lenguas, así como también de aprender los conocimientos necesarios para relacionarse con la sociedad colombiana, aunque estas no estuvieran escritas en ningún documento; prueba de ello es su supervivencia como pueblos y la existencia hasta el día de hoy de muchas de sus lenguas.

Al igual que los Planes de Vida, los Proyectos Educativos Comunitarios, son documentos, los cuales en muchos aspectos, son escritos y editados pensando más en

“otros”, generalmente burócratas de entidades estatales, que en los miembros de la comunidad cuyas aspiraciones están consignadas en los mismos. Como lo expresó Gloria Arboleda, asesora en la creación del modelo pedagógico del PEC del pueblo Totoró, durante el año 2012, “todo debe quedar por escrito para cuando vengan los interventores y funcionarios del Ministerio de Educación y digan ahhh sí, este es su Proyecto Educativo Comunitario, porque es finalmente el Ministerio quien avala o no el PEC y el modelo pedagógico” (Taller de pedagogía 9 de octubre de 2012).

En la mayoría de las discusiones en las reuniones y talleres para la construcción del Modelo Pedagógico del pueblo Totoró, se trataban aspectos formales respecto a la forma cómo debían estar escritas las guías de las actividades del plan curricular de bachillerato, si los objetivos de las actividades debían o no estar redactados en infinitivo, las competencias en pasado participio, si la palabra más adecuada era concientizar o sensibilizar, qué tan desglosado debía estar el referente conceptual, la longitud de los textos escritos por los docentes... poco se discutió sobre las formas de aprender, enseñar y transmitir los conocimientos de los comuneros del resguardo de Totoró o acerca de las semejanzas o diferencias, en los casos en los que ellas existen, entre estas prácticas y las de otras sociedades.

Estas discusiones rara vez se hicieron en castellano, mucho menos, me atrevo a decir nunca, en nam trik. Una manera de suplir esta falencia es cambiar en la redacción del Modelo Pedagógico, algunas palabras claves en castellano por palabras en nam trik. Tal como lo enuncian las autoridades y maestros del resguardo de Totoró en este documento: “De esa manera no tenemos la necesidad de hacer una explicación teórica de cómo enseñar y cómo jugar simplemente hay que enseñar y jugar. Como arte, como sabiduría y como experiencias de nuestros conocimientos”. (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2011:35).

Entonces enseñar y jugar desde nuestro pensamiento y desde nuestra lengua se puede expresar en: **Kosrep, kosrentrap, kosrekun, kosrenai,**

**kosrejau, kosrenanapik**<sup>46</sup> estos son acciones para enseñar y en algunos casos para aprender depende del contexto y del hablante. **Is'kekun, is'kekip, is'kekentrap, is'kektrap, is'kekipik, is'kekentrap ampai. Is'kentrap jor**<sup>47</sup>. Todas son acciones para jugar (Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró 2011:35).

Como se ha enunciado a lo largo de este texto, cuando el propósito es mostrar o acreditar ante el estado y los organismos gubernamentales la existencia de diferencias étnicas y culturales, las lenguas indígenas pueden convertirse en una manera de proyectar imágenes esencializadas de la etnicidad. A través del uso de palabras o expresiones en una lengua indígena se asume la existencia de diferencias culturales que no admiten discusión. Se establece relación entre la lengua y la cultura, en la cual se toma una parte, en este caso la lengua, por el todo que sería la cultura, en su forma hegemónica (Comaroff y Comaroff en Wright:1998), “una entidad definida y de pequeña escala, con características definidas, inamovible, en equilibrio balanceado o autoreproducido, sistema subyacente de significados compartidos: ‘cultura auténtica’ individuos homogéneos, idénticos” (Wright 1998: 130).

Este uso político de las lenguas indígenas y de la lengua nam trik en particular no es exclusivo del pueblo Totoró. En 2012, las autoridades del pueblo guambiano publicaron el texto *parΘsΘtΘ sembrando cultura, ayer hoy y siempre. Una*

---

<sup>46</sup> Kosre-p //enseñar-NMLZ// “enseñar”  
 Kosre-n-tra-p //enseñar-PROS-EPT-DUR// “enseñando”  
 Kosre-p ku-n //enseñar-DUR/COP.LOCT-NLOCT.PL// “vamos a enseñar”  
 Kosre-p nai //enseñar-DUR/mio// “mi enseñanza”  
 Kosre ja-u //enseñar/casa-LOC// “escuela”  
 kosren-ap-ik //enseñar-DRU-NMLZ// “profesor”  
<sup>47</sup> is'ke-p ku-n //jugar- DUR/COP.LOCT-NLOCT.PL// “jugar”  
 Is'keki-p //jugar-DUR// “jugando”  
 is'ke-n-trap//jugar-EPT-PROS// “jugaremos”  
 is'ke-k-trap //jugar-¿?-PROS// “juguemos”  
 is'ke-ki-p-ik //jugar-¿?-DUR-NMLZ// “jugador”  
 is'ke-n-trap ampa-i //jugar-EPT-PROS/ir.PL-IMP// “vayan a jugar”  
 Is'ke-n-trap jo-r// jugar-EPT-PROS/ir.SG-LOCT.SG// “voy a jugar”

*propuesta educativa propia para la pervivencia del pueblo misak.* A pesar de estar dirigido a una comunidad en la cual la mayoría de las personas son bilingües nam trik-castellano y de ser de autoría de hablantes de nam trik, está escrito casi en su totalidad en castellano. No obstante, los títulos de los capítulos están escritos en nam trik con un propósito similar al uso de palabras y expresiones en esta lengua que encontramos en el Modelo Pedagógico del PEC del pueblo totoró. La discusión en torno a los cinco conceptos fundamentales, tema central de cada capítulo del libro *mØrØp*, *aship*, *isup*, *kusrep*, *marip*, *kØmik*, se encuentra totalmente en castellano, se hace alusión a unas pocas oraciones y expresiones en nam trik pero no hay ningún texto completo en esta lengua, en el cuerpo del libro

El libro se divide en 6 capítulos estructurados a partir de algunos conceptos guambianos fundamentales: *mØrØp* (sentir), *aship* (mirar, investigar), *isup* (pensar, filosofar), *kusrep* (aprender), *marip* (hacer, actuar), *kØmik* (ser). El primer capítulo describe y analiza el sentir y la vivencia dentro del proceso [...] En el segundo capítulo (*aship*) se presenta una visión de los conceptos fundamentales que, desde la perspectiva pedagógica occidental, guiaron el proceso [...] El tercer capítulo (*isup*) se desarrolla el principio que constituye el hilo conductor del proyecto: el *parØsØtØ*, el pensamiento que fundamenta la propuesta. El cuarto capítulo (*kusrep*) muestra lo que los niños y niñas aprenden [...] En el quinto capítulo (*marØp*) se describen lo que hemos llamado los principios pedagógicos [...] Finalmente, el sexto capítulo presenta la visión desde y para los niños y las niñas [...] denominado “*Misak del futuro, niño del presente*”

Hablar una lengua diferente, desde este punto de vista, implica que todas las prácticas culturales en las cuales se usa serán cultural y “étnicamente” radicalmente distintas de las de otras sociedades. Esto no es cierto en todos los casos, incluso puede suceder el caso contrario, es decir, la utilización de una lengua indígena en prácticas culturales que no provienen de la sociedad donde esta se habla.

Pensemos en el caso de los neologismos, en nam trik hoy existen neologismos para moto nak kaul’i (caballo de fuego); carro ja kaul’i (caballo-casa), computador pirash (base verbal de escribir base verbal de ver), impresora pirmentu (base verbal de

escribir especie de planta pegajosa), facebook kil'ka mali (papel-cara), implementos sin los cuales hoy es imposible concebir la vida de muchas personas hablantes de nam trik, sin embargo estos no existían hace ochenta años. Algunos líderes del pueblo guambiano incluso consideran el uso de neologismos en nam trik como una “línea de defensa” ante los elementos “externos” que ingresan en su vida, pues su paso a través de la lengua “los limpia” de los elementos dañinos que traen consigo para la comunidad, desde este punto de vista, mientras continúen hablando nam trik seguirán siendo misak, sin importar los cambios que sufra su sociedad.

En el año 2010, estábamos escogiendo, con algunos hablantes de nam trik en el resguardo de Totoró, las oraciones para la grabación de un programa de radio acerca de las partes del cuerpo, la idea era preparar primero una serie de oraciones tomadas de la cartilla del Léxico y otras inventadas por nosotros y traducidas al nam trik con ayuda de Antonio Chavaco. Luego los hablantes de nam trik de Totoró escogían las más adecuadas y estas eran grabadas con los niños de sedes educativas del resguardo.

Nuestra idea era buscar oraciones que describieran situaciones cercanas a las experiencias de los niños, con las cuales se identificaran, a mí se me ocurrió que una de las oraciones podía ser “nape trik kalus pikitik kin, miimpesi mikwan larantrap jan” (ella se pintó los labios de rojo, ahora se va a ir a ver con el novio). Cuando le presentamos la oración a las mayores Erminia Conejo y Gertrudis Benachí, ellas inmediatamente dijeron, “esa oración está muy rara”, nosotros pensamos que estaba mal construida o que en la variante de Totoró se decía de otra manera, pero este no era el caso. doña Erminia concluyó “nosotras nunca nos pintamos la boca de rojo, eso lo hacen es las blancas”, decidimos sacar la oración de la lista que se grabaría ese día. Esto para mostrar que el uso de una lengua indígena no implica necesariamente la comunicación de ideas, situaciones o estados del mundo que, según los hablantes, pertenezcan a sus prácticas culturales o puedan expresarse en su lengua. Estas reflexiones son obvias pero generalmente no se hacen.

Los autores de este tipo de documentos, asumen un papel de “políticos étnicos” (Wright 1998:138), al objetivar su vida cotidiana como “cultura” y usarla para negociar con la sociedad no indígena, con el Estado y las entidades gubernamentales. En el caso del Modelo Pedagógico del PEC del pueblo totoró, el cual tiene el objetivo de recuperar, revivir o fortalecer prácticas que ya no hacen parte de la vida cotidiana, más que de transmitir las, este uso de la lengua nam trik tiene otras implicaciones. Se establece una relación entre la lengua y la cotidianidad, sin embargo, se asume que el fortalecimiento o revitalización es la cotidianidad de la existencia de la lengua, un eterno y permanente proceso de recuperación, “siempre en la sala de cuidados intensivos”, y no una etapa de un proceso que debe culminar con el restablecimiento de sus espacios de uso y transmisión intergeneracional, recordemos que hace más de 30 años se está hablando de la recuperación de la lengua nam trik de Totoró.

No existe ninguna presión para mostrar avances en la revitalización de la lengua, ni en las políticas lingüísticas propuestas desde las mismas autoridades y maestros del resguardo, ni frente al Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, principal financiador de este tipo de iniciativas de “recuperación cultural”, ni frente a la comunidad. Basta con entregar informes de actividades y documentos escritos donde se enuncie la intención de hacerlo. Como lo expresa el profesor Bolívar Sánchez:

Muchos maestros nunca entendieron que recuperar la lengua era una herramienta muy importante y uno se da cuenta que a pesar que tenemos maestros indígenas en la comunidad poco o nada les interesa la lengua, siguen siendo con los mismos lineamientos de afuera y la lengua por eso no ha avanzado en ese sentido porque a los mismos maestros indígenas les da cierta vergüenza hacer este ejercicio... Llevar la lengua a la escuela ha sido muy complicado porque desafortunadamente los maestros que tratamos de llevar este proceso somos pocos y no hay un interés real de que esto se dé... Los centros más fuertes en eso pues uno diría deberían ser La Peña, Pedregal, Puente Tierra porque allá están la mayor parte de

hablantes que puedan enseñar la lengua, pero todavía nos encontramos que hay falencias y a pesar de que hay maestros formados de la parte de la lengua todavía no se nota como ese interés real del uso de la lengua. Participando en distintos congresos y eventos a nivel local, a nivel nacional, inclusive internacional y contando con las experiencias de otros pueblos uno nota de que sí se puede recuperar una lengua, sí es posible pero realmente las autoridades que han llegado a administrar los pueblos pues poco han hecho por incentivar el uso de la lengua y eso a veces desmoraliza mucho el trabajo que se quiere hacer y uno ve que a pesar de que se hayan producido materiales no se les da el uso que realmente se les debe dar... todavía estamos pensando que lo de afuera es lo que vale y lo que tenemos nosotros no tiene ningún valor, ningún significado real (Bolívar Sánchez profesor resguardo de Totoró)

La creación de nuevos usos de la lengua nam trik, contruidos para la introducción de la enseñanza de ésta en la escuela, separados de las prácticas culturales y de la cotidianidad de la vida de los habitantes del resguardo y vinculados a la invención de una tradición y de una ancestralidad no hace que éstos sean “ficticios” o “menos reales”. Estos nuevos usos de la lengua no sólo la producen como un artefacto de museo o crean una imagen estática y esencializada de los comuneros del resguardo de Totoró. Hoy los mayores hablantes de nam trik van a las escuelas, son apreciados, valorados y participan en la educación de los niños quienes hoy saben que en su resguardo existe una lengua diferente al castellano, conocen su escritura, algunas palabras, saludos y oraciones. Quién sabe, tal vez la lengua nam trik pueda sobrevivir y ser preservada allí, en la escuela, no como una lengua de uso cotidiano o como una lengua materna que se aprenda en casa con los padres, sino como una especie de “lengua sagrada”, “guardiana de la tradición” como sucede hoy con el latín y sucedió por mucho tiempo con el hebreo antes de que se convirtiera en la lengua oficial del Estado israelí.

El problema, más bien, es quiénes serán los sujetos capaces de incidir y tomar en sus manos esa decisión [...] Cuando las disyuntivas se plantean en términos de tradición versus modernidad [...], esencia versus mestizaje, o cualquiera de las nuevas mercancías intelectuales producidas por la máquina de la competencia de la innovación de ideas simplistas, la posibilidad de esa autonomía se clausura (Grimson 2011:15).

Como plantea Rojas (2002) “si al elaborar o ejecutar los planes no se analizan estos, y otros muchos elementos, entonces el Plan, aunque sea elaborado por los mismos indígenas no será un plan que fortalezca el desarrollo autónomo sino la dependencia” (Rojas 2002:348). En el caso de los Proyectos Educativos Comunitarios y la enseñanza de la lengua nam trik en la escuela, se crea dependencia tanto de los recursos económicos de las entidades estatales como del acompañamiento de personas externas a la comunidad. Cuando regreso a un sitio y preguntó si el trabajo ha continuado, si ha tenido seguimiento, las respuestas siempre son las mismas, “el cabildo no ha vuelto a convocar”, “eso ha estado muerto”, “desde el último taller que hicieron no se ha vuelto a hacer ninguna actividad”, “el cabildo no se ha interesado”.

El multiculturalismo ha propiciado diversos programas que impulsan el fortalecimiento de las lenguas indígenas, por razones relacionadas con la necesidad de demostrar el uso de una lengua indígena a cambio de beneficios políticos y económicos. El otorgamiento diferencial de recursos económicos por parte del Estado, ha sido una de las armas más eficaces para evitar la articulación de sectores que desean lograr cambios estructurales profundos en estas sociedades.

...el proyecto cultural del neoliberalismo consiste en domesticar y redirigir la abundante energía política que muestra el activismo de los derechos culturales en vez de oponerse directamente a él. Para lograr esta redirección, un instrumento importante es el otorgamiento estratégico de recursos que premian a las organizaciones que promueven las demandas de derechos culturales consideradas aceptables y castiga a las otras (Hale 2007:304).

Estaba en la casa de don Marcos Ulcué y doña Gloria, su esposa, los tres sentados frente al fogón, ese día había ido precisamente para hacerle una entrevista a don Marcos acerca de cómo él veía los avances en el proceso de fortalecimiento de la lengua desde la década de 1980 hasta hoy. Igual que la mayoría de las veces cuando subo a Totoró, ese día lo hice llevando agua, el aguacero era tan fuerte que el ruido de las gotas de agua sobre el techo de tejas de zinc de la casa hacía imposible que

pudiéramos grabar, apagamos la grabadora y esperamos que bajara la lluvia. Antes de ese día no conocía a doña Gloria, hablábamos de temas banales, por dónde era más corto llegar a Bogotá por Armenia o por Inzá, por qué preferíamos ir al mar de la costa Caribe que ir a Buenaventura...doña Gloria se quedó callada un momento y después de un rato me preguntó “¿por qué será que los profesores dicen hace tiempo que van a hablar lengua y que van a hablar lengua y nada que pueden sacar a un niño que hable y saque la cara por nosotros los indígenas? ¿Qué pasa con toda la plata que les llega para eso?” Yo me quedé muda. Cuando me recuperé del estupor, después de semejante pregunta, solamente se me ocurrió decirle que era eso era algo que ellos mismos, los comuneros del resguardo de Totoró, debían responderse, también le dije que para enseñar la lengua no se necesitaba de plata, ni permiso, ni siquiera materiales impresos costosos como cartillas, ni discos compactos, grabadoras, ni computadores, sólo la voluntad de hacerlo.

Comparto la opinión de que esta será la última generación de hablantes de nam trik de Totoró, sin embargo esta situación no depende tanto de las cifras, como se lo ha querido mostrar. Durante el trabajo realizado en el 2012, cuando me interesé por conocer qué pasaba en la vida cotidiana del resguardo después de los encuentros de hablantes, las grabaciones de los programas de radio y los talleres, conocí a varios hablantes de nam trik quienes por diferentes razones no estaban interesados en participar en el proceso de fortalecimiento y enseñanza de esta lengua que estaba siendo liderado e implementado desde el programa de educación del cabildo y los maestros de la Institución Educativa.

Con frecuencia se asume de manera naturalizada que los procesos de revitalización, fortalecimiento o recuperación lingüística, son proyectos en los cuales está comprometida toda la comunidad, en este caso una comunidad idealizada e homogénea, en la cual no hay discrepancias ni diferencias políticas, económicas o ideológicas, imagen que concuerda con la forma como son retratadas generalmente

las comunidades indígenas. Sin embargo, generalmente y en el caso de la lengua namtrik en particular, la decisión de iniciar un proceso de este tipo ha sido tomada por una autoridad, sea política como el cabildo o las organizaciones indígenas o intelectual como los maestros. Por otro lado, también se asume de manera naturalizada, que es un deber y el deseo de toda comunidad con una lengua en peligro de desaparecer, comprometerse en un proyecto de fortalecimiento o revitalización lingüística; no obstante, rara vez se pregunta a los individuos si este es un proceso coherente o deseable desde su punto de vista y la posibilidad de una respuesta negativa a estas preguntas es, en la mayoría de los casos, impensable. “language endangerment is the cumulative outcome of individual practices of speakers, though communal patterns emerge from the ways their individual acts affect the vitality of their languages” (Mufwene 2004:218). Generalmente, se subestima el papel de los individuos, perdiendo de vista el hecho de que son ellos quienes finalmente deciden en su vida cotidiana, qué lengua usar y transmitir a sus hijos.

Mucho se ha discutido después de casi treinta años de esfuerzos de revitalización y fortalecimiento de las lenguas indígenas desde los espacios escolares, acerca de la necesidad de llevar la enseñanza de estas lenguas más allá del espacio de la escuela. En Colombia hoy sucede una situación similar a la descrita por Inge Sichra para la Educación Bilingüe en Bolivia

...mientras el esfuerzo de deconstruir la diglosia a través de la ‘conquista’ de la escuela como ámbito de uso de lenguas indígenas implicaba ingentes recursos y energía de planificación lingüística..., la transmisión intergeneracional de las lenguas minorizadas, su uso en espacios familiares y comunitarios, allí donde era plenamente funcional ha ido disminuyendo (Sichra 2005:170).

Cuando se creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC, en 1979, se contó “con la colaboración de antiguos profesores, que por su propia cuenta estaban

enseñando lengua, se comenzó a trabajar” (Cartilla Historia del CRIC). Después de casi tres décadas de institucionalización de la revitalización y la enseñanza de las lenguas indígenas del Cauca en los espacios escolares, la escuela y los programas de educación de las organizaciones indígenas se convirtieron en rígidas estructuras, manejadas por una nueva clase de etnoburocracia, una burocracia indígena, encargada de administrar e implementar las políticas estatales en los territorios. Tal como afirma el mayor Emilio Conda, líder del pueblo nasa de la Paila Naya, hoy el CRIC emplea a más personas que la gobernación del Cauca. Esta estructura burocrática en muchos casos se convierte en un obstáculo a la hora de pensar en opciones, alternativas y relaciones que no dependan del dinero del Estado o las organizaciones indígenas, sin el cual estas lenguas sobrevivieron, se hablaron y transmitieron por siglos.

Es necesario sacar la lengua de la escuela para llevarla a los ámbitos familiares y comunitarios no sólo porque es en estos espacios, en los cuales se ha perdido, la casa, la familia, el barrio, la cancha de futbol, el parque, donde están las cosas queridas y cercanas para los niños, “donde se genera la lengua sobre una base intergeneracional” (Sichra 2005:173); también porque estos espacios permiten pensar en alternativas y acciones que no dependan de proyectos financiados a través de recursos del Estado, Ong’s o las organizaciones indígenas, lo cual compromete sus sostenibilidad a largo plazo.

Después de la conversación con don Marcos y doña Gloria fuimos a la casa del profe Manuel para hablar con Jamileth, quien en ese momento se encontraba pensando en posibilidades para realizar su práctica de la licenciatura en lenguas originarias de la UAIIIN, con el objetivo de hacerle una propuesta, trabajar juntos. Desde ese día han estado reuniéndose todos los fines de semana, los sábados en la tarde, Jamileth, doña Erminia Conejo y don Marcos Ulcué con niños de diferentes veredas del resguardo para cantar, jugar y reír en nam trik. Sin financiación, pero también sin informes, sin justificaciones de presupuestos, sin plazos, ni cronogramas, sin la necesidad de

inventar fábulas sobre etnias “puras”, con cosmovisiones “únicas” e “inmutables”, las cuales no existen y probablemente nunca hayan existido, con el permiso y autorización no de la Institución Educativa, del Ministerio de Educación o la Secretaría de Educación sino de las autoridades del pueblo Totoró representadas en el cabildo, y con la única motivación de transmitir y mantener viva la lengua nam trik.

Hoy muchos pensamos que este tal vez sea un camino. Bárbara Muelas, mayora del pueblo guambiano, quien ha dedicado gran parte de su vida al fortalecimiento, estudio y enseñanza del nam trik en el resguardo de Guambía, plantea la situación actual de esta lengua y su enseñanza, de la manera en la cual los mayores mejor saben hacerlo, con una historia “**la historia del perro que no sabía ladrar**”

*Entonces estamos como el cuento del perro que no sabía ladrar, buscando personas que nos enseñen a ladrar. El perro no sabía ladrar y entonces se fue donde el gallo, que le enseñara a ladrar, pero el gallo dijo que sí pero empezó fue a cantar y el perro no pudo. Entonces se fue donde la vaca y la vaca dijo también que sí enseñaba pero no pudo, el perro no pudo bramar como la vaca. Entonces se fue donde el búho, el búho tampoco, pues él tenía su metodología, su propio lenguaje pero el perro no aprendió a ladrar. Hasta que por fin encontró un perro y le contó toda la historia de que él no sabía ladrar y entonces dijo el perro que por qué él siendo un perro no sabía ladrar, entonces –pues camine yo le enseño- y él sí tenía su metodología y todo. El perro dijo wau wau wau y empezó a ladrar. Estamos en esa situación, porque no hemos aprendido en la casa, nos hemos perdido “Bárbara Muelas” (Muelas 2012)<sup>48</sup>.*

En 2013, el equipo de educación del Cabildo de Totoró analizaba con preocupación los resultados de una prueba escrita diseñada para aspirantes a ocupar cargos en el Programa de Atención a la Primera Infancia en este resguardo. El examen incluía algunas preguntas para determinar la competencia lingüística en nam trik, eran preguntas muy sencillas, de selección múltiple, en las cuales se preguntaban los saludos y despedidas en esta lengua. A pesar de que todos los aspirantes

---

<sup>48</sup> Esta historia fue narrada por Barbara Muelas durante un seminario para la consolidación de una propuesta de maestría en revitalización de lenguas indígenas en la Universidad del Cauca, en diciembre de 2012.

manifestaron interés y voluntad de involucrarse en el fortalecimiento y la enseñanza del nam trik, varios “se rajaron” en las preguntas sobre competencia lingüística, todos comuneros del resguardo de Totoró. Según el profesor Hermes Angucho esta y otras situaciones aquí planteadas se deben hoy, en parte, a la falta de memoria escrita acerca de los procesos, la cual permitiría observar en retrospectiva sus logros, fortalezas o falencias.

Nosotros somos una comunidad de tradición oral, o sea yo hago algo y no lo escribo y hago algo y no reviso sino que sigo pa adelante porque de todas maneras eso me dio resultado entonces eso que hago ahora ¡me tiene que servir!, entonces como somos comunidad de tradición oral solo los conversamos, lo que hacemos aquí, echar la historia de lo que pasó y todo eso y creemos que echando la historia los otros van a decir -¡uy que bueno! sigamos todos sobre ese camino- pero ahora ya no funciona así porque estamos en otro tiempo, porque hay otros actores, los jóvenes ahorita tienen otras preferencias, todo eso, entonces nosotros en eso, tal vez sí erramos mucho, nosotros hacemos las cosas porque todo lo hacemos a la fuerza, o sea en cantidad de personas, por eso nosotros no nos preocupamos de resultados individuales (Hermes Angucho profesor resguardo de Totoró)

Desde mi punto de vista, esta situación también está relacionada con cierta concepción de la revitalización lingüística, en la cual los gestores de estos proyectos, antropólogos, pedagogos, líderes y dirigentes indígenas, autoridades y cabildantes, maestros, funcionarios de los entes estatales y de las organizaciones indígenas y simpatizantes del proyecto político de los pueblos indígenas, asumen el papel de un “médico que formula un tratamiento, receta unos medicamentos al enfermo y esta es la única manera en la cual se involucra en su recuperación” (Inge Sichra conversación personal). Para el caso de los procesos de revitalización lingüística, no se pone en duda la importancia de fortalecer, de enseñar, de usar estas lenguas, se hacen planes, se crean currículos en los cuales la lengua indígena se postula como “eje transversal”, se publican libros, artículos, se hacen ponencias, congresos en nombre de las lenguas en peligro, sin embargo, pocos de los gestores, autores,

ideólogos, asesores de estas propuestas aprenden y usan estas lenguas; situación que recuerda el viejo adagio del “cura que predica pero no practica”.

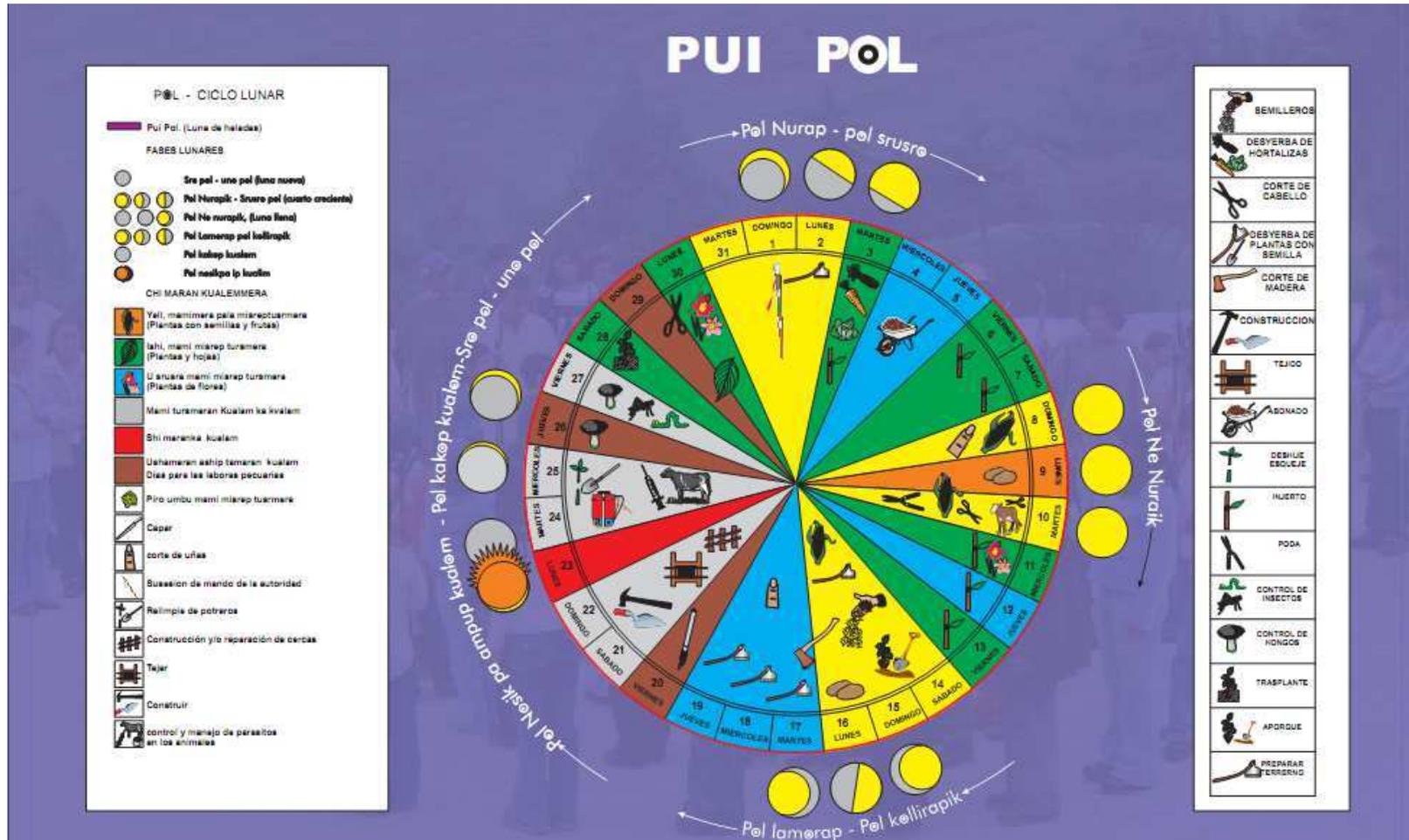
El compromiso en estos procesos debe parecerse a “cuando un compañero es tomatrigo y uno lo quiere ayudar, hay que tomar trago también, hay que emborracharse con él para saber por qué lo hace” (Samuel Velazco profesor resguardo de Quizgó), hay que aprender la lengua y hablarla aunque no sea de una manera perfecta, aunque uno se equivoque, aunque a veces diga cosas que produzcan risa porque de eso precisamente se trata, de reír en estas lenguas, de amar en estas lenguas, de llorar en estas lenguas, en resumen de vivir en estas lenguas.

**Anexo 1. Hablantes de nam trik resguardo de Totoró**

	<b>Hablantes</b>	<b>Número de hablantes</b>
Betania	Tránsito Benachí Luis Benachí Teresa tumiñá Gerardina Conejo José María Sánchez Licenia Sánchez Elber Ulchur Alba Lidia Conejo Irma Conejo Natalia Conejo Manuel Ulcué Ilia Ulcué Ricardo ulcué Bárbara Conejo Carmén Rosa Sánchez Jacinto Sánchez Gonzalo Conejo Edgar Conejo	18
Puente Tierra	Serafín Conejo Marcelina Conejo Gertrudis Benachí	3
Sepulturas	Laurentino Sánchez	1
Zabaletas	(+)	0
Malvasá	(+)	0
Tulcán	(+)	0
Cofre	Gerardo Ulcué Jairo Ulcué	2
Gallinazo	Gerardina Sánchez	1
Pedregal	Erminia Conejo Marcos Ulcué Carlina Conejo Carmén Tulia Conejo Victor Manuel Sánchez Omaira Sánchez María Ramos Alexander Conejo Marina Conejo Cecilia Conejo	10
Miraflores Alto	Julian Tombé Luis Felipe Sánchez	2

Miraflores Bajo	(+)	0
Las Vueltas	Micaela Lúligo Carolina Lúligo Rosalia Sánchez Tulia Conejo Antonio Conejo Lizandro Conejo	7
Tablón	Fidelina Sánchez	1
Loma del Medio	Arcadio Sánchez Marina Sánchez Gerardo Conejo	2
Palizada	Angel Sánchez Modesto Lúligo Inocencio Sánchez	3
Saldo Blanco	Gumercindo Benachí Inocencio Sánchez Saturia Sánchez Nemecio Bolívar Conejo Teresita del Niño Jesús Tránsito Bello Luis Benachí Inocencio Ulcué Carmén Tulia Ulcué María Ulcué	10
Santa Isabel	Miguel Ulcué Apolinar Sánchez Encarnación Sánchez Luis Carlos Bello Jesús Adán Bello	5
La Peña	Luis Conejo Lucia Sánchez Benachí Juana Conejo Toño Conejo Benachí Marina Sánchez Vicente Ulcué Mercedes Sánchez Modesto Conejo Octavio Conejo Aristídes Sánchez	10

## ANEXO 2. Diseño Calendario nam trik de Ambaló



### Anexo 3. La Peña del Gallinazo

#### NAMOI KAL'INASO TUNA ENKANTAİK KIN

Basado en la historia “La Peña del Gallinazo”  
narrada por el mayor Marco Antonio Ulcué  
Traducción y adaptación:  
Esteban Díaz Montenegro  
Antonio José Chavaco  
Geny K. Gonzales Castaño

Antespe as'amai kontapik kin nai miskaimpe puni kal'inasosrimai. Maiti mirai inc'a. Inipe nape kontawar nai kuentos kin, inc'a as'an c'ipik kin nai miskaimpe. Isripe, wasri Dionisio waisri, isripe kana alin kipik kin tiempospe, i tiempospe alipesi maripik kin, miimpe nai suegro kin nai Articio kuapik, as'inai nai Juliape inipe ciertope kosreik kosreik koinkipik kin uju nai mi Rafael Conejopa, uju Betaniaju wapikpa.

Inc'a inipe pin kualim tsoik kipik kin c'ipik kin alijupe, inipesi is'uk larap. Inc'a nonekwante pari trukap mitsinipik kin, is'ukwan metrap, ukasrimai wesrontrap. Nonekwante niken oblikap oblikap mitsinipik kin is'ukwan metrap, juh! nonekken, niken pai pai c'ipik kin mutsip. Inc'a as'a c'ipik kin namoi kililipe.

Inc'ape katiken atrik kipik kin c'ipik kin tro kualim mawenti, pantrimai, jamai, Betaniamai i Rafaelpe, inipe atripenti, mani nonekke a las diez de la noche mutsikpe purajaik. Miimpesi miimpesi nai notsakpe muna tsu c'ipik kin, pero mani mikpemiimpesi lelatsa atrik kipik kin nai uju maisri, uju kal'inaso, uju maisri, uju pantri.

Inc'a pantri atripenti uju miimpe uju nai Irma, Álvaro ja wentau, inipe maipe tsopikin kol'i mai tiwii. Inc'a ujepe mani a las 11 y media uju mani popatrintrap kin Rafaelpe, Rafael kuapikpe, is'ukwan mani tsap lara uju atrintrap kin.

Uju ja wentau, uju uju pupenti uju kana katro atrupik kin, katrope pil'itik pilap atrupik kin. Uju kanajik nipe sriikc'ik, inipe katro koin kimin, nui kapjupe inipe diablo katro koin kin. Inc'a ini katiiken uju as'an c'ipik kin, Rafael amkun katiken puni c'ipik kin, laritrap amkun c'ipik kin, kapwan laripenti pues carajo nai katro kipik kin c'ipik kin. Katiken namoi katrowan uju purip, katiken uju amkun c'ipik kin puni, is'ukwan larintrap, nipe maitik asintrak kin, nepip katiken puni ipikin katiken is'ukwan larintrap.

Isripe mani a la una de la mañana, isripe pointi pointi pointi, isripe jau katiken is'ukwai jausripe isripe kakipik kin, jausripe, pero namoi pen'asrimai isrimai pera jaintrap kin. Inc'a isripe mani a las 2 de la mañana katiken isri popa miimpesi isripe tsumin c'ipik kin. Isri i larap pasruwar miimpe puro notsik kin, inipe jaupe kakipik kin. A las 2 de la mañana mani tirap atrup, katrope kakipik kin, inipe diablope mani jaintrap kin nunti kutsa.

Miimpe uju cierto katsikwan, kapwan maitik katsinna katsinna larapik kin. Nipe laripenti isripe tsik, isri kuc'a tsik, isripe pen'a, munamai wepian kamira pasrapik kin isripe, mutsikpeuju puraitan c'ipenti nape munamai munamai wepia isri larap, inc'a metrip kis'ipik kin wepintrap kamira, miimpesi uju mutsikpe puraipik kin c'ipik kin, kis'ip.

Inc'a as'anc'or namoi maisripe inipe ciertope isripe enkantaik kin namoi pen'ape. Isripe namoi kal'im tripapik kin, inc'a as'initiwii nape kontawar. As'inikin nai kuentope. Kolorin kolorin kuento akapao kin.

## LA PEÑA DEL GALLINAZO

Antes así me contaba mi papá acerca de la Peña del Gallinazo, ahora escuchen muy bien el cuento que les voy narrar. Así contaba mi papá:

Allá, arriba donde vivía Dionisio, hubo una minga hace tiempo, en esos tiempos sí hacían mingas, mi suegro Articio quien ya murió y Julia eran muy buenos amigos del finado Rafael Conejo quien vivía en Betanía.

Entonces Rafael estuvo tres días en aquella minga, buscando a una muchacha que le gustaba, le brindaba trago a su hermano que la estaba cuidando, para poder llevársela y enamorarla. Rafael obligaba al hermano a tomar y él solamente decía:

-¡Gracias, gracias!- y tomaba trago. Así contaban nuestros mayores.

Rafael regresó de nuevo el domingo en la tarde a su casa, abajo en Betania. Ya a las diez de la noche al hermano de la muchacha, se le había quitado la borrachera y preguntó ¿dónde está mi hermana? Pero en ese momento Rafael ya se había ido por el camino que va, abajo, a la Peña del Gallinazo.

Entonces, siendo las once y media de la noche y después de haber estado con la muchacha, Rafael venía bajando por detrás de la casa de Irma y Álvaro, por un camino que es sólo para andar a caballo; y allí, detrás de la casa, vio que venía un carro nuevecito que alumbraba mucho. Cuando el carro ya estaba cerca vio que no era un carro, sino que ese carro era el carro del diablo. A Rafael le decían:

-Rafael vamos, vamos otra vez hacia arriba a buscar- y cuando Rafael ya lo vio de cerca, dijo: -¡Carajo eso sí es un carro!-.

El carro volvió a pasar por ahí otra vez y de nuevo le decían:

–Vamos, vamos para arriba a buscar a esa muchacha que te pareció tan bonita- él subió y fue otra vez a buscar a la muchacha. Cuando ya era la una de la mañana, él sintió que estaba llegando a la casa de la muchacha pero la casa no estaba allí y a él lo habían llevado hasta La Peña del Gallinazo.

A las dos de la mañana llegó otra vez a la casa y le dijeron que allá no vivía ella, él siguió buscando la casa pero no la encontró y se dio cuenta que estaba entre puro monte. A esa hora ya venía amaneciendo, el carro ya no estaba, el diablo ya se había ido y lo había dejado solo.

Rafael siguió andando a pie, muy cansado y se frotaba los ojos para poder ver bien. Él buscaba y buscaba entre el monte, allá en La Peña del Gallinazo, sin poder encontrar un camino por donde salir, en ese momento dijo:

-Aquí sí se me quitó la borrachera- y se puso a llorar. Entonces así les digo que es cierto que nuestro camino que va a La Peña del Gallinazo está encantado, allí se esconde el duende. Así es mi cuento y colorín colorado este cuento se ha acabado.

## REFERENCIAS

- Almendra, Velasco Agustín. 2001. Uso del *namui wam* y la escritura del castellano: un proceso de tensión y distensión intergeneracional en el pueblo Guambiano. Tesis presentada Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con la Mención Planificación y Gestión. Cochabamba, Universidad Mayor de San Simón
- Agence latino-americaine d'information. 1878. El Instituto Lingüístico de Verano, instrumento del imperialismo. Mexico *Nueva antropología* año III; N°9 pp 116-142.
- Aja, Lorena y Rojas, Tulio. 2000. Informe técnico proyecto *Educación para el desarrollo o reinventar lo propio*. Bogotá. Universidad de los Andes. Documento Inédito.
- Alvar, Manuel. 1986. Hombre, etnia, estado. Actitudes lingüísticas en Hispanoamérica. Madrid, Editorial Gredos.
- Aranda, Misael; Tunubalá Jose Manuel; Salazar, Ruby Helena; Aranda Luz Dary; Rodriguez, Angélica; Aristizabal, Magnolia; Díaz Álvaro. 2012. *ParΘsΘtΘ sembrando cultura, ayer hoy y siempre. Una propuesta educativa propia para la pervivencia del pueblo misak*. Editorial Universidad del Cauca:Popayán.
- Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-ANUC. Secretaría de Indígenas. 1974. *La posición del indígena: nuestra lucha es tu lucha*.
- Barona, Becerra Guido y Rojas, Curieux Tulio. 2007. Falacias del pluralismo jurídico y cultural en Colombia. Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Barona, Becerra Guido; Rojas, Curieux Tulio. 2007. *Del dicho al hecho hay mucho trecho*. Ponencia Facultad de Derecho – Centro de investigaciones jurídicas, políticas y sociales VIII Jornadas de Investigación y primeras internacionales. Medellín 31 de agosto de 2007.
- Barona, Becerra Guido. 1995. Por el camino de Guanacas. El camino Santafé-Quito por Guanacas (Tocaima, Neiva, La Plata, Popayán). En *Caminos reales de Colombia*. Fondo FEN Colombia, Bogotá.

- Bonilla, Victor Daniel. 2012. “Resistencia y luchas en la memoria Misak” en Informe del Centro de Memoria Histórica *Nuestra vida ha sido nuestra lucha resistencia y memoria en el Cauca indígena*. Bogotá, Editorial Taurus Semana
- Brubaker, Roger y Frederick Cooper. 2001. *Más allá de la “identidad.” Apuntes de Investigación del CEC y P* 7:30-67.
- Cameron, Deborah. 2007. “Language endangerment and verbal hygiene: History, morality and politics” en *Discourses of endangerment. Interest and ideology in the defense of languages*. London, Continuum.
- Castillo, Guzmán Elizabeth; Triviño, Garzón Lilia; Cerón, Carmen Patricia. 2007. *Maestros Indígenas Indígenas Maestros. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Cabildo Indígena del Pueblo Totoroez. 2011. Informe final Proyecto Educativo Comunitario Unirikmera pesenamuntrap tap kosrekun pe tap markun
- Consejo Regional Indígena del Cauca. 2007. Plan de vida regional de los pueblos indígenas del cauca
- Consejo Regional Indígena del Cauca- Universidad del Cauca. 2009. *Informe final estudio sociolingüístico para las lenguas nasa yuwe y nam trik CRIC-Universidad del Cauca-Ministerio de Cultura*. Popayán. Documento Inédito.
- Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC. 2010. Territorio Ancestral del pueblo Ambaló.
- Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC. 2011. Sistema Educativo Propio. Primer Documento de Trabajo
- Cooper, L Robert. 1997. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University press.
- Costa, James. 2010. *Revitalisation linguistique discours, mythes et idéologies. Approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Écosse. Thèse présentée en vue de l’obtention d’un doctorat de sciences du langage Université Stendhal–Grenoble III*.
- Curnow, Timothy Jowan; Anthony J. Liddicoat 1998. The Barbacoan languages of Colombia and Ecuador. *Anthropological Linguistic* 40 (3): 384-408

- De Andres, Ramón. 1997. “Lingüística y sociolingüística en el concepto de dialecto”. Conferencia Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Lyon, 10 de diciembre de 1997.
- Departamento Nacional de Estadísticas-DANE. 2007. *Colombia una nación multiétnica: su diversidad étnica*. Bogotá: DANE
- Díaz, Esteban, Gonzales, Geny; Rojas, Tulio. 2011. “Medios de comunicación masiva, nuevas tecnologías y lenguas amenazadas. Lenguas indígenas del Cauca, Colombia”. *Endangered Languages - Voices And Images - Proceedings of FEL XV*, Quito, Ecuador, 120 – 126. Quito, Ed. Pontificia Universidad Católica de Ecuador
- Elkartea, Garabide .2010. La estandarización de la Lengua. La recuperación del euskera II. Departamento de Cultura Gobierno Vasco.
- Fishman, Joshua. 2007. “What Do You Lose When You Lose Your Language?” En Gina Cantoni (cord) *Stabilizing Indigenous Languages* 71-82. Flagstaff, Northern Arizona University.
- Geertz, Clifford.1 989(1973).La interpretación de la cultura. Barcelona: Gedisa.
- Györgyi, Bindorffer. 1998. “No language, no ethnicity? ethnic identity, language and cultural representation among hungarian germans”. *Review of Sociology*, 1998, 143–158.
- Gobernadores Indígenas en Marcha. 1985. “por qué hoy nosotros luchamos distinto” Segundo foro indígena del Sur Occidente Gobernadores Indígenas en Marcha 8.
- Gonzales, Castaño Geny; Rojas, Curieux Tulio. 2011 Informe final del proyecto “Fonología, morfología y morfofonología de la lengua nam trik en el resguardo de Ambaló con miras a establecer criterios para proponer un sistema de escritura”. Popayán, Universidad del Cauca.
- Gudynas, Eduardo. 2011. Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento* 462:1-20.
- Grimson, Alejandro.2011. Los límites de la cultura crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

- Grimson, Alejandro. 2011. "Dialéctica del culturalismo". En Alejandro Grimson *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, 53-90. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Grimson, Alejandro. 2010. "Cultura, identidad: dos nociones distintas". *Social Identities*, 16 (1):63-79.
- Harris, Marvin. 1990. *Antropología cultural*. Madrid, Alianza Editorial.
- Hale, Charles. 2007. "¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala". María Lagos y Pamela Calla (eds.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, pp 285-346. La Paz PNUD.
- Halliday M.A.k. 1982 (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de cultura económica: México
- ICBF, Cabildo de Guambía, UNICEF-Colombia, GEIM.2008. *Cosmovisión Guambiana para la atención integral a la primera infancia*. Bogotá, UNICEF-Colombia.
- Jaramillo, Roldán Rodrigo. 2004. *La calidad de la educación: hacía un concepto de referencia*. Revista Educación y pedagogía Vol XVI No.38 (enero-abril), 2004 pp. 93-100. Medellín, Universidad de Antioquía.
- Laclau, Ernesto. 1995. "Sujeto de la política. Política del sujeto". *Sociología y política. Nueva época* 6: 72-94.
- Ladefoged, Peter. 1992. "Another view of endangered languages". *Language*, Vol. 68, No. 4 (Dec., 1992), pp. 809-811.
- Landaburu, Jon. 1998. "Prolegómenos para política lingüística viable" María Trillos Amaya (Comp.). *Educación endógena frente a educación formal*. Bogotá, Universidad de los Andes-CCELA
- Landaburu, Jon.1999. *Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá Centro colombiano de estudio de lenguas aborígenes; Universidad de los Andes.
- Landaburu, Jon. 2000. *Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*. En *Lenguas Indígenas de Colombia. Una visión descriptiva*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

- Landaburu, Jon. 2002. "Cosmovisión". Serje de la Ossa, Margarita Rosa; Suaza, Vargas María Cristina; Pineda, Camacho Roberto (eds). *Palabras para desarmar. Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural*. Ministerio de Cultura Instituto Colombiano de Antropología e Historia: Bogotá
- Landaburu, Jon. 2008. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, Ministerio de Cultura. Memorias Primera Minga Regional de Revitalización lenguas Nasa yuwe y Namtrik.
- Luria, A.R.2000 (1978).*Conciencia y lenguaje*. Editorial Visor. Madrid
- Montes, Rodríguez María Emilia. 1998. "Las acciones lingüísticas sobre los pueblos indígenas en Colombia –Algunas reflexiones preliminares–". María Trillos Amaya (Comp.). *Educación endógena frente a educación formal*. Bogotá Universidad de los Andes-CCELA.
- Moreno, Cabrera Juan Carlos. 2005. Las lenguas y sus escrituras tipología, evolución e ideología. Editorial síntesis S.A: Madrid.
- Mufwene, S. Salikoko. 2004. Language Birth and Death. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 33 (2004), pp. 201-222.
- Muelas, Hurtado Lorenzo. 2005. La Fuerza de la gente: juntando recuerdos sobre la terrajería en Guambía- Colombia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia: Bogotá.
- Muelas, Hurtado Lorenzo. 2008. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, Ministerio de Cultura. Memorias Primera Minga Regional de Revitalización lenguas Nasa yuwe y Namtrik
- Nieves, Oviedo Rocio. 1991. *Estudios fonológicos de la lengua paez*. Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes CCLA: Bogotá.
- Pabón, Marta. 1994. "La lengua Totoró: historia de una causa". *Memorias del simposio La recuperación de lenguas nativas como búsqueda de identidad étnica*. Congreso de antropología Universidad de Antioquía Medellín 1994. Bogotá: Publicaciones Universidad de los Andes.
- Pivot, Bénédicte. 2011. Didáctica para una lengua tesoro. Ponencia Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America. En prensa

- Pineda, Camacho Roberto. 1997. "La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia". *Alteridades*, 7 (14):107-129
- Pineda, Camacho Roberto; Serje de la Ossa, Margarita Rosa; Suaza, Vargas María Cristina (eds). 2002. Palabras para desarmar. Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural. Ministerio de Cultura Instituto Colombiano de Antropología e Historia: Bogotá
- Queixalós, Francisco. 1988. *El papel de la lingüística en la etnoeducación*. Memorias mesa redonda lingüística y etnoeducación. Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes CCLA: Bogotá.
- Reygadas, Luis. 2007. "La desigualdad después del (multi)culturalismo". Ángela Giglia, Carlos Garma y Anna Paula de Teresa (eds.), *¿A dónde va la antropología?* 341-364. México, UAM-Iztapalapa
- Restrepo, Eduardo. 2012. Antropologías disidentes. Cuadernos de Antropología Social Nº 35, pp. 55–69, 2012.
- Restrepo, Eduardo. 2010. "Etnización de la negritud: contribución a las genealogías de la colombianidad". Eduardo Restrepo y Santiago Castro-Gómez (eds). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, 96-132. Bogotá, Universidad Javeriana.
- Rojas, Curieux Tulio. 2002. "Plan de vida". Serje de la Ossa, Margarita Rosa; Suaza, Vargas María Cristina; Pineda, Camacho Roberto (eds). *Palabras para desarmar. Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural*. Ministerio de Cultura Instituto Colombiano de Antropología e Historia: Bogotá
- Rojas, Curieux Tulio. 2002. Desde arriba y por abajo construyendo el alfabeto nasa. La experiencia de la unificación del alfabeto de la lengua páez (nasa yuwe) en el Departamento del Cauca - Colombia.
- Rojas, Curieux Tulio. 2005. "En la reflexión entre lo oral y lo escrito: Educación Escolar y práctica en pueblos indígenas". Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, Curieux Tulio ; Gonzales, Geny; Díaz, Esteban. 2012. Namoi nam trik pesenamitan: Reflexiones sobre el proceso de revitalización de la lengua nam trik de Totoró, Cauca, Colombia. *Symposium on Teaching and Learning*

- Indigenous Languages of Latin American STLILLA-2012* University of Notre Dame.
- Rojas, Axel. 2011. Gobernarse en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. En *Revista Colombiana de Antropología*, Volumen 47 (2), julio – diciembre. Páginas 173 – 198
- Ruiz, Bernardo. 1994. La guerra de los alfabetos. [www.fonotecanacional.gob.mx](http://www.fonotecanacional.gob.mx).
- Seco, Manuel. 2001. Diccionario de dudas de Manuel Seco de la Real Academia Española. Espasa Plus: Madrid
- Sichra, Inge. 2005. ¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística. *Quinasay revista de educación intercultural bilingüe N° 3*. Cochabamba, Universidad Mayor de San Simón.
- Segato, Rita Laura. 2007. *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires, Prometeo.
- Triviño, Lilia ; Muelas, Bárbara. 2011. kusrennΘpelai wamtsi. Gramática pedagógica de la lengua namtrik para maestros misak. Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Trouillot, Michel-Rolph. 2011. *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Bogotá, Universidad del Cauca-Universidad de los Andes.
- Vargas, Demera Juan Diego. 2010. católicos y protestantes entre los indígenas Guambianos. La adopción y transformación de nuevas colectividades. *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, ano 5, n. 5, p.173-190, out 2003
- Vásquez, Beatriz; Tunubalá Floro Alberto y Molina, Manuel Jesús. 2003. “Incidencias de la política y la planificación lingüística gubernamental en el resguardo de Guambía”. Memorias del Simposio *Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales II Congreso de Etnoeducación* 173-179. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Vásquez de Ruiz, Beatriz. 1988. La predicación en Guambiano. Lenguas aborígenes de Colombia. Serie Descripciones 2. Santafé de Bogotá: CCELA

- Vásquez, Beatriz; Rojas Curieux Tulio. 2009. La oración simple en la lengua namtrik de Totoró. Documento inédito.
- Ramos, Alcida Rita. 2004. Pulpfictions del indigenismo. En *Race, Nature, and the Politics of Difference*, Durham y Londres, Duke University Press, 2003, pp. 356-379.
- Wright, Susan. 1998. La politización de la “cultura”. *Anthropology Today* Vol. 14 No 1, Febrero de 1998.