



Tabula Rasa

ISSN: 1794-2489

info@revistatabularasa.org

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Colombia

Díaz Montenegro, Esteban

Una mirada a las contradicciones de la revitalización lingüística en el Cauca

Tabula Rasa, núm. 17, julio-diciembre, 2012, pp. 219-244

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39626900011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

UNA MIRADA A LAS CONTRADICCIONES DE LA REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL CAUCA

LOOKING AT SOME CONTRADICTIONS OF LINGUISTIC REVIVAL IN CAUCA DEPARTMENT

UM OLHAR PARA AS CONTRADIÇÕES DA REVITALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA NO CAUCA

ESTEBAN DÍAZ MONTENEGRO¹

Universidad del Cauca, Colombia

Recibido: 17 de septiembre Aceptado: 14 de noviembre de 2012

Resumen:

Este ensayo busca problematizar los puntos teóricos clave acerca de la revitalización lingüística y la educación bilingüe para comunidades que se reconocen como indígenas en el departamento del Cauca. Para esto se hace una breve revisión de algunos conceptos y posibles marcos de análisis para un programa crítico de discusión de la revitalización lingüística como propuesta académica y política.

Palabras clave: Revitalización lingüística, lenguas indígenas, Cauca, teoría antropológica, multiculturalismo, educación.

Abstract:

This paper aims to discuss some key theoretical issues on language revitalization and bilingual education in communities that are acknowledged as indigenous in the department of Cauca, Colombia. To do so, a succinct review is made of some key concepts and viable analytical realms for a critical discussion program on linguistic revitalization as an academic and political proposal.

Key words: Language revitalization, indigenous languages, Cauca, anthropologic theory, multiculturalism, education.

Resumo:

Este ensaio busca problematizar pontos teóricos chave acerca da revitalização lingüística e da educação bilingue para as comunidades que se reconhecem como indígenas no

¹ Estudiante Maestría en Antropología. Investigador Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales del Suroccidente Colombiano –GELPS–, Universidad del Cauca. Quiero agradecer por las ideas, observaciones, aportes y apoyo en las discusiones que me llevaron a la escritura de este texto a Eduardo Restrepo, Guido Barona Becerra, Axel Rojas y Cristóbal Gnecco, así como al programa de Maestría en Antropología de la Universidad del Cauca. Un especial agradecimiento a mi maestro y director del GELPS Tulio Rojas Curieux así como a Geny González Castaño, colega y compañera, y a Marcela Vallejo Quintero por sus amables observaciones finales. Este documento hace parte de los resultados del proyecto de investigación «Construcción de identidad indígena y recuperación crítica de la lengua y la historia entre los nasa, kamëtsá y misak», aprobado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca.



VILLAVICENCIO - META
Fotografía de Leonardo Montenegro

departamento de Cauca. Para isso, elabora-se uma breve revisão teórica de alguns conceitos e possíveis diretrizes de análise em prol de um programa crítico de discussão da revitalização linguística como proposta acadêmica e política.

Palavras chave: revitalização linguística, línguas indígenas, Cauca, teoria antropológica, multiculturalismo, educação.

Introducción

El transcurrir disciplinar de la antropología hoy en día, especialmente en la academia colombiana, está marcado por una crítica constante a la antropología más convencional. A esta se la califica de autorreferenciada, colonialista y cómplice de la expansión imperial del capital; de ella se proclama desde diversas esquinas su extinción, destrucción o prematuro final. «Es conocida la popularidad que goza, en ciertos círculos, la tesis según la cual la antropología, exotista y primitivista de nacimiento, no puede ser otra cosa que un teatro perverso en el que el ‘otro’ siempre es ‘representado’ o ‘inventado’ de acuerdo con los sórdidos intereses de Occidente» (Viveiros de Castro, 2010:15). Aunque fundamentadas, serias y muy claras, creo que las críticas contemporáneas al discurso antropológico han dejado una desazón en quienes, desde las bases del trabajo antropológico y sin la visibilidad de las figuras centrales de la disciplina hoy en día, llevamos a cabo procesos de investigación, acción y colaboración con la academia y en vínculos con el Estado, las organizaciones sociales y las comunidades.

Una de las consecuencias de esta crítica, en mi opinión, ha sido el abandono (a veces justo y a veces injusto) de ciertos temas de investigación y ciertos referentes conceptuales. Asimismo, la injusta condena a la antropología en su conjunto sin hacer distinciones entre las diferentes antropologías (metropolitanas y no metropolitanas, por ejemplo), ni en los antropólogos como personas, especialmente aquellos cuyos diarios, etnográficos o personales jamás serán publicados. Otra consecuencia que salta a la vista es la arrogancia de declarar la antropología el enemigo público número uno de la alteridad, despojando a esta última de toda la agencia que en los procesos de alterización ha tenido. Siguiendo a Viveiros de Castro,

Ninguna historia, ninguna antropología puede camuflar el paternalismo complaciente de esa tesis, que transfigura a los autodeclarados otros en ficciones de la imaginación occidental sin voz ni voto. Acompañar semejante fantasmagoría subjetiva con una evocación de la dialéctica de la producción activa del Otro por el sistema colonial es simplemente agregar el insulto a la injuria, y proceder como si todo discurso ‘europeo’ sobre los pueblos de tradición no europea no tuviera otra función que iluminar nuestras ‘representaciones sobre el otro’, es hacer de cierto poscolonialismo teórico el estadio último del etnocentrismo (Viveiros de Castro, 2010:15).

Espero que este texto no se entienda como una exención de responsabilidad política de la antropología en la construcción de las alteridades nacionales. No obstante, tampoco considero sensato mantener una posición que despoja a todos los actores políticos de agencia en los procesos de este tipo, condenando de paso todo lo hecho y por hacer bajo una sombra tan amplia como la de la antropología.

En este texto, por lo tanto, quiero hacer un ejercicio de reconciliación entre la antropología que algunos gustan llamar ‘canónica’, y aquella contemporánea o de surgimiento reciente (para no caer en falacias de negación de la contemporaneidad). En la primera parte, haré un brevísimo recuento de diferentes teorías que han configurado la antropología acerca de la relación entre las lenguas y su dimensión cultural. En la segunda parte, resaltaré algunos aportes que considero importantes de la perspectiva que se conoce como antropología posestructural. Y por último, haré un ejercicio de análisis informado de la situación actual de la revitalización lingüística de las lenguas indígenas nasa yuwe y nam trik en el Cauca a la luz de la discusión precedente.

La dimensión cultural de las lenguas (*grosso modo*)

El estudio de las lenguas de tradición lingüística no indoeuropea y en particular de las sociedades que se han denominado indígenas o aborígenes parece seguir el modelo de producción de conocimiento general de la antropología clásica. Por ejemplo, Boas, uno de sus principales promotores, recalcó la importancia del rescate de las tradiciones orales y fue uno de los principales recolectores, resaltando en sus análisis las inconveniencias de las equiparaciones entre lengua, cultura y raza. Cuestionó la idea de que «lo conciso y claro del pensamiento de un pueblo depende en gran medida de su lengua» (Boas, 2001:5), demostrando, por ejemplo, que si bien los kwakiutl no podían referirse a los «términos abstractos» sin sufiar un posesivo, en las lenguas siouan en las cuales los posesivos aparecen como formas independientes los «términos abstractos» eran muy comunes. De esta manera rebatió la idea de que a las «sociedades primitivas» no les era posible desarrollar un «pensamiento abstracto» debido a las carencias de sus «lenguas primitivas». En el caso colombiano, Paul Rivet recogió información de los documentos aportados por viajeros, etnógrafos y filólogos de la tradición americanista europea del siglo XIX, e hizo uno de los primeros intentos modernos de clasificación de las lenguas indígenas de Colombia (Landaburu, 1999). De los alumnos formados por Rivet en el Instituto Etnológico Nacional, Reichel-Dolmatoff, «quien recoge listas léxicas de muchas lenguas colombianas en sus trabajos etnográficos» (Trillos, 1989:8), fue uno de los más interesados.

En un primer momento, se suele entender que las lenguas «sirven para categorizar el mundo natural y cultural. Son valiosos sistemas de clasificación (taxonomías) que pueden aportar inestimables indicios sobre las creencias y prácticas culturales» (Duranti, 2000:50). Tenemos en este caso, la lengua como una «prueba» de la

diversidad cultural. También se ha sostenido en otras perspectivas, que «Conocer una cultura es como conocer un lenguaje, pues ambas son realidades mentales; y lo que es más, describir una cultura es como describir un lenguaje. Por tanto, el objetivo de las descripciones etnográficas es escribir 'la gramática cultural'²» (Duranti, 2000:53); en esta noción, lengua y cultura aparecen como fenómenos mentales, y la primera muestra la organización y regularidad de la segunda.

Una tercera forma de entender la relación entre lengua y cultura implica que

² En esta cita sería más apropiado hablar de lenguas y no de lenguajes; me distancio en este caso de la traducción; sin embargo, se cita como aparece en el original en castellano.

«la cultura es comunicación [y esto] significa entenderla como un sistema de signos. Esta es la teoría semiótica de la cultura, que en su versión más

básica sostiene que la cultura es una representación del mundo, un modo de darle sentido a la realidad objetivizándola en historias mitos, descripciones, teorías, proverbios, productos artísticos y espectáculos» (Duranti, 2000:60). Esta noción se asocia, por un lado, al estructuralismo de Levi-Strauss, para quien «todas las culturas son sistemas de signos que expresan predisposiciones básicas cognitivas profundamente enraizadas, que categorizan el mundo en términos de oposiciones binarias» (Duranti, 2000:60); y, por otro lado, a Clifford Geertz, para quien la cultura no reside en estructuras mentales, sino que es más bien, «un producto de la interacción humana: 'la cultura... es pública... no existe en la cabeza de alguien...'. A la vez que los seres humanos crean la cultura, están obligados a interpretarla. Decir que la cultura no está en la cabeza de alguien significa abundar en el hecho de que la cultura está ahí fuera, como producto de los seres humanos y es susceptible de ser interpretada» (Duranti, 2000:64).

La diferencia entre estas dos perspectivas radica en que la primera enfatiza el carácter mental de la lengua y esta es una metáfora de la cultura, mientras que la segunda hace énfasis en la interacción y la acción individual como puntos fundamentales en la construcción de sentido. Duranti incluye además la noción de cultura como sistema de prácticas en el cual la cultura no constituye un fenómeno mental exclusivamente interno o externo, sino «Más bien, existe por medio de una práctica rutinizada que incluye las condiciones materiales (y físicas), así como la experiencia de los actores sociales cuando usan sus cuerpos dentro de un espacio familiar» (Duranti, 2000:75). En esta perspectiva, representada por Pierre Bourdieu, la lengua, así como la cultura, no está exclusivamente en la mente, sino que debe entenderse como un sistema «que se define activamente por procesos sociopolíticos, incluyendo el que gestionan algunas instituciones burocráticas como las escuelas [Por lo tanto] no puede estudiarse una lengua sin considerar las condiciones sociales que permiten su existencia» (Duranti, 2000:75).

Si bien las perspectivas pueden parecer en algunos casos enfrentadas, es necesario entenderlas como complementarias. En mi opinión cada una aporta elementos importantes que no deben ser ignorados si se quiere tener un visión amplia de la

relación entre el uso de las lenguas y las dimensiones culturales y sociales. Aunque no podemos afirmar que una determine a las otras, sí podemos sostener que la lengua juega un papel importantísimo en la interacción social, la construcción de sentidos colectivos, el disenso y la comunicación, así como no es posible hablar del uso de las lenguas sin referirnos a los contextos sociales y culturales, las relaciones de poder y las iniquidades en las cuales los enunciados y discursos se producen, crean realidades y las transforman.

Vista la situación de esta manera, no parece adecuado entender las lenguas, o más propiamente las hablas, como entidades abstractas. Comparto más bien el punto de vista según el cual las lenguas son concretas pues se realizan cada vez que alguien produce una enunciación, cada vez que es emisor, es decir, cada vez que espera interactuar con otro. Antes de la enunciación, afirma Benveniste, «la lengua no es más que la posibilidad de la lengua. Después de la enunciación, la lengua se efectúa en una instancia de discurso, que emana de un locutor, forma sonora que espera un auditor y que suscita otra enunciación a cambio» (Benveniste, 1999:84). Las lenguas no pueden ser entendidas por fuera de la relación intersubjetiva existente entre las personas, su vida cotidiana. Esta vida cotidiana tiene ante todo, un carácter intersubjetivo, «Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia [...] En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros» (Berger & Luckmann, 2001:40).

Tal vez, los aportes más interesantes en esta discusión no los haya hecho la antropología desde su núcleo disciplinar, sino más bien a través de la relación con la joven disciplina de la sociolingüística, de la cual Michael Halliday y Joshua Fishman son teóricos fundamentales. El primero con su teoría acerca de la relación entre la semántica lingüística y lo que él denomina una semiótica de nivel superior, y el segundo con su teorización acerca del cambio, pérdida de las lenguas y su relación con la vida de las sociedades. Para Halliday (1978), el lenguaje sería un sistema cuya relación con la sociedad y la cultura es constitutiva de una forma biunívoca; el lenguaje es «el conducto primordial de transmisión de la cultura; y ese aspecto es el que, más que cualquier otra cosa ha conformado el sistema semántico» de las lenguas (Halliday, 1978:184). Esto nos lleva a sostener que las lenguas no contienen o determinan el pensamiento, los aspectos culturales o sociales de un colectivo. Para Hymes, uno de los antropólogos que más se ha interesado en el tema en las últimas décadas en el marco de la perspectiva conocida como etnografía del habla:

La idea común del lenguaje como un mero mediador entre sonidos (vocales) y sentidos [...] Pinta el lenguaje como una estructura entre los dos continuos de sentidos posibles y sonidos posibles. La imagen del hombre implicada es la de un individuo abstracto, aislado, relacionado sólo con un mundo de objetos que esperan ser nombrados y descriptos. La etnografía del habla procede sobre la hipótesis de que una función

del habla igualmente primordial es la *dirección*. El habla, incluyendo la estructura lingüística como un recurso importante, si bien no el único, hace de intermediaria entre las personas y su situación (Hymes, 1971:135).

Según Landaburu, «Cada lengua en su estructura tiene una gramática y un léxico que me predisponen a organizar los acontecimientos, las entidades, las cualidades, las relaciones y las personas del mundo de una manera globalmente original» (Landaburu, 2002:116). Sin embargo, si tenemos en cuenta casos particulares necesariamente veremos que «a pesar de las diferencias entre las lenguas, siempre se puede traducir de una lengua a otra lo cual obliga a suponer la existencia de un pensamiento común» (Landaburu, 2002:116); y que «pueblos de lenguas distintas comparten patrones de comportamientos, de valores y de ideas muy semejantes» (Landaburu, 2002:117), así como personas que hablan una misma lengua pueden acoger ideas y visiones de mundo radicalmente diferentes.

Al respecto, Joshua Fishman, uno de los principales teóricos de lo que él ha llamado *reversing language shift* (RLS), plantea la necesidad de entender el porqué de la preocupación por la pérdida o el debilitamiento de una lengua en términos de la relación entre lengua y cultura. El primer tipo de relación que resalta el autor es la indexical: «Hay un tipo de relación léxica, o debería decir, indexical, entre lengua y cultura. Una lengua largamente asociada con una cultura es capaz de expresar más fácilmente, más exactamente, de manera más rica, con los tonos apropiados, las preocupaciones, artefactos, valores e intereses de dicha cultura». ³ Asimismo, hace referencia a la relación de tipo simbólico, «Hay otro tipo de profunda relación entre lengua y cultura, la relación simbólica. Esta es, la lengua representa dicha cultura en su totalidad. La representa en la mente de sus hablantes y en la mente de los foráneos». ⁴ Pero más importantes que las anteriores, a las cuales podríamos llamar, como lo hace el propio Fishman, «externas», están aquellas relaciones que tienen que

³ “There is a kind of lexical or, I would say, an indexical relationship between language and culture. A language long associated to culture is more efficient to express most easily, most exactly, most richly, with more appropriate over-tones, the concerns, artifacts, values, and interests of that culture” (Fishman, 2007:72) (Traducción personal).

⁴ “There is another deep relationship between language and culture, the symbolic relationship. That is, the language stands for that whole culture. It represents it in the minds of speakers and the minds of outsiders” (Fishman, 2007:72) (Traducción personal).

⁵ “These three things taken together, this sense of sanctity, this sense of kinship, and this sense of moral imperative, are not a bad componential analysis of positive ethnolinguistic consciousness. People are positively conscious of their language, without having taken a course in linguistics to spoil it for them, to intellectualize it for them” (Fishman, 2007:74) (Traducción personal).

ver con la conciencia que los hablantes tienen de su lengua materna; el autor las resume en tres aspectos: sacralidad, sentido de pertenencia y sentido de imperativo moral, los cuales aunque tradicionalmente no hacen parte de los análisis, deben ser tenidos en cuenta: «Estas tres cosas juntas, este sentido de sacralidad, este sentido de parentesco, y este sentido de imperativo moral, no son un mal análisis componencial de la conciencia etnolingüística positiva. La gente es positivamente consciente de su lengua, sin haber tomado un curso en lingüística para haberlo logrado, o para intelectualizarla». ⁵

Por ejemplo, sobre el nasa yuwe, explica Adonías Perdomo, a propósito del encuentro entre los Nasa de Tierradentro y los de Novirao, quienes recibieron a los primeros como huéspedes en su resguardo después de la avalancha del Río Páez:

Al principio, los Nasa de Tierradentro y los de Novirao que les prestaban sus casas tuvieron que usar el castellano como lengua de interacción, aunque los más mayores a los dos días ya estaban comunicándose en lengua Nasa. Los mayores lograron rápidamente la conexión lingüística, y con ella el reencuentro de su pensamiento y su historia, como dos hermanos separados por las intenciones y acciones de la conquista y la colonización (Perdomo, 2011:11).

La revitalización lingüística y la antropología contemporánea: ¿algo que aportar?

Hasta aquí, parece ser claro que algunas de las posiciones teóricas más relevantes de la antropología y la lingüística han resaltado la importancia de la relación entre lengua y cultura. Sería plausible plantear que el postulado según el cual «los símbolos son vehículos de significación y [...] troquelan las maneras en que los actores sociales perciben, sienten y piensan acerca del mundo» (Restrepo, 2011:41), es uno de lo más difundidos y aceptados, incluso después de los descentramientos contemporáneos que ha sufrido la disciplina. Si aceptamos lo anterior, se esperaría que el análisis de la lengua tuviera aún un lugar privilegiado en los acercamientos contemporáneos a la cultura. Sin embargo, aunque hoy muchos antropólogos sostengan la idea de que «la realidad social es producida por los significados que los actores tienen sobre el mundo [y que el] sentido es constitutivo de la realidad social» (Restrepo, 2011:43), hoy el estudio de las lenguas como forma de acercamiento a la cultura no es tan relevante para la antropología.

Desde mi punto de vista, existen varias premisas que han alejado a la antropología del estudio de las lenguas. Por un lado, la distinción entre lengua y discurso introducida por el posestructuralismo, basada en que «el discurso puede ser definido como lo que ha sido dicho, en campos de poder y con efectos de verdad concretos. La lengua, en cambio, es lo que ha sido dicho más lo que puede decirse» (Restrepo, 2011:56). Esta distinción parece basarse en los planteamientos de Foucault, cuyo trabajo, según Gibson-Graham, «enfatisa las formas en las que la construcción de significado es una representación del poder que no solo se encuentra trazada en el lenguaje sino también grabada sobre el cuerpo y reconstituida continuamente en la vida social»⁶ (Gibson-Graham, 2002:269).

⁶ El posestructuralismo, afirman estas autoras, tiene su antecedente más cercano en el estructuralismo lingüístico de Ferdinand de Saussure, quien «sostuvo que las palabras podían ser vistas como signos constituidos por la relación entre dos partes, el significante —la imagen visual o acústica— y el significado —el concepto evocado por esta imagen—» (Gibson-Graham, 2002:263). Una de las ideas que menos se ha

resaltado de la teoría del signo de Saussure es aquella que considera el valor en el sistema como elemento fundamental de la construcción de significado, elemento para el cual el consenso y la colectividad son fundamentales. Para él, la significación no puede agotarse en el apareamiento de un significante y un significado; además es necesario el consenso acerca de qué valor tiene dicha relación en un sistema determinado, la colectividad, afirma, «es necesaria para establecer valores cuya única razón de ser está en el uso y en el consenso generales [...] la idea de valor, así determinada, nos muestra cuán ilusorio es considerar un término sencillamente como la unión de cierto sonido con cierto concepto. Definirlo así sería aislarlo del sistema de que forma parte; sería creer que se puede comenzar por los términos y construir el sistema haciendo la suma, mientras que, por el contrario, hay que partir de la totalidad solidaria para obtener por análisis los elementos que encierra» (Saussure, 1945:137).

No obstante, intentaré aquí destacar cómo algunos desarrollos recientes de la antropología pueden contribuir al análisis de la compleja situación del multilingüismo en contextos de desigualdad y minorización, como es el caso de las lenguas indígenas del Cauca. Por ejemplo, el tema de la gubernamentalidad es uno de los programas de investigación antropológica de inspiración foucaultiana que puede ser de gran utilidad. Según Xavier Inda, una perspectiva antropológica sobre el «gobierno», inspirada por Foucault, se refiere:

Generalmente a la conducción de la conducta: en otras palabras a todas aquellas formas de pensar y actuar que han sido en mayor o menor medida calculadas y sistematizadas, y que buscan dar forma, regular, o administrar el comportamiento de otros, ya sean estos, trabajadores en una fábrica, reos en una prisión, pacientes en un hospital mental, habitantes de un territorio, o miembros de una población (Inda, 2005:1).

Este tipo de reflexión además de hacer un importante énfasis en las relaciones de poder comprometidas en los procesos de intervención en las poblaciones es una aproximación en la cual «el estado no es más que uno de los elementos que, aunque de gran importancia, es parte de una red múltiple de actores, organizaciones y entidades que están involucradas en el ejercicio de la autoridad sobre la conducta de los individuos y las poblaciones» (Inda, 2005:1-2). Lo anterior significaría que el trabajo etnográfico acerca de las relaciones de poder no puede limitarse al análisis de los fenómenos del Estado.

Inda resalta tres elementos básicos para el análisis de la gubernamentalidad:

- a) «El gobierno dirige nuestra atención de manera amplia a cualquier esfuerzo racional por influenciar o guiar el comportamiento de otros, sean trabajadores, niños, comunidades, familias o enfermos, por medio de acciones sobre sus esperanzas, deseos o entorno» (Inda, 2005:6).
- b) «Un segundo elemento es el rechazo a reducir el poder político a las actividades del estado; el gobernar, queriendo decir con esto regulación de conducta es, de hecho, para Foucault, no meramente algo que pertenezca al estado y sus instituciones, sino que involucra una multiplicidad de entidades heterogéneas» (Inda, 2005:6).
- c) «El blanco principal del gobierno es la población; esto implica que las autoridades políticas y demás autoridades entienden que el gobernar requiere

actuar sobre aspectos específicos de la conducta humana con el propósito de mejorar la seguridad, la longevidad, la salud, la prosperidad y la felicidad de las poblaciones» (Inda, 2005:6).

Contradicciones de los intentos de revitalización⁷ de las lenguas indígenas

En esta sección intentaré mostrar, a la luz de los elementos teóricos aportados,

⁷ El concepto de *revitalización lingüística* requiere, a mi juicio, ser tomado con más seriedad de la que se puede dar en este documento, el rastreo de su origen y de cómo se entiende actualmente en diferentes ámbitos académicos y sociales parece no mostrar aún suficiente consenso al respecto. Por el momento, podemos referenciar a David Crystal, sobre los programas de revitalización: "A programme of support or teaching designed to improve the use of an endangered language or a minority language, especially one which is close to extinction. Several such programmes are to be found around the world, as in the case of various American Indian languages, Irish Gaelic and Welsh" (Crystal, 2008:269).

algunos problemas clave a los cuales nos enfrentamos en la tarea construir de una idea de revitalización lingüística centrada en la escuela para los pueblos indígenas en el Cauca. En este sentido, vale la pena prestar atención al entorno político e histórico de la recuperación de las lenguas indígenas en esta región, y de esta manera señalar las contradicciones inherentes a un proceso tan complejo en el cual están involucrados heterogéneos actores con igualmente dispares intereses.

Primero, habría que señalar que en esta empresa la colaboración entre academia, organizaciones sociales, comunidades y Estado ha sido muy importante. No sería adecuado afirmar que solo las luchas indígenas, el Estado o la academia antropológica y lingüística han sido promotores o detractores únicos en este proceso. Un antecedente destacado, por ejemplo, es el interés que las organizaciones indígenas del Cauca mostraron por el mantenimiento y la inclusión de las lenguas indígenas en el entorno escolar desde el inicio de sus reivindicaciones. Aunque el énfasis principal no se dio necesariamente en estos aspectos, sino en la recuperación de las tierras y la autonomía para decidir sobre el destino de sus gentes, la educación y las lenguas indígenas han cobrado un papel creciente en la plataforma política de dichas organizaciones.

Mucho antes de que la sociedad colombiana pensara en una Carta Constitucional de corte multiculturalista, el CRIC por ejemplo en 1971, ya había resaltado la importancia cultural y política de las lenguas y la educación indígenas en los puntos 6 y 7 de su programa político, en los cuales establece la necesidad de: «(6) defender la historia, lengua y costumbres indígenas» y «(7) formar profesores bilingües para que eduquen de acuerdo con las condiciones de las comunidades» (PEBI-CRIC, 2004:28). Tal como se afirma en el texto «¿Qué pasaría si la escuela...?» «el derecho a la educación bilingüe era uno de los fundamentos del programa del CRIC desde su nacimiento, ligado a la lucha por las tierras, la autoridad y la cultura» (PEBI-CRIC, 2004:28). Lo anterior se enmarca en una idea de educación como «una base de nuestra lucha [...] un proceso de construcción de pensamiento para

analizar los problemas, descubrir nuestras raíces y fortalecer nuestra identidad» (PEBI-CRIC, 2004:21-22). Hay que tener en cuenta que si bien el CRIC ha sido determinante en los procesos políticos y educativos de las comunidades que se identifican como indígenas en el Cauca, hubo antes y hay coetáneamente muchos otros movimientos, organizaciones e iniciativas —incluido el propio estado colombiano— que desde diferentes ámbitos han pensado en la educación para estos pueblos.

El planteamiento básico que ha fundamentado esta lucha ha sido que la educación «externa» a las comunidades indígenas es, en la mayoría de los casos, un vehículo para la opresión y la negación de su forma de ver el mundo, en especial a partir de la evangelización y la prohibición que durante muchos años recaería sobre el uso de las lenguas indígenas. Al respecto, Castillo & Rojas identifican al menos tres tendencias en la educación del Estado para pueblos indígenas y afrodescendientes:

para el período de colonización, en donde el proyecto determinante lo constituye la evangelización; posteriormente en el de la república, [cuando] se promueve desarrolla una especie de integracionismo escolar, dando lugar a la institucionalización de las misiones como dispositivo educador en las regiones habitadas por indígenas y negros y, por último, encontramos la etapa de los derechos étnicos, en la cual la centralidad está en el reconocimiento y la cooptación mediante la institucionalización-oficialización (Castillo y Rojas, 2005:59).

En el planteamiento de una educación acorde con los intereses de las poblaciones indígenas, la idea de fortalecer las lenguas en la escuela fue condensada en la idea de educación bilingüe, ahí donde antes se negó y castigó el uso de estas lenguas. Con la incorporación del bilingüismo al proyecto político y educativo:

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

Esto se puede ver en la creación en 1978 del Programa de Educación Bilingüe del CRIC, en el cual siempre han tenido una particular importancia los hablantes de lenguas nativas, la producción de materiales educativos en estas lenguas y la formación de maestros bilingües. Este programa nació de la conciencia de que «el contenido educativo no beneficia a los indígenas, por lo que se hizo necesario crear un programa de educación bilingüe para investigar y contribuir a la propuesta indígena de autonomía» (Vitonás, 2010:33). Más recientemente, el hoy llamado Programa

de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), se ha preocupado por promover la creación de los Proyectos Educativos Comunitarios, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN).

Es claro para algunos que «La educación bilingüe es conceptualizada, entonces, no solo como un modelo educativo acorde con las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas, sino también como un componente estratégico de un proyecto de mayor alcance en pro de la descolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas minorizadas por casi cinco siglos de predominancia del español» (Trillos en Castillo & Rojas, 2005:76). Sin embargo, aunque la idea de educación bilingüe ha sido una importante bandera política, y se ha avanzado hacia la consolidación de la misma en la práctica, hoy en día, después de más de treinta años de haber impulsado esta tarea, los avances en el fortalecimiento de las lenguas no parecen ser muy alentadores. Según estudios sociolingüísticos recientes, al menos las lenguas nasa yuwe y nam trik (en sus variantes) en el Cauca, se encuentran seriamente debilitadas, y en algunos territorios están efectivamente remplazadas en un altísimo porcentaje por el castellano en todos los dominios de uso y ya no existen menores de cuarenta años hablantes de las mismas.

¿Qué ha ocurrido? Si acaso era la escuela una de las principales instituciones sociales que por años condenó el uso de las lenguas vernáculas, con la consolidación —cada vez mayor y con una institucionalidad más sólida— de una educación bilingüe de motivación indígena, apoyada en cierta medida por el Estado y fundamentada políticamente por las organizaciones indígenas la situación debería haber mejorado. El resaltar el estado actual en estas palabras no es un tipo de crítica a la ‘ineficiencia’ o ‘falsedad’ de la educación bilingüe, apunta a señalar más bien una profunda contradicción: si las causas de la pérdida de las lenguas se han situado convencionalmente en los dominios sociales públicos como la escuela, el trabajo, las relaciones comerciales y las relaciones con las instituciones «externas», ¿por qué razón el trabajo en la escuela no ha cambiado la situación? En este punto vale la pena hacer un análisis detenido para el cual algunas reflexiones desde la antropología pueden ser de gran utilidad.

La primera arista que puede analizarse de esta situación tiene que ver con una ya conocida contradicción: el reconocimiento de una situación de multiculturalidad y la expresión de un espíritu e incluso de un marco legal pluralista no se ha llevado a la práctica y en gran medida ha terminado en una cosmética exaltación de la diferencia más que en un cambio real de las relaciones entre grupos sociales. Tal como lo anota Vasco (2002):

Se supone que comprender la pluralidad permitiría una convivencia armoniosa entre las culturas en una sociedad multicultural. Pero lo que se da en la vida real no es un choque entre culturas sino entre sociedades o

grupos sociales en busca del poder, aunque algunos de ellos se cubran con la bandera de la cultura para fundamentar o justificar su dominio sobre otros o la lucha de estos contra aquellos.

De esta manera, aunque esperaríamos que las concreciones de las luchas sociales por un cambio en la política de educación para las poblaciones indígenas hubieran mejorado su situación y la de sus lenguas, «los sectores sociales que buscan el ‘reconocimiento’ y que son ‘reconocidos’, a pesar de encontrar en él [el multiculturalismo] una posibilidad de mayores oportunidades de respeto y un marco jurídico que abre la puerta a nuevas formas de participación política, serán ubicados siempre en una condición de ‘minoría’ en términos del reconocimiento ‘real’ de su ser y su saber» (Castillo & Rojas, 2005:140).

En mi opinión, como consecuencia de esta contradicción en el caso de la vitalidad de las lenguas indígenas su uso ha tendido a ser institucionalizado en la escuela, descuidando su lugar social de origen: el seno de la familia. Es notable, por ejemplo, que en las instituciones educativas en las cuales se ha implementado la enseñanza de las lenguas indígenas como asignatura obligatoria en los diferentes niveles de formación, normalmente se imparta clases con una intensidad de dos horas semanales, situación que a todas luces parece insuficiente para la restitución de la transmisión intergeneracional de las lenguas que la han perdido y un esfuerzo mínimo en el mantenimiento de las que aún la conservan. Al respecto, afirman Perdomo y Chavaco, «La familia es el núcleo y motor de en la vitalidad de las lenguas [...] en tanto es responsabilidad de los hablantes transmitir el habla, el conocimiento y el pensamiento desde la lengua materna» (Perdomo & Chavaco, 2009:37).

Es claro, además, que aquellas comunidades que lograron mantener el uso de sus lenguas vernáculas a pesar de los múltiples intentos de exterminio, lo hicieron gracias a que se mantuvieron, bien sea lejos de la penetración total de la colonización o las conservaron en el ámbito privado. Al parecer, un modelo de educación y para la revitalización, mantenimiento o recuperación de las lenguas debilitadas, motivados desde la institucionalidad (estatal e indígena), ha logrado que la mayoría de los esfuerzos que se emprenden en este sentido hayan sido orientados hacia los dominios de uso y las funciones lingüísticas en las cuales el castellano ha sido tradicionalmente más fuerte. Hay que tener en cuenta, como lo afirma Aurolyn Lyukx, que:

En la medida en que las lenguas locales han sobrevivido tanto tiempo, no ha sido gracias a su prestigio entre la sociedad dominante, sino gracias a su utilidad y valor entre las comunidades que las hablan. Los valores desde los cuales estas lenguas han delineado su fuerza tradicionalmente no son los del modernismo, competitividad global o la concepción de ‘valor agregado’ en la educación. Son más bien, los valores de identidad, intimidad y creatividad (Lyukx, 2011:84).

De hecho, el texto fundacional de Fishman, que fijó los mojones de lo que posteriormente se llamaría revitalización lingüística, hace un serio énfasis en la necesidad de orientar las políticas lingüísticas hacia los ámbitos sociales más locales y cotidianos:

La mayoría de la política lingüística es discutida únicamente en términos de nivel nacional; sin embargo, ese no es el único o incluso necesariamente el óptimo nivel para el RLS [*reversing language shift*] y para la planeación del estatus lingüístico en general. De hecho, entre mayor desventaja encuentre una lengua particular, menos productivas (y menos viables) serían realmente las políticas lingüísticas macro-nivel (nacional, regional). Bajo tales circunstancias, los objetivos más importantes deben estar enfocados hacia lo primero, objetivos que estén orientados hacia las unidades sociales más pequeñas como las familias, los clubes o los barrios, o hacia hablar (más que a escribir), o hacia las escuelas (más que a los negocios), o hacia los pre-escolares (más que a la escuela secundaria), etc.

Además, es importante recordar que los planes de revitalización centrados en la escuela encuentran un fuerte apoyo institucional, tanto por parte del Estado como de las organizaciones indígenas, así como por los organismos internacionales. Para Lyukx, el atractivo que este tipo de enfoque ha tenido para los países como Colombia radica en que:

Primero, algunos o todos los elementos pueden venir ‘atados’ al paquete de reformas modernizantes impulsadas por instituciones financiadoras internacionales, con el peso de las iniciativas financieras tras ellas. Segundo, implementar políticas de inclusión para grupos marginalizados es una forma mediante la cual los Estados señalan su modernidad a la comunidad internacional [...] Aparte del reto que la iniquidad plantea a la gubernamentalidad, los grupos marginalizados también hacen demandas vis-à-vis a sus respectivos Estados, las cuales en el mundo de hoy requieren alguna respuesta pública y visible si el Estado es visto como un actor legítimo en el ámbito internacional. Finalmente, es mucho más fácil para los Estados dirigir los síntomas de la marginación social a través de programas bien publicitados de apoyo a la diversidad lingüística, más que transformar las jerarquías sociales y económicas que produjeron la marginalización en primer lugar (Lyukx, 2011:84).

Habida cuenta de estas reflexiones, parecería que quienes hemos actuado en pro de la revitalización hemos sido títeres de los intereses estatales e internacionales de normalización y exaltación superficial de la diversidad lingüística. Sin embargo, el hecho de que haya calificado esta situación como una contradicción, es justamente porque aunque existe un fuerte interés en estandarizar la educación y la enseñanza

de las lenguas en la escuela, mucho de lo que se ha hecho con las lenguas nasa yuwe y nam trik en el Cauca, está lejos de ser estandarización y normalización lingüísticas. Por ejemplo, aunque hoy se cuenta con un avance importante en el desarrollo de alfabetos y gramáticas para estas dos lenguas, poco se ha hecho sobre la normalización de las formas de habla. Las iniciativas de enseñanza de estas lenguas como segunda lengua, así como la alfabetización en estas lenguas en los contextos bilingües parten normalmente de iniciativas locales y tienen en cuenta los conocimientos, prioridades, contextos comunitarios relevantes y las variantes dialectales de cada comunidad, más que la normalización de la lengua. Esto no debe dejar de prevenirnos sobre el riesgo de la institucionalización de las lenguas, pues como nos recuerda Fishman: «Otro consejo es no concentrarse en las líneas institucionales. La mayoría de las lenguas no son institucionales, sino informales y espontáneas. Es ahí donde viven las lenguas. Los niños viven; ellos juegan, ríen, se caen, discuten, saltan, quieren, gritan» (Fishman, 2007:79).

Así, el trabajo con las lenguas indígenas en la escuela no necesariamente debe entenderse como una forma de institucionalización de la enseñanza de las lenguas que descuida o va en detrimento de su uso en la cotidianidad. Pues aunque el principal problema por resolver sobre la pérdida de las lenguas nasa yuwe y nam trik es el de la restitución de su transmisión intergeneracional, no debe olvidarse el hecho de que la escuela en los territorios indígenas del Cauca es y ha sido un escenario político muy importante, y por lo tanto un espacio social de fortalecimiento de la identificación y autocomprensión del ser nasa, misak, totoró, ambalueño, quisgüño, etcétera. En este sentido, la escuela es un espacio en el cual las lenguas indígenas pueden ganar en buena medida el estatus que en este mismo escenario habían perdido. Fishman, por su parte, resalta la necesidad de atender los asuntos de la escuela y la alfabetización, entendida en un sentido amplio como implementación social de la lectoescritura:

¿Es el problema que la lengua materna no sea usada ni en la escuela, ni en el aula de clase, ni en la lectoescritura? Bien, este es un problema más serio pues la lectoescritura proporciona una comunidad o crea acceso a la comunicación a través del tiempo y el espacio. Crea una comunidad por encima del tiempo y el espacio. Podemos hablar a las personas que ya no están vivas a través de la lectoescritura. Podemos hablar a las personas que ya no están vivas y mucho allá a través de la lectoescritura. También hay un factor de prestigio cuando las lenguas ágrafas están en contacto con las escritas, y la escuela es la agencia transmisora de la lectoescritura en esta era.

Aunque la escuela no es el único lugar en el cual se debe actuar si se quiere emprender acciones serias en pro de la recuperación del uso o de la creación de nuevos hablantes de estas lenguas, sí es relevante por el lugar que tiene tanto en la sociedad más amplia como en las sociedades locales; como afirma Caviedes:

es justamente el espacio en donde continúa la lucha con mayor fuerza, pues es allí donde, al confrontar el conocimiento indígena y la educación occidental, los maestros indígenas tienen y ejercen la posibilidad de superar la relación desigual de poder entre sociedad indígena y sociedad nacional. Ello no se da sin problemas, naturalmente (véanse Rappaport, 1998: 27; Gros, 2000: 11), pero ya Gramsci había anotado que la educación puede ser tanto un espacio de imposición de la ideología del estado como de confrontación y transformación de la misma (Gramsci, 1998: 82-84). He aquí un nuevo reto para la antropología, que el movimiento indígena ha decidido aceptar. ¿Lo harán los antropólogos? (Caviedes, 2002:258).

La escuela, entonces, no puede ser el lugar privilegiado para la revitalización lingüística (sería muy difícil mantener una lengua únicamente con su enseñanza escolar), pero es un espacio al que no se puede renunciar si se entiende que la revitalización lingüística es en gran medida una lucha política ligada a otras luchas por la autonomía, en especial sobre la educación. El ejemplo de las ikastolas donde se comenzó clandestinamente la enseñanza del euskera cuando este era prohibido y se había dejado de usar, muestra cómo la escuela puede ser un importante bastión político y lingüístico (guardando las distancias y las proporciones con el caso colombiano).

Ahora bien, podríamos decir que la más reciente manera como se ha enfrentado la educación para los pueblos indígenas está marcada por una suerte de «institucionalización» de las luchas por la autonomía educativa, en la cual la etnicidad es un factor determinante, tanto hacia dentro (en la relación entre organizaciones y comunidades), como hacia fuera (en la relación entre organizaciones, comunidades, Estado y academia). Este cambio de perspectiva acerca de la educación muestra el desplazamiento del «poder de la educación para formar ciudadanos mediante la muerte de la indigeneidad» (De la Cadena, 2008:156), hacia el poder de la educación para formar ciudadanos a través de la etnicidad.⁸ La naturaleza de este cambio puede enmarcarse en el establecimiento

⁸Con la salvedad de que la indigeneidad condenada con el proyecto de «civilización» de los indígenas a través de la educación no es la misma que hoy hace parte de la etnoeducación y la educación propia. Dice Bolaños sobre la educación propia: «En esta educación aprendemos la lengua propia, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, en otras palabras, a ser indígenas» (Bolaños, 2009:61).

de una política multiculturalista para el manejo de las relaciones Estado-minorías étnicas. Si aceptamos que «educar a los sujetos de la alteridad ha sido un derecho que los sectores dominantes han considerado como propio y, además, como una manera de hacerlos parte (in-corporarlos) en su

proyecto de sociedad» (Castillo & Rojas, 2005:138), es plausible afirmar que la educación bilingüe intercultural o la etnoeducación sean la forma de incorporar a los sectores étnicos en un nuevo proyecto de sociedad, la multicultural.

Se entiende aquí el multiculturalismo como el «conjunto de medidas o debates articulados explícitamente sobre la diferencia cultural en un marco jurídico-político determinado [...] un hecho jurídico-político en nombre de la diferencia cultural» (Restrepo, 2008:37),⁹ el cual para el caso de Colombia está expresado en la Carta Constitucional y disposiciones legales posteriores,¹⁰ así como en las prácticas de Estado en las cuales se establece la diferencia cultural como parámetro de atención o relación con poblaciones declaradas o autodeclaradas étnicas.

Este enunciado institucional acerca de la diversidad cultural ha sido

⁹ Diferente de multiculturalidad entendida como «la confluencia en un lugar y tiempo determinados de conglomerados sociales con expresiones culturales diversas» (Restrepo, 2008:37).

¹⁰ Entre las cuales se destacan el Artículo Transitorio 55, la Ley 70 de 1993, la Ley 21 de 1991 y la Ley 1381 de 2010.

interpretado por algunos como un logro de las luchas populares de los sectores indígenas, y por otros como una estrategia estatal (alentada por los organismos supraestatales) de manejo de la diversidad cultural. Desde mi

punto de vista, es necesario ahondar en el análisis de sus efectos concretos, así como de las condiciones que este produce y a través de las cuales han sido posibles algunas luchas e imposibles otras. Es sobre todo importante tener en cuenta los avances en la autonomía educativa, a pesar de los problemas que esta conlleva, pues resulta muy difícil pensar que por su propia voluntad el estado colombiano hubiese promovido la educación tal y como es hoy en territorios indígenas. El caso de la educación bilingüe es uno de los más complejos, pues su inclusión en los currículos resulta bastante difícil; esta implica no solo la existencia de maestros hablantes competentes en las lenguas indígenas y contenidos pertinentes, sino además el desarrollo de materiales, léxico específico para cada área de conocimiento y, según mi visión del asunto, el uso de la lengua indígena como lengua de comunicación más que como contenido de una asignatura.

Vale la pena señalar, por ejemplo, que tanto las luchas por una educación adecuada para los pueblos indígenas como la respuesta estatal a estas demandas son claramente anteriores a la Constitución de 1991, e incluso podrían citarse como antecedentes de esta. De la misma manera, la preocupación académica por las lenguas indígenas es anterior a dicha carta y la colaboración entre organizaciones indígenas y academia en este ámbito desde entonces es muy notable, destacándose la labor del Centro de Estudios en Lenguas Aborígenes —CELA—, donde se formó en la descripción lingüística a varios hablantes de lenguas nativas en diferentes cohortes, así como a académicos que son hoy en día los principales impulsores de la revitalización lingüística (Trillos, 1989:9). Sin embargo, producto del marco legal antes mencionado, hoy los asuntos concernientes a la educación para pueblos indígenas y la protección y promoción de las lenguas nativas han encontrado nuevos escenarios en los cuales la perspectiva de resistencia frente a

un Estado avaro y ciego a las demandas no es necesariamente la regla. En este sentido, es importante tener en cuenta lo afirmado por Marisol de la Cadena, para quien «La etnicidad, o paradójicamente la contemporánea aceptación de la diferencia étnica, es el nuevo punto de apoyo desde donde se renueva la hegemonía de la moderna negación de la diferencia indígena» (De la Cadena, 2008:157). Lo anterior hace énfasis en esta cooptación de las luchas reivindicatorias, momento en el cual, por ejemplo, las instituciones como el CRIC, AICO o ACIN, se han convertido paulatinamente en administradores de la educación¹¹ para los pueblos indígenas del Cauca, volviéndose parte del Estado¹² más que su contraparte en lo que se refiere a la administración educativa, más allá de las diferencias políticas existentes y en lo complicado que ello ha resultado para ambas partes.

Es en este punto donde encuentro útil el análisis en términos de *gubernamentalidad*, antes mencionada, entendida esta como el «conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía

¹¹ Por medio de, por ejemplo, el decreto 2500 de 2010 proferido por la Presidencia de la República.

¹² Existe la discusión acerca de si las organizaciones indígenas cuando ejercen funciones del Estado (como la seguridad social, la educación, la administración de recursos, el control territorial) están fungiendo como parte del estado colombiano o como Estados paralelos a este. Para algunos esto puede tratarse de una plurinacionalidad *de facto*, mientras para otros esto hace parte de las estrategias del multiculturalismo neoliberal de administración a partir de la diferencia cultural, no tengo elementos en este momento para tomar una posición realmente clara al respecto.

¹³ «No quiere decir simplemente un grupo humano numeroso, sino seres vivos atravesados, mandados y regidos por procesos y leyes biológicas. Una población tiene una tasa de natalidad, de mortalidad, tiene una curva y una pirámide de edad, una morbilidad, un estado de salud, una población puede perecer o puede, por el contrario, desarrollarse». (Foucault, 1999, pág. 254).

política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad» (Foucault, 1999:195). Para empezar, esta forma de ejercicio de poder no se da de manera vertical, y compromete a varios actores, incluido el Estado y quienes son gobernados. Segundo, no se ejerce a través de la imposición, «no se trata de imponer una ley a los hombres, se trata de disponer las cosas, es decir, de utilizar tácticas más que leyes, o, como mucho, de utilizar al máximo leyes como tácticas: hacer de modo que, por ciertos medios, tal o cual fin se pueda alcanzar» (Foucault, 1999:186). Y tercero, su objeto es la población,¹³ la cual aparece como

«sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también como objeto entre las manos del gobierno, consciente frente al gobierno de lo que quiere, e inconsciente también de lo que se le hace hacer» (Foucault, 1999:192).

Podemos ver cómo la educación en tanto institución social ha sido preocupación del Estado, las organizaciones y las comunidades. Ha existido el interés de «disponer las cosas» en lo concerniente a la educación, se han emprendido, por parte de todos los actores, acciones concretas para su adecuación, ha sido objeto del gobierno de las poblaciones reconocidas como étnicas en el Cauca. Hoy es

común que los cabildos cuenten con coordinadores de educación, o programas de educación, junto con los de salud, mujer, producción, tercera edad y, la más reciente, primera infancia. Esto muestra la importancia que desde el punto de vista político y organizativo tiene este tema para las comunidades y sus diferentes instituciones. Es claro con esto además, que las organizaciones indígenas han influido en la creación de políticas públicas, muchas veces desde la confrontación, otras desde la concertación, como es el caso del planteamiento del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), cuyo surgimiento sucede —no sin tropiezos— en el marco de la concertación con el Estado, en la Mesa Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa de y para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) (Bolaños, 2009).

Como afirmé antes, la etnoeducación y la educación propia pueden ser interpretadas como cooptación e institucionalización de las luchas indígenas, y en este sentido como una forma de gobernar las poblaciones, pues el modelo que se sigue actualmente, es reproducido en cada población con la participación activa de las autoridades indígenas y con financiación del estado colombiano. Una de las críticas más fuertes que esta ha recibido es la de L.G. Vasco, quien ve especialmente la etnoeducación como una forma de desviar la atención de las confrontaciones profundas entre sociedades:

Lo que se da en la vida real no es un choque entre culturas sino entre sociedades o grupos sociales en busca del poder, aunque algunos de ellos se cubran con la bandera de la cultura para fundamentar o justificar su dominio sobre otros o la lucha de éstos contra aquéllos. La base de la confrontación no es cultural. Las culturas no son los sujetos sociales que se enfrentan, son grupos sociales, algunos de los cuales buscan desviar hacia la escuela la solución de la confrontación, limitándola a la interculturalidad (Vasco, 2002).

Son estas nociones, cultura, etnicidad, etnoeducación, educación propia, multiculturalismo e interculturalidad, las que guían tanto los procesos de confrontación como los de negociación, y aunque son los puntos básicos de la misma, no necesariamente representan lo mismo para las diferentes partes, de tal suerte que muchas veces su enunciación tiene más efecto que su contenido, además de oscurecer, encubrir y muchas veces perpetuar o crear nuevas formas de exclusión o marginación. En palabras de Marisol de la Cadena, «La cultura, la etnicidad, el multiculturalismo pueden dar cabida a la diferencia, pero no conjuran (hasta el momento) la alteridad radical de las prácticas albergadas en los muchos mundos que evocan los zapatistas y que habitan las sombras de la política» (De la Cadena, 2008:159).

Un claro ejemplo de lo anterior es la idea de interculturalidad,¹⁴ la cual suele hacer referencia a «una forma de relación entre los grupos étnicos y la

¹⁴La noción de *interculturalidad* es actualmente central en los debates sobre educación en pueblos indígenas, y su inclusión en otros ámbitos como el de la ciudadanía o los derechos colectivos es cada vez mayor, en este texto se hace una mención muy superficial al tema, para profundizar en el debate es importante remitirse a discusiones desde diferentes perspectivas (Cf. Rojas, 2011; Walsh, 2009; Moya, y otros, 2009).

sociedad ‘mayoritaria’ en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades; la interculturalidad sería una especie de sumatoria de dos saberes que se aprenden en la escuela» (Castillo & Rojas, 2005:140). Desde otras perspectivas, la interculturalidad es el proyecto político de:

Contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad [los cuales] no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2009:41).

Aunque la interculturalidad es tomada como bandera tanto de las propuestas de educación de las organizaciones indígenas como de algunos proyectos académicos, es claro en el momento, que esta es más una aspiración que una concreción, y del lado del Estado «lo intercultural es un asunto a tramitar por parte de las poblaciones diferenciadas (grupos étnicos); por ende, las acciones estatales no avanzan más allá del reconocimiento de dicha diversidad sin afectar o comprometer el conjunto de las estructuras o las políticas nacionales» (Castillo & Caicedo, 2008:74). Respecto a la interculturalidad, afirma Vasco:

Volvamos atrás para considerar la interculturalidad como supuesto factor de enriquecimiento social y cultural para los indígenas a través del intercambio de saberes que se propicia con la diversidad. Lo primero que llama la atención es que la educación intercultural haya sido propuesta y desarrollada exclusivamente para los indígenas. ¿Acaso la sociedad colombiana no desea enriquecerse con este intercambio que resulta de la diversidad cultural? Sería ésta la primera forma de enriquecimiento que los sectores sociales dominantes de nuestra sociedad no buscarían apropiarse en su beneficio, dejándola para su disfrute por parte de los indígenas (Vasco, 2002).

En el caso de las lenguas indígenas, es más problemático cuando «lengua y cultura aparecen como dos asuntos idénticos; así, la educación intercultural sería educación bilingüe e igualmente las lenguas-culturas que se aprendería son la del grupo étnico y la de la sociedad dominante» (Castillo & Rojas, 2005:140). Una vez referenciadas anteriormente algunas discusiones sobre lengua y cultura, me atrevo a sostener que es inconveniente mantener una perspectiva que equipare las dos o subsuma una a la otra. Mucho más si nos acogemos a una idea de cultura, o a «lo cultural» y de lengua como prácticas más que como entidades abstractas. Esta subsunción del asunto de las lenguas al de la educación indígena basada en la diferencia cultural resulta problemática además porque las políticas lingüísticas no son ejes centrales de las discusiones entre el Estado, las organizaciones y las

comunidades; no hay un interés de intervenir en las conductas sobre las lenguas igual al que tiene que ver con la educación. Si bien en algún momento el estado colonial y el naciente estado republicano se interesaron por la castellanización de los indígenas, hoy no pasa lo mismo; más bien podríamos decir que hay una suerte de *necropolítica* de las lenguas indígenas: no hay intenciones de hacer entrar a las lenguas indígenas, su «vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos» (Inda, 2005:16), sino, tal vez, de dejarlas morir de inanición.

Al mismo tiempo, si las exigencias por parte de las organizaciones y las comunidades de atención a los asuntos de pérdida o debilitamiento de estas lenguas están en el marco de la educación, su fuerza claramente es menor. No es preciso decir que a estas organizaciones no les preocupa el asunto o no son conscientes de ello. Desde 2007 el PEBI inició un proceso de diagnóstico de la situación de las lenguas nasa yuwe y nam trik que terminaría en una encuesta sociolingüística y la Minga Regional de Revitalización de las Lenguas nasa yuwe y nam trik,¹⁵ realizada en 2008, las dos con el apoyo académico de la Universidad del Cauca. En estas dos iniciativas se pone de presente la situación de debilitamiento de estas lenguas en términos mucho más concretos que la sola enunciación del problema. Sin embargo, como ya lo anunciaban Perdomo y Chavaco, «es imprescindible y urgente tomar mayor conciencia frente a una problemática común y generalizada que implica asumir decisiones prácticas y no sólo discursivas en el interior de los propios pueblos indígenas, sus organizaciones e instituciones oficiales» (Perdomo & Chavaco, 2009:35).

Estas dos acciones contaron con el apoyo financiero del Ministerio de Cultura, asesorado en ese momento por Jon Landaburu y otros académicos cercanos a él.¹⁶ Ellos aprovecharon cierta coyuntura en el Estado para crear el Programa para la Protección de la Diversidad Etnolingüística (PPDE), cuyas acciones más relevantes fueron la réplica nacional de la encuesta sociolingüística del CRIC y la redacción de la Ley de Lenguas, que se aprobaría en el Congreso en 2010.

Esta breve eclosión del interés por emprender una política lingüística para las lenguas indígenas, cuya máxima expresión de parte del Estado es la citada Ley, ha decaído recientemente, el PPDE se disolvió finalmente el mismo año de su creación y los diagnósticos sociolingüísticos se detuvieron.¹⁷ Igualmente el PEBI

¹⁵ Es el primer momento en el cual las organizaciones acuñan la idea de revitalización, no sin el apoyo y participación académica nacional e internacional. Bilingüismo, educación bilingüe, recuperación y valoración de las lenguas indígenas han sido nociones más comunes en el ámbito de las comunidades indígenas caucanas.

¹⁶ Parte de la coyuntura fue la declaración en 2008, por parte de Unesco, del Año Internacional de los Idiomas «¡Los idiomas cuentan!», iniciativa que dio origen a varias acciones como el *Atlas de Lenguas en Peligro* que desarrolló este organismo. La influencia de este tipo de instituciones supraestatales no es analizada aquí pero ya lo retomaba de Lyukx (2011) más arriba, muchas veces son estas las que financian las acciones y los Estados muestran su compromiso con la modernidad a través del seguimiento de las iniciativas globales. Ver <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/>

¹⁷ Al momento se conocen algunos resultados de los diagnósticos realizados para los pueblos kubeo, ette ennaka, palenquero, tikuna, tukano, tule, wounaan, wiwa, kurripako, sáliba, sikuaní y puinave. Ver <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=17676>

se ha concentrado mucho más en el desarrollo de su SEIP y en el fortalecimiento de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN.¹⁸ De alguna manera, se puede ver una réplica de lo ocurrido con la Constitución del 1991 o con el Decreto 1142 de 1978,¹⁹ es decir, después de una acción asertiva por parte de las organizaciones, se da una respuesta institucional, que conjura los conflictos con una disposición legal pero que no trasciende en lo que se refiere a la toma de acciones concretas que los resuelvan.

Lo anterior muestra muy claramente cómo las iniciativas de recuperación de las lenguas indígenas, reducidas al ámbito educativo, no han tenido la suficiente fuerza para requerir del Estado mayor respuesta, contrario a lo que ha ocurrido con la educación. Si partimos del sentido que Foucault le da a este tipo de relación de poder, la cual «se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que ‘el otro’ (aquél sobre el cual éste se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo

¹⁸ Para hacer justicia con esta afirmación habría que anotar que la UAIIN ha abierto en este año una Maestría en Lenguas Originarias donde busca formar en lingüística a un número importante de integrantes de los pueblos hablantes de nasa yuwe, namtrik y quechua.

¹⁹ Respecto a la creación del PEB dice Vitonás «Todo este proceso de educación comunitaria interpeló lo institucional-oficial, lo amplió, lo redimensionó y obligó al Gobierno nacional a expedir el Decreto 1142, del 19 de junio de 1978, en el que se reconoce que la educación indígena debe estar ligada a la producción, la vida social y cultural, y que es necesario a través de la educación, comprender, valorar y difundir sus estructuras sociopolíticas y económicas propias» (Vitonás, 2010, pág. 39).

de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones» (Foucault, 1988:14); entonces podríamos afirmar que el debilitamiento de las lenguas no es aún cuestión de gobierno. Con lo anterior no quiero dar a entender que no le interesa al gobierno de turno, sino más bien que las partes más relevantes de la relación de poder no han convertido este asunto en un eje central de su confrontación y concertación.

El panorama hasta aquí descrito resalta dos ejes básicos que debemos tener cuenta quienes seguimos interesados en la revitalización lingüística. Por un lado, es importante descentrar, más no abandonar la enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela como estrategia. Por otro lado, es necesario evadir las estrategias de gobierno que en el marco del multiculturalismo local cooptan, restringen e institucionalizan las acciones que las gentes interesadas en mantener o fortalecer su lengua emprenden. Es muy útil pensar que aunque en cierta medida se vea las relaciones con el Estado como una confrontación «el ejercicio del poder consiste en ‘conducir conductas’ y en arreglar las probabilidades. En el fondo, el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno» (Foucault, 1988:15). En este sentido, es necesario superar la línea del reconocimiento y exaltación de la diversidad lingüística, hacia el ejercicio real del derecho a existir y expresarse en el mundo de una manera radicalmente diferente.

El panorama hasta aquí descrito resalta dos ejes básicos que debemos tener cuenta quienes seguimos interesados en la revitalización lingüística. Por un lado, es importante descentrar, más no abandonar la enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela como estrategia. Por otro lado, es necesario evadir las estrategias de gobierno que en el marco del multiculturalismo local cooptan, restringen e institucionalizan las acciones que las gentes interesadas en mantener o fortalecer su lengua emprenden. Es muy útil pensar que aunque en cierta medida se vea las relaciones con el Estado como una confrontación «el ejercicio del poder consiste en ‘conducir conductas’ y en arreglar las probabilidades. En el fondo, el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno» (Foucault, 1988:15). En este sentido, es necesario superar la línea del reconocimiento y exaltación de la diversidad lingüística, hacia el ejercicio real del derecho a existir y expresarse en el mundo de una manera radicalmente diferente.

Si en el terreno de la confrontación política entre el Estado y las organizaciones «Más que hablar de un ‘antagonismo’ esencial, sería preferible hablar de un ‘agonismo’ —de una relación que es al mismo tiempo de incitación recíproca y de lucha; no tanto una relación de oposición frente a frente que paraliza a ambos lados, como de provocación permanente» (Foucault, 1988:16); en el terreno de la cotidianidad es necesario retomar y fortalecer el uso concreto de las lenguas, aquello que aun escapa a la institucionalización.

¿Líneas finales?

Más que concluir, sería necesario dejar clara mi posición respecto a la revitalización, mantenimiento y fortalecimiento de las lenguas indígenas en al menos tres ámbitos: el político, el práctico y el disciplinar. Desde el punto de vista político, considero que la empresa civilizatoria y de castellanización no se ha detenido, y que debemos reaccionar y seguir luchando para que nuestra sociedad permita que se den las condiciones para el fortalecimiento de las lenguas indígenas, lo cual no exime de responsabilidad actual a sus hablantes, sus comunidades, sus autoridades políticas y la academia indígena y no indígena. Si bien hay que reconocer la capacidad que el movimiento indígena ha demostrado de incidir en la creación de políticas públicas, también hay que reconocer la capacidad del Estado de cooptar estas luchas e institucionalizarlas de tal suerte que tengan pocos efectos más allá de los de la retórica. A quienes en las disciplinas académicas nos jactamos de nuestro compromiso político, es necesario que en este ámbito llevemos dicho compromiso a la práctica; textos como este son importantes para problematizar los escenarios de acción, pero sin acción concreta su efecto es realmente fútil.

Desde el punto de vista práctico es claro que queda mucho por hacer: al Estado le reclamamos más acciones concretas, lo mismo a las organizaciones y comunidades. Aunque hay que reconocer que actualmente se están dando varios procesos locales en este sentido que han dependido sobre todo del interés de autoridades indígenas en colaboración con algunos académicos interesados (Cf. Rojas, Gonzáles, & Díaz, 2011; Rojas, Corrales, & Perdomo, 2010; Muelas & Triviño, 2011). Considero que es muy importante tener en cuenta, en este ámbito, que las acciones que se emprendan contemplen los riesgos de la institucionalización y la dependencia de la financiación estatal o internacional. Las lenguas viven más allá de las instituciones, entre ellas y detrás de ellas, si su uso se restringe al ámbito escolar se habrá perdido la fortaleza que las mantuvo hasta hoy, si se dejan de impulsar en la escuela se habrá perdido un dominio muy importante para su posicionamiento político.

Desde el punto de vista disciplinar, la pregunta que cierra la cita de Caviedes páginas atrás muestra una realidad que no podemos evadir. Como lo afirmé al inicio, existe un alejamiento de la antropología de los problemas de la lengua y la educación para pueblos indígenas, en mi opinión, en parte por las tendencias

teóricas contemporáneas que han puesto énfasis en otros problemas, en parte por la genérica acusación de colonialismo, y porque la fuerza de la crítica posestructural en antropología ha desestimado los estudios de la lengua gracias al énfasis en la deconstrucción y en el análisis del discurso en su sentido foucaultiano. Por otro lado, es cierto también, que en el caso de la antropología colombiana, el trabajo con los pueblos indígenas ya no constituye el grueso de su acción, la eclosión de la diferencia cultural ha abierto el campo, entre otros, para el estudio de escenarios sociales otrora ignorados. Con esto no quiero afirmar que la perspectiva posestructural en antropología no sea útil para un análisis y una práctica antropológica centrada en el estudio de las lenguas, de hecho líneas atrás mostré la utilidad de algunos de sus planteamientos. Más bien lo que quiero resaltar es que hace falta desprenderse de celos disciplinares y teóricos, y encontrar los puntos de cruce entre disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, el análisis del discurso y la antropología (sólo por nombrar las disciplinas citadas en este ensayo) si se quiere lograr desde la academia un apoyo serio e informado a los procesos de revitalización, recuperación y fortalecimiento de las lenguas debilitadas.

Además, si hemos de ser coherentes con la conciencia del ejercicio de nuestra práctica, debemos propender entonces por restablecer el medio de construcción de sentido que las élites de nuestra sociedad les han negado a otros. Y no se trata de una afición romántica por artefactos culturales perdidos para la humanidad (que algunos llaman nostalgia imperial), pues quienes más han peleado por la revitalización, creación de alfabetos, escritura de materiales y enseñanza escolar de las lenguas vernáculas, son precisamente aquellas sociedades a las cuales se les prohibió y castigó por su uso en dichos espacios. No es suficiente entonces con dejar que los otros escriban en sus lenguas, pues si hemos de creer en la premisa de Johanes Fabian que la representación es praxis y por lo tanto necesita de actores, interlocutores, lectores y escritores²⁰ no basta con que quienes pueden representarse en sus lenguas lo hagan.

Es necesario «ir más allá de un humanismo liberal que solo reconoce la potencialidad abstracta de las lenguas, hacia un humanismo que puede hacer

²⁰ Las representaciones deben «ser consideradas como actos, secuencias de actos, o en resumen, actuaciones, tales que necesitan de actores, audiencias, escritores y lectores» (Fabian, 1990:757).

frente a situaciones concretas, [...] y que puede ayudar a transformar a través del conocimiento de las formas en que se organiza el lenguaje

como un problema y un recurso humano» (Hymes, 1996:60). De lo contrario estaremos, como creo es en la mayoría de los casos, en un diálogo de sordos, una interculturalidad de una sola vía, o peor aún, dejando páginas marginales de nuestros maravillosos escritos para que «ellos» los llenen con sus «incomprensibles garabatos» (investigación colaborativa, diálogo de saberes, etcétera). Finalmente, insisto en la necesidad de posibilitar y estimular la ampliación de los dominios de uso de las lenguas minorizadas, porque si siguen siendo usadas en escenarios donde nadie las entiende, pronto tampoco habrá quien siquiera las hable.

Bibliografía

- Benveniste, É. 1999. *Problemas de lingüística general (I)*. Bogotá, Siglo Veintiuno.
- Berger, P., & Luckmann, T. 2001. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bolaños, G. 2009. El sistema educativo indígena propio: una estrategia de trabajo y unidad de los pueblos indígenas de Colombia para su fortalecimiento político y cultural. *Çxay'u'çe*, 60-67.
- Castillo, E., & Caicedo, J. 2008. *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. Buenos Aires, Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Castillo, E., & Rojas, A. 2005. *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán, Universidad Del Cauca.
- Caviedes, M. 2002. «Solidarios frente a colaboradores». *Revista Colombiana de Antropología (38)*, 237-260.
- Crystal, D. 2008. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Malden, Oxford, Victoria, Blackwell Publishing.
- De la Cadena, M. 2008. «Política indígena: un análisis más allá de 'la Política'». *Crónicas Urbanas*, 139-171.
- Duranti, A. 2000. *Antropología lingüística*. Madrid, Cambridge University Press.
- Fabian, J. 1990. "Presence and Representation: The Other and Anthropological Writing". *Critical Inquiry* 16(4), 753-772.
- Fishman, J. 2007. "What Do You Lose When You Lose Your Language?". En G. Cantoni, & J. Reyhner, *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Fishman, J. 2007. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Frankfurt Lodge, Multilingual Matters Ltd.
- Foucault, M. 1988. «El sujeto y el poder». *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (30), 3-20.
- Foucault, M. 1988. 1999. *Obras esenciales Vol 3. Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, Paidós.
- Gibson-Graham, J. K. 2002. «Intervenciones posestructurales». *Revista Colombiana de Antropología (38)*, 261-286.
- Halliday, M. 1978. *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. 1971. «La sociolingüística y la etnografía del habla». En H. Ardener, R. R. Henson, D. Hymes, & J. B. Pride. *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires, Paidós.
- Hymes, D. 1996. *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*. Bristol, Taylor & Francis.
- Inda, X. 2005. Analytics of the modern: an introduction. En X. Inda. *Anthropologies of modernity: Foucault, governmentality, and life politics*. Malden, Blackwell Publishing.
- Landaburu, J. 1999. Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia. Recuperado el 20 de Octubre de 2011, de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/antropologia/lengua/clas00.htm>

- Landaburu, J. 2002. Cosmovisión. En M. Serje, M. Suaza, & R. Pineda (eds.). *Palabras para desarmar. Una aproximación crítica al vocabulario del reconocimiento cultural en Colombia*. Bogotá, Mincultura, ICANH.
- Lyukx, A. 2011. "Standarization as Global process: policy_borrowing, "Harmonization" and the Value of Dissonance". *Foundation for Endangered Languages XV Conference Proceedings*. (pp. 80-89). Quito.
- Moya, R., López, L. E., Sichra, I., Bello, Á., Granda, S., Machaca, G., y otros. 2009. *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. (L. E. López, Ed.) La Paz, Plural Editores.
- Muelas, B., & Triviño, L. 2011. *Kusrennopelai wamsi. Gramática pedagógica de la lengua namtrik para maestros misak*. Popayán, Universidad del Cauca.
- PEBI-CRIC. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...?* Bogotá, Fuego Azul.
- Perdomo, A. 2011. «Prólogo». En A. Perdomo, M. Corrales, & T. Rojas. *Noviraote ju'gwe'x we'wenxi wejxa. Palabra y memoria nasa en el resguardo de Novirao*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Perdomo, A., & Chavaco, A. 2009. Una mirada hacia el fortalecimiento y revitalización de las lenguas de los pueblos indígenas. *Çxayn'çe* (12), 26-35.
- Restrepo, E. 2011. *Intervenciones en teoría cultural*. Inédito.
- Restrepo, E. 2008. «Multiculturalismo, gubernamentalidad, resistencia». En M. Ruíz, O. Almarío, & M. Ruíz (eds.). *El giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas* (págs. 35-48). Medellín, Universidad Nacional.
- Rojas, A. 2011. Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología* 47(2), 173-198.
- Rojas, T., Corrales, M., & Perdomo, A. 2010. *Noviraote ju'gwe'x we'wenxi wejxia. Palabra y memoria nasa en el resguardo de Novirao*. Popayán, Universidad del Cauca.
- Rojas, T., Gonzales, G., & Díaz, E. 2011. Nuevas tecnologías, apropiación y enseñanza de nasa yuwe y nam trik (lenguas indígenas del departamento del Cauca, Colombia). Voces e Imágenes de las Lenguas en Peligro. *Memorias del FEL XV*. Quito.
- Saussure, F. D. 1945. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.
- Trillos, M. 1989. «Los Estudios Etnolingüísticos en Colombia». *Boletín de Lingüística Aborigin*. Bogotá.
- Vasco, G. 2002. *Entre selva y páramo, viviendo y pensando la lucha*. Bogotá, ICANH.
- Vitonás, A. 2010. «El PEBI, 39 años de construcción de una educación propia en Colombia». *Revista Guatemalteca de Educación*, 31-69.
- Viveiros de Castro, E. 2010. *Metafísicas canibales. Líneas de antropología posestructural*. Buenos Aires, Katz.
- Walsh, C. 2009. *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Abya Yala-Universidad Andina Simón Bolívar.