



Onomázein

ISSN: 0717-1285

onomazein@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Idiazabal, Itziar

¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera?

Onomázein, octubre, 2017, pp. 137-152

Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134553393008>

- 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

¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera?¹

What does a bilingual school for minority languages like Nasa Yuwe or Basque mean?

Itziar Idiazabal

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
España

**Número
especial**

Las lenguas
amerindias en
Iberoamérica:
retos para el
siglo XXI

2017

ONOMÁZEIN – Número especial

Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI (2017): 137-152

DOI: 10.7764/onomazein.amerindias.08



Itziar Idiazabal: Cátedra UNESCO de Patrimonio Lingüístico Mundial, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España. | Correo electrónico: itziar.idiazabal@ehu.eus

Fecha de recepción: octubre de 2016

Fecha de aceptación: enero de 2017

Resumen

La mayoría de los jóvenes hablantes de lenguas minorizadas amerindias son hoy en día bilingües debido a la generalización y omnipresencia de las lenguas hegemónicas. Esta capacitación bilingüe rara vez es fruto de la educación bilingüe. Las escuelas bilingües/plurilingües, sin embargo, son imprescindibles para que al menos la población indígena pueda asegurarse una competencia en el uso alfabetizado de las dos lenguas y para que las lenguas originarias minorizadas tengan alguna oportunidad de supervivencia. Pero no todas las escuelas bilingües logran ese objetivo. Sabemos por propia experiencia (vasca) del poder de la escuela a este respecto, pero también de la dificultad que entraña acometerlo. En el Norte del Cauca colombiano, en torno a Toribío, en 2013, se han creado dos escuelas de inmersión en nasa yuwe por demanda local y bajo los auspicios de la ACIN (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte). Estas escuelas *Wasakkwêwe'sx* constituyen un auténtico desafío pedagógico porque los tradicionales programas bilingües (PEIB) apenas lograban que ni siquiera los nativos conservaran los conocimientos transmitidos en el seno familiar, con el consiguiente desvanecimiento progresivo de la lengua.

Este artículo analiza el desarrollo y puesta en marcha de este proyecto escolar nasa a través del intercambio de experiencias con el pueblo vasco durante los últimos tres años. Se atiende tanto a las características de organización popular e institucional nasa como a la interdisciplinariedad necesaria para emprender un plan exitoso de escuela bilingüe en una lengua minorizada. En definitiva, se trata de que la escuela bilingüe se convierta en iniciativa global de desarrollo y alternativa para la supervivencia de lenguas como el nasa yuwe.

Palabras clave: nasa yuwe; bilingüismo real; inmersión; lenguas minorizadas; *Wasakkwêwe'sx*.

Abstract

Most of the young speakers of Amerindian minoritized languages are in fact bilingual due to the overwhelming presence of dominant languages. Bilingual/multilingual schools are nevertheless necessary to guarantee literacy to the speakers in their two languages and to ensure

1 Este trabajo se ha realizado gracias a la ayuda concedida por el Gobierno Vasco al grupo de investigación (IT983-16 /GIC 15/129).

a future to the minoritized languages. But not all the bilingual schools achieve that goal. We (Basque) are well aware from our own experience how important is the school to achieve this aim, but we also know the difficulties it entails. In the North of Cauca (Colombia), in the region of Toribío, two immersion schools in Nasa Yuwe language have been created in 2013 following the local demand and the impulse of ACIN indigenous association of the Nasa region. Those *Wasakkwêwe'sx* schools are a real pedagogical challenge because the traditional bilingual schools (the PEIB: *programas de educación intercultural bilingüe*) seem even unable to preserve the knowledge transmitted by the families, and, as a result, the native language progressively vanishes.

In this paper we analyze the development of this school project thanks to the Basque-Nasa exchange program that has already an accumulated experience of three years. In order to achieve success of a bilingual school with a minoritized language, we shall emphasize the features of popular and local institutions concerned in the organization and support of the experience and also the necessary interdisciplinarity of the task. To sum up, the bilingual school can be conceived as a global initiative of development and an alternative to ensure the survival of languages like Nasa Yuwe.

Keywords: Nasa Yuwe; real bilingualism; immersion; minoritized languages; *Wasakkwêwe'sx*.

1. Introducción

Los hablantes de lenguas minorizadas, sobre todo los jóvenes, son o llegan a ser hoy en día bilingües (en mayor o menor grado) de manera casi generalizada, dado que las lenguas hegemónicas con las que conviven están presentes hasta en los lugares más recónditos y aparentemente aislados del planeta. Este es el caso del euskera (lengua vasca) en el País Vasco, que convive con el español y con el francés, y también el del nasa yuwe² en contacto con el español en el norte del departamento del Cauca en Colombia. Podría derivarse, por consiguiente, que las escuelas bilingües ya no tienen mucho sentido porque la lengua hegemónica se aprende sin problemas. Para los defensores del monolingüismo este hecho supondría el triunfo de las políticas homogeneizadoras impulsadas, en general, por los Estados occidentales y, especialmente, resultado de las estrategias de colonización llevadas a cabo muchas veces encubiertamente como políticas de desarrollo. El uso de la lengua dominante, la lengua internacional, la lengua franca, logra niveles de competencia aceptables tanto a nivel oral como escrito, independientemente del tipo de escuela que hayan frecuentado los ciudadanos de las diferentes comunidades. Sin embargo, los que pertenecemos a minorías lingüísticas sabemos que nuestro desarrollo y también el de la humanidad no es tal, y que se minusvaloran muchas lenguas y culturas nativas.

Las escuelas bilingües que implican una lengua minorizada, sustentadas por la demanda social y que actúan con rigor pedagógico, pueden lograr que los escolares se conviertan en bilingües con un uso práctico real y competente tanto a nivel oral como escrito en, al menos, las dos lenguas con las que conviven (Idiazabal y Dolz, 2013). No obstante, no todas las escuelas denominadas bilingües logran este resultado. En el País Vasco tenemos modelos y centros con programas de inmersión en los que el objetivo se consigue y, en general, los logros a nivel de capacitación lingüística en la lengua mayoritaria suelen coincidir o superar los niveles académicos obtenidos por los escolares de las escuelas monolingües³. Asimismo, estos logros pueden generalizarse a toda la población escolar de la comunidad, no solo a los llamados hablantes nativos de la lengua minoritaria. Hoy sabemos que incluso para los niños en situación de riesgo, tanto desde un punto de vista individual (deficiencias sensoriales o

2 La lengua nasa yuwe (autoglotónimo) o paez es una de las lenguas originarias de Colombia con aproximadamente 100.000 hablantes, un número que la comunidad nasa intenta mantener a través de diferentes iniciativas. Remitimos al estudio de Rojas (1998) para conocer sus características lingüísticas y al informe de la ACIN (2014) para saber de su vitalidad y situación sociolingüística.

3 En las evaluaciones PISA de la Comunidad Autónoma Vasca, donde el 85% de los estudiantes realiza sus estudios en inmersión total o parcial en euskera, en la prueba de comprensión lectora realizada indistintamente en español o en euskera, la nota media es de 498 puntos; coincide con la media de la OCDE (496 puntos) y es superior a la nota media obtenida en España (490 puntos) (IVEI-ISEI, 2014).

cognitivas) como social (marginaciones sociales de diverso tipo), la educación bilingüe puede resultar positiva (Genesee y Fortune, 2014).

En el Cauca colombiano, en el municipio de Toribío, en Tacueyó y en San Francisco, zona norte del Cauca, donde la proporción de hablantes de nasa yuwe es del 25-40% (Yu'kwe y otros, 2016), entre 2013 y 2014 se crearon dos escuelas propias o *Wasakkwêwe'sx* con régimen inmersivo. La iniciativa parte de *Çxhab Wala Kiwe* – ACIN (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte), dentro del proyecto “Hilo del Nasa Yuwe: Plan de Revitalización del Nasa Yuwe, Proyecto Nasa”. La creación de escuelas propias es una aspiración antigua en la que el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) al que pertenece el *Çxhab Wala Kiwe* – ACIN viene también trabajando desde hace tiempo (CRIC, 2010). En este proyecto del CRIC, inspirado en los “nidos de lengua” de los maoríes de Nueva Zelanda, se plantea una adecuación de los antiguos programas de educación intercultural bilingüe (PEIB) (López, 1998), que, según este mismo documento, parece que se iniciaron en 1978 pero no lograron gran éxito, al menos en la revitalización de la lengua originaria nasa yuwe.

Es bien sabido que los PEIB han supuesto una aportación muy importante para el prestigio y mantenimiento de las lenguas originarias, especialmente en Latinoamérica. Sin embargo, consideramos que plantean importantes problemas, entre los cuales destacamos que se trata de programas dirigidos exclusivamente a la población indígena. Esta circunstancia implica que ni la lengua indígena ni la capacitación bilingüe pueden considerarse objetivos de formación necesarios para toda la población y, por tanto, el prestigio de la lengua indígena y su valor cultural y de desarrollo resultan marginales. Por otro lado, en líneas generales, las lenguas indígenas no son consideradas como lenguas de instrucción o vehiculares de la escuela; esta tarea se realiza fundamentalmente a través de las lenguas hegemónicas, el español en este caso. Estas y otras razones hacen que los PEIB apenas puedan contrarrestar el progresivo debilitamiento de las lenguas originarias objeto de intervención. No obstante, consideramos que la tradición PEIB, los estudios lingüísticos y sociolingüísticos realizados, entre otros, por el profesor Landaburu (2004-2005) en los institutos CECELA (Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes) y Caro y Cuervo y las interesantes propuestas realizadas en la propia región de Popayán y, en concreto, en la Universidad del Cauca (Tama, 2014; Rojas, 1998) constituyen referencias indispensables para poder entender el proceso de revitalización que está realizando la comunidad nasa del Cauca (Colombia). Las escuelas *Wasakkwêwe'sx* se enfrentan a enormes dificultades (normalización del corpus, formación de profesorado, elaboración de materiales didácticos), además de tener que hacer frente a la incomprensión de autoridades administrativas/políticas, educativas y de agentes del sistema que no entienden o no aceptan que esa lengua minoritaria y minorizada puede también tener sus espacios formales como los que proporciona la escuela.

Los vascos y todos los que pertenecemos a comunidades de lenguas minorizadas entendemos muy bien lo que está sucediendo en el Cauca. Las *ikastolas* son centros escolares en lengua vasca que surgieron por iniciativa popular y de manera semiclandestina en los años 60

y 70 del pasado siglo, en plena dictadura franquista, y que constituyen la base del actual sistema educativo bilingüe del País Vasco. Estas escuelas también se consideraban sospechosas o poco fiables para asegurar una escolarización académicamente aceptable (Real Academia de la Lengua Vasca / Euskaltzaindia, 2010), pero hoy sabemos que estos centros educativos cumplen sobradamente con los estándares académicos e incluso arrojan resultados superiores a los de las escuelas monolingües. En lo que se refiere a la revitalización de la lengua minorizada, sabemos que la escuela no lo resuelve todo; sin embargo, puede ejercer gran influencia y constituye el motor de su normalización (Zalbide, 1998). Por otro lado, está demostrado que en ningún caso la escuela bilingüe inmersiva, tipo *ikastola*, impide que la población aprenda también las lenguas hegemónicas (García-Azkoaga e Idiazabal, 2015). Las buenas escuelas bilingües se convierten así en uno de los recursos más efectivos para la revitalización de las lenguas minorizadas y originarias, así como para formar ciudadanos bi-plurilingües.

En las páginas sucesivas se hará referencia al proceso de revitalización lingüística y cultural que se está dando en la comunidad nasa del Norte del Cauca (Colombia) y se atenderá a las transformaciones que en torno a estas escuelas bilingües se dan o pueden y deben darse para ejercer el papel de revitalización lingüística que se les encomienda. Para ello, nos serviremos de la propia experiencia en el proceso de creación y desarrollo de las *ikastolas* antes mencionadas, ya que, a pesar de las diferencias contextuales que existen entre ambas experiencias, el hecho de ser intervenciones pedagógicas bi-plurilingües destinadas a la normalización y revitalización de lenguas minorizadas manifiesta coincidencias que permiten entender mejor esta intervención escolar específica. Es interesante destacar que el intercambio y el acompañamiento que estamos realizando con el pueblo nasa desde el País Vasco, desde las instituciones Garabide Kultur Elkartea y la Cátedra UNESCO de Patrimonio Lingüístico Mundial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), nos sirve también a los vascos para valorar y reconsiderar el rol de muchos factores de revitalización lingüística que apenas se tienen en cuenta a la hora de estudiar o promover los sistemas educativos, sean estos bilingües o monolingües. En este sentido, es preciso tener en cuenta muchos factores: el grado de minorización en el que se encuentra la lengua; la implicación política y académica de los profesores, que en muchos casos tienen incluso que aprender la lengua; la participación de sectores sociales aparentemente alejados de la escuela pero que se involucran en el proyecto (la iglesia, los clubs deportivos, las asociaciones cívicas de diversa índole, medios de comunicación, artistas plásticos, bandas de música, grupos de baile, organizaciones festivas, etc.). Todo este entorno cívico y solidario realiza aportaciones materiales, de instalaciones, por ejemplo, pero especialmente de sus redes de influencia para dar publicidad de estas escuelas o para participar con ellas en actividades extraescolares y organizaciones festivas de toda índole que generan directa o indirectamente prestigio y usos diversificados de la lengua minorizada.

De este modo, estos proyectos de educación propios se convierten en algo que es mucho más que una escuela: se convierten en servicios educativos integrales. La recuperación de una lengua exige una intervención global y las comunidades sensibilizadas con la pérdida de

su lengua pueden generar iniciativas educativas y de desarrollo social de gran trascendencia para el desarrollo comunitario general. Sobre esta cuestión llama la atención Romaine (2013) cuando se refiere al valor de las lenguas como factor de desarrollo; a este respecto, nos gustaría ser capaces de explicar estas dinámicas de cooperación lingüística (Uranga, 2013), decisivas en el proyecto de colaboración vasco-nasa que presentamos. Naturalmente, se trata de una visión parcial realizada desde el País Vasco, que necesitará, sin duda, ser confrontada y corregida por la visión o interpretación nasa.

2. El proyecto de las nuevas escuelas nasa yuwe: relato de una experiencia en curso

2.1. Las escuelas *Wasakkwêwe'sx*: desarrollo y retos

Las escuelas *Wasakkwêwe'sx*, íntegramente en lengua nasa yuwe, es decir, de tipo inmersivo⁴, se inician en 2013 en el resguardo de Toribío, con un grupo de 7 niños de entre 3 y 5 años, una docente, una *mayora* (mujer reconocida como responsable educativa de la comunidad) y un *thê'wala* (guía espiritual), junto al grupo de promotores del nasa yuwe. Se trata de una escuela que responde a un proyecto educativo propio y original y que pretende asegurar el aprendizaje por inmersión de la lengua nasa yuwe, a la vez que transmite la cosmovisión y los propios valores y contenidos culturales nasa (los rituales, el fogón como herramienta pedagógica y de transmisión de la memoria inmaterial, las relaciones con la naturaleza, las narrativas tradicionales transmitidas por los mayores y las mayores, etc.), esto es, transmitir el legado sociocultural de las comunidades ancestrales.

En 2014 se crea una escuela más, en el resguardo de San Francisco dentro del municipio de Toribío región del Norte del Cauca, con las mismas características que la *Wasakkwêwe'sx* de Toribío. El proyecto abre la posibilidad de desarrollar el modelo para toda la enseñanza primaria o al menos hasta que los escolares tengan 12 años. Téngase en cuenta que tanto la lengua como las pautas culturales propias pueden estar en peligro debido a que la mayoría de las familias han perdido el uso de su lengua ancestral y tienen también problemas para mantener sus normas culturales. Por lo tanto, todos estos elementos, generalmente inmateriales, tienen gran importancia en el diseño del currículum de estas escuelas.

Los criterios de enseñanza que se proponen buscan un método natural en el cual la comunicación es objetivo e instrumento para el aprendizaje y revitalización de la lengua y con

4 Llamamos sistema inmersivo al de las escuelas que utilizan como lengua de instrucción una lengua segunda o una lengua que no todos los niños conocen, con el fin de que al usarla en las actividades escolares se vaya aprendiendo; los profesores son bilingües y los padres apoyan estas escuelas para poder recuperar el uso de esa lengua, muy a menudo en situación de pérdida.

el que se persiguen dinámicas de armonización ecológicas y sostenibles para la escuela y sus relaciones sociales y con la naturaleza. Los docentes y los alumnos realizan rituales guiados por los mayores; los espacios escolares se han adaptado a una arquitectura propia; el horario y el calendario escolar son diferentes a los calendarios generales marcados desde el Ministerio de Educación; cada grupo de alumnos tiene una huerta tradicional que juega un papel estructurador del proceso de enseñanza. Naturalmente, también esperan que en las escuelas *Wasakkwêwe'sx* los niños puedan adquirir las destrezas académicas relativas al español, la lengua hegemónica, al menos al igual que las adquieren los niños de la zona que no van a estas escuelas. Por consiguiente, el objetivo es lograr una capacitación bilingüe real.

2.2. Elementos de intercambio nasa-vascos. Un poco de historia⁵

Diferentes asociaciones indígenas del Norte del Cauca y especialmente el *Çxhab Wala Kiwe* – ACIN, organización comarcal que forma parte del CRIC, inician un proceso de reflexión en torno al año 2010 en vista de la incesante y alarmante pérdida de su lengua (nasa yuwe) y cultura originarias. Ponen en marcha diferentes iniciativas entre las que destacan el análisis de la situación sociolingüística de la lengua originaria (autodiagnóstico) y la creación de un grupo de especialistas, los *Atpu'csawe'sx*, promotores para revitalizar el idioma originario y sensibilizar a la comunidad. Asimismo, se promueve la creación de una experiencia escolar piloto propia (*Wasakkwêwe'sx*) que lleva aparejada el cambio del modelo de educación PEIB vigente.

La organización ACIN como estructura organizativa se articula en tejidos. El tejido de Educación, Cultura y Pueblo tiene diferentes líneas de trabajo denominados *hilos*. Es el hilo del nasa yuwe el encargado de dinamizar y tratar los temas propios de la lengua. Este hilo creó el año 2011 un grupo de trabajo, el grupo de los y las *Kwe'sx Yuwe Atpu'csawe'sx*, promotores del nasa yuwe, de gran importancia en el proceso. La comunidad de cada resguardo selecciona una persona para formar parte de este grupo, cuya labor es la de despertar la lengua en todo el gran territorio del Norte del Cauca (*Çhxa Wala Kiwe*), despertar a la comunidad, a las autoridades, a los padres y a las madres, a la familia, a los docentes. Despertar y dinamizar el uso de la lengua en todos los ámbitos de la vida nasa.

5 Estas informaciones están extraídas de los informes de campo (documentos internos) realizados por miembros de la Cátedra durante las diferentes estancias realizadas en el Cauca: Maite Erasun y Mikel Mendizabal (2013), Andoni Barreña (2014, 2015), Itziar Idiazabal (2014), Belen Uranga y Mikel Mendizabal (2015) y Arkaitz Zarraga y Ane Ortega (2015). Agradecemos al Gobierno vasco, a la Viceconsejería de Política Lingüística y a los ayuntamientos de Leioa, Berriz y Elorrio las ayudas concedidas a la Cátedra, que han permitido realizar los proyectos de cooperación lingüística correspondientes.

La relación entre Garabide Kultur Elkartea y el pueblo nasa comenzó en 2011. Ese año, Viviana Gonzalez, miembro de la ACIN – *Çxhab Wala Kiwe* realizó el postgrado Estrategias para la Revitalización de las Lenguas durante 12 semanas organizado por Garabide en Eskoriatza (MU, País Vasco). A demanda de las organizaciones nasa (CRIC y ACIN – *Çxhab Wala Kiwe*), en 2012, varios miembros de Garabide y Cátedra UNESCO realizaron estancias en el Cauca colaborando en el diseño de un proyecto de Licenciatura en Lenguas Originarias, así como ofreciendo cursos a los docentes de normalización de lenguas minorizadas. Estos cursos tenían por objetivo asesorar en la creación de material escolar y formar a los maestros y maestras que querían iniciar la lecto-escritura en lengua indígena. En ese contexto nació el proyecto Fortalecimiento de Estrategias Lingüísticas y Escolares para la Recuperación del Nasa Yuwe: Intercambio de Experiencias Vasco-Nasas, que empezaría a desarrollarse en 2013 (ACIN y otros, 2013).

En el verano de 2013, se puso en práctica la primera edición del mencionado proyecto (ACIN y otros, 2013) y sigue desarrollándose ininterrumpidamente. En este proyecto de intercambio de experiencias participan docentes vascos con experiencia en la enseñanza bilingüe euskera-castellano y en la enseñanza de lenguas segundas en general, así como promotores y docentes nasa yuwe que trabajan también en escuelas convencionales PEIB. En las visitas se programan diferentes talleres; en 2013, en concreto, se realizó uno con el grupo de *Kwe'sx Yuwe Atpu'csawe'sx* (promotores de la lengua nasa yuwe) y otro con los docentes del Resguardo *Kwet Fxi'jnx* (Las Delicias). Los talleres que se han realizado a lo largo de estos tres años han permitido trabajar cuestiones relativas a la programación de actividades comunicativas en nasa yuwe para diferentes edades, escritura de textos diversos (narraciones, agendas, anecdotario, recetas, etc.) en nasa yuwe, pero también en forma bilingüe como entrenamiento y alfabetización en la lengua originaria y en la hegemónica. Se ha desarrollado una programación y un currículum general para las *Wasakkwêwe'sx*, se han elaborado materiales didácticos y pautas de programación de unidades didácticas, se han implementado actividades lúdicas y artísticas siguiendo los modelos y pautas existentes en la comunidad nasa. La aportación vasca ha consistido, sobre todo, en consensuar unidades curriculares para el desarrollo verbal bilingüe de niveles preescolar y primario, con sus pautas de seguimiento o evaluación, etc. También se ha abordado un plan estratégico de normalización (Uranga y Mendizabal, 2015), así como la programación de contenidos y unidades didácticas para el nivel A1 (Marco Europeo de Referencia para la Evaluación Lingüística) de nasa yuwe para adultos (Zarraga y Ortega, 2015).

Tal y como se indicó anteriormente, la iniciativa parte de la ACIN y cuenta con el visto bueno del CRIC y la supervisión de las autoridades locales, tanto espirituales (los *The'wala*) como administrativas o políticas (gobernadores de los cabildos). El Gobierno tiene concedidas las competencias educativas a las organizaciones indígenas (CRIC), aunque crea sus propias escuelas infantiles monolingües en español. También ofrece o recomienda asesoramiento académico a través de expertos (lingüistas, por ejemplo) de las universidades de la región. En nuestro caso, hemos contado con la colaboración del profesor Tulio Rojas de la Universidad del Cauca en Popayán.

3. ¿Qué está cambiando?

Entre las transformaciones observadas que, aunque tienen todavía un carácter incipiente, deben ser tenidas en cuenta, se encuentran los cambios en los sistemas educativos, y, especialmente, la implantación de sistemas docentes que permiten el uso formal y generalizado que supone la escolarización (inmersión) en lengua minorizada, simultaneándolo con el aprendizaje de la lengua hegemónica. Se trata de un proceso extremadamente complejo (García-Azkoaga e Idiazabal, 2015) pero imprescindible si se pretende revitalizar una lengua minorizada como el nasa yuwe. Algunas de las pautas de intervención educativa y social que se vienen observando en torno a la experiencia de creación y desarrollo de escuelas de inmersión en nasa yuwe son las siguientes:

- Se constata un modelo de escuela propia nasa yuwe *Wasakkwêwe'sx* en desarrollo, que surgió como experiencia piloto y que está en expansión.
- Los niños nasa están aprendiendo a leer y escribir en nasa yuwe y utilizan el código escrito de su lengua como lengua de instrucción principal de la escuela; hay niños bilingües nasa/español competentes en ambas lenguas.
- A través de las escuelas *Wasakkwêwe'sx* la revitalización de la lengua se convierte en centro de interés/proyecto para la comunidad: hay reuniones de muchos niveles; se discuten los objetivos y planes educativos; se elaboran pautas de actuación por parte de las autoridades (administrativas y espirituales) de la comunidad; se negocian las condiciones, las instalaciones necesarias, la continuidad del sistema, la convergencia o divergencia respecto al sistema educativo convencional.
- Existe un reflejo del proyecto en los medios de comunicación, en los medios del movimiento indígena, principalmente en la emisora de radio de Toribío.
- Surgen expectativas, exigencias educativas especiales relacionadas con la lengua nasa yuwe para los docentes, para los padres que se implican, para las autoridades, y para los y las escolares. Por ejemplo, en la reunión de julio de 2015 guiada por las formadoras vascas Rosa Elizburu y Rosi Oleaga y que duró una jornada completa, participaron más de cien padres y madres.
- La lengua tiene presencia fuera del hogar y de la familia. En el mercado aparecen escritos en nasa yuwe. En los partidos de fútbol de la aldea suenan eslóganes en nasa yuwe que animan a los equipos.
- Hay adultos que deciden aprender o alfabetizarse en nasa yuwe porque los niños necesitan ver el ejemplo de los padres; puede decirse que los niños están llevando la lengua minorizada a los hogares (Casares, 2013).
- La lengua empieza a tener prestigio, los hablantes sienten orgullo de saber su lengua originaria y de poder usarla y transmitirla sin miedo a sentirse discriminados/rechazados porque son bilingües / porque son indígenas hablantes de nasa yuwe.

- Se sienten mejor preparados, mas identificados con su comunidad y responsables de la pervivencia de una lengua que, de otro modo, se perdería, moriría, desapareciendo una forma específica de entender el mundo.
- La escuela como medio de transmisión y recuperación de la lengua propia se convierte en objetivo de acción comunitaria privilegiada. Surge una militancia a favor de la cultura y lengua propias que ayuda a crear iniciativas de desarrollo general, iniciativas para reivindicar derechos culturales ante las autoridades del Estado, para recolectar fondos, para mejorar las instalaciones, para ayudar en el transporte escolar, para conseguir materiales escolares. Se emplea el nasa yuwe en campañas de trabajo comunitario, festivales, manifestaciones deportivas, mercados, a fin de hacer visible la lengua y crear adhesiones que sensibilicen la población general.

Como colaboradores y acompañantes de la experiencia, varios lingüistas venimos participando de las reflexiones de enseñantes y promotores nasa que reconocen que la escuela bilingüe propia que transmite su lengua y cultura al tiempo que logra educar a hablantes bilingües bien formados constituye un reto muy difícil pero imprescindible para poder revitalizar su lengua y cultura. Se reconoce también que la experiencia implica a todos los estamentos de la sociedad, no solo a los enseñantes. Asimismo, surgen iniciativas dentro y fuera de la escuela (en el entorno social) que empiezan a atender necesidades de las que apenas se tenía conciencia antes de la experiencia, algunas de las cuales pueden ser las siguientes:

- La selección y formación del profesorado y su implicación con el proyecto resulta imprescindible. No basta con ser maestra/o; el ser bilingüe es una condición que ahora resulta necesaria pero tampoco es suficiente; responsabilizarse con la transmisión / uso escolar de una lengua originaria / lengua propia no significa ignorar o desentenderse de la transmisión de la lengua hegemónica. Hay que ser especialista en educación bilingüe con lengua minorizada.
- Las familias juegan un papel determinante. A partir de la opción del modelo escolar *Wasakkwêwe'sx*, son parte integrante del mismo. Si son hablantes, pueden convertirse en madres/mayoras ayudantes y acompañantes activas de la experiencia docente. Este hecho genera a su vez una circunstancia empoderadora de la mujer que empieza a tener un rol social extrafamiliar que apenas existía o era visible previamente. Si los padres no son hablantes de la lengua originaria, pueden incorporarse a los cursos de formación para adultos; es también muy importante reconocer y valorar los logros de sus niños en el proceso de adquisición de las lenguas.
- Los promotores, parte sustancial del proyecto, cuentan con una iniciativa de referencia, las *Wasakkwêwe'sx*, que les sirve como argumento y complemento de su tarea de sensibilización y prestigio de la lengua. En esta iniciativa pueden involucrar directamente a los hablantes de familias/comunidades alejadas o aisladas dando valor añadido a la "simple" transmisión de su lengua y cultura.

- El derecho a la lengua propia, junto con otros derechos básicos como la igualdad entre mujeres y hombres, se convierten en argumentos, en temas de discusión, en reivindicaciones que deben tenerse en cuenta, cualquiera que sea la iniciativa pública o privada en curso: elección de autoridades, contratación de personas para servicios públicos, medios de comunicación, etc.; deben ser coherentes, sentirse involucrados, favorecer el uso de la lengua originaria propia.

4. ¿Qué significan estos cambios? Algunas implicaciones para las ciencias del lenguaje

La lingüística es una disciplina imprescindible en el proceso de revitalización de las lenguas. Una buena descripción fonético-fonológica, morfosintáctica, gramatical y léxica resulta necesaria para poder tener un conocimiento del código de la lengua; también es importante conocer la historia de la lengua, la existencia o no de textos escritos, descripciones de posibles variantes dialectales. Estos conocimientos acerca de la lengua no son, sin embargo, suficientes para asegurar que los escolares aprendan y usen la lengua. Es preciso conocer cómo funciona la lengua y contar con buenas descripciones y modelos de uso, de los géneros textuales propios o adaptados que se puedan utilizar para que la lengua sea un instrumento de comunicación válido para las diferentes esferas comunicativas (vida cotidiana, escuela, etc.) y no solo objeto de aprendizaje metalingüístico. Hay que saber cómo se cuentan las historias, las anécdotas, las tradiciones, los mitos, cómo se discute, se argumenta, cómo se negocian las decisiones a tomar tanto en la familia como fuera de ella, cómo/cuáles son las normas, las pautas de actuación y cómo se verbalizan en función de quién las produce y de a quién se dirigen, cómo se explica el funcionamiento de las cosas, el tratamiento/funcionamiento de los objetos de uso, de las herramientas para el campo, para la cocina, para tejer... La lengua que se ha de aprender y desarrollar en la escuela necesita que sea entendida en toda su complejidad, no puede limitarse a aprender una lista de vocabulario o a memorizar una canción.

La lingüística formal y la gramática deben estar al servicio de los usos comunicativos, de los géneros textuales que sirven y se utilizan para las diferentes situaciones comunicativas. Una visión lingüística que supere la visión estructural y/o generativa de la lengua, imprescindible para la enseñanza de cualquier lengua, resulta aún más urgente para la enseñanza de lenguas minorizadas, dado el limitado uso de las mismas. La escuela, la necesidad de enseñar a leer y a escribir la lengua, tanto si es L1 como si es L2, pone a prueba los conocimientos lingüísticos del profesor; es decir, plantea preguntas pertinentes sobre el funcionamiento de la lengua porque de ese conocimiento deben derivarse las actividades que generan aprendizajes reales para su uso, no solamente conocimientos acerca de la lengua sino conocimientos efectivos y pragmáticos.

La sociolingüística permite conocer lo que significa revitalizar una lengua en peligro y sus implicaciones sociales. En la medida en que la lengua es una construcción social, el estudio de los parámetros sociales que intervienen en sus usos y sus valoraciones aporta conocimiento para entender mejor su situación o nivel de vitalidad. La escuela constituye una de las instituciones sociales de mayor transcendencia para la vida de las lenguas en la actualidad y más aún cuando estas son minorizadas. Observar los roles que se adoptan en su uso, sus niveles de aceptación o rechazo, su prestigio social resulta también de vital importancia para que las escuelas ejerzan el papel normalizador y vitalizador que se les encomienda. Porque, aunque todas las lenguas tienen idénticas capacidades, no todas las han desarrollado igual ni están en la misma situación. Por tanto, las políticas lingüísticas y las medidas de planificación y normalización deben estar al servicio de las más débiles y, desde esa perspectiva, la escuela debe concebirse como elemento privilegiado para el objetivo que se plantea. Los nuevos hablantes, fruto de la escolarización, constituyen también un ámbito de investigación de particular interés para el estudio sociolingüístico de las lenguas minorizadas (O'Rourke y otros, 2015).

Desde la óptica de la didáctica de la lengua, las escuelas bilingües o plurilingües que incluyen una lengua minorizada son ámbitos de investigación todavía muy incipientes. Sabemos que aprender dos lenguas es muy diferente de aprender una única, pero todavía sabemos poco sobre lo que realmente supone; sabemos que los humanos podemos hacerlo con éxito y sin mayor dificultad siempre y cuando se den las circunstancias adecuadas. Las lenguas hegemónicas cuentan con infinitos recursos. Cuando se incluye una lengua minorizada en el proyecto, se necesita cuidar muy especialmente el contexto de aprendizaje y las actividades que se realizan para que se produzca dicho aprendizaje. Nuestras escuelas plurilingües son laboratorios en los que tenemos que seguir investigando acerca de los mejores proyectos educativos, los diseños y los usos más eficientes de los materiales didácticos, tanto tradicionales (transmisión oral y escrita) como audiovisuales e informáticos. Las lenguas son los códigos que están presentes en todos los sistemas de comunicación, pero no todas las lenguas tienen acceso a los nuevos sistemas y hay que estar atentos para no perder esas oportunidades de uso; las lenguas minorizadas deben estar presentes en internet y esos usos deben llegar o incluso generarse en las escuelas que nos ocupan. Cuando se trabaja en programas educativos plurilingües, además, todos los profesores deben asumir el plurilingüismo.

Naturalmente, el tratamiento de la lengua minorizada deberá contar con unas preferencias de uso que compensen la minorización que sufre; es decir, no todas las lenguas del programa deben tener un tratamiento igual, por ejemplo de horario. La didáctica plurilingüe exige, en consonancia, una planificación eficiente de sus recursos; procedimientos de intervención rigurosos que permitan conocer con la mayor precisión qué y cómo se aprende. No basta con buenas intenciones y con realizar muchas actividades aparentemente enriquecedoras y estimulantes. La didáctica de las lenguas tiene un banco de pruebas de gran relevancia en los programas plurilingües y especialmente en los que incluyen lenguas minorizadas. El reto es muy difícil, pero el objetivo no puede lograrse de otro modo.

La conquista de la escuela es un paso decisivo y necesario para la recuperación y revitalización de una lengua minorizada. Pero, a su vez, la escuela necesita un entorno social que justifique ese proyecto de revitalización y le proporcione apoyo. Con todo esto, la escuela plurilingüe puede y tiene que crear unas pautas de actuación, de enseñanza-aprendizaje eficaces para lograr sus objetivos. Como vascos que llevamos 50 años empeñados en ello sabemos que merece la pena intentarlo. El camino que están desarrollando los nasa cuenta también con las condiciones básicas para realizarlo. Nos gustaría aprender juntos acompañando su progreso.

5. Bibliografía citada

ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS (ACIN), CÁTEDRA UNESCO DE PATRIMONIO LINGÜÍSTICO MUNDIAL DE LA UPV/EHU Y GARABIDE ELKARTEA, 2013: “Fortalecimiento de Estrategias Lingüísticas y Escolares para la Recuperación del Nasa Yuwe: Intercambio de Experiencias Vasco-Nasas”, manuscrito no publicado.

ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS (ACIN), 2014: “Informe sobre el Estado de Vitalidad del Nasa Yuwe en Çxhab Wala Kiwe”, manuscrito no publicado.

BARREÑA, Andoni, 2015: “Intercambio de experiencias entre el pueblo nasa y el pueblo vasco en la senda de la revitalización de las lenguas originarias”, manuscrito no publicado.

CASARES, Paula, 2013: “Continuidad generacional del euskera y socialización lingüística en las familias vascohablantes de Navarra (1970-2012) / Euskararen belaunez belauneko jarraipena eta hizkuntza sozializazioa Nafarroako familia euskaldunetan (1970-2012)” en *Fontes Linguae Vasconum: Studia et Documenta* 45/116, 209-233.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC), 2010: “Recuperando nuestras lenguas nativas y formando hablantes bilingües a través de un diálogo intergeneracional entre niños y mayores de las comunidades indígenas del Cauca”, manuscrito no publicado.

ERASUN, Maite, y Mikel MENDIZABAL, 2013: “Informe de actividades realizadas por el equipo de Cátedra UNESCO de Patrimonio Lingüístico de la UPV/EHU y GARABIDE ELKARTEA en su viaje de Colombia”, manuscrito no publicado.

GARCÍA-AZKOAGA, Inés, e Itziar IDIAZABAL (eds.), 2015: *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, Bilbao: Servicio publicaciones de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

GENESEE, Frederic, y Tara W. FORTUNE, 2014: “Bilingual education and at-risk students”, *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 2 (2), 165-180.

IDIAZABAL, Itziar, y Joaquim DOLZ, 2013: “Diversidad lingüística y formación plurilingüe (introducción)” en Joaquim DOLZ e Itziar IDIAZABAL (eds.): *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*

gües, Bilbao: Servicio publicaciones de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, 11-32.

IDIAZABAL, Itziar, 2014: “Curso de Educación bilingüe y revitalización de lenguas originarias”. Asociación Cabildos del Norte del Cauca Cxhab Wala Kiwe. Hilo Nasa Yuwe, Tejido Educación. Huellas Caloto, Bodega Alta, Cauca, manuscrito no publicado.

INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (IVEI-ISEI), 2014: PISA 2012 *Euskadi. Eraitzen txostena eta aldagaien azterketa* [<http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/indexa>, fecha de consulta: 20 de mayo de 2016].

LANDABURU, Jon, 2004-2005: “Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte”, *Amerindia* 9/30, 2-22 [<http://datateca.unad.edu.co/contenidos/551063/fuentes/landaburu>, fecha de consulta: 9 de octubre de 2016].

LÓPEZ, Luis-Enrique, 1998: “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”, *Revista Iberoamericana de Educación* 17, 51-90.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA VASCA / EUSKALTZAINDIA, 2010: “Ikastola mugimendua. Dabilen herria. Euskaltzaindia” [http://www.euskaltzaindia.eus/dok/iker_jagon/74646.pdf, fecha de consulta: 26 de mayo de 2016].

O’ROURKE, Bernardette, Joan PUJOLAR y Fernando RAMALLO, 2015: “New speakers of minority languages: the challenging opportunity-Foreword”, *International Journal of the Sociology of Language* 231, 1-20.

ROJAS CURIEUX, Tulio Enrique, 1998: *La lengua páez. Una visión de su gramática*, Colombia: Ministerio de Cultura.

ROMAINE, Suzanne, 2013: “Keeping the promise of the Millennium Development Goals: Why language matters”, *Applied Linguistics Review* 4 (1), 1-21.

TAMA, Khwen, 2014: “Propuesta de libro álbum en lenguas: Namtrik, Nasa Yuwe e idioma Español para primera infancia (3-6 años)”. Adaptación del trabajo de grado de Juan Tama de la Estrella y Gustavo Yonda Canencio, Popayán: Universidad del Cauca.

URANGA, Belen, 2013: *Propuesta para la integración del criterio lingüístico en proyectos de cooperación para el desarrollo*, Bilbao: UNESCO Etxea, MHOUK y Soziolinguistika Klusterra.

URANGA, Belen, y Mikel MENDIZABAL, 2015: “Nasatarren hizkuntza normalizaziorako plan estrategikoa”, manuscrito no publicado.

YU’KWE, José, y otros, 2016: “La iniciativa comunitaria en la revitalización de la lengua: el Nasa Yuwe en Çxhab Wala Kiwe (Cauca, Colombia)”, comunicación presentada en el 8º Congreso CEISAL.

ZALBIDE, Mikel, 1998: “Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas”, *Eusko Ikaskuntzen Nazioarteko Aldizkaria* (RIEV) 43, 2, 355-424.

ZARRAGA, Arkaitz, y Ane ORTEGA, 2015: “Cauca 2015: egonaldiaren txostena”, MHOUK, manuscrito no publicado.