

CAMINANDO HACIA LA REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA NAMTRIK



JOHN JAIRO TUNUBALÁ MORALES

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS INTERCULTURALES
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN
SILVIA-CAUCA
FEBRERO 2017**

CAMINANDO HACIA LA REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA NAMTRIK

JOHN JAIRO TUNUBALÁ MORALES

**Trabajo de grado para optar al título de
Licenciado en Etnoeducación**

**Área:
Culturas, lenguajes y pensamiento**

**ASESORA:
Mg. LILIA TRIVIÑO GARZÓN**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS INTERCULTURALES
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN
SILVIA-CAUCA
FEBRERO 2017**

MUN ISUA MARØP PURAYEIK WAN

Nai mōskalan Gerardo Tunubalá Ulluné, Antonia Morales Chavaco.

Nai awelumeran, mōskawein pørap, Lorenzo Tunubalá Tunubalá, Clemencia Ulluné Camayo, acompañantes espirituales, usrain pørap, Trino Morales Hurtado, Jacinta Chavaco, nømui amøneinuk kutre, kusrailan pìrisein purø, na kusrep uninuk.

Trukutre nai nimpasrwan, Lizeth Tatiana Tunubalá Almendra, usran Bernarda Almendra Velasco, lincha kuin purø na kusrep uninuk.

Urekmeran, møi trattro pilayu kusrep putrapenlan, kasraktø lutømeran aship, isup, marøp, purampikwan møi ik pila pa ishik tsitrakanyu “2016”, na kusrep lincha unikuk kutre.

DEDICATORIA

A mis padres, Gerardo Tunubalá Ulluné, Antonia Morales Chavaco.

Mis abuelos paternos, Lorenzo Tunubalá Tunubalá, Clemencia Ulluné Camayo, acompañantes espirituales, abuelos maternos, Trino Morales Hurtado, Jacinta Chavaco, por compartir sus experiencias en mi carrera.

A mi hija, Lizeth Tatiana Tunubalá Almendra, su madre Bernarda Almendra Velasco, por hacer compañía en esta etapa de aprendizaje.

A los niños del grado quinto, quienes felizmente miraron, pensaron y actuaron en esta práctica pedagógica etnoeducativa.

UNKUA CHINTRAP

Mayanken unkua pai chintrap, nai nak chaku, nai mōskawan, nai usran, nai srawan, nai unan, truketre nai nuchalan, kasukmeran, kuchi usralmeran, awelumeran, kanken pinap kōmō, yauwelan sētōpa, na kusrep lincha uninuk, tasik tranikwan, chinchiptōkucha mōi ik pila, ősik uninuk katikpe, tap nemarkinatan. ;Mayanken unkua pai sōteelan yawelan!

Namui kusraiyou nupiuntsik chaku kusrenanōpelankucha, mayanken unkua pai chintrap, kusrennōpikwan Taita Manuel Jesús Calambas, yaskapwan kura, untak tōka utikwan, na mōi ik pila nu kusrei yau, kusrep lincha uninuk tasik trana purukuikwan, mamasmeran chikucha, mamishik yulikwan na kusrenanikyau lincha uñen, untak tōka pichik srōtrikwan.

Trukutre tatameran, mamasmeran, mōi ik pila tap lincha kusrep amōnein purō, mayanken unkua pai chintrap, tapyu lata, isuinpōntramiku lata, kan kekōtō sētōmisra isum purukuiyapelōkua tap lincha nemarkinatan. Nai karupikwan, mamankucha mayanken unkua pai chintrap, mōi ik pila kan sētōtō tatamereinuk tap nemarkinatan pōntreikwan.

Trektōwai, nu kusrei yawan kucha unkua chintrap, utōmeran wesrawa pōnsra tap utikwan, trukutre lincha kusrennam purukup amōñipelan chikucha, trukutre lincha amōñipelan kucha, mayan ken unkua chintrap, namun mōi yankatik tratrō pilakōpen, tap purukup, nōmui kusreilan piriship, asōskōp, katōle namkucha shush urekwan misak misak waramikwan isum purukupelō kōntrai.

Srape, nai kilka pōrōpyu asam purukupikwan chikucha, Lilia Triviño Garzón, mayanken unkua chintrap, untak tōka, mantō maramelan eshkap, isum purukup, srapekatik purukup lincha pasreikwan. Mayelan unkua unkua.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer inmensamente a mi familia, especialmente a mi padre, a mi querida madre, a mi esposa, a mi hija, a mis hermanas, a mis tíos, tías, a mis abuelos, en fin, a todos los que en el transcurso de mis estudios profesionales me apoyaron incondicionalmente, ya que de alguna u otra forma, este año culminó mis estudios sin ningún inconveniente. ¡Muchas gracias a toda mi familia!

También, quiero agradecer a todos los docentes del Centro Educativo Puente Real, por recibirme muy amablemente, al profesor, Taita Manuel Jesús Calambás, por brindarme el apoyo necesario para este proceso de educación superior que estoy culminando; a las Mamas cocineras que me brindaron con mucho cariño el alimento dentro del transcurso de mi práctica pedagógica etnoeducativa. Muchas Gracias.

Así mismo, agradecer a todo los tatas, Mamas que nos acompañan en este periodo, por ayudarme a adquirir nuevos saberes dentro de la autoridad, permaneciendo unidos en los buenos o en los difíciles momentos dentro de los cuales aprendimos muchos saberes. Por tanto, agradezco que este año, terminé el servicio a la comunidad. Muchas gracias a mi alcalde zonal y a su Mama por brindar sus conocimientos en este proceso de la Autoridad Ancestral Misak.

Agradezco a la Universidad del Cauca, por recibirme en el programa, a los docentes, compañeros y compañeras de amistad, quienes en este proceso de cinco años, nos aportaron desde sus experiencias los conocimientos adquiridos, por lo cual, nosotros también aportamos a la formación integral de nuestros niños

Finalmente, agradecer inmensamente a mi asesora, Magister Lilia Triviño Garzón, por orientar paso a paso las formas para construir el documento en donde queda consignada la sistematización de mi PPE, motivándome incansablemente en esta etapa de la academia. Gracias.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: CONOZCAMOS EL ESPACIO DE MI PPE.....	10
1.1. Memoria local comunitaria	10
1.2. Exploremos el contexto del centro educativo	13
CAPÍTULO II: MI EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ETNOEDUCATIVA, CONCEPTUALIZACIÓN Y PRÁCTICA.....	18
2.1. El primer día de mi experiencia	19
2.2. Actividades pedagógicas que impactaron a los niños	24
CAPÍTULO III. CUENTO MI REFLEXIÓN PEDAGÓGICA ETNOEDUCATIVA.....	41
3.1. Actitud de los niños	41
3.2. Qué aprendí de la práctica pedagógica etnoeducativa	42
3.3. Aporte a la institución educativa.....	44
BIBLIOGRAFÍA	46

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Foto 1. Primer aula de clase de la Escuela Puente Real.	10
Foto 2. Primer aula de clase de la Escuela Puente real.....	11
Foto 3. Escuela Puente Real. Foto. Resguardo de Guambía	13
Foto 4. Niños realizando una actividad lúdica.....	25
Foto 5. Niños interpretando cantos religiosos en namtrik.	26
Foto 6. Niños trabajando en un espacio abierto.....	27
Foto 7. Identidad cultural.	30
Foto 8. Niños intercambiando historias.	35
Foto 9. Salida de campo.	37
Foto 10. Niños compartiendo en salida de campo.....	38
Foto 11. Niños reflexionando sobre el cuidado de la naturaleza.	39
Foto 12. Espacios naturales que conocieron los niños.	40

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recoge diferentes aspectos de mi práctica pedagógica etnoeducativa –PPE– realizada en el Centro Educativo Puente Real, ubicado en el territorio ancestral Misak, con el fin de aportar a la revitalización de la lengua namtrik, en el contexto escolar.

De forma sintética, en el primer capítulo presento la historia local comunitaria, mostrando los acontecimientos más relevantes que dieron inicio al fortalecimiento de la lengua ancestral. De igual forma, describo la problemática que se da en la comunidad debido a las diferencias en cuanto a las creencias religiosas que afectan la relación entre los mismos misak.

También muestro la influencia de instituciones religiosas externas, que promovieron una de las propuestas de escritura en namtrik, bajo los parámetros del Instituto Lingüístico de Verano “ILV”, entrando en contradicciones con otras propuestas elaboradas con la participación de la comunidad y asesoría de lingüistas, tanto de la comunidad como externos.

Así mismo, muestro el contexto del centro educativo en donde realicé la práctica pedagógica etnoeducativa, visibilizando los procesos formativos que propone la institución de acuerdo con las autoridades locales y el enfoque desde el cual se orientan para llevar a cabo la educación intercultural dentro un contexto étnico.

En el capítulo segundo, presento los aspectos metodológicos, donde explico narrativamente la experiencia pedagógica etnoeducativa, entretejiendo la conceptualización y la práctica. Por tanto, desarrollo este capítulo de la siguiente manera: presento el primer día de mi experiencia como maestro mostrando las emociones, debilidades y fortalezas que tuve al interactuar con el grupo de trabajo.

Seguidamente, registro las actividades pedagógicas que impactaron a niños y niñas en donde recurrí a la investigación como medio de conocimiento y de producción de textos para que los niños registraran sus hallazgos.

Posteriormente, expongo la salida pedagógica que denominamos “recorriendo senderos de los mayores”, realizada al sitio sagrado *Pura ya tun* “Montaña del maíz”. Ahí consignamos las motivaciones de los niños, la comunicación en lengua namtrik y todo lo ocurrido en el recorrido.

Dentro del tercer capítulo, presento mi reflexión pedagógica etnoeducativa, desarrollando así, como primer punto: la actitud de los niños frente a la práctica que desarrollé, mostrando todo tipo de manifestaciones que los niños y niñas dieron en el transcurso de las clases.

Seguidamente, cuento lo que aprendí en la práctica etnoeducativa, donde pretendí salirme de las clases normales o convencionales que se desarrollan diariamente en nuestros centros educativos. Además, muestro cuáles fueron mis fortalezas y debilidades que tuve en el transcurso de la práctica, en relación con la comunidad educativa.

Finalmente visibilizo, los aportes que pude lograr e impactar mediante la práctica pedagógica etnoeducativa, registrando las acciones más relevantes dentro del centro educativo, las iniciativas a favor de la revitalización de la lengua namtrik y su fomento dentro las actividades escolares.

CAPÍTULO I: CONOZCAMOS EL ESPACIO DE MI PPE

1.1. Memoria local comunitaria

Fue en el año de 1932 en la vereda Nupiuntsikchak “Puente Real”, territorio ancestral Misak, municipio de Silvia, departamento del Cauca, exactamente a cinco kilómetros del casco urbano de Silvia, donde llegaron los misioneros norteamericanos e ingleses de la Alianza Cristiana Misionera, quienes tuvieron muy claro el objetivo de evangelizar y fundar lo que hoy conocemos como el Centro Educativo Puente Real. Este centro fue creado en el año de 1945 y por pertenecer a una institución cristiana, se consolida como un centro de formación privada, al cual sólo podían ingresar hijos de padres pertenecientes a esta comunidad cristiana evangélica. (Ver foto 1).



Foto 1. Primer aula de clase de la Escuela Puente Real.

Fuente. [Fotografía tomada por Tunubalá Almendra] P. (1945). (Puente Real, Silvia, Cauca. 1945). Recuperada del archivo fotográfico personal. Vereda Puente Real, Silvia Cauca

¿Por qué una escuela privada en aquellos tiempos? Los años 30 a 50, fueron los años más conflictivos dentro de la comunidad misak, porque se generó la división entre comuneros misak

evangélicos y misak católicos, quienes defendían a capa y espada la religión a la que pertenecían, en este sentido, los hijos evangélicos no fueron aceptados en las escuelas públicas oficiales, que de alguna u otra forma estaban en manos de la hegemonía católica. La tensión de la comunidad permitió que algunos padres de familia, se vincularan con la institución Alianza Cristina Misionera que estaba intervenida por los misioneros norteamericanos e ingleses, creando así, la primera escuela de los evangélicos misak, ubicada en la casa del misionero inglés Tomas Branks. Desde entonces funcionó como centro educativo y como iglesia de reunión dominical.

(Ver foto 2)



Foto 2. Primer aula de clase de la Escuela Puente real.

Fuente. [Fotografía tomada por Tunubalá Almendra] (Puente Real, Silvia, Cauca. 1945). Recuperada del archivo fotográfico personal. Vereda Puente Real, Silvia Cauca

A este centro educativo llegaron niños evangélicos de todo el territorio misak, deseosos de aprender a leer y escribir en castellano. Por otra parte, debido a la problemática de creencias religiosas, los niños evangélicos fueron objeto de burla por parte de los niños católicos, así lo afirma el taita Morales en este proceso de investigación, *namune tru Nu piuntsik chak kusrep amõñipen, Delicias kusrep amõñipeløpe chine cha mørøpeløkø, intsa mørøp, traship, tru mayu ampup køpen* “a nosotros los que asistíamos en la escuela de Puente Real fuimos discriminados

por otros niños de la escuela Las Delicias (madres Lauritas), cuando transitábamos por el camino”. (Morales, 2013)

También hay que mencionar, que el maestro en ejercicio de la escuela evangélica tenía que ser un pastor que tuviera conocimiento de la teología, ya que la pedagogía estaba centrada en los fundamentos bíblicos, funcionando así, un modelo evangelizador dentro del aula de clase. Fue de esta manera que, en esta zona de Puente Real, se llegó a la firma de un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano –ILV– en el marco de la política que se dio en los años 70, dentro de la cual cabe resaltar la creación de un programa de traducción bilingüe desde el ILV, traduciendo la Biblia escrita en castellano al namtrik. Tunubalá afirma que, “se firmó este convenio para que desde la comunidad evangélica cristiana, la comunidad misak, las autoridades tradicionales, se neutralizara, aportando así desde la institución dogmática, al fortalecimiento de la escritura, la lectura y la oralidad de la lengua propia” (Tunubalá, 2016)

Seguidamente, el programa de traducción bilingüe imprimió ejemplares de la biblia, especialmente la del nuevo testamento, himnos o coros de alabanza, etc... manifestando la apropiación de la comunidad cristiana misak, el manejo de la lectoescritura del namtrik. A su vez, surgieron varios modelos de escritura del namtrik, uno propuesto por la comunidad y otro por instituciones privadas religiosas. En este sentido, la gramática misak estaba en proceso de construcción e investigación.

Así mismo, se debe agregar que los Misioneros Norteamericanos capacitaron a los comuneros que querían ser pastores y maestros de escuela; uno de ellos es el Taita Pedro Tunubalá, quien actualmente es maestro en ejercicio. Él realizó la capacitación del pastorado, estudió en el Instituto Bíblico de Ambachico convirtiéndose en maestro de la escuela Puente Real.

El Taita Pedro nos cuenta, que él ingreso como docente en la escuela Puente Real en el año de 1979, cuando aún era una institución privada.

En el año de 1982, la escuela se convirtió en un centro educativo público. La junta de acción comunal, en acuerdo con los padres de familia, decidieron poner la escuela en manos del municipio, ya que pagar al maestro, para los padres de familia era bastante dispendioso; es así como el Centro Educativo de Puente Real queda institucionalizado como otra institución escolar pública.

1.2. Exploremos el contexto del centro educativo

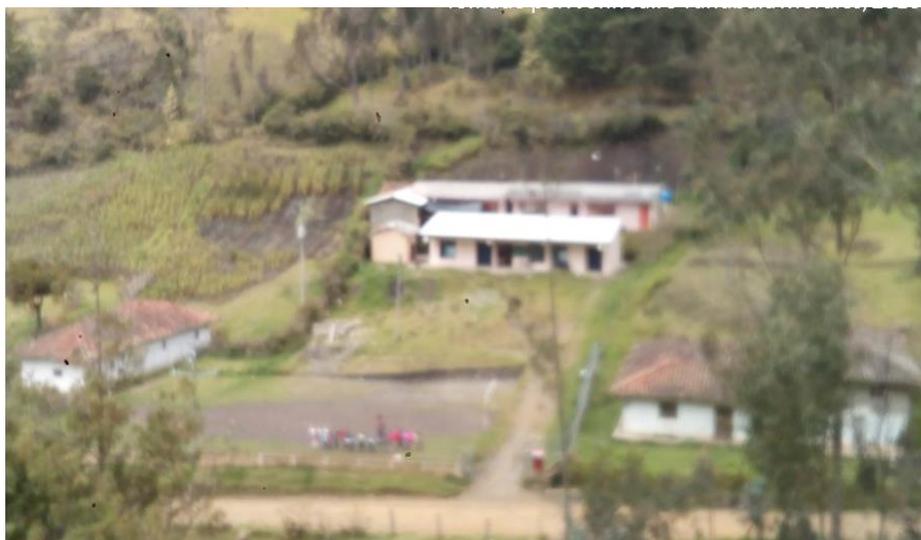


Foto 3. Escuela Puente Real. Resguardo de Guambía

Fuente. [Fotografía tomada por John Tunubalá] (Puente Real, Silvia, Cauca. 2016). Recuperada del archivo fotográfico personal. Vereda Puente Real, Silvia Cauca

A continuación, conoceremos el contexto del Centro Educativo Puente Real. En el año 2013, impulsado por maestros cristianos, líderes, pastores, y miembros de la comunidad cristiana evangélica misak, se establece nuevamente el proceso constructivo de la educación cristiana en Guambia. Ahora, el centro educativo al convertir en una institución educativa hasta la educación media, está pensada en que la especialidad de ésta sea pedagógica.

Teniendo en cuenta que la institución educativa está en proceso de construcción frente a la modalidad pedagógica, cabe aclarar que en el planeamiento educativo misak al inicio de cada año lectivo, refirieron el decreto transitorio 2500, en el marco de la construcción e implementación del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP). Además, el magisterio guambiano junto con la autoridad ancestral, realizaron un diplomado con los maestros de la comunidad; dentro del diplomado debatieron el tema eclesiástico dentro de los centros educativos en Guambia. ¿Qué hacer con la comunidad cristiana en las instituciones escolares? En las discusiones adelantadas, los maestros que pertenecen a instituciones cristianas afirman ser amenazados, por eso, propusieron a la autoridad local, formar una institución educativa cristiana, administrada desde el Centro Educativo Puente Real, como sede principal, que agruparía a las escuelas de Michambe, Cumbre Nueva y el colegio Tranal.

En consecuencia, el cabildo de Guambia aprobó esta propuesta o modelo de educación. La gobernadora representante legal de la institución, firmó el documento el 02 de octubre de 2013, quedando así establecida la institución educativa cristiana en la vereda de Puente Real. Al ser aprobado este modelo educativo, se socializó la propuesta a las juntas comunales, iglesias, taitas, colegios externos y a la comunidad en general. Así mismo, la comunidad cristiana apoyó la propuesta dada al cabildo, en especial los padres de familia, quienes propusieron que en ese mismo año, iniciaran con la básica secundaria.

De igual manera, como es de esperar, muchos de los padres de familia que pertenecen a estas entidades eclesiásticas, matricularon a sus hijos en esta institución educativa, logrando así un total de 124 estudiantes, que provienen de diferentes veredas del resguardo, a diferencia de años anteriores en los cuales solo había 30 alumnos. Por tanto, en el periodo del 2016, se cuenta con 119 estudiantes: 82 niños y niñas de preescolar-grado quinto y 37 estudiantes de básica

secundaria que cubren los grados de sexto a octavo. Habría que decir también, que en el momento laboran nueve maestros bilingües, de los cuales cinco son nombrados de planta y los demás son provisionales, es decir, contratados por el cabildo de Guambia.

En la Tabla N°1, mostraré la conformación del grupo de estudiantes con quienes realicé la PPE.

Tabla N° 1
Descripción del grupo de estudiantes de mi PPE

Grado en el que realice mi PPE:	Quinto de primaria (5°)
Número total de estudiantes:	Diecisiete (17)
Número de niñas:	Trece (13)
Número de niños:	Cuatro (4)
Promedio de edades en el grupo:	Entre 9 a 12
Pertenencia étnica:	Netamente misak
Número de estudiantes bilingües:	Quince (15)
Número de estudiantes monolingües:	0
N° de estudiantes bilingües pasivos	2

Por otra parte, en la vereda Puente Real, los habitantes se caracterizan por ser bilingües en su gran mayoría, sin embargo los hijos, a pesar de que en sus hogares se les transmite la lengua materna, la comunicación directa entre niños, niñas, educando y educador, dentro de la escuela es el español; lengua que desplaza el namtrik, por tanto, muchos de los niños consideran que la lengua castellana, es la lengua que tiene validez para sus estudios, dándole el estatus más alto, suscitando vergüenza en el niño por su lengua ancestral. Al respecto Trillos (2004) afirma:

La posesión de dos lenguas, en este caso, refleja dos universos, lo que necesariamente produce consecuencias antagónicas tanto a nivel individual como social; las lenguas en presencia vehiculan dos culturas distintas y de estatus desigual ante la sociedad colombiana y aún ante el Estado, muy a pesar del mandato constitucional (p.54).

Para ilustrar mejor la situación directa frente al bilingüismo y la pérdida de la lengua materna, se realizó un estudio socio lingüístico desde el comité de educación, frente al uso de la lengua vernácula dentro de las instituciones educativas. El pedagogo Tamayo (2016) afirma que “el 80% de los niños no están usando la lengua originaria, sólo el 20% de los niños misak, están usando la lengua materna como fuente directa de comunicación entre los niños en los centros educativos”

Este aspecto se conoce como bilingüismo diglósico¹, que en los estudiantes del Centro Educativo Puente Real, se manifiesta en el uso diferenciado de la lengua castellana con la lengua ancestral dentro de la comunicación oral de los estudiantes, dando más importancia a la lengua mayoritaria en detrimento de la lengua propia. Trillos (2004) refiere:

En el contexto escolar se da también un bilingüismo diglósico que se caracteriza porque las clases se hacen en español, lo que le confiere a esta lengua un prestigio de supremacía sobre las lenguas de los niños. Este fenómeno se origina en la formación de los maestros y en las condiciones de las lenguas indígenas que necesariamente tienen que ser sometidas a procesos de estandarización y modernización para que cumplan las funciones escolares que ahora se les impone (p. 54).

Por otra parte, el cabildo de Guambía contrata un pedagogo, debido a la solicitud hecha por los docentes y padres de familia, quienes plantean la necesidad de asesoría para construir un modelo pedagógico asequible, de acuerdo al contexto cultural y particularidades de la comunidad.

¹ En el bilingüismo diglósico, las lenguas desempeñan funciones diferenciadas según las hayan establecido los hablantes a partir de las imposiciones que se hacen desde la lengua dominante.

En este sentido, el cabildo contrata al pedagogo Jorge Alberto Tamayo Rodríguez, quien en este momento apoya la construcción del modelo pedagógico, específicamente, los aspectos de la realidad académica, plasmando en los diagnósticos los temas de salud-alimentación, cultura-idiomas, economía-medio ambiente, relaciones sociales, política y organización, educación, recreación y deporte, medios de comunicación, espiritualidad, vivienda e infraestructura. En todos los temas planteados se realizó un estudio para mirar detenidamente en cada uno de estos aspectos, las fortalezas, debilidades, amenazas, oportunidades, para garantizar el perfil del egresado, teniendo en cuenta que es una institución pedagógica. Además, la institución está implementando los principios y valores en los estudiantes que establecen esta modalidad pedagógica desde la educación propia. Con esto quiero decir que, el uso del PEM es relevante en este momento, pese a que el campo de la espiritualidad es diferente al impulsado por el programa de educación de Guambia.

También, es de resaltar, que dentro de la institución educativa se implementan los proyectos productivos pedagógicos auto-sostenibles. Estos proyectos se practican en la finca de Ambachico, en el casco urbano de Silvia, donde se desarrollan inicialmente prácticas en agricultura y avicultura, ejecutados por los estudiantes quienes son motivados para que estos proyectos puedan avanzar de manera integral.

CAPÍTULO II: MI EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ETNOEDUCATIVA, CONCEPTUALIZACIÓN Y PRÁCTICA

En este segundo capítulo, quiero exponer mi experiencia de práctica pedagógica etnoeducativa, y a la vez, articular el marco conceptual, tejiéndolo con las actividades que desarrollé con los niños y niñas del grado quinto.

Para comenzar, hay que mencionar que la práctica pedagógica estaba dirigida específicamente a la revitalización de la lengua ancestral a través de la etnoeducación, permitiendo que los grupos étnicos, dentro de sus territorios tengan el derecho a fortalecer sus usos y costumbres a través de la implementación de una educación integral, según las necesidades de la comunidad. Esto, considerando que la atención educativa para grupos étnicos dentro de la institución escolar, es tan relevante en el contexto misak, que de alguna u otra forma se inscribe en la Ley General de Educación (1994), en la cual se afirma:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Artículo 56)

Por tanto, se optó por dar relevancia en aplicar desde la práctica pedagógica etnoeducativa, la revitalización del namtrik en los niños y niñas de esta institución escolar. También, se debe agregar que la revitalización lingüística debe adaptarse a la situación específica de la lengua que se quiere revitalizar, según el Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo –OIT– (1989) el cual establece que:

Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable,

las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo (Artículo 28).

Somos conscientes de los peligros que enfrentan las lenguas vernáculas, por tanto las comunidades demandan políticas sobre educación de lenguas indígenas que apuntan cada vez más hacia la revitalización lingüística de los pueblos originarios. López (2008) refiere:

Las políticas y prácticas lingüísticas contra-hegemónicas, como aquellas orientadas a la revitalización lingüística y al reposicionamiento de la oralidad indígena en el plan de estudios, revelan un cambio en la percepción de la educación y del papel que ésta debería desempeñar en las sociedades indígenas. Las políticas de renovación lingüística parecen ser parte de la prolongada lucha indígena contra-hegemónica por una distinta disposición política, social y cultural del poder y el conocimiento en los países multiétnicos a los que pertenecen (p. 10).

Sin lugar a dudas desde la PPE, podemos construir espacios en donde podemos contribuir el fortalecimiento de nuestros modelos educativos propios, específicamente en la revitalización del namui wam, fundamentados en nuestros principios y valores, adoptando según las necesidades de nuestra cultura.

2.1. El primer día de mi experiencia

En la mañana del día jueves 25 de febrero del 2016, mi primer día de labor docente: llegué al Centro Educativo Puente Real como estudiante de la licenciatura en Etnoeducación, para empezar mi práctica pedagógica etnoeducativa.

Definitivamente, fue un momento muy significativo para mí, ya que estuve enfrentando a una realidad del contexto escolar en la que precisamente había la necesidad de aportar procesos pedagógicos etnoeducativos enfocados a la revitalización de la lengua namtrik. Trillos (2004) sostiene que: “La enseñanza de las lenguas indígenas implica no sólo consideraciones de política lingüística, sino también la definición de estrategias pedagógicas frente a las posturas del sistema

educativo oficial” (p. 56). A causa de que los niños y niñas están dejando de usar la lengua, replazándola por la lengua castellana, se está dando un debilitamiento cultural que pone en riesgo la vida de la lengua ancestral.

Por lo tanto, considero que es mi deber y responsabilidad inmensa, el asumir el reto de contribuir a la vitalidad de la lengua ancestral, aunque como bien sabemos, es una situación que no la podemos cambiar de un momento a otro, pero que con mucha paciencia y dedicación aportar a los procesos de educación propia.

Las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades. La intensidad y las modalidades de enseñanza de la lengua o las lenguas nativas frente a la enseñanza del castellano, se determinarán mediante acuerdo entre las autoridades educativas del Estado y las autoridades de las comunidades, en el marco de procesos etnoeducativos, cuando estos estén diseñados (Ley de lenguas, Artículo 20, 2010.)

Así mismo, desde el marco de la educación propia en Guambía, se desarrolla todo lo referente a la revitalización de la lengua ancestral dentro de las instituciones escolares, a partir del proyecto educativo misak (PEM).

El momento más emocionante, fue cuando el director me presentó al grupo con el que ejercería mi PPE; los niños y niñas, muy alegres ante la presencia de un nuevo docente, manifestaron sus inquietudes al conocerme, pero no solo por la personalidad mía, sino también por las nuevas estrategias pedagógicas que le aportaría a ellos en cuanto al conocimiento, las nuevas formas de trabajo en las clases, etc... es lo que pude mirar en los rostros sonrientes de los niños.

Seguidamente, como mi práctica estaba enfocada a la revitalización de la lengua ancestral, me presenté en namtrik, para que los niños también usaran el *namui wam* en la

presentación. Después del protocolo de presentación, el director presentó el calendario o el horario semanal de clases del grado quinto, aclarando que el área de namtrik, sólo tiene una hora de clase en la semana. Me quedé asombrado, al ver el tiempo estipulado para el namtrik porque estaba muy limitado.

Luego, después de dialogar con el director, acordamos que el resto de áreas básicas se integrarían en mi práctica, es decir, que las materias de lenguaje, ciencias naturales, sociales, matemática, dibujo, artística, Namtrik, etc... se desarrollarían en lengua materna, dependiendo de la propuesta que presenté para la PPE, la cual desarrollaría desde el enfoque del lenguaje integral. Acordamos también que se trabajaría la práctica en los dos días de la semana, es decir, jueves y viernes, estableciendo el horario de 8:00 am a 3:00 pm.

Ya estando con los niños y niñas, éstos me miraban con mucha atención y después de un tiempo, me preguntó uno de ellos con mucha curiosidad:

– ¡Profe!, ¿qué hay que hacer?

Pues le respondí con mucho entusiasmo:

– ¡Quiero que nos pongamos de pie y presenten sus nombres en namtrik para yo poder conocerlos!

Entonces, bastante motivados, hicimos un círculo con los niños y niñas, mirándonos cada uno, frente a frente. La actividad se denominó, *puluikwan asam kusremik*, “conoce al que está a tu lado”; los niños, inclusive mi persona, además de dar a conocer los nombres, hablamos sobre las cualidades de cada uno, apreciando también, que dentro del mismo salón de clase, no se conocían bien entre ellos; los niños por un lado y las niñas por el otro, no había una integración comunicativa que los pudiera relacionar dentro y fuera del aula de clase.

Dentro de esta misma actividad, noté que el uso de la lengua materna estaba ausente en gran medida, haciéndome repensar las estrategias que tenía planeadas para desarrollar, para lo cual retomé los planteamientos de Goodman, (1998) quien afirma que:

Si los alumnos aprendiesen a través del lenguaje mientras aprenden el lenguaje. El lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje en sí mismo sino en su significado comunicacional. Aprendemos a través del lenguaje mientras desarrollamos el lenguaje. No se aprende a leer leyendo lecturas; se aprende a leer leyendo letreros, paquetes, cuentos, revistas, periódicos, guías de programas de televisión, carteles (p.4).

En este sentido, se pudo evidenciar que los niños a la hora de comunicarse usan las dos lenguas permitiéndoles transmitir su mensaje, y además interpretar el significado de acuerdo con su necesidad comunicativa.

En el desarrollo de la clase no hubo complicaciones; cuando llegó la hora del descanso para recibir el refrigerio, apenas sonó la campana, los niños salieron corriendo “a mil”. Me llamó la atención, que los niños pequeños, los que están cursando el preescolar, jugaban a “la lleva” en la cancha principal; me sorprendió que estos pequeñitos se comunicaban con sus compañeritos en castellano, pero no en un castellano bien hablado, sino una mezcla entre el namtrik y el castellano, es decir, presentaban una interferencia lingüística. Millán (2004) afirma:

Hablamos de personas que por circunstancias especiales podríamos decir que poseen dos «lenguas maternas» y pueden realizar doblemente las operaciones gramaticales antes indicadas como ejemplos, porque al estar en contacto con dos lenguas desde el comienzo, separan los dos sistemas en los que reciben estímulos lingüísticos, filtrando y deduciendo independientemente las reglas de los dos (p. 482).

Fue inquietante escuchar que los niños decían: “keperame, que yo si se correr bien duroque... ¡ay no!, los niños grandes si que corren duro para kemørar” (Niños grado primero, observación durante la PPE, 3 de marzo 2016). Esta interferencia lingüística se ve notoriamente

dentro de la escuela, por tanto, la mezcla de dos lenguas en los niños pequeños, confunde en expresión oral. Millán (2004) refiere:

Los padres dicen que «hablan raro», o bien que «no se les entiende». Estos niños a la hora de estructurar sus ideas mezclan las dos lenguas, incluso a veces hemos descifrado frases con el determinante en un idioma y el nombre en otro y esto produce sonidos que no se entienden. Se les diagnostica como sujetos sometidos a una enseñanza precoz del idioma. Y esta precocidad la está marcando el propio niño cuando se irrita y se siente impotente para expresarse de forma oral (p. 483).

Secuencialmente, veo que el trabajo no se debería realizar en un solo grado, sino en todos los cursos de la escuela, por lo que la necesidad es bastante colosal. Así mismo, como es de saber, frente al uso del lenguaje oral fue bastante dispendioso al inicio de la práctica porque los niños al iniciar el área del namtrik afirmaban: “¡otra vez namtrik!” todo el grupo como en coro; pues me sentía bastante preocupado, ya que el reto aún se hacía más grande, introducirme en el mundo de los niños, para poder asociar en el accionar de ellos mismos, mientras trabajábamos el área del namtrik.

Otro aspecto que debo mostrar es el de dos niñas del grupo que no podían manejar el lenguaje oral en namtrik, es decir, estudiantes que son lingüísticamente pasivas, porque solamente tenían la capacidad de entenderlo mas no producirlo. La estrategia pedagógica usada para este caso, se basó en el uso frecuente del lenguaje oral, empleando constantemente los saludos de bienvenida, despedida, dando órdenes e instrucciones en namtrik. Instauré también un espacio letrado en el aula de clase, que les permitió a los estudiantes reconocer diversas palabras que expresaban saludos, motivaciones, expresiones, noticias, apropiando así el uso del lenguaje oral como escrito.

Se logró un cambio significativo de actitud de parte de los niños en los espacios de trabajo, ya que en varias ocasiones, no se daban cuenta del horario de salida; tanto así que una

vez en una de las clases, el profesor Calambás asoma al aula de clase y afirma: *Urekpe campana wantrinken mormelø warøtre ñipape, trenkømuvene ke pala wepampupeløkø wampikmai* “Tan entretenidos están los niños con usted, porque ellos no esperan la salida, apenas escuchan la campana salen corriendo”.

Al mismo tiempo, los educandos fueron adaptándose poco a poco a la metodología de trabajo, expresando sus motivaciones frente a las clases de namtrik. Por ejemplo el estudiante Tunubalá afirma en lengua propia: *ñipa putrøpene, kikømuwei, pesrøkømuwei køpikø, ñi kualømerik atrumpala* “sus clases son muy emocionantes, no me aburre, ni me da sueño cuando está usted, tiene que venir todos los días”. Este tipo de comentarios motivaron la dinámica de trabajo, en donde sé que puedo seguir aportando a los procesos de educación propia, especialmente, a la revitalización de la lengua materna dentro del contexto escolar.

2.2. Actividades pedagógicas que impactaron a los niños

Cantos en Namtrik

Los cantos en namtrik fueron una actividad que dinamizaron las clases con los niños; cada uno de los estudiantes participó activamente, desarrollando la libertad de expresión, actuando o imitando a personajes de la comunidad, que representan la cultura propia. Un actor muy relevante fue el niño Juan Bautista Tunubalá, quien con ganas de participar en la actividad, interpretó en namtrik la canción del taita Juan Tunubalá, titulada en lengua materna *llirapte matsøne pieku* “joven aventurero”, acompañado de una guitarra vieja que había en la escuela. (Ver foto 4)



Foto 4. Niños realizando una actividad lúdica en namtrik
Fuente. [Fotografía tomada por John Tunubalá]. (Puente Real, Silvia, Cauca. 2016).

Se debe agregar que el estudiante se expresó libremente, no le importó que los otros compañeritos de la clase se rieran de él o se le burlaran, es más, incitó a los otros para que lo acompañaran con la canción, de risa en risa protagonizó la actividad, usando el lenguaje oral en namtrik según sus propósitos comunicativos. En este sentido, Goodman (1998) refiere que “los alumnos deben usar el lenguaje para sus propios propósitos... se aprende mejor el lenguaje, cuando el foco de la enseñanza no está puesto sobre el lenguaje mismo, sino sobre el sentido que desea comunicar” (p.13). Por tanto, los niños expresan según la necesidad de comunicación, abordan el lenguaje oral namtrik en forma natural, como medio para demostrar la intencionalidad de su mensaje.

Más aun, las niñas se hicieron en grupos de tres o cuatro para cantar sus canciones, por tanto fue distinta la presentación del género femenino, mientras que los niños actuaron individualmente, generando en este sentido espacios de aprendizaje colectivo por fuera del aula de clase.

Para el hombre guambiano el canto, la música y la danza, son una forma de comunicarse con la naturaleza, los otros, los espíritus y con uno mismo; por eso en la grandes mingas, en el lugar de trabajo, la flauta y la tambora fortalece el

cuerpo y el espíritu mientras trabajan, de esta manera genera lazos de convivencia comunitaria. (PEM, 2010, p. 34).

Es necesario recalcar que las niñas interpretaron coros o cantos religiosos en namtrik. Según las afirmaciones de ellas, son cantos que realizan en los encuentros dominicales de las iglesias cristianas a las que asisten. Las interpretaciones fueron muy buenas, demostrando el uso de la lengua materna en los cantos, además de expresar y comprender el sentido de pertenencia de nuestra lengua ancestral. (Ver foto 5)



Foto 5. Niñas interpretando cantos religiosos en namtrik.

Fuente. [Fotografía tomada por John Tunubalá]. (Puente Real, Silvia, Cauca. 2016).

Conviene subrayar que la actividad desarrollada, resultó ser una dinámica muy enriquecedora, abordando la participación colectiva de todos los estudiantes. Por otra parte, los niños se aburren o inclusive tratan de dormirse si se los mantiene aislados en una silla, sentados escuchando y sin ser escuchados. Goodman (1998) afirma:

Los ejercicios poco interesantes e irrelevantes son especialmente arduos para los niños que forman parte de las minorías culturales, porque constantemente les recuerdan la distancia entre su propio mundo y el mundo de la escuela. Es difícil motivar a los chicos cuando se les piden que lean y escriban, que escuchen y hablen, usando materiales que no tienen relación con lo que ellos son, con lo que piensan y con lo que hacen (p.12).

A su vez, las actividades diarias con los niños se deben cambiar constantemente, no encerrarnos en las aulas de clase, es necesario sentir la naturaleza que nos rodea, fomentando que las lecciones que se ven en una clase sean más interesantes y significativas para cada uno de los niños. (Ver foto 6)



Foto 6. Niños trabajando en un espacio abierto.

Fuente. [Fotografía tomada por John Tunubalá]. (Puente Real, Silvia, Cauca. 2016).

Otro rasgo que quisiera mostrar dentro de la práctica, es precisamente de las niñas que lingüísticamente son pasivas. Dentro de la misma actividad que se realizó, las dos niñas acompañaron en los cantos a pesar de no saber dominar el lenguaje oral en namtrik, sin embargo, de manera unánime, los compañeritos apreciaron con respeto sus actuaciones, debido a que el nivel del lenguaje o uso del *namui wam* no era el mismo. En este sentido, propuse dentro mi propuesta de PPE, mirar y aplicar las actividades pedagógicas, según el nivel lingüístico y las necesidades de los niños y niñas. Goodman (1998) afirma:

Las escuelas deben basar sus enseñanzas tomando en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico con que los niños llegan a la escuela y las experiencias que tienen fuera de ella. Los programas de lenguaje integral, respetan a los aprendientes, tienen en cuenta quiénes son, de dónde vienen, cómo hablan, qué leen y qué experiencias han tenido antes de comenzar la escuela. De este modo, ningún niño se encuentra en situación de desventaja. Existen únicamente niños, cada uno de los cuales

tienen sus propios bagaje lingüístico y experiencia, niños que han aprendido a aprender a partir de sus propias experiencias y que continuarán haciéndolo si las escuelas están dispuestas a considerar quiénes son y dónde están (p.13)

Así mismo, considero seguir revitalizando el namtrik dentro de las instituciones escolares, permitiendo que los niños expresen sus sentimientos, opiniones, acciones, las vivencias desde sus contextos, orientándolos a explorar sus propias imaginaciones en el uso del *namui wam* según las necesidades o usos cotidianos.

Escuchando a los mayores en su entorno natural

En esta actividad, explícitamente desarrollamos espacios de *kərəsrəp*, *wachip*, “tradición oral” a los niños y niñas, con la ayuda de un *kəllimisak* “taita, mayor” Henry Eduardo Tunubalá, quien con su procesos de vida política, social, doctrinal, familiar, aporta gran parte de la educación en la comunidad misak, promoviendo el fortalecimiento de nuestros usos y costumbres desde sus experiencias de vida.

Empezaré por considerar la relevancia de vincular a nuestros mayores dentro de los procesos educativos, permitiendo visibilizar los conocimientos empíricos, experiencias de vida, reafirmando la identidad cultural en nuestros niños y niñas: “vincular a los mayores al proceso educativo para que con sus conocimientos y experiencias contribuyan a reafirmar la identidad cultural en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestras instituciones educativas” (PEM, 2010. p. 23). En este sentido, visibilizar los conocimientos empíricos que nos brindan los mayores, haciendo posible que las tradiciones orales sea parte de los currículos de las instituciones escolares.

Para entender bien el propósito de la tradición oral dentro de las aulas de clase y especialmente en el trabajo con niños y niñas de básica primaria, hay que considerar que este

proceso inicia desde la educación propia, alrededor del fogón forjando en este sentido el valor de la palabra dentro del contexto cultural del pueblo misak.

La tradición oral es el mecanismo mediante el cual transmitimos nuestros saberes, nuestra manera de ver e interpretar el mundo a través de la palabra en los espacios y momentos apropiados para ello. La sabiduría de los mayores está expresada y dinamizada en la oralidad. La palabra tiene valor vital de poder, de fuerza y de trascendencia en el tiempo, se re-simboliza y re-significa en la dinámica que cada pueblo le dé sus propios sentidos en el tiempo. Es por eso que la palabra tiene un poder creador, es la esencia misma de la vida que le da movimiento a las cosas. Es por eso que un taita o mama o un sabio siempre usa el *namui wam*, como lengua en la que transmite sus pensamientos, su sabiduría a la comunidad (PEM, 2010, p. 13-14).

Esta actividad de la tradición oral, se desarrolló en la cocina de una casa familiar. Se prendió fuego con la leña que aportaron los estudiantes, para luego ubicarnos alrededor del fogón. Taita Henry se ubicó en medio de los niños, para dinamizar la clase, mientras ejerzo el orden de las participaciones de los niños, es decir, moderando la actividad planeada.

De igual modo, en el fogón tratamos el tema de la identidad, motivando a los estudiantes a tener un vestido propio, una lengua, mostrando la relevancia que tiene al pertenecer a la etnia misak. Además, entramos en debate sobre la autoridad, la autonomía, ante las políticas que nos configuran como personas de una sociedad minoritaria.

También se difundió el sentido de pertenencia hacia nuestra madre naturaleza y su cuidado, ya que por ella pervivimos en el tiempo y en el espacio del ser misak, promoviendo en el pensamiento de los niños a que reflexionaran sobre la situación de nuestra cultura en la contemporaneidad. (Ver foto 7)



Foto 7. Viviendo la tradición oral alrededor del fogón

Fuente: [Fotografía de John Tunubalá]. (Vereda Puente Real, Silvia, Cauca. 2016).

En el espacio de diálogo, Taita Henry genera un interrogante para todos los niños, en el que dijo:

– *¿Chinchakutre pulotrikwan katokuchi waminchikøpikø?* “¿Por qué les gusta hablar más en lengua castellana?”

El niño Víctor Ulluné comentó;

–*Katokuchi tap wam lateik køn, wam mørøsreinuk, mørashyu, kilkamerayu, chiyutøkucha pulø wammai kenamisrøpik køn* “Me parece bonito, en la televisión, en la radio, en los libros en todas partes se usa siempre el español”.

María Antonia Tombé dijo:

–*Kusrenanik yayupe, urekmerape puløwammeiwan katokuchi waminchipeløkøn, trekkutre nakucha pulikmei waminchipikur. Incha, pek kusrenaik yausrøn chikucha, eshetrap ampen, urek mera puløtriktelekøn.* “En la escuela, todos los niños y niñas hablan en español, por eso yo también lo hablo así. Es más, hemos ido a otras escuelas a jugar o a actividades y los de allá también siempre hablan en español”

Claribel Verónica Tombé Morales comentó;

–En mi casa mis padres siempre me hablan es español, vivimos hasta el año pasado en Jambaló y no en Guambía, y allá no hablan el *namtrik*, solo el español y el nasayuwe. Por eso no puedo hablar el *namtrik*, pero sí entiendo lo que me dicen o hablan.

Nelly Andrea Almendra Tunubalá dijo:

–*Nape namtrik waminchipikur, inchentø kusrenanikyaupe setøpa puløtrik waminchipeløken, incha nape wentau kotrømisrmikur.* “Yo hablo el *namtrik*, pero es que en la escuela todos lo hablan en español, y yo no puedo quedarme atrás”

Había diversas situaciones o razones por los cuales los niños no usaban el *namtrik* en el diálogo cotidiano. Una de las situaciones que impactó en la clase, fue la inestabilidad de la familia de la niña Claribel Verónica. Teniendo en cuenta la vivencia narrada por la niña, permitió concientizar a los presentes; “seguir cuidando, fortaleciendo y transmitiendo la lengua ancestral, sin importar los cambios de contextos, conservando la identidad de ser, pensar, vivir como *misak*”, afirmo con sabias palabras el taita Henry Tunubalá.

Todavía cabe señalar, que esa labor la debemos aplicar en los centros educativos, especialmente los maestros que pertenezcan a una comunidad étnica, aprovechando el acompañamiento de los mayores que promueven aportar con la tradición oral y la formación del ser *misak*: “formar al niño y niña, Guambianos para que sean individuos que aporten al desarrollo y bienestar de la comunidad, valorando su cosmovisión de niño o joven, respetando su pensamiento e integridad personal” (PEM, 2010, p. 24).

Hay que mencionar que los estudiantes se sintieron muy motivados con las palabras sabias del mayor, estando alrededor del fogón, ya que además de escuchar las sabias palabras,

sentimos el calor del fogón. La niña Chirimusay refería en clase: *Katole kusrep purampimpesi nak pətəkatan, chi pirə pantrik aship putramik kəmuwai, kusrennəpikwan ke churastəkucha namui metrap təkakomontrap*. “Hay que repetir las clases en la cocina y con el fuego en el centro, es muy agradable no ver el tablero, ni ver al profesor siempre delante de nosotros”.

En este sentido, el uso del fogón dentro de la dinámica de la clase, hace parte de procesos pedagógicos que no se usan en las escuelas, pero que a la hora de la verdad, los estudiantes aceptan su funcionalidad; además, la experiencia permite ampliar los conocimientos de los niños. Igualmente, la clase alrededor del fogón, se realizó netamente en el lenguaje oral namtrik, ya que algunas de las palabras no se podían traducir explícitamente al español.

La lengua Guambiana constituye un elemento cultural de base para el desarrollo de las prácticas educativas, permitiendo una comunicación entre el educando y el docente de una manera natural y familiar; porque el proceso educativo para el pueblo Guambiano debe partir desde el conocimiento propio y sólo a través de la lengua materna puede transmitirlo. (PEM, 2010. Pág. 33).

A su vez, los niños misak tienen la libertad de pensar, actuar y convivir de acuerdo a su contexto cultural, mediante actividades socioculturales que permitan abordar el uso de la lengua Guambiana.

Cuento mis historias

Continuando con las actividades de mi PPE, poco a poco evidencié la apropiación y el uso del namui wam en los estudiantes del grado quinto, por tanto, emprendimos una inversión de historias locales, buscando anécdotas que hubieran ocurrido dentro de la comunidad, familia, hogar. El objetivo fue desarrollar en los estudiantes, habilidades investigativas de lectura, escritura, focalizando en el componente de tradición oral, según el plan de estudios del docente y del planteamiento del PEM.

Para empezar, presenté todo lo referente en cuanto a la introducción de la historia, mostrando videos, textos escritos que fueron publicados en la comunidad, motivándolos a consultar e investigar dentro de sus casas. Por otra parte, recalqué a los niños sobre la familia, los cuales podrían aportar a su investigación como fuente primaria. En este sentido, después de realizar las respectivas introducciones, aclaraciones, motivaciones, asignamos a cada estudiante el trabajo investigativo.

Avanzando en nuestro trabajo investigativo, realizamos una mesa redonda dentro del aula, para discutir los avances. Uno de los inconvenientes para desarrollar la investigación, fue la ausencia de los padres de familia en los hogares, ya que por cuestiones de trabajo buscan el sostén del hogar, trasladándose cada ocho días a las ciudades, en especial los fines de semana; la niña Tumiña afirmó: *nei məskaləpe jueves mapen ampupeləkən nu pachik chasrəmai yantrap, incha trualəm pupeləkən trusrənkuutri, nape incha karuikwan martrap kaimaikən*, “mis padres salen el jueves en la noche para Cali, a vender productos de la región y llegan el domingo en la noche, casi no están en la casa, por eso no pude hacer el trabajo”

Al mismo tiempo, los hijos pequeños quedaban en casa con los hermanos mayores, por tanto no hacían tareas en sus hogares, por lo que en las reuniones de padres de familia discuten el bajo rendimiento académico de los niños. En contraste con lo anterior, considero que no es responsabilidad del docente el bajo rendimiento académico de los estudiantes, es el descuido de los padres de familia, que están ausentes de sus hogares.

En consonancia con lo dicho anteriormente, no podíamos quedar en la dificultad, por tanto, los niños que trajeron las investigaciones, nos socializaron a través del lenguaje oral en namtrik las historias de vida o anécdotas que les fueron contados por el papá, el abuelo, el tío, etc...la gran mayoría trataba sobre sustos o de terror.

Causó mucha intriga a la hora de contarlas, inclusive, todos los niños estuvieron atentos a la historia o anécdota que se estaba narrando por el compañero o la compañera; es más procuraban que dentro del aula no interfiriera ningún sonido. Había mucho suspenso en la clase.

Ahora puedo decir, nunca había visto tanta concentración en el aula de clase, fueron los y las protagonistas, quienes con sus impecables presentaciones, lucieron sus investigaciones. Seguidamente, al terminar la socialización, resalté la buena actuación de cada uno de los niños en la socialización en namtrik.

Finalmente, considero que a partir de esta actividad investigativa, los niños con los cuales he adelantado la práctica pedagógica etnoeducativa, son aptos para realizar cualquier tipo de investigación que les permita abordar temas del contexto, ya que saben cómo llegar a las fuentes primarias o secundarias, en donde se encuentra la información más valiosa, según sea el caso a resolver.

Historias familiares escritas en namtrik, a partir de la investigación de los niños

La siguiente actividad estuvo orientada a fortalecer la capacidad de usar el lenguaje escrito en namtrik, tomando como referente las historias que les fueron contados por padres, madres, tíos, abuelos en la labor investigativa realizada. De esta parte, dejamos un material que visibilice a la comunidad educativa, las historias locales reales de las familias misak, escritas en namtrik, siguiendo a Goodman (1998) cuando afirma:

El lenguaje escrito expande enormemente la memoria humana, permitiendo almacenar muchísimo más conocimiento que el que un cerebro humano singular es capaz de almacenar. Todavía más: el lenguaje escrito nos pone en relación con gente de lugares distantes y de diversas épocas, incluso con autores ya desaparecidos. Cuando el lenguaje escrito pudo ser reproducido a bajo costo y ampliamente difundido, la información se convirtió en una fuente importante de poder (p.16).

Además, el lenguaje oral y el escrito son dos procesos lingüísticos que van ligados paralelamente dentro de la comunicación. Goodman (1998) refiere que “el lenguaje escrito tiene todas las características básicas del lenguaje oral: los símbolos y el sistema, usados en el contexto de hechos lingüísticos significativos (hechos de lectura y escritura)... el lenguaje escrito no es simplemente un medio de registrar el lenguaje oral” (p. 31-32). Por tanto, la importancia de mostrar esos saberes locales, esas historias que no se han contado pero que están guardadas en la tradición oral.

Como se dijo anteriormente, los estudiantes empezaron a transcribir cada una de las historias que recogieron en su investigación. En realidad, todos los niños no tenían el mismo nivel de escritura en namtrik, por lo que realicé el acompañamiento personalizado mirando la redacción, el sentido y la coherencia que le daban al texto escrito.

(Ver foto 8)



Foto 8. Niños intercambiando historias.

Fuente. [Fotografía tomada por John Tunubalá]. (Puente Real, Silvia, Cauca. 2016).

En este sentido, las historias investigadas permitieron que los niños escribieran de acuerdo a la información que se recolectó, plasmando todos en hojas de papel, marcando así, memorias para estudiantes que vienen después en el proceso de lectura y escritura en namtrik.

Este uso y manejo del *namui wam* en el espacio escolar dentro del Resguardo de Guambia, debe acompañar en todos los niveles y grados; partiendo desde la expresión oral, siguiendo con la escritura y en los grados superiores de la básica secundaria y media profundizar en la investigación alrededor de la lingüística de la lengua Guambiana” (PEM, 2010. p. 33)

Definitivamente, los maestros misak tenemos la responsabilidad de fortalecer los procesos educativos que incentivan el uso del *namui wam* en las instituciones escolares, aportando en el buen uso del lenguaje oral y escrito.

2.3 Recorriendo senderos de los mayores

Finalizando mi PPE en el entorno escolar, realizamos la salida pedagógica con los estudiantes y el director del grupo, dirigiéndonos hacia la montaña sagrada, ubicada en el páramo de las Delicias, territorio Misak, denominado *Pura ya tun* “Montaña del maíz”. El objetivo de la salida fue mostrar la importancia de conocer y conservar las tradiciones orales transmitidas por nuestros abuelos, así mismo usando el lenguaje oral en namtrik, como medio de comunicación y transmisión de saberes locales históricos.

A su vez, los niños participaron activamente en el recorrido, tratando temas de caciques o líderes misak, quienes transitaban hace muchísimo tiempo por estos caminos, siendo estos perseguidos por los invasores ibéricos, buscando eliminar la resistencia y por la búsqueda incasable del apreciado metal, el oro. Toda esta temática fue narrada a lo largo del recorrido, expresando opiniones, formas de ver y concebir el mundo cultural según el contexto cultural. Goodman (1998) refiere que “por intermedio del lenguaje cada niño adquiere la visión del

mundo, la perspectiva cultural y los modos de significar que singularizan su propia cultura” (p. 16). (Ver foto 9)



Foto 9. Salida de campo a la montaña sagrada *Pura Ya Tun*
Fuente. [Fotografía tomada por John Tunubalá]. (Puente Real, Silvia, Cauca. 2016).

Simultáneamente, narré otra historia interesante, tratando sobre el punto alto de *Pura Ya Tun*, explicando minuciosamente que hace muchísimo tiempo, en ese mismo lugar, fueron escondidas las varas de mando de los caciques, talladas netamente en oro, debido a las constantes amenazas y persecuciones a los líderes de los pueblos originarios. A su vez, cada uno de los niños, preguntó, expresó sus ideales frente a la historia que se transmitía en el camino, permitiendo así el dominio de la comunicación oral en *namtrik*, de acuerdo a los conocimientos previos históricos que tenían.

Hay que mencionar que el camino duró aproximadamente tres horas de ida y dos de regreso, mientras tanto los estudiantes aprovecharon muchísimo a la hora de consumir moras silvestres, el niño Ulluné afirmó en *namui wam*: *nanma chicken muraramuppe mayu ip pasrøpen, kaltrul map ampen, kusrennøpik waminchen, ampup køpentøpe ke pestø nepampuppe Pura Ya*

tunsrø “No sentí cansancio en el recorrido, el comer moras, escuchar al profesor y recorrer el camino dialogando, nos rindió el caminar hacia el *Pura Ya Tun* “montaña del maíz)” (Ulluné, comunicación personal, 13 de mayo 2016). (Ver foto 10)



Foto 10. Niños compartiendo en salida de campo.

Fuente. [Fotografía tomada por John Tunubalá]. (Puente Real, Silvia, Cauca. 2016).

Después de recorrer toda esa pendiente, estando en la cima de la montaña, los estudiantes, el director de grupo y yo, nos dispusimos a consumir la merienda que portábamos. Seguidamente, en medio del descanso y con la ayuda del director de grupo, comenzamos el diálogo sobre la territorialidad, la realidad de los límites del territorio Misak frente a otros territorios hermanos con las cuales colindamos en la contemporaneidad. Así mismo, adquirimos el conocimiento de la geografía misak, dando claridad ante situaciones de incógnita que presentaron al dialogar.

En sí, no solo a través de un mapa geográfico, sino mediante el recorrido, la demostración directa al niño sobre el contexto en el que vivimos, le permitió conocer y reflexionar sobre la importancia, el cuidado de la naturaleza y su hábitat. (Ver foto 11)



Foto 11. Niños reflexionando sobre el cuidado de la naturaleza.

Fuente. [Fotografía tomada por John Tunubalá]. (Puente Real, Silvia, Cauca. 2016).

En consecuencia de lo dicho anteriormente, podemos connotar el uso exclusivo del lenguaje oral *namtrik* por fuera del aula, demostrando que la integralidad de los conocimientos se puede desarrollar en cualquier espacio, revitalizando así la lengua materna desde diversos ámbitos.

En este sentido, cada uno de los niños, regresando al centro educativo, llegaron discutiendo en el lenguaje oral *namui wam*. Quedé sorprendido, estos recordaban las historias contadas, sobre lo grande que es nuestro territorio, el páramo, el río, en fin, compartiendo entre ellos, esos saberes que les llamó la atención.

Al dominar un lenguaje específico, a medida que van desarrollándose, los niños también llegan a compartir una cultura específica y sus valores... nos servimos del lenguaje para reflexionar sobre nuestras propias experiencias y para expresárnoslas simbólicamente a nosotros mismos. Y a través del lenguaje compartimos con los demás lo que aprendemos” (Goodman, 1998. p. 16)

Por consiguiente, la salida pedagógica permitió interactuar usando la lengua materna en todo el recorrido que realizamos. Además conocimos espacios naturales que cuentan historias o memorias consignadas en la oralidad, esperando que estos saberes sean nuevamente transferidos por la nueva generación. (Ver foto 12)



Foto 12. Espacios naturales que conocieron los niños.

Fuente. [Fotografía tomada por John Tunubalá]. (Puente Real, Silvia, Cauca. 2016).

Finalmente, considero que los aportes pedagógicos etnoeducativos implementados en el Centro Educativo de Puente Real, fueron piezas claves para que el estudiante mirara las diferentes perspectivas de la educación en un contexto étnico.

CAPÍTULO 3. CUENTO MI REFLEXIÓN PEDAGÓGICA ETNOEDUCATIVA

3.1. Actitud de los niños

A continuación quiero presentar las diversas actitudes que tuvieron los estudiantes dentro de la práctica pedagógica etnoeducativa, mostrando los avances, cambios que dieron en el transcurso de las clases, el estado de ánimo al usar la lengua materna, el interés del discente.

Dicho lo anterior, los niños que estaban dentro del grupo pertenecían a diversas veredas del territorio misak, por tanto, el nivel lingüístico del namtrik variaba, por tanto, las condiciones de trabajo frente a la propuesta de PPE se plantearon según las necesidades de los estudiantes.

Con respecto a la propuesta de PPE, esta fue bien aceptada por los niños, permitiendo desarrollar temas, actividades, sin mayor inconveniente a lo largo de la práctica. Tampoco puedo decir que no hubo ningún obstáculo; es más al inicio de la experiencia, fue bastante dispendioso sumergir al mundo de los niños en el campo de la revitalización del *namui wam*.

Por otra parte, el horario del grado quinto estaba muy limitado para trabajar el *namui wam*, disponían de una hora en la semana, lo que me pareció difícil poder realizar mi PPE, siendo esta una de las áreas en donde mayor tiempo requería trabajar.

Al comienzo, algunos de los estudiantes no les gustó que yo realizara mi PPE enfocado a la revitalización de la lengua materna, les parecía monótono el *namtrik*, repetir lo mismo cada día, manifestaron los estudiantes antes de que empezara la propuesta pedagógica; no le daban importancia tener una lengua propia y ser bilingües, ante una sociedad mayoritaria monolingüe.

Después, comenzando las actividades que involucraron a la revitalización del *namtrik*, los niños se dieron cuenta de la gran importancia de ser bilingües, tener una identidad, un vestido propio, siendo conscientes de las riquezas culturales que portamos. Así mismo, estudiantes que no querían saber nada sobre la lengua propia, demuestran la gran importancia de ser bilingües,

comprendiendo que la primera lengua es el namtrik, mientras que la segunda lengua “extranjera” es el castellano, aunque la constitución nacional dice que el castellano es la lengua oficial en el estado colombiano.

Aun así, sin lugar a duda, los niños comprendieron la situación actual de nuestra nación, las amenazas que hay frente a las lenguas nativas de nuestro país, un país rico en diversidad lingüística y cultural.

3.2. Qué aprendí de la práctica pedagógica etnoeducativa

Durante los cuatro meses de la PPE, he aprendido que la labor docente no es nada fácil, sobre todo si la hacemos desde el enfoque etnoeducativo. Para ilustrar la situación de la educación propia, basta saber que son retos en donde se necesita liderazgo, innovación de estrategias pedagógicas que permitan mostrar la educación diferenciada que resalte la integralidad del contexto escolar, enfocando al fortalecimiento de los saberes que están impregnados en la tradición oral de los mayores.

En este sentido, aprendí a usar, transmitir, visibilizar los saberes locales de los mayores, a través de la práctica pedagógica etnoeducativa, promoviendo el uso de la lengua namtrik. Simultáneamente, desde el enfoque etnoeducativo, las clases con los niños son más interesantes, aplicando y compartiendo la teoría de Goodman (1998), referente al lenguaje integral, determinando que los niños se expresaran libremente de acuerdo a su contexto de vida, respetando los diferentes conocimientos previos frente al uso del namtrik.

Del mismo modo, considero que en la labor docente, se necesita de mucha paciencia y dedicación a la hora de interactuar con los niños ya que dirigir una cantidad notable de estudiantes es complejo, sin embargo, el uso de diversas estrategias, permitió adquirir la

confianza de los niños, asegurando lo que hacía, decía, al ejecutar la práctica. Además, veo que al inicio, todo es complejo y difícil, pero a medida que pasa el tiempo, notoriamente va cambiando el panorama, tanto así que se convierte en un ambiente cotidiano en donde la participación, la colectividad de otros docentes y demás estudiantes hacen parte del diario convivir.

En efecto, la participación de los padres de familia dentro de la práctica, fue clave, debido a que sus conocimientos, saberes, experiencias, aportaron a los conocimientos con los cuales desarrollamos jornadas académicas que promovieran la revitalización de la lengua namtrik, además de visibilizar historias de cada una de las familias a las cuales pertenece el estudiante. Al mismo tiempo hay que resaltar el compromiso de los estudiantes hacia el fortalecimiento de la lengua namtrik. Estos, a la hora de hacer conciencia, determinan la relevancia en tener una identidad que los diferencie de los demás, validando para el bienestar y el buen vivir de nuestras comunidades.

En relación con lo que factiblemente no debería existir o funcionar dentro de las instituciones educativas, pero que lastimosamente se evidencia, cabe resaltar que los conocimientos occidentales, aun imperan dentro de los centros educativos, especialmente en los contextos étnicos, que sin lugar a duda, hay un proyecto educativo que los cobija, aplicando los modelos según la necesidad de los niños. Sin embargo, muchos de los maestros, por buscar la facilidad de cumplir un horario, no investigan las necesidades de los niños, aplican lo que el MEN ha planeado desde la periferia, sin mirar los diversos contextos culturales que hay en este país diverso, étnicamente.

3.3. Aporte a la institución educativa

Durante mi PPE, considero que he logrado aportar un granito de arena mediante la revitalización de la lengua namtrik, abordando temas locales, conocimientos empíricos de la comunidad, métodos de investigación, en fin, actividades que promovieron el buen desarrollo de los objetivos propuestos dentro de mi práctica.

Habría que decir también, el cambio de horario en el de área namtrik; esta materia dentro del horario escolar establecido, estaba programada para el día lunes, este día en general eran festivos o no habían clases, por tanto, modificamos el horario para desarrollar éstas clases en los días jueves, donde la posibilidad de que no hubiera clase era muy mínima. Además, el tiempo estipulado para trabajar en clase era de una hora en la semana, sin embargo se pudo negociar con el director de grupo, llegando a un acuerdo que permitiera trabajar las sesiones en jornadas más extensas, integrando las demás materias.

Otro rasgo de la práctica, fue resaltar mi participación dentro de las actividades que desarrollan institucionalmente, es decir, actividades culturales o situaciones en donde necesitaron de mi participación para la solución de problemas, tomar decisiones de un planeamiento o una determinada organización para el mejoramiento de la institución. Por tanto, estoy muy agradecido a la comunidad educativa, por permitir participar en espacios vitales, escuchar mis opiniones, por recibir los aportes desde el ámbito académico para el buen funcionamiento de la institución.

Por otra parte, construimos la cartilla de historia local en namtrik, desde el grado quinto, pensando en los niños que están en proceso de lectura y escritura en esta área. Una cartilla sencilla y didáctica que contiene historias de vida en contextos reales, evidenciando lo anecdótico, ilustrada por los mismos estudiantes.

Este material será de mucho apoyo para los docentes bilingües que necesiten trabajar el *namui wam*, ya que es un material que se construyó desde la práctica pedagógica etnoeducativa, enfocado desde lo local comunitario, fomentando el lenguaje oral del namtrik dentro de las clases diarias de los niños.

Teniendo en cuenta los pequeños aportes hacia la institución educativa, estoy muy motivado por los docentes de este Centro Educativo, ya que pudimos impulsar la iniciativa de crear materiales didácticos para los niños desde diferentes ámbitos curriculares y así poder revitalizar la lengua namtrik.

Ahora, esta iniciativa está en proceso de construcción entre los docentes que trabajan en Puente Real, creando métodos de investigación que permitan mejorar cada día las temáticas a desarrollar en las clases de nuestros niños, niñas, fomentando espacios o ambientes escolares integrales que enriquezcan los conocimientos, además de fortalecer nuestra cultura.

Finalmente, considero que estos procesos educativos se deben seguir desarrollando constantemente dentro de las instituciones educativas, fomentando fases de investigaciones locales, que permitan visibilizar esos conocimientos empíricos a través de la integración de la familia, la comunidad, instituciones que aporten e incentiven al mejoramiento de la educación propia en los contextos étnicos de nuestros espacios de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabildo de Guambía. (2010). *Proyecto Educativo Misak- PEM*. Silvia Cauca.
- Calambas, M. J. (14 de abril de 2016). Comunicación personal. (J. J. Tunubalá, Entrevistador)
- Chirimusca, S. Y. (17 de marzo de 2016). Comunicación personal. (J. J. Tunubalá, Entrevistador)
- Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo-OIT. (1989). *Artículo 28*. Recuperado el 2 de Octubre de 2016, de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/Qed_norm/Qnormes/documents/publication/wcms_100910.pdf
- Garrido Rosario, Millán. (s.f.). *Inferencias Lingüísticas en el Aprendizaje de una segunda Lengua. Actas del XVI congreso internacional de Asele*. Recuperado el 14 de octubre de 2016, de http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0481.pdf
- Goodman, K. S. (1998). *El Lenguaje Integral*. . Buenos Aires Argentina: Impresiones Sud América.
- Ley de lenguas. (2010). *Ley de lenguas 1381 de 2010*. Recuperado el 24 de septiembre de 2016, de http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Ley_1381.pdf
- Ley General de Educación. (8 de Febrero de 1994). *Artículo 56*. Recuperado el 3 de Septiembre de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, L. E. (2008). Contribuciones indígenas a una ecología del aprendizaje de lenguas en América Latina. En A. Creese, P. Martín, & N. Homberger, *Ecology of Language* (págs. 141-155). Nueva York: Springer.
- Morales, T. (14 de marzo de 2013). Problemáticas religiosas. (J. J. Tunubalá, Entrevistador)
- Tamayo Rodríguez, J. A. (18 de Septiembre de 2016). Construcción del Proyecto Educativo Guambiano-PEG. (J. J. Tunubalá, Entrevistador)
- Trillos Amaya, M. (2004). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: balance y perspectiva. *Educación y Pedagogía* , 46-64.
- Tumiña, Y. (28 de Abril de 2016). Comunicación personal. (J. J. Tunubalá, Entrevistador)
- Tunubalá, H. E. (11 de marzo de 2016). Presencia religiosa en la región. (J. J. Tunubalá, Entrevistador)
- Ulluné, A. (13 de mayo de 2016). Comunicación personal. (J. J. Tunubalá, Entrevistador)