

*Misak kuikkøpe møra, asha, isua, mara waminchikun wam møsik wan, Misak kømikwan,
namui srølwan, tər lincha ampamik*

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA REVITALIZACIÓN DEL NAMUI
WAM EN LA ESCUELA JUAN DE DIOS LOS BUJIOS, RESGUARDO INDÍGENA DE
GUAMBÍA



TRABAJO DE GRADO
FRANCISCO JAVIER ARANDA TUNUBALÁ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN REVITALIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS
POPAYÁN, 2019

*Misak kuikkøpe møra, asha, isua, mara waminchikun wam møsik wan, Misak kømikwan,
namui srølwán, tər lincha ampamik*

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA REVITALIZACIÓN DEL NAMUI
WAM EN LA ESCUELA JUAN DE DIOS LOS BUJIOS RESGUARDO INDÍGENA DE
GUAMBÍA



TRABAJO DE GRADO
FRANCISCO JAVIER ARANDA TUNUBALÁ

TUTORA:
Dra. MARÍA ELENA MEJÍA SERNA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN REVITALIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS
POPAYÁN, 2019

Namui wampe penikəmōwai, pepikkəmōwai kuikōpene kōntrapikkōn, trekutri tsatsōma srutrōka kusrennōpikōn, tsippe kōntrapikkōn, kaken pishimisakwai, srekkōllimisak wai yakōn, yellmerape pinōmō kōntrapikkōn, trekkutri kuachi kusrenikkōn mantō srua kōmikwan, ullishikpe kōntrapikkōn, trekutri namui sreilutōmera kōn, namui pula pōntraik tampalkuari, turi, lusik, pall kōntrapikkōn, kaken srulō nu kusrennikōn, luz pa palōpa kōntrapikkōn, kaken srekkōllimisak, palaik traship, isikichip, illi mirap lincha pasraikutri kusrennikōn, nammisak mananasrōnkutri, mananasrōnkatik lincha pōntramikkōn, kaken nampe pi urekker, kan tusr kalawa latawai nōtrōrawar, namui usri, namui pirō, untakkutri lincha amōñintrei ellmara pōnsreikōn kōllelei wamwam mōra pesannamō amtrei...



Ilustración N° 1: Niños del grado quinto.

El namui wam existe, por eso existe el colibrí, existe el bosque porque ahí vive el *Pishimisak*, existe el poder por eso existen los cóndores; germinan las semillas, los alimentos, por eso existe la ardilla; la araña teje, por eso existe el tejido de saberes, se teje la ruana, el anaco y el *tampalkuari*, por eso existe la armadilla; se escucha la flauta y el tambor, porque existe el trueno, el canto de los pájaros y el viento; existimos y re existiremos los Misak porque somos hijos del agua, de la madre tierra que caminamos la palabra y memoria de nuestros mayores.

Francisco Javier Aranda Tunubalá

Nota de aceptación

Espacio para la firma de la directora

Directora: _____

Título y nombre de la directora

Espacio para la firma del Jurado

Jurado: _____

Título y nombre del Jurado

Espacio para la firma del Jurado

Jurado: _____

Título y nombre del Jurado

Unkua unkua tainuk, Agradecimientos

Namui wamwam untak tōka chu pōntrairsrō, chu amōnairsrō, putreinuk, isuinuk, marinuk, lintinuk, eshekinuk, isuiptō purampam utōmerayu, kasra lincha amōnam utōmerayu, chi kōpen Wam mōrēsrei utōmerayu kōrmō Namui Wam wan metrap pasra, namui Wam wam untarawa mōi ōyankatik srōlmera wampik kutri mur atrinkucha nepuinkatik isunanōp pōntran, Misak Misak waramik wan , pirōwan untarawa, nam Misak lincha wareikwan ; truyu kutri maimeran lawa ampa kucha namui Wam wan pesannamō, mōi srō urek wan namui Wam wan pera lutō marōp, pera waminchip, amtruipelan Isuwa unkua unkua chintrap.

Nam Misak urek, matserele, shushal, mōi nōtrōrapele, mōi linchar, yantō yana lincha warōwa tatamerainuk, namui pirau mantōtō tap waramik nepua asha, mantō Misak isup, Purukup, namui kōllimisakmerai wamwam mōra “tapchik mawap, tapchik kualmap “incha purampamik wan metrap pasra Wam yu kutri lincha pōntramisra mai marōp amtrupelan isuwa unkua unkua chintrap. Tru utu tōwei namui tatameran pila mōrik purampōpelan, namui kōllimisakmeran, tatamera mai marōp ampen tru wentau metrap wai trap puniklan kusrenōp, isunanōp, pera mara lawa pōnsreikwan namui utu kelatrōtō untak tōka Isuwa munchi wamap purampeleō namui Wam mai.

Mananasrōnkutri nampe ik pirau Misak kuik wan namui kōlleiainuk, namui pirō yu kutri, namui piainuk kutri, namui lincha Misak purampōp amtruinuk kutri wameran wetō kōtra truyu kutri, tru lutō wan pera metraptō chi puintōkucha, chi mur kuintōkucha, nepuinkatik pera mara unkua cha ampik wan, pera isunana, pera wamincha pera eshkap amtrukwan, , trek luto marinuk kutri nui isuinuk, Misak purō isuinuk kutri wamwam kasrōntrap patsōkailō kōn, inchentōkucha pera marilō isunaniklō, wetō kōtra kusreniklō ōsik pasreik latatiktōwei Wam yu kutri lincha pasreikwan unkua unkua chintrap; kansrōnkutri namui pianuk, ushamera Wam mōrēsreinuk, pipik pōnsreik pōl yu lincha amtruwa eshkainuk lincha pōntran, truiklan unkua unkua.

*Srape, unkua unkua chintrap nai mōskei, nai usri, pianuk kutri, tra lutō marinuk kutri, srōl kōninuk, mamik tusr, tsilō tusrmeran wamintinuk, Misak lincha amōnainuk, Maya Misak wei utōyu purō pōnrōwa asinuk, chi purayeinuk, Misak lincha wareinuk chitō nepua asinuk, naa chaku Wam wan, Misak isuk wan, waminchip lincha ik lutō maramik wan isuwa Wam ketōp, purukup kusrenōp tōr lincha putreik wan, **MōRA, ASHA, ISUA, MARA, KUSRENNA WAMINTIKWAN,** unkua unkua...*

Chi isua marik, Resumen

Nepuinkatikthø ik lutø marikpe wampik kutri Chithø Misak wan, namui Wam wan isuinuk kutri, amønainuk, wamintinuk kutri patsøkøntrop marik wan tulisha pørikkøn. Trek yu Wam wan chiyutø pera wamintamik, namui Wam wan chi purø misrøp pøntreik wan wampik pørap, Namui nu pirø yu namui Wam yu kutri Misak Misak waramik wan tør kuinkatikpe. Lamø eshkappe metrape kusremik yape chi Isuwa pasramishik wan wentø pasr mø, møimpe truyu kutri chiyutø namui Wam wan, namui mõi urek wan pera marøp purampamik wan eshkapik køn, trenchippe namui wamwantø, kape Misak wai wantø nepua asha wampik ik wane ashmøntreik kømø, namui nuk kutri, unø isuinuk kutri, unø yau kutri møskaløpa chithø waminchip, chithø marøpelø kuinuk kutri wampik ikwan aship purampamik wan isukøn, trekpe chu yaisrønkucha, chu pasreiksønkucha nø chu kutri atruwa pasreikwan, mu kuik wan, Wam wan pesannamø namui køllelø kusrenikwan tøkø srua truyu kutri isuwa, asha, møra, Wam møsik yu kutri wamincha kusremik, mananasrønkutri, mananasrønkatik Misak Misak kømik isuwa.

Ik lutø marikpe mantø wamwam kusrenamik, manto wamintamik wan, mantø pøramik wan, mantø wetø penamik wan eshkamikøn. Ik lutø marik pe namui Wam wan mantø kan wamtø køntrei wampik kutri patsøkøp amtruikwan mantø sètø katap, wampik kutri Wam wan patsøkøntrei kusrenik ya wan Isuwa pasrikwan, tru ututø namui nu pirø yu aship putrappeleø maiktø panik pønsrøp amtruik wan eshkapikkøn. Alapikkøn mõi urek meran namui Wam wan waminchap, kaken wampe namui køllimisak merai, namui ushamerai, namui pirø Umpu, pirø pala musik, namui pi musik wai møsik wan nam Misak pishintø lincha waramik wan kusrewa Misak øsik puramtrei pasrik wan wetø køtra pera maramik wai alapik kuinkøn; kan sètø chik ke patsømøntrei lincha pasrapik yu kutri mantø Wam piriship, Misak mõi øyankatik øsik puramtrup amtruikwan eshkapikkøn, namui na chak, truyu kutri lamø wetø penikwantø eshkapiktø køn.

Chitø marik eshkapik, Contenido

PØLPASRA AMPINUK, INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	12
<i>Wam wan møra pup amtruinuk</i> , Huellas para encontrar el camino de la lengua.....	12
1.1 <i>Chi isua marik</i> , Planteamiento del problema	16
1.2 <i>Chu puntrap isua tsalla asik</i> , Objetivos de investigación.....	19
1.2.1 <i>Chi martrap usik</i> , Objetivo general	19
1.2.2 <i>Chitø martrap isuik pumsrø nepuntrap</i> , Objetivos específicos	19
1.3 <i>Ik lutø marik mun purukuntrapik kuik</i> , Justificación.....	19
1.4 <i>Chu marik</i> , Contextualización.....	21
1.5 <i>Wam pørap chitø puraip atrik wan asha purumisrtrap pøriklø</i> , Marco político/ derecho lingüístico.....	25
CAPÍTULO II.....	35
<i>NAMUI WAM WAN KUSRENIK YAU KUTRI WAMINCHIP</i> , LA REVITALIZACIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR.....	35
2.1 <i>Wam trupømentrei chitø mariklan ashkun</i> , Algunas experiencias revitalizadoras.....	38
2.2 <i>Wam pinømentrei isuik, kusrenik yau kutri mantøtø kekø misrik</i> , La relación entre revitalización, lengua, escuela y didáctica	44
2.3 <i>Chi kutri namui Wam Wan isup ampamik</i> , La lengua propia como sabiduría cultural y memoria de un pueblo, el namui wam.	49
CAPÍTULO III.....	53
<i>CHI MAIWAN KEMØRA PØL MARØP PURAYAİK</i> , EL CAMINO METODOLÓGICO.....	53
3.1 <i>Wam, maik pasrøtashchap tsalla asinuk, tra pila kusrep putrap urekpa</i> , Así se inicia el camino hacia la lengua.....	54
3.2 <i>Wam wan isuwa mantø pøl marik urek pa kusrenik yau kutri</i> , Acciones para la lengua y por la lengua desde la escuela y la cultura.	60
3.2.1 <i>Mørap</i> , escuchar la palabra.	62
3.2.2 <i>Isua marøp</i> , Trenzando la palabra	64
3.2.3 <i>Asha kusrep</i> , Oralidad y espiritualidad	65
3.2.4 <i>Mara eshkap, waminchip</i> , Acciones de socialización	67
3.2.5 <i>Namui pøtøkatan chi pøntrapik wan møra, asha, isua, mara, wamincha kusremik</i> , Las prácticas culturales.....	69
CAPÍTULO IV.....	72
<i>METRAPTØ ISUP AMPAMİK, MISAK WAM CHUTØ LINCHA PASRAİK WAN</i> , LOS ESPACIOS QUE CAMINA LA LENGUA PROPIA MISAK	72
4.1 <i>Nak møsik, nak chak, wammøresreikwan ashkun</i>	75
4.2 <i>Metrapthø mørap, isup, aship, marøp, wamincha kusrep ampamik</i> , Para seguir pensando y haciendo por el namui wam	77
Bibliografía	82
ANEXO N° 1. FOTOS PARA ILUSTRAR EL PROCESO	86

Warein chak eshkapelan melsreik, Lista de Mapas

Mapa 1 Ubicación geográfica de la vereda Los Bujios	22
Mapa 2 Ubicación Geográfica del resguardo de Guambia y la vereda los Bujios	23
Mapa 3... La diversidad lingüística de Colombia	29

Malø kemøra melsreik, Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Niños del grado quinto.....	3
Ilustración 2 Familia en la cocina alrededor del fogón.....	74
Ilustración 3 El Nachak tradicional.....	75

PØLPASRA AMPINUK, INTRODUCCIÓN

“La revitalización del namui wam es desde el naachak, cuidar, buscar, sembrar para tener una buena alimentación, en este caso, sembrar, alimentar la palabra, el pensamiento, el ser Misak desde los saberes, desde las prácticas, la espiritualidad; para tener una buena siembra y una buena cosecha, que el espíritu de la palabra no se apague, no se olvide, no se muera, no nos deje.”

Mama Clemencia Tunubalá Collazos

El presente trabajo de investigación se centró en el escenario Escuela Rural Mixta Juan de Dios los Bujios, dentro del resguardo Indígena de Guambía, con los hijos de padres Misak, hablantes del namui wam, quienes presentaban poco uso de su lengua propia en los espacios de comunicación frecuente como en el *naachak* (espacio Misak de transmisión intergeneracional de saberes tradicionales), en sus juegos, en los diversos espacios comunitarios, entre otros; esto como consecuencia de la fuerte inmersión en la lengua de dominio, la lengua castellana, dejando de lado la lengua materna, situación que ocasiona múltiples afectaciones culturales, identitarias, sociales y organizativas.

Dentro del proceso político, organizativo y cultural que ha venido aportando el pueblo Misak, están los fundamentos y principios que hicieron parte de la lucha y movimiento indígena desde el siglo pasado hasta la actualidad, bajo el lema de “recuperar la tierra para recuperarlo todo” (Cabildo de la parcialidad de Guambía, 1980, pág. 8), el derecho mayor o ley de origen, los principios orientadores de la educación propia, el plan de vida, la justicia propia especial indígena, lo que en namui wam se dice el “*kørøsreik ya*”. Elementos propios que han permitido dar una vitalidad cultural y consolidar el primer comité de historia y posteriormente el comité lingüístico y de educación del resguardo.

Desde ese momento se han creado trabajos a favor de la educación del pueblo Misak, antes denominado Guambiano; Esta última denominación se ha remplazado desde las últimas décadas con definiciones propias desde las comunidades y a la luz de las autoridades propias como Misak o Misak Misak, como se señala en el Segundo Plan de Vida de Pervivencia y Crecimiento Misak *MananasrØnkatik Misak Waramik* (Cabildo Indígena de Guambía, 2009, pág. 49).

Actualmente el uso de la lengua es considerado como elemento importante de la identidad, lo cual vemos afectado en la transmisión intergeneracional, debido al abandono o poco compromiso con su orientación, en especial en las instituciones educativas.

Por esta razón el presente trabajo de investigación se centró en caracterizar las herramientas didácticas utilizadas en las prácticas de enseñanza a partir de los conocimientos disciplinares, de los saberes de la educación propia y la cultura, que potencializaron la revitalización del namui wam empleando elementos lúdicos de enseñanza que facilitaron la experiencia del niño y fortalecieron su identidad cultural.

En el primer apartado de este trabajo podemos encontrar una contextualización de las lenguas indígenas a nivel local, nacional y otras experiencias y realidades de las lenguas minorizadas, como también el planteamiento del problema y los objetivos, la contextualización y un marco político que nos invita no solo a mirar desde las realidades actuales y su normatividad si no todo el conjunto de acciones que afectaron a las comunidades indígenas desde la escuela, la religión; y algunos soportes normativos que favorecen las lenguas indígenas a nivel internacional y local.

En el segundo capítulo trata sobre la revitalización, concepto amplio y su papel hacia la lengua con unos soportes conceptuales de teóricos y relaciones desde la cultura Misak. También se puede encontrar una síntesis de acciones para intervenir según el estado en que estén las lenguas (renovación y recuperación; sensibilización; y mantenimiento o enseñanza y revitalización) y los espacios de su uso (familiar/individual, medios de comunicación, instituciones educativas), a través de metodologías existentes, que han tenido su aceptación y vigencia.

Además se busca dar claridad sobre el hecho de que estamos en presencia de una estrecha relación entre enseñanza y didáctica, lengua y comunidad, saber y escuela, identidad y territorio, cultura Misak y naturaleza, revitalización y reexistencia; elementos que presentaron sustanciales diferencias en décadas anteriores dentro de los fines de la educación agenciada por el estado, con repercusiones que han marcado en la vida tanto a las comunidades como a las lenguas indígenas. Y por último, se hace referencia a la importancia de la lengua namui wam para el pueblo Misak como elemento dinámico de la identidad.

En el tercer capítulo se da a conocer la metodología de investigación realizada para obtener los resultados del proyecto. El proceso fue con ejercicios de etnografía, por estar relacionado con

el ámbito del lenguaje y la escuela, poniendo en evidencia la observación participante y no participante, las historias de vida, para el reconocimiento del grupo de estudio y del grado de apropiación que tenían del *namui wam*.

Un aspecto importante de este trabajo es que además de la etnografía, el proceso fue orientado desde la perspectiva metodológica de la investigación acción. En esta medida como investigador y maestro pongo en evidencia el liderazgo para la propuesta de intervención pedagógica basada en las formas de aprendizaje Misak; este último aspecto como resultado de la condenación de esfuerzos por parte de los docentes del resguardo de Guambia y de los tatas a lo largo de esta búsqueda de la educación pertinente para el Misak. De esta forma me permitió organizar las actividades a través de categorías: el *mөрөp*, escuchar la palabra; *isua marөp*, trenzando la palabra; *asha kusrep*, oralidad y espiritualidad; *mara eshkap waminchip*, acciones de socialización; y *namui pөtөkatan chi pөntrapik wan mөra, asha, mara, wamincha kusremik*, las prácticas culturales.

Por último encontramos una interpretación en la que busco darme una respuesta a mí mismo en que la gran parte de la vitalización, la enseñanza, la esencia del significado del mensaje del *namui wam* está es desde el *naachak*, desde la familia, por esta razón en este apartado doy una aproximación conceptual del cómo es que está la lengua en este espacio ancestral.

En esta medida presento una pequeña interpretación a partir de los diferentes elementos desarrollados que me permitieron transitar hasta aquí, generando un sentido de pertenencia por la cultura, por las prácticas sociales, por la identidad, en donde los mayores, la naturaleza, los animales nos enseñaron la lengua para pervivir; y finalizo con unas conclusiones que denomino para seguir pensando y haciendo por el *namui wam*.

MØRA, ASHA, ISUA, MARA WAMINCHIKUN
EL ESCUCHAR, VER, PENSAR, SENTIR, SER MISAK

CAPÍTULO I

WAM WAN MØRA PUP AMTRUINUK, HUELLAS PARA ENCONTRAR EL CAMINO DE LA LENGUA

Nos encontramos frente a una situación grave de la pérdida paulatina de la lengua propia en las comunidades indígenas. Actualmente en el mundo existen comunidades de hablantes, instituciones y académicos preocupados por la situación, quienes han realizado investigaciones alrededor del tema y han trabajado desde los años setenta, por la conservación, promoción y motivación del uso de las lenguas, con el propósito de que no desaparezcan. Al respecto Ospina (2015, pág. 16) nos dice que:

Son numerosos los esfuerzos por proponer programas de apoyo o enseñanza que ofrezcan soluciones para revertir o evitar los procesos de desplazamiento lingüístico. Entre las experiencias diversas en distintas partes del mundo, se destacan modelos de enseñanza y transmisión de lenguas en distintos niveles, (incluido el preescolar), la creación de espacios comunitarios para la práctica de la lengua, el desarrollo de materiales escritos escolares y no escolares, la formación de maestros bilingües, así como la promoción del uso de la lengua en funciones públicas, en el trabajo y en los medios de comunicación.

Pero a pesar de todos estos esfuerzos por revitalizar las lenguas, existe el colonialismo lingüístico que cada vez es más fuerte y frente a esta situación se debe tomar conciencia y desarrollar modelos en conjunto con los diferentes actores para que se hagan los esfuerzos en favor de la lengua minorizada.

En este sentido, encontramos trabajos que han marcado la diferencia de manera significativa y documentada desde la investigación sociolingüística en favor de las comunidades minorizadas, como es el caso de la lengua Maorí de Nueva Zelanda (Fishman, 2011), en el cual se plantea que debido al fuerte ataque social, cultural, económico, físico y al proceso de la

conquista, el contacto cultural, la modernización, la urbanización y la discriminación, los llevó al punto del genocidio cultural.

Frente a esta situación se vieron en la necesidad de adelantar diferentes acciones en pro su cultura desde la institucionalidad con acciones etnolingüísticas desde lo físico, cultural, social y normativo. Iniciativas agenciadas por las propias comunidades de base, en busca de la promoción y financiación de todo aquello que tuviera un valor material y espiritual para los Maorí, pero que no se vieron cumplidas, frente a lo cual dio motivos para arrancar mediante etapas.

Este proceso de revitalización se realizó por etapas con las familias, en los barrios y comunidades, integrando a los abuelos, en actividades y eventos de ritualidades muy tradicionales relacionadas con la lengua Maorí, constituyéndose lo que se denominó nidos lingüísticos. Otra etapa interesante de trabajo de revitalización es la escuela de alfabetización voluntaria. Actividades que fueron funcionales y les permitió posicionar la lengua frente a la fuerte hegemonía de las lenguas dominantes.

Otro de los procesos en el ámbito internacional de experiencias de revitalización lingüística es el caso del Eúsquera, que es una lengua antigua de Europa, específicamente de España y Francia que no cuenta con una familia lingüística, sino que está clasificada como independiente. Es una lengua con ocho (8) dialectos y veinticuatro (24) sub dialectos, que desde la década de los 70, ha venido luchando por el reconocimiento, pasando por múltiples atropellos durante la época franquista española, de desconocimiento y sometimiento.

En esta experiencia la diversidad lingüística es sinónimo de modernidad y las lenguas son un instrumento de convivencia, de ahí que la salud de una lengua se mida con su utilización. Por tal motivo fue necesario reforzar las acciones de trasmisión de la lengua para que las nuevas generaciones aprendieran el euskera tanto en el sistema educativo como en la familia. Así mismo, se dio el aprendizaje por parte de las personas adultas, desde unos lineamientos constituidos a favor de la lengua como un marco legal adecuado, unas políticas públicas positivas. Por último esta lengua fue llevada a los diferentes espacios sociales como la administración, el deporte, la religión, la educación, la tecnología, los medios de comunicación y de información.

En el ámbito nacional encontramos acciones en favor de las lenguas como el caso de los Piapoco en Barrancominas, departamento de Guainía (Reinos Galindo, 2003) quienes frente a la problemática de la situación escolar que desconocía las realidad cultural y las necesidades de la

comunidad, deciden preparar docentes indígenas en pedagogía “activa” utilizando la lengua como medio para fortalecer la identidad y la transmisión de los conocimientos ancestrales.

De igual forma desde el Ministerio de Educación, han adelantado un proyecto de atención pertinente a la población indígena en edad escolar. Además de reforzar la calidad, cobertura y eficiencia, se impulsó el bilingüismo en los procesos educativos mediante la enseñanza en lengua propia y la introducción del castellano como segunda lengua con los pueblos Wayuu, Ette Ennaka y U'wa.

En los modelos, el bilingüismo es eje fundamental de los procesos de aprendizaje pues se pretende transversalizar el uso de la lengua propia en todas las áreas del conocimiento como vehículo de aprendizaje, e introducir el castellano como segunda lengua; es decir, como objeto de enseñanza y desde el grado que determine cada pueblo indígena. También se considera el fortalecimiento de la lengua propia incentivando las políticas lingüísticas y la enseñanza de la lecto-escritura. (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

En el ámbito local, para comprender mejor el camino que se ha recorrido en el fortalecimiento y mantenimiento de las lenguas indígenas, debemos partir desde los referentes de las luchas indígenas por la tierra en el sur occidente colombiano, que dieron lugar a la reivindicación étnica y cultural.

Reivindicación que se da desde el planteamiento de diferentes manifestaciones propias de la existencia como pueblos ancestrales y milenarios que desde la época de la conquista sobrevivieron a la implantación de diferentes formas de dominación y control y, posteriormente, con la expresión de la idiosincrasia como lo fue en el caso Misak con el derecho mayor, el lema de “recuperar la tierra para recuperarlo todo” y el manifiesto Guambiano como base de la reivindicación cultural y organizativa. En este sentido se han adelantado diferentes procesos y trabajos de investigación en aras de documentar, de resguardar y difundir las lenguas indígenas de la región.

Desde las comunidades de base vale la pena mencionar el trabajo que viene realizando el pueblo Yanacona en pro de su lengua Runa Shimi, de la actualidad no cuentan con hablantes.

Entonces, al no contar con una persona idónea y conocedora de su lengua para apoyar en los procesos educativos, envían a algunos interesados a capacitarse en Bolivia, formulan propuestas de intercambio con Ecuador, Perú y Bolivia, mediante las cuales buscan revitalizar y hablar de nuevo su lengua. Un trabajo que ha tenido sus dificultades y sus potencialidades al involucrar dinamizadores hablantes en la formación de docentes, pero que se ven también diezmados al no contar con apoyo por parte de las autoridades o al cambiar o trasladar a dichos dinamizadores por situaciones internas de las organizaciones.

Desde el pueblo Nasa también se cuenta con la publicación de interesantes materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y la formación de docentes indígenas, recopilación de los procesos de lucha por el territorio y la reivindicación de la lengua y la cultura. Publicaciones realizadas por parte del Consejo Regional Indígena del Cauca para el aprendizaje y fortalecimiento de la lengua desde las escuelas. En las últimas décadas, en vista de los fuertes atropellos que las lenguas indígenas viene enfrentado, se han venido implementado diferentes iniciativas en pro del nasa yuwe: experiencia de los nidos lingüísticos, elaboración de materiales digitales, audio visuales y uso de los medios de comunicación propios en aras de promover el uso social de la lengua desde los diferentes programas, plataformas y asociaciones de los distintos cabildos.

En el caso del vecino resguardo indígena del pueblo *Kishú* encontramos el trabajo desde la conformación del grupo de revitalizadores, que se ha venido gestando desde hace varios años. Iniciativa adelantada con la conformación de algunos mayores hablantes del namtrik y acompañada por jóvenes y niños. Espacio donde desarrollan actividades de recorrido al territorio, mingas familiares y del cabildo, orientaciones o charlas dirigidas, realización de ejercicios con diferentes materiales educativos, entre otros.

Para el pueblo Misak encontramos también un trabajo nutrido que han venido aportando desde su reivindicación cultural e identitarias desde los diferentes espacios propios caminados a partir del plan de vida en favor del namui wam o el namtrik. En este sentido, desde el ámbito de la justicia propia encontramos que hay un uso social de la lengua namui wam o namtrik la cual es usada por los actores en los distintos procesos internos, al tiempo que se utiliza el castellano, en algunos casos para los documentos escritos. En el espacio de las instituciones tanto del estado como del cabildo, el uso es muy poco. Así, desde el hospital Mama Dominga se cuenta con una

vinculación de personal hablante del *namui wam* y muchos de ellos en sus intervenciones o visitas domiciliarias hacen uso de la lengua propia, pero en lo que respecta de información, avisos, afiches y publicidad, predomina el castellano. Alterno al hospital Mama Dominga se cuenta con la casa de plantas medicinales, la casa *Payan y Trei ya*, en donde se encuentra la atención de mayores, *mamas, taitas* y un médico tradicional y personal de apoyo. En este espacio sí se puede observar palabras en *namui wam* o *namtrik*, específicamente de las plantas tradicionales y su clasificación, las pinturas dentro de la casa del *Shur Payan*, y en la casa de partos o *Trei ya*. En estos últimos tres espacios se cuenta también con muchos de los elementos propios de la cultura, la identidad y la cosmovisión del pueblo Misak que permiten acercar a las raíces desde la autoridad espiritual.

En cuanto al uso del *namui wam* o *namtrik* en los medios de comunicación, como lo es Guambia Estéreo / *Namui Wam* se cuenta con personal vinculado a través de las autoridades propias, por periodos de un año o más. Muchos de los interlocutores de este medio radial, realizan sus intervenciones ya sea en *namui wam* o en castellano.

Otro espacio corresponde a los programas y proyectos que se realizan desde las universidades de la región como lo es la Universidad del Cauca; desde este espacio se construye la cartilla “*Kusrennepelai Wamtsi*”. Enseñemos nuestra lengua: Gramática Pedagógica de la lengua *Namtrik* para maestros Misak. Material de apoyo para docentes desde el método Fonológico para la enseñanza de la lectura y la escritura del *Namtrik* (Muelas Hurtado, Bárbara; Triviño Garzón, Lilia, 2011).

Otro trabajo que vale la pena destacar es el de promoción de la revitalización de las lenguas indígenas desde el uso de los medios digitales, en el desarrollo de un micro mundo de aprendizaje en el cual se incorporaron características de los videojuegos con base en la cosmovisión de los habitantes de la comunidad y aspectos propios de la región desde el acompañamiento de la Universidad del Cauca (Castillo, Meza, Garcés, & Camacho, 2016) .

1.1 *Chi isua marik*, Planteamiento del problema

El *namui wam*, lengua del pueblo Misak, está en peligro de desaparición, porque sus hablantes están dejando de hablar y poco a poco se han ido perdiendo sus espacios de uso y función social, dejando de lado su transmisión a las nuevas generaciones; quienes sienten vergüenza de

usarla, por los prejuicios sociales, por el colonialismo lingüístico y comunicativo de la lengua castellana y otros medios colonizadores.

La tradición oral para el pueblo Misak es el hilo conductor, transmisora de la esencia del ser y hacer Misak, enmarcada como acción transversal que dinamiza la resistencia, reexistencia y conservación de la tradición, sus usos y costumbres, la cosmovisión, el pensamiento, la identidad, la educación propia, el territorio, el derecho mayor, la ley de origen, acompañando desde el proceso organizativo sociopolítico, para reorientar a las nuevas generaciones.

De esta forma la lengua namui wam es y será muy importante para la re existencia de este pueblo que viene pasando por diferentes procesos sociales, organizativos, educativos, económicos, territoriales, administrativos e ideológicos, en este escenario de la globalización y la intervención de los diferentes referentes conceptuales de la modernidad. Al respecto, cada vez nos están encausando por las ideas desarrollistas, capitalistas que desplazan, invisibilizan, dejan de lado la lengua, llevando a nuestra desaparición como pueblo.

En este sentido, en las últimas dos décadas del siglo XX, el colectivo indígena ha ubicado en todos los países la territorialidad como una noción central de su identidad, la reivindicación como esencia de lo organizativo, en donde la lengua a través de la palabra ha tenido la función de expresar el mundo interior y el mundo exterior desde el pensamiento, la identidad, la tradición que son pilares fundamentales para la existencia de los pueblos indígenas y su fortalecimiento cultural.

Para muchas culturas indígenas, también en el caso Misak, la lengua se encuentra en un momento crítico con riesgo de desaparecer. Así se confirma en el diagnóstico que es presentado por el Cabildo de Guambía, programa de educación, realizado en los establecimientos educativos dentro del territorio Misak durante el año 2016. Allí se afirma que el 6,18% de los estudiantes son monolingües en namui Wam. El 44,0% son bilingües en castellano y namui Wam, por lo tanto entienden y hablan las dos lenguas; y el 49,81% son bilingües receptivos, pues escuchan pero no hablan. Como se pudo constatar los niños llegan a los escenarios escolarizados usando de preferencia el castellano, razón que lleva a reflexionar en que si la lengua propia se descuida, gran parte de ella como el pensamiento, la cultura, los elementos fundamentales para la preexistencia de este pueblo milenario pueden desaparecer para siempre.

Dentro de la dinámica del proceso educativo Misak se cuenta con múltiples interrogantes; a lo largo de las últimas décadas se reflexiona sobre los escenarios escolares, las prácticas y métodos tradicionales de la educación oficial, la educación bilingüe intercultural, la educación propia y la pérdida de la identidad. A partir de esta reflexión educativa se encuentra la necesidad de una formación lúdica que permita que el estudiante desee adquirir los aprendizajes y reconozca como importante en su proceso de formación, el aprendizaje y apropiación de su lengua propia, el *namui wam*. Con respecto a la revitalización de la lengua indígena en el escenario escolarizado, los diferentes autores opinan que es necesario generar en los niños actitudes en favor de las lenguas por medio de acciones y herramientas didácticas apropiadas.

Otro de los aspectos a tener en cuenta dentro de este trabajo es cómo a lo largo del ir y venir del pueblo Misak y del mundo indígena, se han venido obteniendo alcances normativos a nivel nacional e internacional que reconocen la diversidad, las prácticas culturales, las construcciones curriculares, los saberes frente a los conocimientos y la ciencia occidental, frente al eurocentrismo que ha invisibilizado durante más de quinientos (500) años en la sociedad con la palabra, la escuela, la religión, diezmando la lengua y la identidad; y aunque se han hecho diversos trabajos y acciones, en el caso del Pueblo Misak no ha sido suficiente.

Al respecto el estudio realizado por Almendra (2005) nos deja ver tres escenarios: la casa de consejo o *kørəsreik ya*, el cabildo y el consejo de mayores, en los cuales se mantiene la tradición oral en la lengua indígena y la escritura se realiza más en castellano. Mientras que en el cuarto espacio la escuela oficial, sobresale el uso del castellano para escribir y leer.

En este contexto, se encontró una fuerte tensión intergeneracional, porque progresivamente la generación letrada da la espalda a la palabra de sus *mayores* y no enseña la lengua materna a los hijos en la cocina, de lo cual se lamentan profundamente los *taitas* y las *mamas*. Sin embargo, los mayores contribuyen a generar procesos de distensión, mediante la creación de “cercos escritos” trenzando la tradición oral con la escritura (Almendra Velasco, 2005, pág. 17)

En conclusión, la desaparición de las lenguas indígenas está mediada por diferentes causas que pueden ser económicas, sociales, políticas, territoriales y hasta físicas y ambientales. En este último caso, un predominio avanzado de la degradación del medio ambiente implica igualmente la desaparición de la riqueza lingüística que en él alberga. Así, Flores (2011, pág. 122) nos plantea que:

Las lenguas conforman puntales de la identidad. En muchas ocasiones, su deterioro también resulta un índice elocuente de la desintegración de la cohesión social como grupo. Frecuentemente esto se expresa a flor de piel en los conflictos lingüísticos que suponen la sustitución de la lengua y la cultura originales que se encuentran en distintos puntos recesivos o al punto de la extinción, con la consecuente disrupción del equilibrio sociocultural e incluso de la convivencia pacífica entre los grupos.

A partir de lo anterior se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo a través del uso de las herramientas didácticas se revitaliza la lengua namui wam, en la escuela Juan de Dios los Bujios?

1.2 *Chu puntrap isua tsalla asik, Objetivos de investigación*

1.2.1 *Chi martrap usik, Objetivo general*

Caracterizar las herramientas didácticas que contribuyen a la revitalizan el namui wam como primera lengua en los niños del grado quinto de la Escuela Juan de Dios los Bujios, sede Centro Educativo las Delicias del resguardo indígena de Guambía.

1.2.2 *Chito martrap isuik pumsrø nepuntrap, Objetivos específicos*

- Identificar el grado de apropiación de la primera lengua en los niños de grado quinto de la escuela Juan de Dios los Bujios del Centro Educativo las Delicias del resguardo Indígena de Guambía.
- Reconocer las herramientas didácticas básicas para la revitalización de la primera lengua en los niños del grado quinto de la escuela Juan de Dios los Bujios del Centro Educativo las Delicias del resguardo indígena de Guambía.

1.3 *Ik lutø marik mun purukuntrapik kuik, Justificación*

Es un deber y un derecho Misak de heredar todo el patrimonio identitario, la tradición cultural, la lengua, el pensamiento y la identidad a través de la tradición oral, a las nuevas generaciones; otorgarle esa oportunidad única de saber en su lengua sobre sus raíces, acercar a las familias, conversar con los mayores, permitirle sentir la vida de su comunidad y familia en

lengua propia, que cuenta con una forma de pensar, de sentir, de ser, ya que no se puede vivir y ser Misak en otras lenguas.

Es necesario que el joven Misak sepa a dónde pertenece, quién es, qué hace aquí, que se apropie de elementos para superar las inseguridades, para fortalecer su identidad, que reconozca sus raíces familiares, culturales y geográficas. Tampoco es pensar en lo que ya pasó o que ya fue, más bien es recuperar para seguir siendo *Misak Misak*, sin dejar de lado lo actual y moderno; es por eso que se debe dar un uso real del *namui wam* en el tiempo y en el espacio como ha sido desde el saber Misak, a través de la educación propia, el *naachak*, los sitios sagrados, la medicina propia, las plantas medicinales, los animales, la *minga*, la música y la flauta, entre otros elementos y acciones que conforman la cosmovisión de nuestra cultura.

En nuestra comunidad se cuenta con los mayores quienes están para acompañar a través del ver, del transitar el camino, dando sus consejos, que ayudan a entender desde la lengua las realidades para nuestro propio desarrollo y preexistencia como cultura milenaria. Pero esto ha cambiado, pues la comunidad ha perdido el respeto por los mayores; es por eso que la escuela se convierte en otro espacio en el que se puede revitalizar la lengua para vitalizarlo todo.

La lengua es la raíz de la identidad de un pueblo, de la identidad cultural; es transmitida de generación en generación y aunque la escuela ha tenido sus acciones en contra de su uso, así mismo, se ha convertido en un espacio para el mantenimiento de las lenguas indígenas.

Tradicionalmente, la escuela oficial ha estado cargada de elementos ideológicos diferentes a los de la educación Misak y actualmente, las autoridades propias, el comité de educación han hecho múltiples esfuerzos desde la formación y vinculación de docentes bilingües, logrando de alguna manera llevar al escenario escolar, la lengua como medio para la comprensión de los conocimientos, saberes y disciplinas.

De esta manera, se conjugan los contenidos propios, en aras de fortalecer y poder conservar elementos de la cultura Misak que permiten ver la razón de ser de este pueblo, cargado de experiencias de una cultura viva, que es reflejada a través de la dinamización y construcción constante de su identidad, su lengua y pensamiento, los cuales pueden desaparecer; es por eso que se hace necesario de manera urgente, adelantar acciones para una revitalización y fortalecimiento lingüístico.

De otro lado, aunque la escuela ha sido reconocida como un espacio que permite la construcción de la identidad propia en conjunto con la familia desde la esencia del ser Misak,

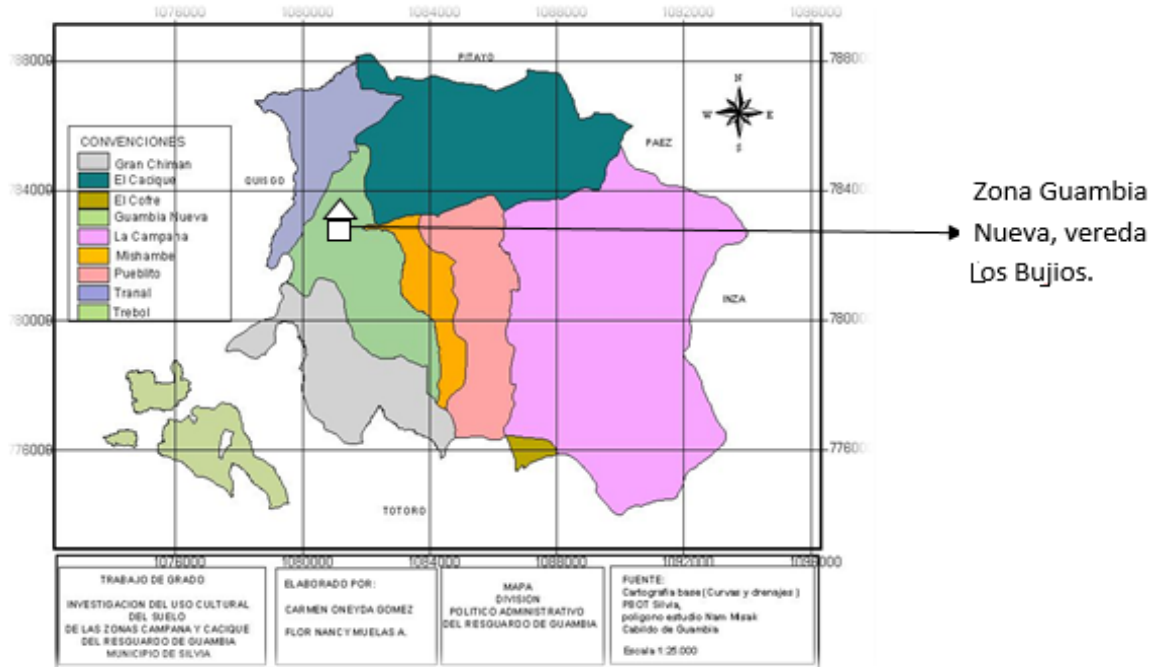
sigue siendo una institución dominante con los lineamientos de las políticas educativas del estado. Situación que genera prejuicios sociales, conflictos lingüísticos, ocasionando problemas como la pérdida de la identidad y de las prácticas culturales, entre otros. En esta pérdida de la lengua en comunidades minorizadas se ve la acción, el poder de una clase dominante, quitando derechos, prácticas y toda una riqueza cultural de un pueblo ancestral.

Así mismo se hace necesario reflexionar sobre los esfuerzos que hacen tanto las autoridades propias como el Estado colombiano para proteger la lengua indígena, pues aunque se promulgó la ley de lenguas 1381 de 2010, esto no ha sido garantía de que la lengua perviva y que se realice la transmisión intergeneracional.

Lo anterior se plantea por la existencia de una desarticulación cultural; es decir, no es lo mismo armar cohesión, grupo y pertenencia entre indígenas desde su lengua propia que entre personas que utilicen como lengua el castellano. Por eso dejar que las nuevas generaciones no aprendan la lengua propia es como dejarlos al aire, es como decir “tú veras quién eres, qué eres, no cuentes conmigo”; es dejarlos en realidad huérfanos, huérfanos de identidad, huérfanos de referencia, huérfanos del lugar donde pertenecen, huérfanos del territorio, huérfanos de su lengua.

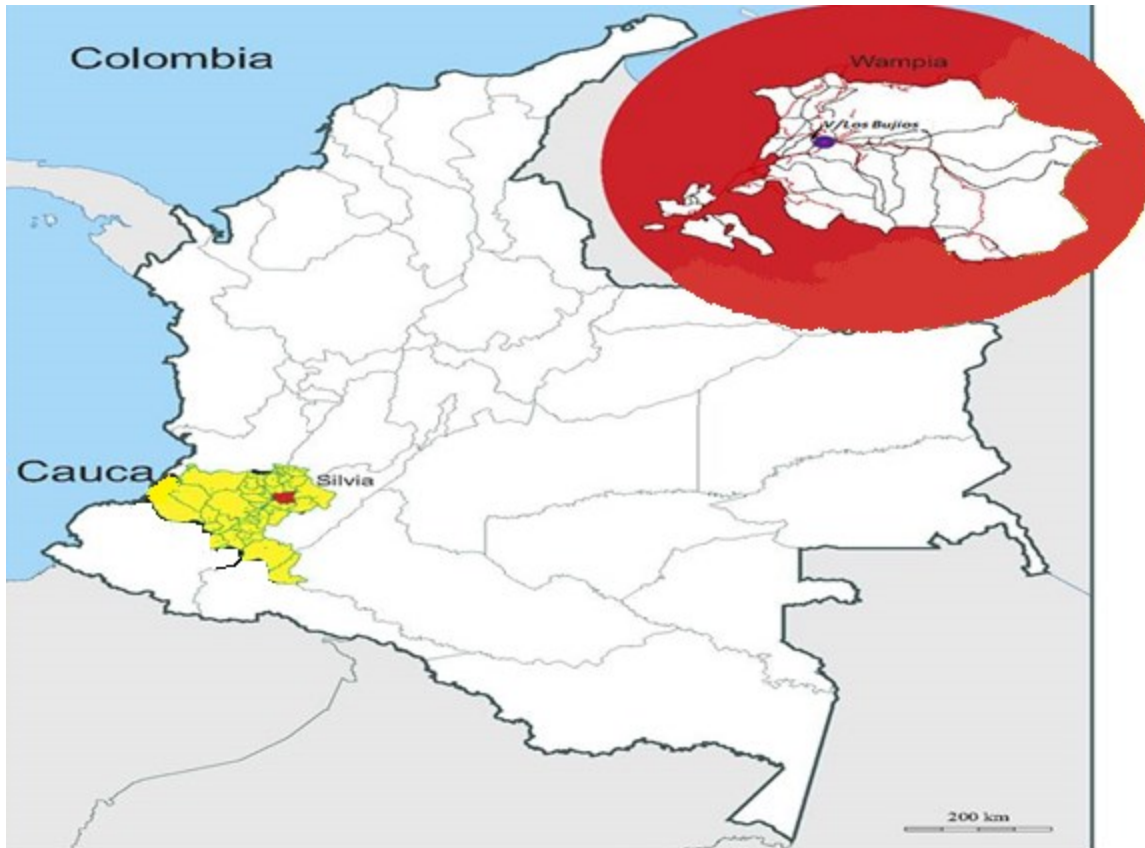
1.4 *Chu marik*, Contextualización

El resguardo de Guambía se encuentra ubicado en la jurisdicción del Municipio de Silvia, Departamento del Cauca; limita por el norte con el Resguardo de Pitayó, al sur con los municipios de Totoró y Silvia, al oriente con los Resguardos de Mosoco y Yaquivá; al occidente con el resguardo de Quizgó y la zona urbana de Silvia.



Mapa 1 Ubicación geográfica de la vereda Los Bujios. Fuente: Cartografía Base Cabildo de Guambía.

La Escuela Juan de Dios los Bujios, sede del Centro Educativo Las Delicias, está ubicada dentro de este Resguardo, en la Zona Guambía Nueva vereda los Bujios. Se creó entre 1977 y 1978 como una de las necesidades de los habitantes de esta vereda y se atendía a los niños con el préstamo en los espacios de las viviendas de la misma comunidad. La junta de acción comunal de su momento, estaba integrada por los *taitas* y comuneros Felipe Calambás, Esteban Tumiña, Ismael Velasco y Misael Yalanda, quienes realizaron acciones de gestión para construir una escuela (Taita Yalanda & Almendra, 2016).



Mapa N°2: Ubicación Geográfica del resguardo de Guambía y la vereda los Bujios, (fuente: elaboración propia basada en el mapa ubicación del Cauca en Colombia, recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Cauca_\(Colombia\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Cauca_(Colombia)))

En 1983 se construyó uno de los primeros salones aptos para recibir los primeros niños. El primer nombre para este espacio fue “Duendecillos”, un hogar comunitario que luego pasó a ser la escuela Juan de Dios los Bujios, palabra que en Namui Wam se denomina *Pirø pasrautu*, como una de las toponimias características de la comunidad Misak, que quiere decir, espacio donde se encuentra una tierra; ya que en ese espacio había arcilla que era utilizada en los alrededores de esta vereda, encontrándose ladrilleras como un factor productivo para las comunidades.



Ilustración 2: Escuela Juan de Dios los Bujios, (Fuente archivo: archivo escuela Juan de Dios los Bujios.)

Posteriormente, las construcciones fueron financiadas con los recursos del sistema general de participación del cabildo Indígena de Guambía y la gobernación del Cauca, durante los años 2000 a 2004 (Taita Yalanda & Almendra, 2016).

Los niveles de escolaridad ofrecidos en esta escuela hasta el 2014, fueron hasta el grado tercero incluyendo el nivel de preescolar. Desde el año 2015, por iniciativa de los padres de familia se ofrecen los grados cuarto y quinto. Actualmente cuenta con una sala de sistemas, un comedor y cocina de leña, baños, el servicio de Kiosco vive Digital del ministerio de las tecnologías y de la comunicación, las tic, un lote extenso aledaño a la escuela para la huerta escolar, cinco salones; no se cuenta con escenarios deportivos aptos para las actividades físicas dentro de la instalación educativa.

Para este año lectivo (2018) son sesenta y dos (62) estudiantes, cinco (5) docentes y una administrativa. Los docentes que han transitado por esta sede educativa son: Mama Bárbara Muelas Hurtado, Julio Tombé, Misael Yalanda, Marcos Almendra, Lorenzo Almendra Tombé, Jorge Tunubalá, Miguel Antonio Cuchillo, Abel Chirimusca, Luís Alberto Montano, Luís Almendra, Graciela Tunubalá, Israel Montano, Ubaldina Aguilar, Miguel Antonio Morales, Francisco Javier Aranda Tunubalá y Nora Mercedes Morales Calambás.

1.5 *Wam porap chito puraip atrik wan asha purumisrtrap poriklo*, Marco político/ derecho lingüístico

En este apartado encontramos aspectos de cómo se fue configurando históricamente el marco político que rige en la actualidad las lenguas indígenas en Colombia, en relación con las normas del sector educativo y la influencia determinante de las movilizaciones de las comunidades étnicas en pro de sus derechos.

Una parte es hablada, vivida, padecida directamente por los actores indígenas, que en algunos casos han sido recopiladas y denunciadas, y gracias a ello han tenido eco hasta llegar a constituirse en reglamentaciones, aboliciones o derechos y deberes a lo largo de estos cinco siglos. Por esta razón, muchas normas no son dirigidas directamente a las lenguas, pero han tenido afectaciones de forma implícita en el debilitamiento de la vitalidad, el uso social y el desequilibrio ecológico de las mismas.

En este sentido, gran parte de la legislación o las normatividades vigentes para las comunidades indígenas es producto de las movilizaciones por la reivindicación, por el derecho a vivir, desde la ley de origen, el derecho mayor como tal, que propenden por la convivencia y la comunicación ante la desarticulación y desarmonización cultural, el desequilibrio, la ruptura de los lazos sociales comunitarios, territoriales, la forma de ver el mundo y la relación con la naturaleza y la madre tierra.

Antes de la invasión europea, las sociedades originarias de Colombia contaban con sus propias formas y espacios de transmisión intergeneracional a través de la tradición oral, la espiritualidad y otros escenarios trascendentales que hoy los denominamos como la educación propia. Los sistemas de conocimiento de estas sociedades habían alcanzado logros importantes, y eran enseñados por sus expertos, en campos como la política, que consistía en las formas de organización y gobierno; lo económico, en las formas de producción, distribución e intercambio; la ingeniería, en las construcciones y sistemas de riego; la medicina propia, en la prevención y curación de enfermedades; lo artístico, en las músicas, danzas, pinturas, esculturas, entre otros.

Sin embargo, todas estas sociedades aun resguardan parte de sus saberes propios a pesar de haber transitado por múltiples adversidades durante estos cinco siglos, debido al sometimiento realizado a través de la educación, la religión, la politiquería y otros medios

ideológicos de dominación sistemática que afectaron la lengua, la identidad y la subsistencia de las comunidades que aun existimos.

En lo que respecta a la evangelización o a la misión cristianizadora que se inicia en el periodo de *la conquista*, hay que destacar la existencia de al menos 354 lenguas aborígenes en Colombia, (Montes, 1997, pág. 32) las cuales desaparecieron en su gran mayoría como producto de la imposición del castellano y de la fe católica a quienes se consideraban como salvajes, sin alma y había que someterlos desde lo religioso y lingüístico, imponiendo un solo dios, una sola lengua.

Esta política continúa durante la época de la *colonia*. Tal como expone Torre Revello (1962), en un primer momento Felipe II, mediante la real cédula del 1 de junio de 1574, ordenó el conocimiento de una lengua indígena para el adoctrinamiento. Teniendo en cuenta la variedad de lenguas existentes, se decidió implantar las lenguas indígenas más extendidas y con mayor número de hablantes como el kechua, el aymara, el chibcha (muisca), el siona, el nahuatl para los territorios dominados por españoles; para los dominados por portugueses se establecieron el tupí y el nheengatú. Dicha política implicó organizar gramáticas, vocabularios, catecismos y confesionarios para que los sacerdotes pudieran aprender las lenguas generales y avanzar en la evangelización. Se dispuso la creación de cátedras generales de algunas lenguas amerindias.

Sin embargo esta política fracasó y la empresa de adoctrinamiento y colonización se retardaba. Entonces se ignoraron las lenguas aborígenes y Carlos III (1770) impuso el castellano, la lengua de los conquistadores. Así, el castellano y el portugués se impusieron con dos consecuencias graves: desaparición de muchas lenguas y subordinación de las sobrevivientes a las lenguas imperiales.

De otro lado, en lo que respecta a la escuela, durante el periodo colonial no hubo esta institución como tal, sino prácticas educadoras centradas en la imposición de la fe católica, como se mencionó anteriormente. No estaba permitido aprender a leer y escribir para los indígenas ni los afrodescendientes que en ese entonces eran esclavizados. “Sólo llega a haber escuela pública hacia finales del siglo XVIII (luego de 1767), y estaba dirigida exclusivamente a los sectores dominantes” (Patiño Milán, 2010, pág. 7).

En la época *republicana*, predominó la misión civilizadora hasta finales de la Segunda Guerra Mundial (1810-1950). Los indígenas todavía eran considerados ‘salvajes’ y los afrodescendientes siguieron siendo esclavizados ‘legalmente’ hasta 1851. Durante este periodo se proponen las primeras Constituciones políticas del país y se incluye la educación como un asunto de Estado.

En esta medida se establece la constitución de 1886, en que se instaure una sola lengua y una sola religión para la nación. Así mismo se dicta la ley 89 de 1890 para aquellos “salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”, durante un plazo de 50 años. Un efecto importante de dicha ley fue la expansión de las misiones y los internados como medio para aglutinar y educar las comunidades indígenas, con el objetivo central de consolidar el proyecto de nación y la identidad nacional mestiza.

Dentro del camino al “progreso” comienza la carrera de la globalización, entendida como un proceso de expansión de la economía capitalista en todo el mundo durante el siglo XX, la cual trajo consigo elementos en favor y en contra de las comunidades indígenas tales como el reconocimiento a sus prácticas culturales dentro de un marco jurídico internacional y en el mismo periodo se comienza a hablar de la multiculturalidad y el multiculturalismo. De otro lado se afecta a las comunidades indígenas con diferentes ayudas humanitarias que interfieren las formas de ver el mundo; ayudas de intervención que se instauran sin planificar un modelo de atención contextual y cultural en el afán de convertir al indígena en campesino.

En el caso Misak encontramos las ayudas humanitarias llamadas Cuerpos de paz, el Plan mundial de alimentos, programas de intervención en educación de World Children o Visión mundial, el Instituto lingüístico de verano (I.L.V), los programas de agricultura verde, sustitución de árboles nativos con programas ambientales en aras de promover el monocultivo del pino y el eucalipto agenciado por el estado, entre otros (Aranda, 2017).

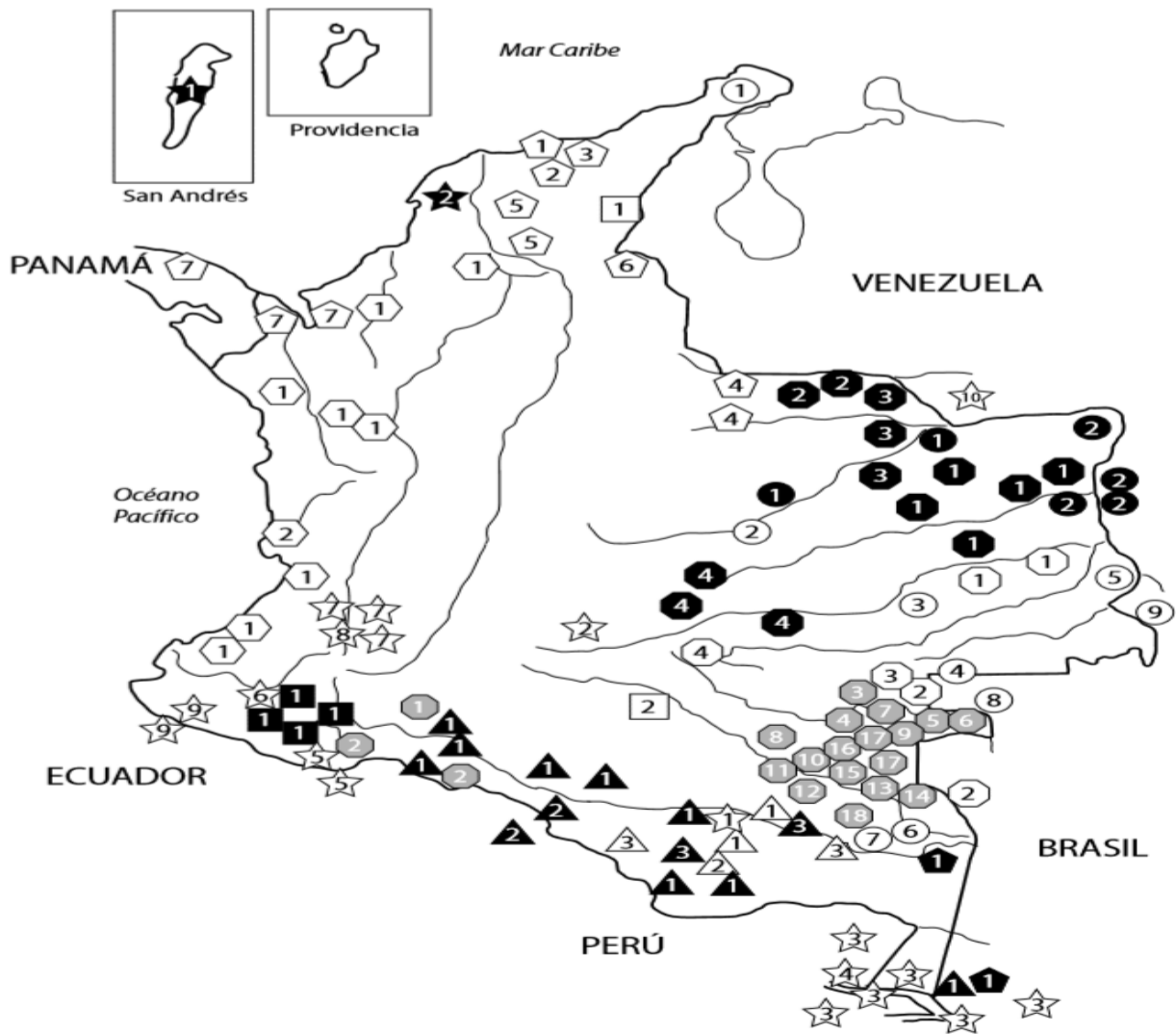
De todos estos programas cabe resaltar el papel del I.L.V, en donde su función en gran medida fue evangelizadora a través de la traducción del nuevo testamento a varias lenguas indígenas, acompañando esta labor de la negación de muchas prácticas culturales. En cuanto al trabajo lingüístico, desarrolló múltiples investigaciones tanto en el área andina como en la

Orinoquía y la Amazonía; y realizó la elaboración de fonologías, alfabeto, y materiales de aprestamiento. Sin embargo su interés no fue la preservación de estas lenguas sino la alfabetización y castellanización: “Como ocurrió en el pasado, en términos de política lingüística el Estado Colombiano en lo sucesivo careció de todo tipo de iniciativa, y delegó estas responsabilidades en el I.L.V” (Pineda Camacho, 1997, pág. 165) desde 1962 cuando lo contrata.

Frente a todos estos embates de la modernidad, la diversidad lingüística y cultural pervive en nuestro país:

En Colombia se hablan 70 lenguas: el castellano y 69 lenguas maternas. Entre ellas 65 son lenguas indígenas, 2 lenguas criollas (palenquero de San Basilio y la de las islas de San Andrés y Providencia - creole), la Romaní o Romaníes del pueblo Room – Gitano y la lengua de señas colombiana (Organización Nacional Indígena de Colombia, 2015).

También destaco las diferentes interpretaciones que se han dado con respecto a la clasificación de las lenguas indígenas en familias lingüísticas, ya que dicha clasificación ha venido variando con el tiempo de acuerdo con los avances en la investigación.



DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE COLOMBIA

DIBUJO ELABORADO SEGÚN MAPA DEL CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES - CCELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Mapa N° 3. La diversidad lingüística de Colombia (Aguirre Licht, 2005, pág. 230).

○ Fam. ARAWAK	▲ Fam. WITOTO
① Wayuu	▲① Witoto
② Achagua	▲② Okaina
③ Piapoco	▲③ Nonuya
④ Kurripako	
⑤ Baniwa	■ Fam. QUECHUA
⑥ Kawiyari	■① Inga
⑦ Yukuna	
⑧ Tariano	⬛ Fam. TUPI
⑨ Baniba	⬛① Cocama
△ Fam. BORA	⬡ Fam. TUKANO
△① Muinane	⬡① Coreguaje
△② Bora	⬡② Siona
△③ Miraña	⬡③ Kubeo
	⬡④ Pisamira
□ Fam. CARIBE	⬡⑤ Piratapuyo
□① Yuko	⬡⑥ Desano
□② Karijona	⬡⑦ Carapana
	⬡⑧ Tucano
⬡ Fam. CHIBCHA	⬡⑨ Tatuyo
⬡① Kogui	⬡⑩ Taiwano
⬡② Ika	⬡⑪ Barasana
⬡③ Damana (Wiwa)	⬡⑫ Bará
⬡④ Uwa (Tunebo)	⬡⑬ Macuna
⬡⑤ Chimila	⬡⑭ Tuyuka
⬡⑥ Barí	⬡⑮ Yurutí
⬡⑦ Kuna	⬡⑯ Siriano
	⬡⑰ Tanimuka
⬢ Fam. CHOCÓ	
⬢① Embera	★ Criollos
⬢② Waunan	★① San Andrés
	★② Palenquero
● Fam. GUAHIBO	☆ Independientes
●① Sikuaní	☆① Andoe
●② Hitnu	☆② Tinigua
●③ Kuiba	☆③ Tikuna
●④ Guayabero	☆④ Yagua
	☆⑤ Cofán
⬢ Fam. MAKU	☆⑥ Kamëntsa
⬢① Puinave	☆⑦ Páez
⬢② Yujup-Maku	☆⑧ Guambiano
⬢③ Cacula	☆⑨ Awa (Kwaiquer)
⬢④ Nukak	☆⑩ Yaruro
● Fam. SALIBA	
●① Saliba	
●② Piaroa	

Cuadro N° 1. Familias Lingüísticas de las lenguas indígenas (Aguirre Licht, 2005, pág. 231).

En la constitución Política de 1991, en el artículo 10, determina: “el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales

en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.”

Con base en este derecho constitucional y otros artículos (7º, 8º y 70º) y la ley 21 de 1991 que aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales, se promulga la Ley de Lenguas indígenas 1381 de 2010 como resultado de las mismas luchas indígenas y de un auto diagnóstico socio lingüístico del estado de vitalidad y viabilidad de las lenguas nativas.

Esta ley de lenguas cuenta con cuatro partes: En el inicio designa al Estado la responsabilidad de velar por el legado lingüístico y concertar con las comunidades hablantes de las lenguas originarias, para buscar caminos para el desarrollo de su aplicación. En el segundo apartado reconoce los derechos lingüísticos de las personas a la no discriminación, al uso de sus lenguas, reconocimiento oficial de los nombres propios y de las toponimias en lenguas nativas, a dar uso social de la lengua en los espacios de la administración pública, en sus relaciones con la justicia ordinaria y las entidades prestadoras de servicios de salud. En la parte tercera dan a conocer los alcances de las medidas de protección de las lenguas nativas, que se deberán concretar en programas de fortalecimiento, protección, salvaguarda y revitalización; dar uso de los diferentes medios de comunicación para dar a conocer la realidad y la importancia de la diversidad lingüística y cultural: a su vez promover la producción de y emisión de programas en lenguas propias, producción de materiales didácticos o de lectura, enseñanza de las lenguas y formación de docentes, investigación, formación y observación del estado de las lenguas propias.

Por último designa como instancias para gestionar la protección de las lenguas originarias, al “Ministerio de Cultura y Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas y se señalan sus responsabilidades, que incluyen la elaboración de un plan decenal de acción, así como el cumplimiento de las medidas de protección señaladas en la tercera parte” (Ospina Bozzi, 2015, pág. 6).

Haciendo un análisis de lo que ha sido la implementación de esta ley es necesario mencionar que su aplicabilidad en contextos indígenas es mínima, en cuanto no ha tenido la suficiente socialización y aun es desconocida por muchos integrantes de los grupos indígenas; así

mismo no se percibe desde el estado la creación, promoción y gestión de distintos programas de acuerdo a las situaciones de vulnerabilidad de cada una de las lenguas.

Un aspecto importante es también las normatividades emanadas para el ejercicio de la educación que también promueven la protección de los derechos lingüísticos desde la ley 115 de 1994 ley general de educación. Puesto que es una de las bases por las cuales se desarrollan las acciones pedagógicas lingüísticas a través de la educación intercultural bilingüe o etnoeducación que se define en el *Artículo 55* como:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe entender el ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Congreso de la República de Colombia, 1994, pág. 14).

Esta ley ha sido reglamentada entre otros, por el decreto 804 de 1995 en donde se encuentra la definición de los principios de la etnoeducación, entre ellos el de Diversidad lingüística, “entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones” (Nacional, 1995, pág. 2).

Como se podrá notar para el campo de la educación hay una reglamentación y reconocimiento jurídico acompañado de unas acciones, unas prácticas didácticas, pedagógicas, lingüísticas e investigativas que el orientador debe desarrollar, pero es muy importante contar con el acompañamiento de las autoridades ya sea institucional, escolar, Cabildo, secretaría de educación, jefaturas de núcleo y el espacio familiar, entre otros.

En esta última década el proceso educativo se ve afectado por la forma de contratación de la educación indígena, la cual entró en un proceso de tercerización, es decir delega a otros la atención del derecho a la educación y que se simplifica al echo solo del servicio educativo, dejando de lado el derecho, a partir del decreto 2500 de 2010 del Ministerio de Educación Nacional, que permitió un contrato de forma cualitativa y cuantitativa, entre el cabildo Indígena de Guambía y la Secretaria de Educación del Departamento del Cauca. Aspecto que considero en

que se debe hacer una reflexión en el sentido de que por este medio se podría iniciar una ruta para dar viabilidad a la normatividad expresada en la Ley 1381 de 2010, por ejemplo, de la escritura en namui Wam de informes correspondientes a la educación; de incluir dentro de la canasta educativa las necesidades de materiales didácticos, formación de docentes, investigación y estudio de la lengua de los Misak en los contextos escolares para dar su atención correspondiente, entre otras acciones que en el campo podrán ir afianzándose o modificándose en la medida en que se realice el trabajo.

La otra mirada es que este decreto de la contratación de la educación es considerado como transitorio, por lo tanto se vienen promoviendo otras reglamentaciones alternas y quienes no se acojan pueden quedar cobijados bajo este decreto ya mencionado y así como su nombre lo indica, puede quedar ahí para siempre de manera transitoria y que no se asuma la responsabilidad de la importancia de la educación bilingüe por su costo y atención o se argumente que es un decreto que no fue creado para tales fines.

La reglamentación alterna más importante que se está construyendo en este momento se refiere al sistema educativo indígena propio S.E.I.P, desde el espacio denominado Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas Contcepi; espacio generado por el ministerio de educación, en cumplimiento de las políticas educativas indígena a favor de las comunidades, el cual incidió también en el estudio y formulación de la ley de lenguas ya mencionada.

Por lo tanto considero que es ahí el otro espacio donde deben estar las pautas claras para la atención educativa indígena bilingüe, comprendiendo a qué tipo de bilingüismo queremos caminar, según el estado en que se encuentren las lenguas en cada una de las comunidades, con una clara planificación lingüística. Es decir si se apunta a una educación de bilingüismo equilibrado, en el cual se espera que el estudiante desarrolle una capacidad similar para comunicarse en las dos lenguas; o si se pretende un bilingüismo extractivo, en el que al final, una lengua sustituya a la otra; o por el contrario, un bilingüismo aditivo, que lleve a una complementación entre las dos; o un bilingüismo receptivo, como el que se observa en muchas comunidades actualmente, en el que las personas entienden pero no hablan la lengua minorizada, entre otros.

Para finalizar conviene mencionar la legislación internacional por su influencia en lo relatado para los últimos 50 años. “En los textos Jurídicos internacionales, se registra una tendencia en el tratamiento de los aspectos lingüísticos que ha ido transitando desde la no discriminación por causas lingüísticas, a la protección de los grupos en riesgo lingüístico-cultural” (Bigot, 2010, pág. 156).

Es así como se cuenta con el día internacional de la lengua materna proclamado por la UNESCO el 21 de febrero de 2000, que se celebra cada año en esa fecha. Además, el año 2019 ha sido declarado por la ONU como el año internacional de las lenguas indígenas, o sea, todas aquellas que han sido marginadas históricamente en cualquier parte de nuestro planeta.

Entre las normas es necesario distinguir los tratados que establecen derechos individuales y derechos colectivos generales, es decir, sin distinción del origen o la causa que motiva la diversidad lingüística; y los tratados dedicados a la protección de las comunidades lingüísticas indígenas, entre los cuales destaco los siguientes:

- Pacto internacional de derechos civiles y políticos –1966 (artículo 26).
- Convención americana sobre derechos humanos –1969 (artículo II).
- Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales – 1966 (artículo 2.2).
- Convención internacional de los derechos del niño –1989 (artículo 2.1).
- Declaración universal de derechos lingüísticos -1996.

En el recuento anterior se observa un proceso que se recoge en esta declaración universal, donde propende por poner en igualdad de condiciones los desequilibrios lingüísticos, al tiempo que reafirma los reconocimientos constitucionales que se venían dando en américa latina.

Para concluir este capítulo es necesario tener en cuenta que uno de los aspectos importantes dentro de la vida de las lenguas es encontrar las huellas, las acciones, los momentos, los sentimientos para la supervivencia de las comunidades con una identidad propia. Frente a lo anterior, encontramos diferentes prácticas que vienen transformando las identidades y es ahí donde considero que debe primar la huella, la identidad, el ser y sentir de un pueblo, con una identidad idiomática, como han transitado hasta la actualidad.

CAPÍTULO II

***NAMUI WAM WAN KUSRENİK YAU KUTRI WAMINCHIP, LA
REVITALIZACIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR***

La revitalización del *namui wam*, con el grado quinto, en la escuela Juan de Dios los Bujios, partió de unas observaciones y determinar la necesidad de qué acciones realizar para contrarrestar y dar un uso equilibrado, por parte de los estudiantes, a la lengua propia en relación a la lengua de dominio. En este sentido es importante mirar el concepto de revitalización desde la cultura Misak y desde otros autores.

En entrevista con mama Clemencia Tunubalá (Tunubalá Collazos, 2017) nos dice:

En las nuevas generaciones vienen olvidando el *namui wam*; así como se ha venido desapareciendo diferentes plantas como el *kauitrømøn* que ya no se ha vuelto a ver en los cultivos de pan coger. Solo se recuerda en los sueños y muchas otras plantas tanto alimenticias como medicinales, esto por diferentes causas se puede observar que ha venido desapareciendo.

Al respecto del *namui wam* considero para mí que se debe tratar así como se trata a una planta, a una semilla para su conservación, siembra, cuidado y acompañamiento. Como en el caso de una semilla de maíz que se guarda el que mejor esté cargado, amarrando en el fogón, sin olvidar que no se puede comer todo o dar a los animales hasta las semillas, pero ahora vienen también las plagas, pero debe ser superado, por eso es necesario seleccionar, al igual que la semilla de papa, la cebolla y otras plantas alimenticias.

Todo ello me lleva a pensar que la revitalización del *namui wam* es desde el *naachak*, desde el cuidar la palabra, buscar, sembrar para tener una buena alimentación, en este caso alimentar la palabra, el pensamiento, el ser Misak desde los saberes, desde las prácticas, desde la espiritualidad para tener una buena siembra y una buena cosecha, que el espíritu de la palabra no se apague, no se olvide, no se muera, no nos deje.

Un ejemplo claro en el que podemos encontrar representada la expresión anterior y del pensamiento, son las tradiciones orales que han sido recopiladas en la década de los ochenta y que siguen vigentes para seguir nutriendo y formando desde esta lógica, de estar listos o prepararnos para no pasar hambre; un pensamiento transmitido a través del *Parəsətə*, para visionar el futuro, así como nos enseñan la naturaleza, los animales (Aranda & Aranda Morales, 2012); un pensamiento que no solo nos remite a prepararnos y no pasar hambre en el sentido literal de la palabra, sino con una mirada general desde todos los ámbitos ya sea académico, físico, espiritual, moral y lingüístico, desde el territorio, la espiritualidad, identidad, comunidad, la lengua propia.

En este sentido la lengua namui wam está integrada en todos los ámbitos: sociales, culturales, ecológicos, a través de la tradición oral, el territorio, la espiritualidad, que es y fue transmitida a través de los consejos de manera implícita, con la representación de conceptos de la vida Misak, la naturaleza, como elemento vivo de la cultura. Sin embargo, hay un fuerte debilitamiento de su uso y la transmisión intergeneracional en la actualidad; y es por eso que la revitalización debe compaginarse en todos estos escenarios, ya que esta se entiende como la búsqueda del restablecimiento de los lazos comunicativos y lingüísticos en las nuevas generaciones, para poner una barrera y revertir el desplazamiento que ha venido reduciendo su vitalidad.

En la literatura sobre esta problemática se han utilizado diferentes términos como recuperación, reanimación, mantenimiento, entre otros. Pero ninguna de estas denominaciones “es enteramente satisfactoria para entender la complejidad de los procesos de sustitución o supervivencia lingüística” (Flores Farfán & Córdova Hernández, Guía de Revitalización Lingüística: para una gestión formada e informada, 2012, pág. 34). Razón por la cual en esta investigación adopté el término revitalización, pero no restringido a lo lingüístico, sino necesariamente articulado a la parte cultural, tal como lo plantea López (2015, pág. 209). Esta perspectiva se verá reflejada en las herramientas didácticas y acciones alrededor de las prácticas y espacios propios de la comunidad, que se exponen en el siguiente capítulo.

Otro sentido que se pudo constatar, dentro de las actividades académicas de la Maestría en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas, es que el término revitalización lingüística conduce a la documentación, en convertir la lengua en algo museístico, de muestra. Al respecto Flores Farfán (2011, pág. 220) menciona que:

Los términos “lingüística documental”, e incluso el más elocuente “lingüística de savamiento”, tiene diversas implicaciones. En su forma extrema, implican una concepción folclorista y museística de las lenguas. Básicamente, tal concepción desvincula las lenguas de sus hablantes, seña distintiva de la lingüística formal. Desde esta perspectiva, las lenguas se conciben como “cosas” ideales, como entidades independientes separadas de sus contextos intencionales y socioculturales a los que, en última instancia, se encuentran siempre vinculados. Incluso dicho esencialismo lingüístico genera nuevos contextos en el que surgen variedades lingüísticas académicas, puristas e incluso normativas, claramente contrastantes con el uso cotidiano de las lenguas de los hablantes.

En el caso de la lengua namui wam, ya se cuenta con la identificación de la estructura lingüística. Tal como menciona López (2015, pág. 32) “los sistemas ortográficos de las lenguas indígenas fueron establecidos por lingüistas no indígenas o misioneros, agentes gubernamentales con competencias variables respecto a las técnicas lingüísticas”. Con estos sistemas documentaron la lengua, las distintas instituciones e investigadores como el Instituto Lingüístico de Verano (I.L.V.), la Universidad del Cauca, la Universidad del Valle, el Cabildo de Guambía y comuneros. Posteriormente, con la formación académica de la misma comunidad, se publicaron diferentes materiales con distintos alfabetos y en el año 2009, se realiza la unificación del alfabeto con base en la propuesta fonológica.

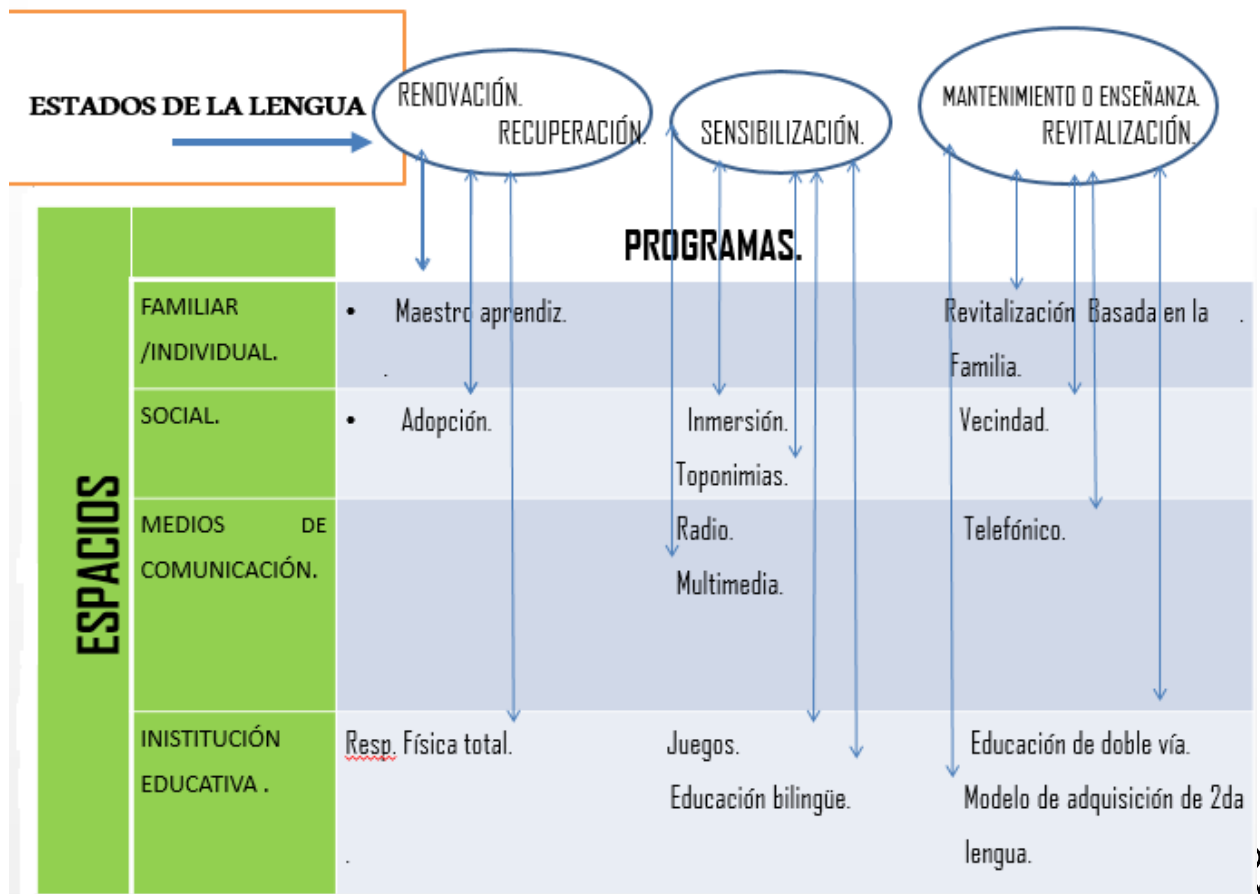
Unificación adoptada desde las autoridades propias en el año de 2009, donde se determina que debe tener el reconocimiento y apoyo de la investigación lingüística, creando una comisión lingüística para desarrollar el mandato, la representación del namui wam desde el lenguaje natural, la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua propia en las escuelas y crear metodologías de enseñanza para los diferentes cabildos Misak (Autoridades Nu Nak Chak, 2011).

Para finalizar, no hay que olvidar que como fruto del desplazamiento lingüístico y cultural, podemos encontrar múltiples prejuicios sociales que aún siguen predominando a través de dichos, chistes, apodos, mensajes con doble sentido, imágenes, caricaturas, canciones, comparaciones, entre otros; prejuicios que ameritan una atención especial y el diseño de acciones de sensibilización, no hacia el indígena, el afectado, sino hacia afuera, hacia quien promueve estas acciones, pues al respecto no se escucha ninguna reglamentación normativa. Es decir que la

sociedad mayoritaria tiene la obligación de contribuir a la tarea de la revitalización reeducando las actitudes y acciones discriminatorias, para establecer caminos hacia el equilibrio lingüístico y cultural.

2.1 *Wam trupomontrei chito mariklan ashkun, Algunas experiencias revitalizadoras*

En este apartado retomo algunas experiencias, acciones y programas que se han adelantado en relación con la revitalización en distintas situaciones de las lenguas, ellas pueden ser puntales de referencia en nuestras comunidades. En el cuadro siguiente se puede apreciar la ubicación de cada método según las características del estado de las lenguas (renovación y recuperación; sensibilización; y mantenimiento o enseñanza y revitalización) y los espacios de su uso (familiar/individual, medios de comunicación, instituciones educativas).



Cuadro N° 2. Espacios, programas y acciones de revitalización (elaboración propia.)

Programas de renovación y recuperación:

Estos programas de renovación del idioma se utilizan especialmente en el momento en que la lengua aún se conoce en la comunidad, pero no se cuenta con hablantes fluidos y no se da uso en la comunicación diaria. De otro lado, “Los programas de recuperación de la lengua se emplean cuando dentro de la comunidad se sabe poco y se recuerda poco sobre la lengua, pero se cuenta con buena documentación” (Ramos R, 2015, pág. 124).

La recuperación de una lengua se lleva a cabo cuando esta ya no es hablada; mientras que la revitalización se puede dar cuando todavía hay hablantes a quienes consultar o preparar como profesores de lengua indígena.

Método maestro-aprendiz:

Este método tiene su origen en California desde 1992; Se pudo documentar al respecto que en las lenguas intervenidas habían muy pocos hablantes y que no se podía desarrollar en los escenarios escolares actividades en favor de las lenguas, por esta razón la necesidad de constituir un equipo de estudio integrado por el docente y el estudiante, donde se reúnen con una intensidad horaria de 10 a 20 horas durante la semana para hacer actividades.

En este programa, los últimos ancianos hablantes de las lenguas indígenas de California se asocian con parientes más jóvenes que las quieren aprender; en esta relación de uno a uno se aprenden técnicas de enseñanza por inmersión a la lengua. Lo que se subraya es que en lugar de estudiar “lecciones”, el equipo debe realizar actividades en conjunto (cocinar, reunirse, hacer quehaceres domésticos, hacer unas caminata, dar una vuelta en auto, etcétera) comunicarse continuamente mientras las realizan (Hinto, 2013).

Por tanto queda confirmada la importancia de promover la oralidad, el diálogo, la comunicación de la lengua propia.

Metodología de adopción: consiste en adoptar alguna lengua vernácula con características similares a la autóctona ya que esta última no tiene posibilidades de ser revitalizada.

El desarrollo del programa o metodología respuesta física total consiste en realizar acciones cuando el profesor lo oriente; es decir, responder con el movimiento corporal o físico los mandatos sin hacer uso verbal. “Como extensión de este método Cantoni (1999) desarrolla el método de

"Narración-respuesta física total" (*Total Physical Response Storytelling*), que busca desarrollar habilidades narrativas, descriptivas y conversacionales, fomentar la creatividad de los aprendices y poner atención a los intereses individuales" (Ospina Bozzi, 2015, pág. 37).

Programa de sensibilización.

Estos programas se usan cuando hay pocos hablantes de la lengua, no se sabe sobre ella y la documentación es mínima, por lo tanto se requiere enfatizar en la sensibilización de la comunidad lingüística para promover el interés y la motivación por la lengua en los hablantes. En el contexto local se evidencia la existencia de programas con esta finalidad (por ejemplo: emisora namui Wam, radio libertad) los cuales pueden considerarse complementarios de aquellos que apuntan a la recuperación, renovación, revitalización, mantenimiento o enseñanza.

El modelo de inmersión "es sugerido por "Reyhner" como estrategia para recuperación de lenguas que solo son habladas por adultos que no están criando niños," (Ospina Bozzi, 2015, pág. 36), es decir que no son los padres de familia como tal. Se organizan todas las actividades en lengua, de lo que se quiere aprender, en donde los aprendices entran en contacto directo con la lengua y se practica naturalmente. La autora ilustra el uso de este método en diferentes países y momentos, desde la década de 1960, en lenguas como: Francés en Canadá; vasco, Francia y España; catalán en España; maorí en Nueva Zelanda; y hawaiano, en Hawái, entre otros.

Método de nombramiento de lugares o toponimias: Con este método se logra sensibilizar así la lengua, con los nombres de los lugares importantes de la comunidad, permitiendo una conexión con los sitios sagrados y promoviendo el sentido de pertenencia territorial e identitaria.

La toponimia de cualquier lugar se nos ofrece como el resultado de múltiples lenguas funcionales sucedidas en el tiempo. Siempre se ha dicho, y con razón, que en la toponimia han quedado preservados, como fósiles, infinidad de elementos lingüísticos característicos de épocas pasadas, no sólo de tipo léxico, sino también de tipo fonológico y ciertos procedimientos gramaticales en la formación de derivados y compuestos léxicos (Trapero, 1997, pág. 242).

Por lo tanto puedo decir que es más una estrategia de sensibilización y una política de visibilización que un método de recuperación de lenguas, por lo que se relaciona más con la recuperación cultural y social que con la lingüística propiamente.

Programa de radio: es un programa que trata de la enseñanza de la lengua y la cultura utilizando como medio la radio, lo que permite su uso en diferentes situaciones de la lengua.

. En el caso del pueblo Misak se cuenta estos escenarios, donde se difunden algunas características desde lo cultural, y se da el privilegio del uso de la lengua propia. De igual forma, es un método que también puede servir para sensibilizar a la población y recuperar para la lengua y algunos rasgos culturales de la comunidad como los saberes propios, interpretaciones musicales, o ser llevado al escenario escolarizado para dinamizar el uso de la lengua.

Programa telefónico: Para realizar el desarrollo mediante este método los aprendices se ponen en contacto mediante un audio conferencia a través del teléfono con personas hablantes de la lengua. Estableciendo un canal de comunicación, más que un método de enseñanza. En la comunidad Misak es frecuente escuchar comunicaciones telefónicas en lengua propia; es así que se escucha decir a los mayores que en la década de los ochentas, se tomó la lengua propia como mecanismo de defensa, por lo tanto era prioritario comunicarse en lengua para no dilatar información. Actualmente muchas de las familiar que se encuentran en los diferentes municipios y regiones del país se les escuchan dialogar y dar uso de la lengua propia en el aparato telefónico.

Programa multimedia: el uso de las tecnologías y el internet han permitido materiales multimedia o clases de muchos idiomas.

La elaboración de libros y cintas de audio para la enseñanza de las lenguas, así como de videos, CD-ROM y otros apoyos didácticos, es un componente importante en la enseñanza de lenguas, como ayuda en los programas de inmersión, como estrategia para aumentar el interés comunitario y, a menudo, como la única alternativa que les queda a algunas comunidades. (Hinto, 2013, pág. 16)

El juego para motivar el habla de lenguas nativas. El juego como método para la motivación y promoción del aprendizaje de las lenguas es muy importante para las comunidades indígenas, ya que es una forma de mediar el aprendizaje. De acuerdo a la experiencia realizada por Ospina con

el pueblo Yuhup este método se buscaron “caminos de solución a la problemática de la interrupción de la transmisión intergeneracional de conocimientos culturales y lingüísticos ocasionada por la presencia de la escuela” (2015, pág. 39).

Programas bilingües: La pretensión de estos programas es que los niños desarrollen un bilingüismo equilibrado, sin embargo en Colombia no hay la formación de maestros que se requieren para estas necesidades, ni materiales pedagógicos y didáctico suficientes, ni el desarrollo de las lenguas étnicas para una educación bilingüe. Al respecto desde el pueblo Misak puedo decir que en el marco de la interculturalidad se han venido construyendo palabras nuevas frente a objetos, símbolos significados desde la cultura para integrar en la vida social y comunitaria que algunos sí han tenido aceptación y otros hace falta difundir y seguir dinamizando.

Por dichas dificultades la lengua minorizada se convierte en un puente para que los niños lleguen a la otra lengua dominante a medida que avanza en el nivel educativo y por eso se denomina modelo de transición. El problema es entonces que a la final el niño abandona la lengua materna.

Programas de revitalización, mantenimiento o enseñanza

La revitalización se usa principalmente cuando la lengua aún se habla, pero tiene solo algunos hablantes; mientras que la enseñanza como segunda lengua aplica en los casos en que la lengua aún mantiene cierta vitalidad y uso.

Programas de revitalización basados en la familia: Es bien sabido que el objetivo de la revitalización es el uso de la lengua en la comunicación diaria; Por lo tanto, en estos programas se crean cursos de orientación para los papás, que son llevada a los hogares, para ser empleados con los hijos.

Los cursos son relacionados con las actividades que el niño realiza como jugar, caminar, comer, bañar, pasear, entre otros como las expresiones de afecto. Su propósito es que el niño pueda desarrollar una empatía con sus cuidadores y su lengua al mismo tiempo (Ramos R , 2015).

Cuando un programa de revitalización lingüística da como resultado que un porcentaje grande y creciente de familias use su lengua ancestral en la casa, de modo que los niños que van naciendo la aprendan como su lengua materna, entonces es momento de celebrar y sacar esa lengua de la categoría “amenazada” (Hinto, 2013, pág. 16).

Programa del vecindario: Hace referencia a la creación de un vecindario de interesado en fortalecer una lengua, una “isla de hablantes”, que a medida que crece va ensanchando las necesidades comunicativas en la lengua que se quiere revitalizar.

Situación similar ha ocurrido con lo que ha pasado en el últimos siglos con los Misak que han retornado a los territorios que habían sido propios como en los municipios de Morales, Cajibío, Caldonio-Siberia, Piendamó, Monte Redondo Jambaló y a otros departamentos donde hay algunas familias hablantes del namui wam.

Programa de educación en dos sentidos o doble vía: Pretende desarrollar el aprendizaje de dos lenguas, integrando un grupo que hable la lengua mayoritaria con uno que hable la lengua minoritaria, y promoviendo al mismo tiempo el intercambio entre los aprendientes, no solo en lo lingüístico, si no en lo cultural.

Modelo de adquisición de segunda lengua: Según Ospina método fue,

Desarrollado por Bickford, está orientado a la práctica de escuchar la lengua. Se enfatiza en sesiones con hablantes fluidos, quienes guían a los aprendices con el uso de objetos y fotos para incrementar lentamente el conocimiento de la lengua. Los aprendices van grabando el vocabulario y las oraciones nuevas aprendidas, las escuchan y transcriben (Anonby, 1999). (2015, págs. 37-38).

Con todo lo anterior de las experiencias vistas comparto la siguiente afirmación que ayuda mayor comprensión al respecto de cómo aportan los diferentes modelos y su aplicación.

La revisión de las experiencias citadas en esta sección indica que, tanto para la enseñanza como para la transmisión, los modelos más exitosos son los centrados en la adquisición y no en el aprendizaje, en el aprendiz y no en el instructor, en la comunicación y no en la gramática, en la cooperación y no en el individualismo. Reyhner y Tennant (1995) proponen además, como principios básicos, el uso de contextos reales o realistas, la planeación de contenidos con alto interés para los aprendices, el ajuste del ritmo de instrucción a los progresos de los estudiantes y la corrección por medio del ejemplo (Ospina Bozzi, 2015, pág. 35).

Cabe resaltar que para una revitalización lingüística y cultural se debe contar con una planificación, con unas herramientas, métodos o programas que podemos retomar de las ya mencionadas según el caso. Sin dejar los canales de enseñanza, es indispensable con técnicas y con políticas comunitarias ir a la par con las autoridades locales, institucionales, familiares, y entes

de control social para contar con un apoyo dentro del proceso de recuperar, renovar, revitalizar o enseñar.

2.2 *Wam pinomontrei isuik, kusrenik yau kutri mantoto keko misrik*, La relación entre revitalización, lengua, escuela y didáctica

En este apartado se busca dar claridad sobre el hecho de que estamos en presencia de una estrecha relación entre enseñanza y didáctica, lengua y comunidad, saber y escuela, identidad y territorio, cultura Misak y naturaleza, revitalización y reexistencia; elementos que presentaron sustanciales diferencias en décadas anteriores dentro de los fines de la educación agenciada por el estado, con repercusiones que han marcado en la vida tanto a las comunidades como a las lenguas indígenas. De ahí que esta propuesta de revitalizar desde el escenario escolarizado consiste en la búsqueda de estrategias e implementación de herramientas didácticas a partir de las prácticas culturales, que dinamicen el uso de la lengua *namui wam* en esta realidad y tiempo, tan movidos y fáciles de desestabilizar.

Es así que para tener unas bases conceptuales nos remitiremos hacia fines de la década de 1970, en donde la corriente neo conductista y la corriente tecnicista, surgida con anterioridad en países desarrollados, impactan en nuestras escuelas. La preocupación está puesta en lograr pautar de forma organizada el trabajo docente, ya que el aprendizaje en tanto conducta se centrará no tanto en la acción del sujeto que aprende, sino en los cambios de comportamiento de aquél, dentro de ciertas condiciones controladas. Surge así una nueva concepción de la enseñanza, definida ahora, desde el aprendizaje del estudiante y desde el reforzamiento que garantice una alta eficacia en el mismo, al respecto se puede apreciar que.

Con su base en la tecnología educativa impregnada por las concepciones de la psicología conductista de Skinner, las teorías de la eficiencia de Taylor, la teoría sistémica y la de la comunicación, se impone una ingeniería conductual que hace centro en la organización racional de los medios, los objetivos operacionales y la evaluación de los aprendizajes (Granata, Barale, & Chada, 2000, pág. 42).

Se puede decir de esta manera, que históricamente la escuela para las comunidades indígenas, en cuanto al uso y mantenimiento de sus lenguas y culturas, se ha constituido en un escenario de asimilación, en el que el modelo de educación tradicional y conductista negaba el

derecho a las prácticas tradicionales. Situación de la cual aún hay rasgos que imperan en muchas instituciones escolares a pesar de las políticas públicas y el movimiento indígena; Es así como en los últimos tiempos, se ha configurado como un escenario de encuentro y des encuentros de la lengua, la identidad y ahora la revitalización. Estos hechos se pueden comprender mejor teniendo en cuenta lo que dice López (2015, pág. 305):

La escuela, en tanto institución social, está inserta en una estructura organizativa mayor y sirve de puente entre el hogar, la sociedad y el Estado. En ese contexto, se rige por las convenciones establecidas que regulan la interacción entre la sociedad y el Estado. Ese hecho la confronta con demandas de distinta índole que vienen tanto desde arriba como desde abajo; por ende, está sujeta a fuerzas centrípetas y centrífugas a la vez. Tal es el caso de las lenguas, particularmente de aquellas que están en condición de amenaza. Los líderes indígenas y algunos miembros de la comunidad de hablante, conscientes del riesgo en ciernes, le exigen a la escuela que asuma su responsabilidad frente al cambio lingüístico y en lo concerniente a la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas.

En este sentido nos invita también a dar uso de los diferentes materiales o producciones propias del contexto para adelantar la tarea de la revitalización (López, 2015, pág. 309):

Los académicos que apoyan la documentación lingüística y las iniciativas de revitalización, también tienden a privilegiar la escuela, ya que a menudo se asocia la revitalización de la lengua con la escritura. En otras palabras, la escritura es vista como un vehículo a través del cual la revitalización puede llevarse a cabo como el medio para apoyarla.

Por estas realidades y paradigmas que han marcado la educación en Colombia y en el caso particular de lo indígena, la enseñanza además de homogenizar, lo que se enseñaba de la cultura eran los personajes destacados en el ámbito histórico, artístico, temas de geografía, literatura y música. En la actualidad, estos contenidos han sido ampliados con elementos propios de la vida cotidiana de las personas que hablan la lengua, pero amerita seguir profundizando al respecto de lo que ha hecho la educación con la lengua, la cultura y la revitalización.

De esta forma, en esta investigación se conjugaron todos estos campos de trabajo, puntualizando unas acciones pedagógicas y diseñando y aplicando herramientas didácticas en la revitalización lingüística y cultural del namui wam. Por lo tanto, en el apartado que sigue encontraremos que se divide en dos secciones: una expone los aspectos para determinar el estado de las lenguas indígenas, en nuestro caso el namui wam relacionados con el campo de la revitalización de lenguas, y la otra despliega la didáctica como elemento transversal desde la enseñanza.

Lo que resulta novedoso en esta propuesta es que se miró cómo abordar la revitalización lingüística y comunicativa del namui wam desde el escenario escolar, teniendo en cuenta que con solo saber una lengua no es una garantía que se sepa enseñar o revitalizar. Es decir, se requiere también la capacidad de generar un sentido de pertenencia, de resignificar prácticas escolares, dar sentido a las acciones culturales, dar uso de la lengua. Del mismo modo implica relacionar los significados de lo cultural con lo académico, de la tradición con el conocimiento universal, lo que conlleva el reto de generar nuevas palabras o neologismos y dinamizar su uso en la vida cotidiana.

En esta medida al estar tratando hasta aquí de los aspectos concernientes a revitalización, escuela y lengua nos conduce ahora a mirar la didáctica, es decir reflexionar las formas como queremos abordar la lengua en la escuela, es así que con respecto a la didáctica se ha dicho que:

La Didáctica es una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometidas con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Medina Rivilla, 2009, pág. 7) .

Junto a esta concepción sobre la didáctica en la que se basó el diseño de la intervención pedagógica para la revitalización, se tuvo en cuenta la importancia de proponer los procesos de enseñanza en consonancia con las finalidades educativas aprovechando constantemente el tiempo de aprendizaje / enseñanza. Esta posición pone de relevancia que no podemos entender la práctica de la enseñanza sin referencia a las formas en que los actores se comprometen en la misma.

La práctica educativa no es una mera “actividad”, sino que se construye en los planos históricos, social y político, y solo puede entenderse en forma interpretativa

y crítica. Desde este punto de vista la práctica no es un mero “hacer “, no se trata de una acción técnica o instrumental (Granata, Barale, & Chada, 2000, pág. 44).

En este sentido proponer alternativas metodológicas de trabajo del aula reclama tener en cuenta los problemas teóricos en que tales propuestas se apoyan y a su vez las determinaciones histórico - sociales en las que tales propuestas se hacen necesarias. En síntesis, el hacer herramientas requiere de fundamentos conceptuales e históricos, si esto no fuera así la didáctica quedaría reducida a una técnica de dominación, no sólo de lo educativo sino fundamentalmente de los actores educativos: docente -estudiante. Por lo hasta aquí expresado resulta esencial reconocer que el conocimiento didáctico tiene historia, responde a una lógica, y muestra nuevos paradigmas. La didáctica entonces es una disciplina que responde a los procesos de enseñanza teniendo en cuenta las concepciones de la educación, de la sociedad, de la escuela, del sujeto, entre otros. Es histórica porque sus propuestas son resultados de momentos históricos específicos; es política porque tiene que ver con el proyecto social que las políticas educativas definen; y es cultural porque determina llevar las prácticas, las acciones sociales del contexto al escenario escolar, del currículo, de los contenidos.

Es por eso que el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano histórico, del pasado y del futuro, como lo es el pensamiento Misak, desde el ir y el venir del ciclo de vida:

En nuestro pensamiento guambiano, al contrario de lo que ocurre en la llamada concepción occidental, el pasado está adelante, es *merrap*, lo que ya fue y va adelante; *wentø* es lo que va a ser y viene atrás. Por eso, lo que aún no ha sido, viene caminando de atrás y no podemos verlo (Aranda, Dagua, & Vasco Uribe, 2015, pág. 56) .

Cada acción didáctica se sitúa en una cadena de acciones de la que forman parte el docente, las demás personas de la clase y de la escuela, la comunidad, las organizaciones sociales o autoridades propias. El significado de estas relaciones debe interpretarse en vinculación con el orden histórico de la situación. Las acciones tienen un sentido y una significación en relación con tradiciones profundas de la práctica educativa y de la comunidad. Como una aproximación desde la cultura, Taita Misael Aranda nos dice que:

Las actividades básicas del ser Misak hacen el complemento a través de la tradición oral, la cosmovisión, la espiritualidad, las creencias que alimentan la

luz de la vida, le regala la energía de la vida. Por eso los Misak tenemos diferentes prácticas, didácticas, creencias como lo es el baile de la chucha al terminar de construir una casa, en aras de que no falte la comida, para mantener la cohesión familiar, el calor humano, no llegue la pereza, no llegue el daño, ladrones. Así mismo en diferentes aspectos de la vida Misak, por eso somos una cultura con tradición, lo que nos permite tener una solidez. Pero estos aspectos últimamente se ha venido cambiando por la misma modernidad lo que nos exige a los trabajadores de la cultura a transformar, pero sin desconocer la armonía y la relación con la naturaleza para mantener y preservar nuestra cohesión histórica, en esta búsqueda de la ruta para la pervivencia de la lengua, la cultura, la tradición del ser Misak (2016).

Frente a lo cual diría que desde lo pedagógico, una de las acciones es contextualizar, identificar qué saben los niños para poder arrancar desde ahí, superando las dificultades, entender al estudiante y abordar desde sus particularidades. Teniendo en cuenta que en las décadas anteriores nos han enseñado en castellano los contenidos y la lengua propia lo hemos utilizado solamente en espacios externos como en los juegos, la familia, con los amigos, vecinos, siempre la lengua propia ha sido negada. De igual forma cabe aclarar que se trata de un pequeño paso hacia todo el esfuerzo que implica un programa de revitalización, pues a través de esta investigación no se pretendió devolverle la vitalidad a una lengua en su totalidad.

Por último el *namui wam* es muy importante para la identidad del ser Misak y es así que a lo largo de estas últimas décadas se ha logrado compaginar desde los procesos organizativos de las autoridades la recuperación del territorio, la música, algunos usos y costumbres, el sombrero “*tampalkuari*”, entre otros son ejemplo vivo de soportes conceptuales como parte de los aportes a la revitalización cultural y lingüística.

Es así que en los programas de enseñanza enfatizan en vivir la cultura, porque en esos escenarios es donde está el usos social de la lengua y hacia ese objetivo es que apuntan los lineamientos del marco común europeo de referencia para las lenguas (2002, pág. 2). “se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.”

De ahí que sea evidente en que los niños tienen la capacidad de percibir, practicar y hacer uso de los elementos orientados, pero que aún hay debilidades por superar, por mejorar diseños estratégicos, frente a estas realidades educativas, sociales y tecnológicas tan cambiantes; en donde se debe hacer acciones desde la tradición oral, los consejos, la naturaleza, el territorio, la identidad, la cosmovisión, entre otros elementos. Por eso se puede relacionar con la didáctica, la enseñanza y la realidad del contexto.

La Didáctica ha evolucionado y ha tendido a mejorar la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyando a los estudiantes en un esfuerzo formativo y a los docentes en la mejora de su desarrollo profesional, siendo el currículum un conjunto de elementos representativos de la contextualización y transformación práctica de las tareas formativas, entendidas en interacción emergente con la cultura, los valores y los retos socio-políticos. (Medina Rivilla, 2009, pág. 22)

Por eso el uso del Namui Wam nos remite a traer ejemplos, acciones que implique ver, observar, *ASHA*; sentir, escuchar, sensibilizar, *MORA*; pensar, reflexionar, concientizar, *ISUA*; interpretar, hacer, construir, *MARA* y proponer, hablar, dialogar, *WAMINCHA* y abstraer de estas realidades para que comprendan el concepto o tema desde lo cultural, lo contextual, lo real, lo práctico de la vida cotidiana desde el mundo y del sentir, hacer, y ser Misak Misak.

2.3 *Chi kutri namui Wam Wan isup ampamik*, La lengua propia como sabiduría cultural y memoria de un pueblo, el namui wam.

Antes de iniciar este apartado daré una claridad con respecto a la denominación de la lengua Namtrik o Namui Wam, que es considerado como elemento característico de la identidad y difundida a nivel local y nacional por sus hablantes Misak.

Es hablada mayoritariamente en los resguardos de Guambía y minoritariamente en los de Quizgó, Ambaló y Totoró, ubicados al nororiente del departamento del Cauca.

Por razones históricas, políticas y culturales en el territorio Guambiano y las autoridades Nu Nachak, espacio donde se reúnen las autoridades con raíces culturales ancestrales, lo denominan como Namui Wam y en los resguardos de

Quizgó, Ambaló y Totoró, en donde hay menos hablantes, se prefiere la denominación de lengua Namtrik, a fin de mantener sus diferencias frente a los Guambianos o Misak, grupo ampliamente reconocido por la labor de algunos dirigentes y porque aún conservan el vestido tradicional como símbolo de identidad étnica. (Triviño Garzón, 2004, pág. 195).

Como revitalizador de una lengua indígena es importante tener en cuenta que los términos diferentes de una misma lengua, no nos pueden separar, es decir que es a través de la lengua donde se deben unir, encontrarse los pueblos desde sus raíces, desde su sentir, hacer y actuar, para que la lengua no se muera, no se desaparezca. Esta unión debe darse entre todos los hablantes del namui Wam, sin importar donde se encuentren, ya que la dinámica cultural ha llevado a que los Misak retornen a otros municipios del Cauca como Piendamó, Morales, Caldon, Cajibío, el Tambo, Jambalo, entre otros y en algunos departamentos y capitales de Colombia.

La lengua del pueblo Misak permite expresar, demostrar y vivir su mundo, en relación con la naturaleza a través de la tradición oral, transmitida por medio de signos y símbolos propios. Una lengua propia que expresa los orígenes de una sociedad, de todo el saber cultural, social, organizativo, político, económico y educativo para la supervivencia en el tiempo y en el espacio. Con un saber propio, con unas bases pedagógicas propias regidas desde el naachak, el territorio, la cosmovisión, la identidad, la autoridad, la naturaleza, todos estos escenarios entendidos como un espacio de transmisión intergeneracional, con una tradición que tiene toda una historia, que marca toda una región.

Así mismo la dinámica cultural está orientada por su forma de hacer las cosas comunitariamente como la minga, práctica cultural que demuestra el gran afecto y compromiso de solidaridad como una sola familia como en el caso de un velorio, de un matrimonio o frente a situaciones que alteren la convivencia y la armonía del pueblo, las ofrendas, el cambio o posesión de cabildo, entre otros, donde se observa la presencia y compañía del namui Wam.

Presencia que se ha dado a través de formas de interpretación desde un lenguaje propio de la naturaleza, desde los sentidos del cuerpo, desde la interpretación de los mensajes del territorio enriqueciendo el namui wam, haciendo uso en los diferentes espacios; por lo tanto el namui wam, “lengua Misak es así, una lengua llena de consejos y enseñanzas alrededor de la naturaleza,

el comportamiento social y familiar” (Vida y pensamiento Guambiano, 1998, págs. 19-20); Una lengua parida desde las entrañas de la madre naturaleza, desde las lagunas, que como lo sostiene Almendra (2005, pág. 42) nos permite encontrarnos como pueblo, y que el “*Namui Wam* signifique “nuestra voz”, por ser diferente a la de otros pueblos indígenas y permitió el avance del pensamiento en forma autónoma, susceptible de ser mejorado en forma individual y comunitaria, de generación en generación“. Entonces, es claro decir que cada lengua encarna la sabiduría cultural de un pueblo y una cosmovisión diferente de mundo.

Nuestro país posee una diversidad lingüística reconocida desde la constitución, pero existe un tipo de lenguaje y lengua impuesta desde el estado, soportada a través de la oficialización, en nuestro caso, el castellano de la lengua española, mediante la cual se realiza todos los trámites o documentaciones públicas ante las entidades oficiales y comerciales. Cabe aclarar que las lenguas étnicas son también oficiales, pero solo en sus territorios.

Por lo tanto el español predomina como lengua en los espacios de comercio, en donde el Misak tiene que interactuar, como las galerías, en el ejercicio de ventas de productos agrícolas o pecuarios. Además es importante enunciar que existe la migración en nuestra comunidad en la búsqueda de nuevos espacios para el comercio de productos o en la consecución de trabajo para la subsistencia, en donde está siempre presente la lengua de dominio más aun en los medios de masivos de comunicación en los que juega un papel central lo escrito, lo visual y lo auditivo. Es así como todos estos espacios hacen que la lengua materna, el *namui wam*, sea desplazada, convirtiéndose en lengua de desprestigio, de poco uso, de discriminación. Lo que implica que el *namui wam* tenga que ser sustituido por la lengua castellana, la lengua de dominio que siempre ha desprestigiado la identidad.

Toda esta sustitución lingüística lleva de manera vertiginosa al monolingüismo, lo que es ilustrado por trabajos de investigación adelantados al respecto por Almendra (2005), quien dice que hay un progresivo rompimiento intergeneracional, porque con los tiempos niños y jóvenes Misak hablan más el castellano que la lengua propia, entonces la interrelación lengua-pensamiento se afecta:

De ahí, que tanto los padres de familia como sus hijos abandonen paulatinamente las pedagogías y socializaciones Guambianas milenarias y adopten el castellano como primera lengua de socialización. Así, las nuevas generaciones dan la espalda

a la práctica de la sabiduría condensada en los consejos de los mayores (2005, pág. 32).

Es por eso que se hace evidente a través de esta investigación la necesidad de insoslayable de recuperar la lengua para recuperarlo todo, recuperar al ser misak para recuperarlo todo desde la memoria, las prácticas propias de la comunidad y formas propias de aprendizaje en las que encontramos inmersos los valores, la convivencia, el respeto a la palabra, frente a las realidades que vivimos como sociedad Misak.

MØRA, ASHA, ISUA, MARA WAMINCHIKUN

EL ESCUCHAR, VER, PENSAR, SENTIR, SER MISAK.

CAPÍTULO III

CHI MAIWAN KEMØRA PØL MARØP PURAYAİK, EL CAMINO METODOLÓGICO

Para continuar, en este capítulo daré a conocer la metodología de investigación realizada para obtener los resultado del proyecto, en donde registro las observaciones, indagaciones, recolección, sistematización y análisis de la información sobre el estado del namui wam y las características de las herramientas didácticas utilizadas para la revitalización de nuestra lengua.

El proceso fue de corte etnográfico, por estar relacionado con el ámbito del lenguaje y la escuela, de acuerdo con la pregunta de investigación y los objetivos planteados (ver capítulo I); por lo tanto lleva a entender la dinámica del uso de las lenguas presentes en la escuela. De ahí que para la recolección y análisis de la información tuve en cuenta que: “Habitualmente, para los etnógrafos, las personas, tiempos y escenarios son las poblaciones principales. Dependiendo de las teorías empleadas, pueden considerarse también poblaciones los acontecimientos, comportamientos y significados.” (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 77).

Estos aspectos me dieron pautas para diseñar el camino metodológico con el fin de dinamizar y vitalizar la operatividad de la lengua, que fue el sentido de esta investigación. En efecto, la etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa no se alejan de los elementos socioculturales del contexto, los cuales en este caso corresponden a la vida del pueblo Misak que se teje con la lengua ancestral, teniendo presente que la etnografía persigue revelar entre otros aspectos, las relaciones construidas como sujetos históricos. Fue así como a través de la observación participante y no participante, las historias de vida, se logró el reconocimiento del grupo de estudio y del grado de apropiación que tenían del namui wam, lo que será presentado más adelante.

Pero además de la etnografía, el proceso fue orientado desde la perspectiva metodológica de la investigación acción que según Suárez Pazos (citado por Colmenares E & Piñeros M, 2008, pág. 104) es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa,

con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada”.

En esta medida como investigador y maestro, diseñe una propuesta de intervención pedagógica basada en las formas de aprendizaje Misak, que me permitieron organizar las actividades en las siguientes categorías: el *mørøp*, escuchar la palabra; *isua marøp*, trenzando la palabra; *asha kusrep*, oralidad y espiritualidad; *mara eshkap waminchip*, acciones de socialización; y *namui pøtøkatan chi pøntrapikwan møra, asha, mara, wamincha kusremik*, las prácticas culturales. Categorías que serán ampliadas en el segundo apartado de este capítulo.

Así mismo quiero enfatizar que en esta investigación fue importante el conocimiento que tengo de las lenguas namui wam y castellano, las cuales manejo tanto a nivel oral como escrito.

3.1 *Wam, maik pasrøtashchap tsalla asinuk, tra pila kusrep putrap urekpa, Así se inicia el camino hacia la lengua*

Para el desarrollo de esta experiencia de investigación, se contó con un número de nueve (9) niños, cinco (5) niños y cuatro (4) niñas con edades entre diez (10) a catorce (14) años. Para efectos de este trabajo y por protección a los derechos del niño, utilizaré palabras en lengua propia que caracterizan a cada uno de ellos de la siguiente manera:

- | | |
|------------------------|---|
| 1. <i>Pøsr</i> | <i>Sol</i> |
| 2. <i>Tata</i> | <i>Miembro del cabildo</i> |
| 3. <i>Pøl</i> | <i>Luna</i> |
| 4. <i>Isup ishuk</i> | <i>Mujer que reflexiona</i> |
| 5. <i>Møk wam</i> | <i>Voz de hombre</i> |
| 6. <i>Kapyu kutri</i> | <i>Por el ojo</i> |
| 7. <i>Purukup unø</i> | <i>Niño que ayuda</i> |
| 8. <i>Kasrak unø</i> | <i>Niño alegre</i> |
| 9. <i>Untak Isupik</i> | <i>Niño que le gusta hacer las cosa bien o con amor</i> |

A continuación presento, en primer lugar, las características familiares que rodean a cada uno de los estudiantes y las de la vida escolar, porque conocer a cada uno de los niños tuvo un carácter y sentido pedagógico y didáctico de gran trascendencia para este trabajo de revitalización escolar.

CONOCIENDO AL NIÑO Y SU CONTEXTO

Nombre	VIDA FAMILAR	VIDA ESCOLAR
Isup ishuk	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencian problemas de maltrato familiar. • Hogar compuesto por cuatro menores de edad. • Escaso recurso económico. • Han manifestado que no se les enseñe el namui Wam en la escuela, hay regaños cuando se expresan en namui Wam en el hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresa a la escuela a los cinco años. • Ocasionalmente presenta comportamientos agresivos. • Perdió el tercer grado. • Tiene buen desempeño académico.
Purukup uno	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo familiar formado por la abuela (Lidereza de la comunidad), tías y madre. • Manejo fluido de los dos idiomas en el hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresó a la escuela a los cuatro años y medio. • Presenta algunas dificultades en su rendimiento académico
Mek Wam	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo familiar formado por la abuela (Lidereza de la comunidad), tías y madre. • Manejo fluido de los dos idiomas en el hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo y participativo. • Le gusta dramatizar y hacer fono mímicas.
Tata.	<ul style="list-style-type: none"> • Es hijo único. • Los padre viven en otra vereda y el niño vive con los primos de la misma edad, la tía y abuela. Estas últimas hablan fluidamente el namui wam. • Los fines de semana se traslada a su casa a donde sus padres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza las actividades escolares con agrado. • Es solidario y colaborador con los compañeros.
Kap Kutri	<ul style="list-style-type: none"> • Vive con los padres y es menor entre cinco hermanos. • Los padres se expresan con claridad en namui Wam. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es poco participativa y colaboradora. • Se integra poco al grupo.
Pesr	<ul style="list-style-type: none"> • Vive con los padres y abuelos y un hermano mayor. • Los padres y abuelos son hablantes del namui Wam. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es puntual. • Realiza las actividades con agrado. • Desarrolla de manera activa las actividades propuestas.

Untak isupik	<p>Vive con los abuelos y padres, quienes hablan el namui wam.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene una hermana menor. • Hace uso del namui Wam en casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es tímido y habla en voz muy baja. • Es colaborador y le gusta las actividades deportivas.
Pol	<ul style="list-style-type: none"> • Vive con los padres, quienes se comunican en namui wam. • Se relaciona mucho con las tías quienes vivieron un tiempo en contexto de ciudad y prefieren hablar en castellano 	<ul style="list-style-type: none"> • Se integra con los demás estudiantes y realizan actividades de juego en conjunto. • Comparte diferentes informaciones que tiene de lo que sucede en la comunidad.
Kasrak Une	<ul style="list-style-type: none"> • Vive con los padres y hablan el namui en el hogar. • Hay otros hermanos mayores en el hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es muy activo y colaborador. • Le gusta mucho el juego con niños de la misma edad y con adultos. • Reprobó el segundo grado.

Cuadro N° 3 Información de los niños (elaboración propia)

En relación con el desempeño lingüístico, inicialmente se pudo observar que al comienzo de las actividades escolares 2017, hacían poco uso de la lengua propia y tenían más fluidez comunicativa en el castellano, convirtiéndose en lengua de comunicación, frente al namui wam. En todas las expresiones, participación en clase, escritura, lectura, juegos, relaciones comunicativas entre compañeros, en los desarrollos de las actividades de clase, predominaba la lengua castellana. En este sentido se tuvo en cuenta que:

Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (Spradley y McCurdy, 1972). Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimientos, populares y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes como si fueran excepcionales o únicos (Erickson, 1973); ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 28).

Como se puede notar, en el presente trabajo estas fueron las acciones por las cuales me ubiqué dentro de la etnografía; es porque recojo las actividades realizadas en el entorno escolar, expresiones, sentimientos, relaciones con la lengua en los diversos espacios.

En el cuadro siguiente se aprecia el grado de apropiación de cada estudiante del namui wam al comienzo de la investigación, donde se pudo identificar qué sabían de la lengua de manera particularizada y así entender al estudiante para iniciar la intervención pedagógica de revitalización:

DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO

NOMBRE	DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO.
Isup Ishuk	Tiene interés por realizar los ejercicios prácticos y construye los textos más en castellano que en namui wam y cuando se le solicita, los realiza con interferencia de la otra lengua.
Purukup Uone	<p>Presenta una dificultad en la lectura fluida en las dos lenguas; frente a equivocaciones de pronunciación remitía a la muletilla del “ay” o a veces reemplaza los términos con otros. No se le escucha el uso del namui wam. Tiene una activa participación oral desde el castellano y cuando se le solicita que exprese en namui wam, afirma que no puede.</p> <p>En las construcciones de textos siempre me pregunta la pronunciación y escritura de palabras en lengua indígena.</p> <p>Reconoce la importancia del aprendizaje del namui wam y su uso y por eso utiliza expresiones de uso frecuente como la de decir “dame permiso para ir al baño”.</p>
Mek wam	<p>Presenta una buena escritura, pero tiene dificultad en la lectura aunque en menor grado que su hermano. No se le escucha el uso del namui wam. Tiene una activa participación oral desde el castellano y cuando se le solicita que exprese en namui Wam afirma que no puede.</p> <p>En las construcciones de textos siempre me preguntan la pronunciación y escritura de palabras en lengua indígena.</p> <p>Reconoce la importancia del aprendizaje del namui wam y su uso y por eso utilizan expresiones de uso frecuente como la de decir “dame permiso para ir al baño”.</p>

Tata	<p>Presenta una correcta escritura y un esfuerzo por hacer una clara pronunciación y no cometer errores en la lectura en namui wam. Nos se le escucha el uso del namui Wam. Tiene una activa participación oral desde el castellano y cuando se les solicita que exprese en namui wam afirma que no puede.</p> <p>En las construcciones de textos siempre me preguntan la pronunciación y escritura de palabras en lengua indígena.</p> <p>Reconoce la importancia del aprendizaje del namui wam y su uso y por eso utilizan expresiones de uso frecuente como la de decir “dame permiso para ir al baño”</p>
Kap yukutri	<p>Solamente hace uso del castellano. Construye textos en namtrik, pero muy sencillos, al igual que en el castellano.</p>
Pesr	<p>Escribe bien claro el namui wam y su lectura es fluida y de claras pronunciaciones. En los espacios participa en castellano y hace uso del namui wam solo cuando se le exige; pude notar que en namui wam también hace uso de la muletilla del <i>Incha</i> (entonces). Los docentes que acompañaron afirman que llegó al escenario escolar hablando claro el namui wam, pero con la interacción con los compañeros de clase se ha venido trasladando hacia el uso del castellano para su comunicación.</p>
Untak Isupik	<p>Hace uso del namui wam dentro y fuera del salón de clase, dirigiendo los interrogantes o procedimientos de ejercicios de forma clara. Escribe claro en las dos lenguas, aportando ideas en las construcciones de significado de términos en namui wam; construye sus argumentos e interpreta textos en forma ágil y autónoma, frente a los aspectos de la identidad, expone el valor e importancia del namui wam, el vestido y el pensamiento.</p>
Pel	<p>Escribe bien tanto el castellano como el namui Wam; también hace uso del namui wam en el salón de clase dentro de sus comunicaciones con sus compañeros y para responder o hacer preguntas.</p> <p>Al ingresar a la escuela llegó hablando el namui wam, pero poco a poco fue dejando y haciendo más uso del castellano.</p>
Kasrak Uno	<p>Hace uso frecuente del namui wam dentro y fuera del salón y en ocasiones tiende a pronunciar mal en castellano. En sus actividades de construcción de textos siempre los realiza en namui wam, de igual forma construye unos textos con mucho sentido y significación en castellano.</p>

Cuadro N° 4 Desempeño lingüístico de los estudiantes elaboración propia.

Con los datos anteriores sobre el grado de apropiación de cada una de las lenguas puedo inferir que: Los nueve estudiantes hablan y escriben con fluidez el castellano, pero hay cinco niños

que no hacen uso del namui wam; es decir que tienen un grado de competencia de bilingüismo receptivo, porque cuentan con una comprensión auditiva, pero tienen dificultades para expresarse en namui wam. De otro lado, cuatro niños (2 niños y 2 niñas) pueden considerarse como bilingües productivos por su desempeño lingüístico fluido en las dos lenguas, tanto a nivel oral como escrito.

Es interesante reflexionar sobre el porqué si todos los niños pertenecen a hogares donde los mayores hablan fluidamente el namui wam, se encontraron estos cinco niños que no manejan con igualdad de condiciones esta lengua. En primer lugar en el espacio familiar hay casos en los que los padres no se dirigen a los hijos en namui wam y por lo tanto hay un rompimiento de la transmisión intergeneracional, que afecta de forma vertiginosa las etapas tempranas del desarrollo lingüístico y comunicativo del niño, influyendo en que se acostumbre a priorizar el uso del castellano, abandonando su lengua propia, aunque los mayores con quienes convive se comuniquen entre ellos en la lengua indígena.

Este comportamiento en relación a las lenguas está mediado por la diferencia de prestigio entre ellas, ya que el castellano es asumido como elemento de relación con la sociedad mayoritaria, razón por la cual muchas personas cuando vuelven a la comunidad después de un tiempo prolongado en la ciudad, son reacias a utilizar la lengua.

El otro escenario que interfiere la salud de la lengua es el espacio escolar, en el cual se encontró que no hay un uso fluido del namui wam, en parte porque los niños traen interiorizado desde sus hogares el castellano; o también porque aunque llegan hablando el namui Wam, el predominio de la lengua de prestigio los absorbe. Es decir que la escuela favorece un bilingüismo extractivo, donde la lengua dominante es el castellano y por eso los estudiantes buscan hacer traducciones literales o utilizan muchos préstamos en su comunicación normal.

A las interferencias anteriores se unen las que provienen del espacio social, dadas por los diferentes medios tecnológicos y de comunicación como la televisión, el computador, el celular, la radio, las migraciones laborales, el intercambio comercial, las relaciones con las entidades del estado como la educación, los hospitales, entre otros.

Ahora bien, el estado del namui wam estudiado hasta aquí debe entenderse dentro del pensamiento Misak, en el que existen unos patrones propios que dinamizan, caracterizan, identifican al ser Misak en su desempeño como sujeto a través de la espiritualidad, del uso de las plantas medicinales, los sitios sagrados, el territorio y la lengua. En donde los mayores expresan que un Misak debe ser *Pitetik, mallatik, kueltik, tap marøpik, untakik, kusrtik, pøikkømik, nilik*

kəmunik (Proyecto Educativo Misak, 2010, pág. 11) entre otros elementos de palabras hechas acciones que caracterizan al ser Misak, que es constituido como se mencionó anteriormente desde lo espiritual, moral, territorial, natural, ambiental, político y organizativo como sujetos históricos y culturales. En consecuencia, las acciones pedagógicas que se plantearon se enfocaron a fortalecer la lengua desde la identidad cultural Misak.

3.2 *Wam wan isuwa manto pəl marik urek pa kusrenik yau kutri*, Acciones para la lengua y por la lengua desde la escuela y la cultura.

En esta investigación se desarrollaron dos perspectivas metodológicas como se mencionó al inicio, es decir la investigación etnográfica y la investigación acción. Mediante esta última fue posible dar respuesta al segundo objetivo sobre la caracterización de las herramientas didácticas para lograr la revitalización del *namui wam*. Dos perspectivas de la investigación que estuvieron presentes, donde se conjuga, se tejen y se construyen las categorías de análisis emergentes que nacen del proceso de investigación, fundamentadas en las formas propias de aprendizaje Misak.

Para el proceso de categorización es fundamental la determinación de las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos de una categoría. Para hacerlo, se reúnen los datos y se realiza un análisis sistemático de su contenido. Las propiedades de una categoría se descubren elaborando una lista de las semejanzas de las unidades analíticas incluidas en ella y de sus diferencias a otras de unidades no pertenecientes a la categoría (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 177).

En este sentido la experiencia a través de la reflexión me permitió ubicar la lengua indígena, el *namui wam* no solo en el activismo, de poner a hablar o enseñar a los niños, sino orientar, acompañar, desde la educación propia para la vida, que conocieran la raíz, la esencia de los significados de la palabra, su uso e importancia en cada uno de los estudiantes y de la comunidad. Lo que conllevó a fortalecer la lengua por la identidad cultural, el territorio, por la organización socio política, en preservar, generar y fortalecer espacios de transmisión intergeneracional desde los ámbitos propios de la cultura.

Esto implicó entender que nuestra lengua tiene las relaciones sociales, científicas, culturales, ambientales, político organizativos que ayudan a complementar y articular la dinámica de la construcción del aprendizaje. Para ello fue necesario partir desde los sentidos reales del ser Misak, desde un diálogo intergeneracional, en que debemos mirar más allá de este sistema como

sujetos globales con unas bases identitarias, territoriales, cosmogónicas, claras, que deben ser replanteadas, reasumidas a la luz de las nuevas realidades.

“Se considera que la acción colectiva será más adecuada a las necesidades y metas de la escuela si se realiza una vez que se ha reunido información suficiente y se ha reflexionado sobre ella” (Cordero Arroyo, 2004, pág. 52).

Fue así como en esta investigación las acciones pedagógicas se fundamentaron desde el conocimiento inicial del estado del *namui wam*, desde las prácticas culturales propias y a la vez desde los fundamentos y principios del Proyecto educativo Misak, P.E.M, del cual daré las principales características a continuación, según entrevista personal con taita Esteban Ussa (2019).

El proyecto educativo Misak es la política educativa construida para orientar la formación escolar de los niños y niñas.

Esta experiencia dio fruto de la sistematización del proceso educativo Misak desde 1985 hasta 2010 y es un diseño de un modelo etnoeducativo del pueblo Misak, con un consolidado de las diferentes experiencias de las diferentes escuelas Misak.

Contiene unos fundamentos invariables que salen desde la naturaleza, desde la vida del pueblo Guambiano que son: territorio, cosmovisión, usos y costumbres y autonomía. De igual forma se cuenta con los fundamentos pedagógicos que se denominaron espirales. Estas definiciones se dio lugar a que durante el año 2010 habían problemáticas, pero eso no quiere decir que hoy no hay, y una de ellas fue el territorio por la estrechez y aspectos limítrofes, los problema sociales en la comunidad, las problemáticas de la identidad y la lengua, por las afectaciones de grupos religiosos y la espiritualidad; frente a estas realidades era urgente aportar desde la educación, desarrollos de acciones frente a estas problemáticas y es ahí donde sale estos cuatro espirales: territorio, comunidad, espiritualidad e identidad.

Propuesta educativa que propende por el desarrollo de nuestra política, *namui namui mai maramik*, que orienta a la planeación y la acción de los

Misak a partir de los fundamentos y principios, con una malla curricular, que se llama tejido de saber primaria y tejido de saber secundaria.

Todo lo anterior me llevó a pensar sobre el papel de la intervención didáctica como se miró anteriormente y al respecto Medina Rivilla (2009, pág. 7). nos dice:

La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (Escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales.

Todos estos elementos como revitalizador y docente Misak, me permitieron proponer las estrategias de revitalización y fue posible llevar a la práctica acciones pedagógicas consecuentes por la lengua, desde y para la cultura, fruto del análisis y reflexión de las dos metodologías de investigación que se conjugaron durante el proceso, a partir de las acciones pedagógicas desde el proyecto educativo Misak y las prácticas del ámbito cultural. La información de estos ejercicios fue sistematizada, organizada de manera coherente y es ahí donde emergen las categorías desde una reflexión a la praxis, por eso es una investigación acción, porque es un tejido que se reflexiona a la luz de teorías, para plantear unos caminos que al ser nuevamente reflexionados permitieron la siguiente categorización: escuchar la palabra, desde el *mørøp*; trenzando la palabra, *isua marøp*; oralidad y espiritualidad, desde *el asha kusrep*; acciones de socialización desde el *mara eshkap*; las prácticas culturales desde el *namui pøtøkatan chi pøntrapik wan møra, asha, isua, mara, wamincha kusremik*.

3.2.1 *Mørøp*, escuchar la palabra.

En esta categoría se incluyen actividades didácticas que promovieron y privilegiaron la escucha del namui Wam, para desarrollar esta habilidad en los niños, con una intencionalidad pedagógica.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA LA ESCUCHA

ACTIVIDADES	DESCRIPCIONES
Saludemos para conocernos.	Importancia de los saludos para relacionarnos con otras personas. Saludos básicos: <i>Ka kualmaku.</i>

	<i>Pishintø køn.</i> <i>Pachitø køn.</i> <i>Yantø mawan.</i> Saludos posicionales: <i>Wap.</i> <i>Mekap.</i> <i>Uñip.</i> <i>Atrup.</i> <i>Tsup.</i> Actividades para conocernos: Con qué animal se identifica y por qué. Acciones que les gusta hacer (explicación sobre los verbos).
Presentación de imágenes.	Expresión oral sobre actividades propias de la cultura.
Lectura de relatos en namui wam.	Los estudiantes escucharon sobre la historia del <i>sre kəllimisak</i> , el mito de origen Misak, entre otros, en donde al final lo expresaron cada uno de ellos en lengua propia.
Palabras que nos acompañan.	Aprendizaje del himno Guambiano y canciones y poesías que los niños entonaron en las salidas pedagógicas.
El lenguaje del vestido Misak.	Se construyeron significados y descripciones sobre la elaboración, los materiales, tipos de vestidos y ocasiones en que se usan e importancia y trascendencia para nuestra identidad.
La lengua y la escuela en función de la comunidad (ver anexo ilustración 4).	Según las distintas situaciones que se presente en la comunidad, se abre el espacio para que los actores sociales informen en namui wam y envíen mensajes a los hogares a través de los niños.
La oralidad desde los espirales (Ver Anexo ilustración 5).	Los estudiantes describieron en cada una de las actividades realizadas en los espirales, enriqueciendo el vocabulario desde el territorio (toponimias y cartografía); identidad, nombres de plantas; espiritualidad la importancia de las plantas medicinales.

Cuadro N° 5: Categorías de las didácticas para la escucha (elaboración propia)

Vale la pena destacar el uso del método denominado respuesta física total (ver capítulo I) durante algunas de las actividades reseñadas, el cual se desarrolló dando indicaciones verbales para que los estudiantes las realizaran físicamente. En otro momento, para incentivar la atención y comprobar la concentración no había correspondencia entre la acción que se decía y la acción que yo realizaba con el cuerpo, por ejemplo se decía “manos en los hombros”, pero yo ponía mis manos en la cabeza y ellos tenían que hacer lo que escuchaban y no lo que se hacía.

Para que haya una revitalización lingüística y cultural es indispensable que la enseñanza aprendizaje de la lengua minorizada no se reduzca a unas horas y, como menciona Condemarin,

(2003) que el proceso implique la enseñanza de y en lengua materna. Esto nos lleva a otros retos de terreno: poder dar uso y a su vez explorar y construir neologismo, para enseñar a desarrollar la habilidad lingüística, comunicativa y generar el desarrollo de la lengua. De esta manera se lograría que los estudiantes no dejen de usar la lengua, adquirida desde el espacio familiar. De otro lado esta meta se alcanzara si las escuelas son sistemáticas o constantes en dinamizar las acciones en pro de la lengua en todos los niveles escolares y en forma sostenida a lo largo del tiempo.

En conclusión no puede haber ningún terreno prohibido para el uso de la lengua, así como manifiestan los mayores en que nuestra lengua no es comprada, ni debemos pagar algo por su uso, por eso debemos usar en cualquier tiempo y espacio. *Namui wampe penik komupene chu lincha amenainuk, pontrainuk, putreinuk wamintamikken.*

3.2.2 *Isua marop*, Trenzando la palabra

La realización de las actividades en esta parte consistió en incentivar la lectura y la escritura del namui Wam; para desarrollar estas habilidades en los niños fue necesario tener en cuenta la intencionalidad pedagógica.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA TRENZAR LA PALABRA.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIONES
Conociendo la literatura Misak.	Inicialmente con el fin de motivar la lectura, se llevaron varios textos para que los estudiantes los observaran y argumentaran el tema que trataban, basándose en las imágenes. Después, se realizó la lectura diaria de los textos.
Producción textual en namui wam (Ver anexo ilustración 6).	Con base en las actividades realizadas en cada una de las espirales, los niños escribieron oraciones y párrafos con sentido desde su interpretación y comprensión, partiendo de palabras claves. A medida que avanzó el proceso se complejizó las actividades en namui wam por lo que realizaron carteles, estrategias de socialización, entre otras. De estas actividades surgieron interrogantes de los niños en relación con el uso de palabras en la lengua.
Encontrar palabras que están “guardadas” dentro de una palabra.	Se trata de descubrir nuevos términos partiendo de las letras que tiene una palabra inicial. Después se define el significado de cada una de las palabras halladas o dadas las circunstancias, se relaciona con los espirales.
El cuaderno de los significados culturales. <i>Wam wan Isuwa esekaik</i>	Durante todo el año los niños alimentaron este cuaderno, definiendo o describiendo conceptos culturales, normas de comportamiento, plantas medicinales. Un ejemplo de ello es:

(ver anexo Ilustración 6).	<i>Kasratik: kasratik pe Misak meran wamap, kape intsap, m̄ilank̄open namik uñmik.</i>
----------------------------	--

Cuadro N° 6: Categoría trenzando la palabra (elaboración propia).

Con estas actividades se pretendió incrementar el lenguaje oral para pasar al lenguaje escrito, promoviendo la pregunta y los interrogantes que surjan desde los niños, enriquecido desde la vivencia cultural, familiar, social, ambiental, espiritual, identitaria y político organizativo, lo que les permitió nutrir con más significado las construcciones de textos.

Un soporte teórico que puedo relacionar con estas actividades didácticas, en aras de promover el uso de la lengua y la escritura, es que cuantas más lenguas estudiemos, más se amplían los espectros de opciones lingüísticas:

Las lenguas que se encuentran “fuera de los caminos trillados“ son especialmente importantes porque su aislamiento les ha permitido desarrollar características que no se encuentran en otras. Y la muerte de una lengua es la mayor amenaza que pesa sobre la consecución de este objetivo, porque desaparece otra fuente más con un potencial de incalculable valor informativo. (Crystal, 2001, pág. 70).

Pero sobre todo, para que no olvidemos nuestras raíces, las enseñanzas de nuestros mayores que están enmarcadas dentro de la lengua al igual que todos los elementos de la esencia del ser Misak.

3.2.3 *Asha kusrep*, Oralidad y espiritualidad

Aquí hace referencia a escuchar y reconocer la trascendencia de la espiritualidad en la identidad de la legua a través de acciones pedagógicas en relación a las plantas, los rituales en la siembra y las prácticas sociales de la comunidad.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS, ORALIDAD Y LA ESPIRITUALIDAD.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIONES
La visita a la casa Payán (ver anexo ilustración 7).	La visita a este espacio donde se guarda parte de la memoria de la identidad del pueblo Misak, fue importante porque los niños dieron sus significados desde su percepción, se les indicó el cosmograma, los tipos y uso de las plantas medicinales y el naachak.

La huerta escolar como espacio de intercomunicación (Ver anexo ilustración 8).	La expectativa pedagógica en este escenario fue reconocer las plantas medicinales y la trascendencia espiritual y el respeto que requieren este y los otros espacios.
Los recorridos (ver anexo ilustración 9).	Se hizo recolección de información de los nombres propios de sitios, es decir toponimias, nombres de árboles, plantas, productos agrícolas y pecuarios, plantas medicinales y otros.
Acompañamiento en los velorios, <i>kuai yau linchip: Misak Misak , əsik uñama lincha amənaikwan isuwa lintamik, kuapikpe nətə intramən</i> (ver anexo ilustración 10).	<p>En estas salidas pedagógicas el acompañamiento fue muy significativo; cuando hay algún velorio de los vecinos de la vereda, la escuela y en especial los estudiantes acudimos a acompañar, <i>trek kutri Misak Misak maik lincha waramik Wam srəl wan aship purampamik</i>, en donde se da claridad sobre el ciclo de vida Misak, es decir la cosmovisión Misak , los valores propios como el ser <i>kətrətik, isuptə unamik</i> y del ser <i>linchip, purukupik kəmik</i>, valores propios de la cultura que también dinamizan y promueven el uso social de la lengua.</p> <p>Antes de hacer la salida se a los niños una información oral, sobre la descripción de los hechos, los antecedentes del finado y se sacan importantes mensajes a través de la intervención de los estudiantes. Luego como es la costumbre, llevamos lo que se dice comúnmente la “<i>limosna</i>” <i>laməchik ketəp lincha pumik</i>. Cabe resaltar que todas estas actividades se dinamizan en <i>namui wam</i>; cuando se llega a la casa, los dolientes tratan con igual respeto y aprecio a los estudiantes, invitándolos a seguir, saludándolos y expresando el dolor o en algunos casos, los hechos para que tengan conocimiento de lo que ha ocurrido, <i>chi purayaik wan mərə asha , wamintikwan ,mərə kusremik</i>.</p>

Cuadro N° 7: Categoría oralidad y espiritualidad (elaboración propia).

Las acciones de la oralidad y la espiritualidad fueron más prácticas, vivenciales y de conocer, sentir y construir desde estas experiencias propias como espacios de interiorización y elaboración de un aprendizaje significativo desde el ser Misak, para ser Misak Misak, como se menciona en el libro *Namui kəllimisak merai wam*, la voz de nuestros mayores (Cabildo Indígena de Guambía, 2002, pág. 39):

El *Pishimisak* siendo sabio aconsejaba a todos sus hijos: somos hijos del gran territorio y deben conservar vivos todos los consejos de los mayores; desde el fogón les decía: si alguno de los dos llegara a morir; la otra persona se encargará de velar a la familia y el hogar. Cuando alguien de la pareja deje de existir, él y ella volverán a encontrarse en la otra vida. Luego, todos los años regresarán a sus respectivos

lugares de habitación para consumir los alimentos y continuar los procesos evolutivos de la vida Misak.

De esta, forma estas salidas y acompañamientos permitieron complementar las orientaciones pedagógicas y didácticas en otros temas como el espiral de territorio, la espiritualidad, comunidad, identidad, lenguaje y comunicación y matemáticas, donde poco a poco construyeron los conceptos, sus significados, definiciones y asumieron con responsabilidad los usos de algunas palabras y prácticas sociales.

Desde estas prácticas se vive todo el legado cultural que los adultos, jóvenes, mayores, mamas y taitas comparten, colaboran e intercambian, comunicando en algunos casos anécdotas, ocurrencias de algún vecino o familiar, noticias o informaciones sobre temas de interés comunitario o familiar en los diferentes espacios.

Específicamente, durante los velorios hay toda una estructura organizativa que propende por el respeto de los dolientes en la familia y de respetar esa espiritualidad y valores propios del ser Misak que construyen todo un tejido identitario, espiritual, solidario y de movilización y ahí acompaña el espíritu de la lengua. Cuando se resolla papa, cuando se ayuda a organizar la casa, arreglar la carne, delegar funciones de hacer el recibimiento de las personas, la preparación de los alimentos y las personas encargadas de repartir y de llevar el conteo de las personas acompañantes, entre otras actividades, se manifiesta esa capacidad de organización comunitaria.

3.2.4 *Mara eshkap, waminchip*, Acciones de socialización

Esta categoría permitió a los estudiantes expresarse usando el namui wam con base en todo lo que se venía trabajando.

ACTIVIDAD DIDÁCTICA, ACCIONES DE SOCIALIZACIÓN.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Preparación de dramatizados y presentación en público.	Se evidencio interés por participar y mostrar en público actividades realizadas en los diferentes espirales. Se organizaron acciones de socialización mediante carteleras, información a través de periódicos murales, socio dramas, lecturas de textos de construcción personal, entre otros.
La emisora estudiantil, como espacio de expresión	Se dinamizaron actividades a través del uso de alto parlantes o equipo de sonido en los espacios de descansos o recreos. Por iniciativa de los mismos niños del curso y del docente, se

para el uso de la lengua propia (ver anexo ilustración 11).	generaron acciones de participación a través de cantos, adivinanzas, juegos, lectura de textos, poesías y cuentos por parte de los niños de todos los grados.
El naachak en el salón de clase.	Fue necesario implementar acciones propias de la comunidad para generar mayor confianza de socialización y expresión, para lo cual se organizó de manera simbólica el naachak y su significado para los Misak, donde los estudiantes espontáneamente iniciaron la participación alrededor de él.
Sensibilizar y resaltar el papel del namui wam en el espacio escolar (ver anexo ilustración 12).	En namui Wam, se hicieron mensajes en el piso con vinilo, en el salón se colocaron palabras y las carteleras y dibujos que realizaban los niños. Se publicó en el periódico mural de las salidas realizadas. Se amplió la sensibilización hacia toda la comunidad educativa, mediante la participación de todos los docentes en la promoción del uso de la lengua propia. Socialización del estado de la lengua con los padres de familia por iniciativa del programa de educación y los docentes, por esto es evidente la preocupación del cabildo en cuanto a la revitalización.
Presentaciones musicales en flauta dulce.	Otras acciones pedagógicas que incentivaron la oralidad fueron los aprendizajes de los cantos y su transposición e interpretación a través de la flauta.
<i>Chi marik wan eshkap</i> , semana cultural (ver anexo ilustración 13).	Se participó en esta actividad del cabildo con una muestra de maquetas o <i>asha marikle</i> que fueron elaboradas por los mismos estudiantes, con descripción en namui wam del porqué de su interés en esos espacios: Casa Payán, escuela, Misak Universidad, hospital mama Dominga, su casa de habitación, entre otros. También escribieron los nombres de cada sitio y algunas de sus partes. Este evento permitió que los niños conocieran, participaran y expresaran en las actividades diseñadas: trasquileo de oveja, pintura libre, danza andina y propia, hilado de lana, elaboración de maquetas, entre otros.

Cuadro N° 8: Categoría acciones de socialización (elaboración propia)

Esta categoría es importante porque permitió el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje desde una interacción social, tal como lo propone Vigotsky (Condemarín, 2003, pág. 206) quien, reafirma el efecto de la interacción social sobre el desarrollo del pensamiento al señalar que la interacción genera un área de desarrollo potencial, es decir, induce y estimula un conjunto de procesos internos que constituyen un motor del desarrollo del niño, ya que le posibilita la interiorización de nuevos conceptos.

Esta participación activa se hizo realidad gracias al grado de concientización alcanzado por los estudiantes a través de las prácticas y acciones pedagógicas que se realizaron en favor de la

cultura y de la lengua. Espacios en los que se evidenció el avance que iban logrando en el manejo del uso social del namui wam. Para finalizar cabe destacar que el proceso de revitalización no solo abarcó en el grado quinto, sino que se extendió a los docentes, padres de familia, autoridades ancestrales cuya participación es esencial en este tipo de proceso.

3.2.5 *Namui pətəkatan chi pəntrapik wan mərə, asha, isua, mara, wamincha kusremik*, Las prácticas culturales

Las acciones pedagógicas de esta última categoría consistieron en involucrar las actividades culturales propias de la comunidad para escuchar, ver, pensar, sentir, hacer y aprender al participar en ellas.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS, PRÁCTICAS CULTURALES.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN.
Las salidas pedagógicas (ver anexo ilustración 14).	<p>Para comenzar se formularon seis (6) preguntas guías; se les dieron las orientaciones durante el recorrido, especificando los nombres de los sitios sagrados, los riachuelos o quebradas, catalogando los nombres de las plantas ya sea medicinal, ornamental, industrial, o alimenticia; los nombres en lengua propia, los tipos de especies de animales, entre otros.</p> <p>Como parte de este proceso pedagógico se realizaron actividades complementarias como: elaborar carteleras y socializar en los grados inferiores, lo que se llamó, <i>asha, isua, mərə, lincha marilan waminchikun</i>. En esta actividad se pudo observar la escritura y la pronunciación en namui wam, la búsqueda o consulta de significados de plantas nativas de la región tanto en castellano como en namui wam; la construcción de un texto de lo observado, en donde tres grupos aportaron unas descripciones detalladas de todo lo ocurrido durante la salida; se notó gran motivación para la escritura de palabras que no conocían en namui wam.</p>
La minga (Ver anexo ilustración 15).	<p>La participación de los estudiantes en las mingas fue a través de la colaboración; por ejemplo, si era para arreglar la carretera o la minga de padres de familia o en la siembra del maíz, los estudiantes participaban en conjunto con los docentes, en donde los niños compartían, se informaban y se comunicaban en namui wam. Es decir, este espacio nos permitió comunicarnos de manera natural, en lengua propia.</p>
La huerta escolar y el aprendizaje (ver anexo ilustración 16).	<p>En el trabajo de la huerta escolar se desarrollaron todas la categorías ya enunciadas, ya que se realizó desde <i>mərəp</i> (escuchar la palabra) en donde dieron a conocer su compromiso, responsabilidad y expresaron su concepto de las actividades diarias que realizan con sus padres.</p> <p>El <i>marəp</i> (trenzando la palabra), consistió en describir, interpretar y aplicar conocimientos específicos que convergen en la huerta escolar.</p>

	Desde el <i>aship</i> (oralidad y la espiritualidad) se realizó el <i>pishin kinapv</i> (refrescamiento) y la descripción de usos de las plantas medicinales. <i>Kusrep isuwa pøramik</i> (prácticas culturales), espacio de diálogo y construcción del aprendizaje de realidades sociales, económicas, culturales, ambientales y organizativas, donde además se pone a flote los conocimientos del medio.
Preparación de semillas, sembrar el maíz. <i>Mamik yell tamarøp</i> (Ver anexo ilustración 17).	Para la siembra del maíz, se preparó la tierra a través de la minga, luego se brindó el refresco al lote, posteriormente se organizó la semilla, seleccionando los mejores granos y se mezcló con <i>kuchik</i> , bebida tradicional, planta de alegría, <i>kasrak</i> , panela, <i>kuik</i> , la rendidora, el <i>wañu tsi</i> y se hizo bailar el cui o <i>pulkøtø</i> , como un ritual para que el maíz, el <i>pura</i> cargue bien, no pierda la producción, para que la semilla no se pudra o para que el viento no la tumbe y poder obtener una buena cosecha, <i>tap pura lalamik køntrei Isuwa</i> .
El trueque, <i>mamik yunømarøp</i> (ver anexo ilustración 18).	Los estudiantes se motivaron y estuvieron a la expectativa de poder participar en el trueque, para lo cual se realizó una etapa de alistamiento de los productos, <i>mamik yunømarøp køntrei</i> , se trabajó sobre el significado del trueque y los primeros inicios de la comercialización y apertura de las carreteras en Guambía, los diferentes productos de la región, y las regiones productoras en Colombia y en el mundo.

Cuadro N° 9: Categoría prácticas culturales (elaboración propia).

Estas actividades orientadas desde la práctica, desde el hacer, el *marinuk*; desde el *namui pøtøkatan chi pøntrapik wan Isuwa asha mara kusremik*, prácticas culturales, son aspectos de la comunidad en los cuales existe toda un dinámica de interacción, de socialización y de vitalización, que permite dar un uso social de la lengua y las prácticas propias.

En este sentido en el pensamiento Misak, *Namui køllimisakmerai Wam*, la voz de nuestros mayores, (Cabildo Indígena de Guambía, 2002, pág. 35) nos dice que:

Al contrario de lo que ocurre en la concepción occidental, el pasado está adelante se dice- *metrap*, los que ya vivieron en la experiencia y se usa *wentø*, porque es lo que será en el tiempo y todo lo que está por hacer en la cotidianidad, en la vida, en las mingas, viene enrollándose de atrás en el transcurso del tiempo y del espacio. Estos términos plantean espacios que son actividades múltiples que ocurren en el territorio y entre los mayores; es decir, los anteriores ya pasaron y dejaron sus memorias para que los Misak que vienen atrás puedan comprender que el tiempo de los mayores no ha terminado y está en constante movimiento como los astros del universo.

En esta medida las prácticas culturales en las que se participó pedagógicamente, como la minga *alinuk*, la huerta, el trueque, son prácticas ancestrales que continúan vigentes a la vez que

se han transformado y han sido influenciadas, al igual que la lengua, por el contacto con la sociedad mayoritaria. De otro lado, dicha participación dinamizó el uso de la lengua por parte de los estudiantes en la medida en que se utilizaron los nombres propios de las diferentes plantas medicinales, los animales, la alimentación; se conversó con mayores y mayores quienes conocen las prácticas y se articularon diferentes contenidos temáticos.

MØRA, ASHA, ISUA, MARA WAMINCHIKUN
EL ESCUCHAR, VER, PENSAR, SENTIR, SER MISAK.

CAPÍTULO IV

METRAPTØ ISUP AMPAMIK, MISAK WAM CHUTØ LINCHA PASRAIK WAN, LOS ESPACIOS QUE CAMINA LA LENGUA PROPIA MISAK

Namui wampe chiwantøkucha, chiyutøkucha, chi kuintøkucha kan kekøtø lincha Wam piriship pasrapikkøn, trekutri chi isuikwan, chi asikkwan, chi wamintikwan, chi maramikwan purukupikkøn namui namui mai isuinuk kutrinpe.

A continuación partó de la inquietud de darme una respuesta a mí mismo frente a las muchas afirmaciones, expresiones, manifestaciones de los mayores, autoridades propias, docentes, padres de familia en que la gran parte de la vitalización, la enseñanza, la esencia del significado del mensaje del namui wam está es desde el naachak, desde la familia; por esta razón quisiera en este apartado dar una aproximación hacia una claridad conceptual del cómo es que está la lengua en este espacio ancestral.

En esta medida presento una pequeña interpretación a partir de los diferentes elementos desarrollados que me permitieron transitar hasta aquí, generando un sentido de pertenencia por la cultura, por las prácticas sociales, por la identidad, permitiendo desarrollar un sistema propio de pensamiento como toda una cultura sólida, en donde los mayores, la naturaleza, los sueños, los animales nos enseñaron la lengua para pervivir, no para competir; si esta afirmación la traemos a la actualidad, podemos decir que nos invita a mirarnos más allá de este sistema, como sujetos globales, sujetos invitados para transformar las realidades desde la cultura, para la cultura.

En este sentido, como lo mencioné anteriormente en aras de dar respuesta y con todo el bagaje de información, anécdotas, experiencias recopiladas desde el diálogo, la dinámica de la realidad de la lengua desde el naachak, desde el fogón, la relación armónica desde la palabra del mantenimiento de todo un legado cultural cohesionado, desde la función real de la lengua, me permitió interpretar, ubicar, argumentar y describir escenarios importantes en los que está la lengua desde los orígenes, desde las raíces del ser Misak, es decir desde la autoridad espiritual, la

autoridad ancestral, la autoridad de la familia y la autoridad de la palabra.

De ahí el interés por interpretar y sintetizar la importancia desde la familia Misak que desde épocas antiguas siempre se han reunido en la cocina, alrededor del fogón, del *naachak*, que ha sido muy importante dentro de la cohesión social y cultural. Es así que se ha dicho que:

La casa es el centro y, dentro de ella, un lugar fundamental, *nak chak*, la cocina, con su propio centro, *nak kuk*, el fogón. Su importancia es tan grande que podemos decir que “el derecho nace de las 52 cocinas”, pues de allí nace y se difunde el consejo, *kə̀rəsrəp*. Así, laguna y fogón, agua y fuego, frío y calor, *pishi en y pachi*, constituyen los ejes de los cuales viene todo y se establece el equilibrio de la vida. (Aranda, Dagua, & Vasco Uribe, 2015, págs. 51-52).

Espacio desde donde se organiza, se detalla, se informa, se discuten los problemas del conjunto de la sociedad, se comparte y construyen cada noche los distintos trabajos del día siguiente, las actividades de siembra, cosecha para los meses y años que vienen, entre otras. Seguidamente estas reflexiones son plasmadas a través de actividades de mingas, socializaciones en reuniones. Pero actualmente todas estas realidades se ven reflejadas en una dinámica de tensión y distensión con la modernidad, aspecto que es interesante y que nos invita o nos reta a conjugar estas realidades para que sigan vigentes.



Ilustración N° 2: Pintura de familia en la cocina alrededor del fogón. (Tomado de Juan Bautista Ussa: *møøpik* y gran pintor guambiano. Documento en pdf sin más datos)

Encontramos en la imagen siguiente una representación de la estructura tradicional, en la cual la cocina era, al mismo tiempo, dormitorio; espacio de transmisión de saberes; depósito para guardar el maíz sin desgranar y de paso, conseguir que el calor y el humo lo mantuvieran libre de gorgojos y otros depredadores; vivienda de los cuyes, fuente de carne para la alimentación; comedor en donde se consumen los alimentos; y lugar de realización de algunos trabajos, como el hilado de la lana o el torcido del merino y el tejido del vestido tradicional.



Ilustración N° 3. El *Naachak* tradicional. (Tomado de Juan Bautista Ussa: *Møøpik* y gran pintor Guambiano. Documento en pdf sin más datos).

Para los Misak, el recorrer, así sea por los trayectos que conducen hacia y desde los sitios de trabajo, es una actividad importante. Sin embargo, en los últimos tiempos, el caminar se ha ido abandonando, para dar lugar al transporte a caballo y, en forma más reciente, en bicicleta, moto y automóvil, que no tienen la misma importancia porque la relación y el contacto con la tierra, la lengua se encuentra mediada por estos medios que cada vez nos llevan a un tiempo más

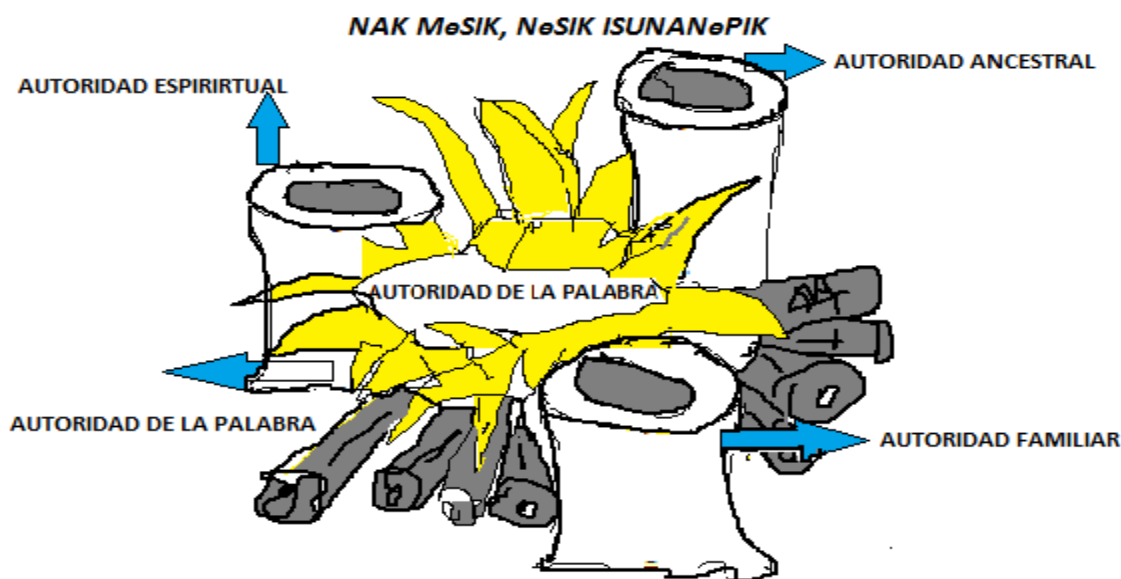
vertiginoso; efecto similar al que producen los medios tecnológicos, el cual conlleva la recepción acrítica de todo lo que proviene de la sociedad mayoritaria, sin poder llegar a interpretarse desde la lengua y el pensamiento propio.

Por eso los mayores en esta nueva realidad reflexionan diciendo que como pueblos indígenas minorizados estamos muy lejos de sus visiones de mundo, avances, alcances y pensamientos para los cuales fueron hechos, así lo tengamos a la mano. Frente a esto una ruta de salvaguardarnos es actualizar desde los usos y costumbres, desde los planes de vida, desde nuestras cosmovisiones con unos senderos claros, desde cada uno de los pueblos indígenas, como consumidores de estos nuevos medios y es ahí donde está la lengua que debe ser como una herramienta, es decir antes en la agricultura se sembraba con palo, como herramienta, pero hoy se utilizan otros elementos tecnológicos y se siembra conservando la tradición cultural, por eso se debe ser claro para que es la herramienta.

4.1 *Nak m̄sik, nak chak, wamm̄r̄sreikwan ashkun*

Chincha pinku taik p̄n sr̄p t̄ka mur puna Misak p̄r̄tr̄p atm̄ruinuk lincha atrinuk, Wam piriship, p̄n̄reik wan nepuinkatik asha, isuwa, m̄ra asamik wan nekuchip puraintrap isuwa, namui wamyu kutri.

Pip autoridad, pip lincha p̄n̄tr̄pyukutri kalana, ellmara p̄nsreikkuink̄n. Pip misrinukpe nak m̄sikwan ellmara pasren ashwan kuraran̄p, yawan lincha pasrap, isuikwan wamt̄ka p̄ris̄nkarup, alamik wan lincha purukup atruppe nui kan sr̄l t̄kaikkua kuink̄n.



Elaboración propias.

AUTORIDAD ESPIRITUAL: *ik Wam pirisik wan tsalla ashene srəl puna pasraipe nam Misakpe chish amənamik, pishintə mawap, pishintə kualmap mananakutri mananasrənkatik lincha ampamik wan isunanəp pasrikwan eshkap, kusrennəp piriship ampamik kuinkən.*



Pi: Pishi isik, Kəshəmpətə, sre, kəsərə, palaik, palasrə, pishi isik.

Pirə: Umpu, lurə, uləsrnu, tra lutə.

Pishimisak: Kallim, srəmpaleik.

PəL:

PəSR:

PATAKALU:

ULəSRNU:

KALLIM.

USHAMERA.

Mə TSILə.



NA PəR:

NAK MəSIK:

NA TRəSR.

NAK WAMMəRəSRəPIK, ISUNANəP—ASəSKəPIK.

WAM LATRəPICHIP, KITRəP INCHEI ALAPIK.

NAMUI NAMUI WAN ISUNANA METRAP PASRA AMTREI ISUNANəPIK



TATAS, CABILDOS.

KəRəSREIK YA.

KUSRENIK YA.

PISHIMARəP.

WAMMəRəSRəP.

MISAK MISAK LINCHA MANANASRəNKUTRI

MANANASRəNKATIK KəMIK WAN ISUNANəPIK.

ALINUK

TAP LINCHA WARAP, AMəNAMIK WAN KUSRENəPIK, MAYELAN ASHIP, LINCHIP, LATA LATA MISAK SUN KəMIK.



WAMINCHIP, KUSRENəP, ESHKAP, PERA MARəP.

TRA LUTə, PARəSəTə.

MəSKEI, USRI.

TATA SHU, MAMA SRURA.

ALIK.

PISHIMARəP.

WACHIP

4.2 Metrapto mərəp, isup, aship, marəp, wamincha kusrep ampamik, Para seguir pensando y haciendo por el namui wam

Para la reflexión final de este trabajo puedo comenzar por decir que el bilingüismo en el espacio escolar no solo se remite a hablar dos lenguas, sino a comprender toda la estructura de la sociedad, construcción continúa de comportamientos, mover las ideas de un lado a otro, entrar en dialogo sin dejar de ser Misak. Es decir, ser capaz de moverse en las dos lenguas, así sea en comunidades no bilingües y dentro de las exigencias que estas tengan. En conclusión, se puede decir que el ideal de este bilingüe no es solo ser hablante de una o más lenguas, sino que sea capaz de construir esa identidad, su identidad; esto fue lo que se logró cuando los niños poco a poco

fueron retomando sus raíces comunicativas y lingüísticas y a sus vez, la identidad como el vestido, el sentido de pertenencia a la comunidad, el respeto por el territorio, las autoridades o formas de organización social, del trabajo, de las raíces culturales.

Remitiendo a la parte escolar, los programas basados en la enseñanza formal han sido criticados, entre estos encontramos el caso del magisterio Guambiano¹ a quienes se les escucha decir que se está trasladando la responsabilidad de la transmisión de la lengua a una institución secundaria o terciaria y no primaria, como lo es el seno familiar, el naachak donde se da un uso y enseñanza más natural. Es claro que estas contradicciones se den porque la escuela, que tuvo un papel asimilador, opresivo y de erradicación de la diversidad, se dedique ahora a la recuperación y preservación de las lenguas que antes eran prohibidas.

De igual forma para desarrollar esta propuesta, fue necesario el acercamiento a los procesos de lucha y de reivindicación histórica orientada por una educación propia que se configura y se visibiliza en la década de 1980. Momento en el cual se pone en dialogo con el estado y se constituye la autoeducación, la cual pasa a ser un instrumento del aparato estatal, por esta situación se dan dos posiciones frente a la educación indígena, la etnoeducación y la educación propia Misak. Ahora después de más de treinta y nueve años (39) encontramos unas acciones que sí se caminaron y se construyeron, pero hace falta una retroalimentación para enfrentar las nuevas realidades de la modernidad y porque no desde la revitalización.

Para poder ser abordadas, desarrolladas y puesta en escena las propuestas revitalizadoras de la lengua namui wam, se requiere de acciones contundentes. Desde el escenario escolarizado es necesario hacer una reflexión del papel de la educación occidental que repercute e incide en la comunidad educativa, ya que es un modelo con una visión, una política, una organización y una filosofía ajena a las intencionalidades y realidades que nos afectan en lo identitario, lo filosófico, que va en contra vía de las políticas de lucha, de reivindicación que se han venido gestando hasta el momento. Es decir, se hace necesario reflexionar y seguir caminando y mejorando para el *wentø* alrededor de la escuela que queremos para el Misak.

¹ La imposición colonialista nos puso el nombre de Guambianos y posteriormente con la recopilación de la tradición oral, nos denominamos Misak Misak, que significa el mismo Guambiano como se aclaró en los capítulos anteriores.

Por otro lado, un elemento transversal como indígena bilingüe no es solo ser hablante de una lengua, sino reflexionar, ser analítico, porque reflexionar es distinto a hablar, por eso es necesario el estudio riguroso de las palabras, con una conciencia lingüística, desde el uso de herramientas para la documentación de las lenguas, tanto desde lo lingüístico como desde su uso social, para desde ahí preparar diferentes materiales didácticos, sobre lo que Flores Farfan en su texto desarrollando buenas prácticas en revitalización lingüística (2011, pág. 216) plantea que “la distribución de material de manera informal y lúdica aumenta el valor atribuido al conocimiento de los niños y de esta manera refuerza el usos de sus herencias lingüísticas culturales.”

Dentro de esta dinámica, es oportuno mencionar que es necesario que se cuente con una línea de formación de maestros, con una prospectiva por años, pero sin dejar de lado que es indispensable contar también con una política nacional, con una financiación y una capacitación adecuada de los funcionarios públicos que interviene en el sector. Muchas de las acciones políticas del estado siempre han venido contruidos desde una sola perspectiva, una lógica que no es acorde, que no guarda, no complementa las perspectivas Misak, y si apoyan, siempre ha sido desde la lógica del estado a través de programas de intervención, con proyectos que dan respuestas y soluciones del momento, dejando de lado la esencia, la raíz de los problemas o acciones reales.

Se requiere entonces seguir debatiendo para lograr una política clara, direccionada y acompañada desde las autoridades desde nuestros orígenes, desde nuestra raíz, desde el derecho mayor, revitalizar la lengua para la reconstrucción cultural, identitaria, educativo y organizativo, desde una visión clara de la misión Misak, que permita reflejar las intencionalidades, los alcances y los sueños.

Por último en lo que respecta como parte esencial de este material de trabajo, trazada desde una visión propia, implementada y desarrollada con las herramientas didácticas que giran alrededor del ser Misak, desde el ciclo de vida y los espacios propios de la comunidad como espacios trascendentales, hay que seguir tejiendo con claridad los planteamientos jurídicos administrativos, pedagógicos, organizativos y políticos para seguir caminando y

aportando a la humanidad, y dentro de este caminar en principio, ir definiendo los siguientes aspectos:

- Definir cómo serán las relaciones frente a las instituciones de los estados tanto públicos como privados, desde lo político, administrativos, organizativos, pedagógicos y lingüísticos o idiomáticos, amparadas en las normatividades vigentes.
- Visibilizar una escuela de formación pedagógica propia de manera permanente.
- Constitución de un equipo técnico y lingüístico para producción de materiales pedagógicos y lingüísticos.

En este sentido poder seguir el camino trazado por nuestros mayores, de continuar dialogando tanto espiritual, como de este espacio, de hacer un espiral dialogante, para hacer de la educación propia una apuesta a la descolonización, de cómo revitalizar, acompañar, promover con una mirada desde adentro a fortalecer el territorio, con bases teóricas propias de la comunidad; potenciando habilidades y capacidades de reconocer y teorizar desde lo Misak en términos de saber, conocimiento, prácticas y estilos de vida, como Misak Misak; que consiste en estar en equilibrio, en armonía, de posicionar e interiorizar todo ese bagaje cultural que ha compartido y convivido la humanidad. Es decir hablamos de algo que ya está pero que no está posicionado, con acciones más reales que simbólicas, transformar la escuela desde adentro en favor de la lengua y la cultura.

Un aspecto para tener en cuenta es que a la escuela no le cabe todo; la escuela tiene unos límites. Por lo tanto considero que es necesario ordenar todo esto, es decir todo lo Misak no puede caber ahí. O sea relacionar lo propio de la cultura con la escuela para hacer de ella un espacio de mediación desde lo territorial, los saberes propios de los taitas, mamas, médicos tradicionales entre otros para lograr que haya cohesión, unidad, construcción y práctica.

Por último como uno de los apartes que puedo recoger de todos estos aspectos que intervienen en el uso de las lenguas desde el escenario escolar, desde la normatividad, desde las prácticas, del *marøp* del docente, de las directrices encargadas de la administración y direccionamiento de la educación y de las autoridades propias, puedo expresar algunas tensiones y asuntos pendientes.

- Débil institucionalidad.

- Escasez de recursos y acompañamiento al docente en acciones de revitalización idiomática.
- Imposición normativa (leyes nacionales y leyes específicas), y su desconocimiento y articulación dentro del proceso educativo.
- Ausencia de socialización y líneas de acción con respecto a mandatos, declaratorias, entre otros, desde las autoridades propias en favor de la lengua.
- Establecer escenarios de investigación para avanzar en la construcción de proceso curricular, pedagógico y lingüístico.
- ¿El uso del bilingüismo en la sociedad que históricamente ha sido discriminadora, cómo se supera?
- ¿Cómo construir el bilingüismo en la interculturalidad, no sólo con la sociedad dominante, sino con otros grupos étnicos?.
- Acompañamiento de un equipo pedagógico que apoye el fortalecimiento de las diferentes prácticas para sistematizar y establecer rutas estratégicas para entablar un diálogo con las instituciones escolares.
- La poca información y desconocimiento de la realidad de las tensiones y distensiones del namui Wam en los diferentes territorios Misak reasentados en Colombia y en el mundo.
- El papel de la escuela y la educación propia en toda la problemática de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Licht, D. (2005). Patrimonio Inmaterial de la nación-Lenguas Colombianas. (Utadeo, Ed.) *La Tadeo*(71), 224-233. Obtenido de http://avalon.utadeo.edu.co/dependencias/publicaciones/tadeo_71/25.patrimonio.pdf
- Almendra Velasco, A. (2005). *Uso del Namui Wam y la escritura del castellano. Un proceso de tensión y distensión Intergeneracional en el Pueblo Guambiano (departamento del Cauca, Colombia)*. Bolivia: Plural editores, PINSEIB, PROEIB-Andes.
- Aranda , M., & Aranda Morales, L. (2012). *Parəsətə, sembrando cultura ayer, hoy y siempre. Una propuesta educativa propia para la pervivencia del Pueblo Misak*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Aranda, M. (28 de Noviembre de 2016). El Namuy Wam y las pacticas cultur laes Misak. (F. J. Aranda Tunubala, Entrevistador)
- Aranda, M. (Martes de Julio de 2017). Intervencion de los programas del estado en Guambia. (F. J. Tunubala, Entrevistador)
- Aranda, M., Dagua, A., & Vasco Uribe, L. G. (1 de Septiembre de 2015). *Guambianos Hijos del Aro riris y del Agua*. Recuperado el 25 de Junio de 2019, de <http://www.luguiva.net/%5C/admin/pdfs/GUAMBIANOS.%20HIJOS%20DEL%20ARO%20IRIS%20Y%20DEL%20AGUA.pdf>
- Autoridades Nu Nak Chak. (2011). Resolución de las autoridades Nu Nak Chak. por medio de la cual se crea la comisión para la unificación del Namuy wam. En L. Triviño Garzón, & B. Muelas Hurtado, *Kusrenəpelai wamtsi. Gramática pedagógica de la lengua Namtrik para maestros Misak*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Bigot, M. (2010). *Apuntes de Lingüística antropológica*. (U. N. Rosario, Ed.) Obtenido de <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/1367>
- Cabildo de la parcialidad de Guambía. (Junio de 1980). Manifiesto Guambiano. *Ibe Namuiguen y ñimmereay gucha*. Guambía, Cauca, Colombia: Mimeografiado.
- Cabildo Indígena de Guambía. (1998). *Vida y pensamiento Guambiano*. Guambia: Cabildo Indígena de Guambía.
- Cabildo Indígena de Guambía. (2002). *Namui kəllimisak merai wam, La voz de nuestros Mayores*. Guambía: López.
- Cabildo Indígena de Guambía. (2009). *Segundo Plan de Vida de Pervivencia y Crecimiento Misak, Mananasrənkuutri, Mananasrənkatik Misak Misak*. Bogotá: DÍgitos y diseños.
- Cabildo Indígena de Guambía. (2010). *Proyecto Educativo Misak*. Guambía: Editoria Imprime .
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- Castillo, E., Meza, E., Garcés, S., & Camacho, W. (2016). Micromundos de aprendizaje con apoyo en las prácticas educativas de la lengua nam trik de Totoró-Cauca (Colombia)"namoi po jaumai amkun". *Revista Iberoamericana de Informática educativa*(24), 1-12.
- Colmenares E, A., & Piñeros M, M. (Mayo-Agosto de 2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus, revista de educación*, 14(27), 96-114. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Condemarín, M. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de y en lengua materna. En I. Jung, & L. López, *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (págs. 182-209). Madrid, España: Morata.
- Congreso de la República de Colombia. (Febrero de 1994). *Ley 115 de 1994. Ley general de educación*. Obtenido de : <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906>
- Cordero Arroyo, G. (Enero-Marzo de 2004). Apuntes para caracterizar las similitudes y diferencias entre los proyectos de investigación-acción y el trabajo etnográfico. *Revista de educación y desarrollo*, 1, 49-54. Recuperado el 22 de Junio de 2019, de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/1/001_Red_Cordero.pdf
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las Lenguas*. (P. Tena, Trad.) Madrid, España: Cambridge University Press.
- Fishman, J. A. (2011). El Maorí: La lengua Originaria de nueva Zelanda. En c. Jose Antonio Farfan, *Antología de textos para la Revitalización Lingüística* (págs. 147-171). Mexico: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas , Mexico.
- Flores Farfán, J. (Julio de 2011). El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: Resultado y desafíos. (UNAM, Ed.) *Estudios de Lingüística Aplicada*, 117-138. Obtenido de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/500>
- Flores Farfan, J. A. (2011). Desarrollando Buenas prácticas en revitalización lingüística. En F. F. Antonio, *Antología de textos para la revialización lingüística* (págs. 213-234). México: Instituto nacional de lenguas indígenas INALI.
- Flores Farfan, J., & Córdova Hernández, L. (2012). *Guía de Revitalización Lingüística: para una gestión formada e informada*. México: Centro de investigación y estudios superiores en antropología social (CIESAS).
- Fuentes Gomez, I. A. (2016). Seminario Pedagogia de las Lenguas Indígenas., (pág. 10). Popayán .
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Gomez, L. A. (2016). Seminario de sociolingüística, Maestría en revitalización y enseñanza de las lenguas Indígenas. *Seminario de sociolingüística, Maestría en revitalización y enseñanza de las lenguas Indígenas*. (pág. 18). Popayan: Linali- Mexico.

- Granata, M., Barale, C., & Chada, M. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en humanidades*, 40-49. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400103.pdf>
- Hillady, M. (28 de Marzo de 2017). *Http: www.que es ecologia linguistica.com*. Obtenido de [Http: www.que es ecologia linguistica.com](http://www.que es ecologia linguistica.com).
- Hinto, L. (2013). Panorama de la revitalización lingüística. En L. Hinto, & K. Hale , *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (págs. 1-18). Brill. Obtenido de https://www.academia.edu/11642192/Cap%C3%ADtulo_1._Panorama_de_la_revitalizaci%C3%B3n_ling%C3%BC%C3%ADstica._Leanne_Hinton._The_Green_Book_of_Language_Revitalization_in_Practice
- La revitalización de las lenguas Indígenas y su desafío en la Educación Intercultural Bilingüe.* (s.f.).
- López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. (A.-Y. y. RINEIB, Ed.) *Pueblos Indígenas y Educación*, 205-339. Obtenido de https://www.academia.edu/31014392/El_hogar_la_comunidad_y_la_escuela_en_la_revitalizaci%C3%B3n_ling%C3%BCistica
- Marco común europeo para las lenguas. (Junio de 2002). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. (S. L.-M. Artes Gráficas Fernández Ciudad, Ed.) Recuperado el Abril de 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Medina Rivilla, A. (2009). La Didáctica: Disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina Rivilla, F. Salvador Mata, & (coordinadores), *Didáctica General* (págs. 3-38). Madrid, España: Pearson Educación. Obtenido de <http://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- Ministerio de Educación. (1 de Octubre -Diciembre de 2005). Avances en Bilingüismo Indígena. *Altablero*, pág. 1. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97679.html>
- Ministerio de educación Nacional. (18 de Mayo de 1995). *Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Obtenido de http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Decreto_804_1995.pdf
- Montes, J. (1997). El Español de Colombia y las lenguas Indígenas. En X. Pachón , & F. Correa, *Lenguas Amerindias. Condiciones Sociolingüísticas en Colombia* (págs. 26-79). Santa fe de Bogota: Imprenta patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Muelas Hurtado, Barbara; Triviño Garzón, Lilia. (2011). *Kusrennøpelai wamtsi. Gramática pedagógica de la lengua Namtrik para maestros Misak*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Organización Nacional Indígena de Colombia. (19 de Febrero de 2015). *65 lenguas nativas de las 69 en Colombia son Indígenas*. Recuperado el 18 de Junio de 2019, de

<https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas>

- Ospina Bozzi. (2015). Mantenimiento y Revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Funcion*, 11-48. Recuperado el 1 de Septiembre de 2018, de <https://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538> Forma. func.
- Patiño Milan, C. (2010). *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Paxt, B. (2016). Video Conferencia clase de sociolingüística. Maestría en revitalización y enseñanza de lenguas indígenas. Popayan, Popayan, Cauca, Cauca.
- Pineda Camacho, R. (1997). La política lingüística en Colombia. En F. Correa, & X. Pachón, *Lenguas Amerindias. Condiciones Sociolingüísticas en Colombia* (págs. 157-175). Santa fe de Bogotá: Imprenta patriótica del instituto Caro Cuervo.
- Ramos R, K. (21 de Abril de 2015). Proceso de creación de un material didáctico para la enseñanza del Malecu a niños en edad preescolar. *Estudios de lingüística chibcha*, 121-138. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/chibcha/article/download/23771/23936/>
- Reinosos Galindo, A. (2003). Implementación de la metodología activa en las escuelas del Medio Guaviare, corregimiento de Barrancominas, departamento del Guainía. En M. Trillos, *Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales* (págs. 415-431). Bogotá: Universidad del Atlántico-Instituto Caro y Cuervo.
- Taita Yalanda, M., & Almendra, L. (1 de Abril de 2016). Los inicios de la escuela. (F. J. Tunubala, Entrevistador)
- Torre Revello, J. (Septiembre-Diciembre de 1962). La enseñanza de las lenguas a los naturales de América. (I. c. cuervo, Ed.) *Tesavrus, Tomo XVII(3)*, 501-526. Obtenido de http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/310/1/TH_17_003_009_0.pdf
- Trapero, M. (1997). Para una teoría lingüística de la toponimia. (M. y. Tenerife, Ed.) *Contribuciones al estudio de la lingüística hispanica. Homenaje al profesor Ramón Trujillo, II*, 241-253. Obtenido de http://www.canatlantico.ulpgc.es/pdf/8/7/Para_teoria_toponimia.pdf
- Triviño Garzon, L. (2004). Algunas particularidades de los verbos de posición en la lengua guambiana (Quizgó). *AMERINDIA n° 29/30*, 195-206.
- Tunubalá Collazos, C. (20 de Junio de 2017). La lengua Nmaui wam. (F. J. Tunubala, Entrevistador)
- Ussa, T. E. (21 de Junio de 2019). Antecedentes del proyecto educativo Misak, P.E.M. (F. J. Tunubala, Entrevistador)

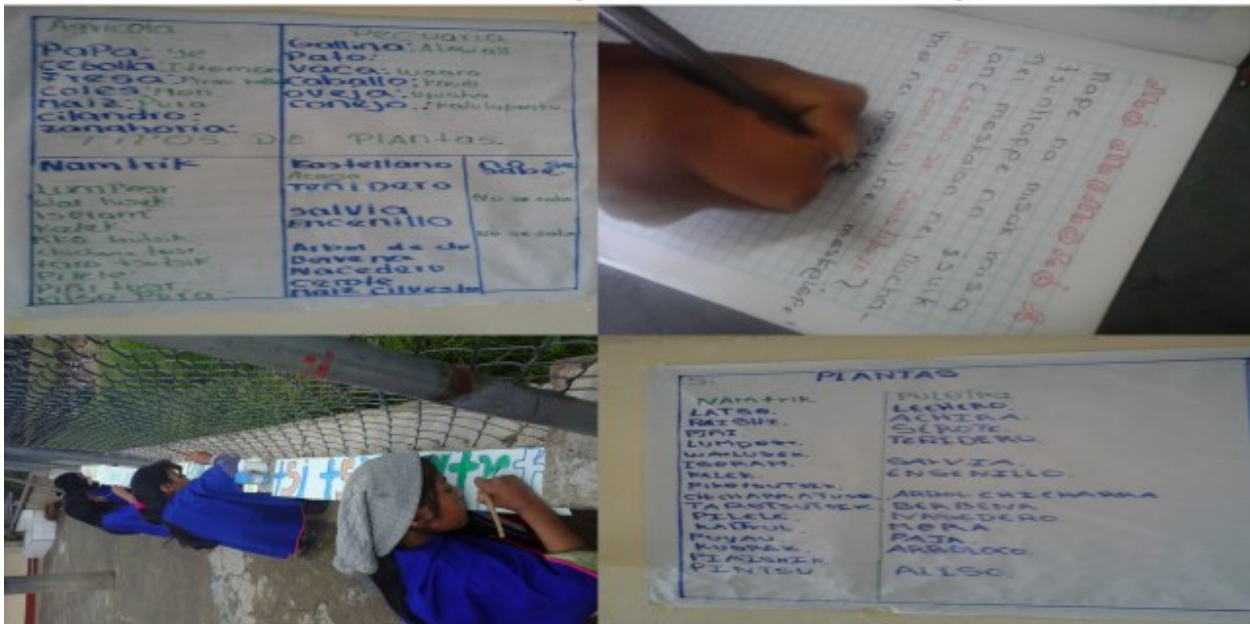
ANEXO N° 1. FOTOS PARA ILUSTRAR EL PROCESO

Ilustración 4. Actividades didácticas para la escucha: La lengua y la escuela en función de la comunidad



(Fuente: Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 5. Actividades didácticas para la escucha. La oralidad desde los espirales



(Fuente: Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017.)

Ilustración 6. Actividades didácticas para trenzar la palabra: Producción textual en namui wam.

**ALGUNAS PALABRAS EN NAMUI
WAM QUE LOS NIÑOS NO SABÍAN
CÓMO ESCRIBIR**

- Por qué: *trek kutri*.
- Nuestra Familia: *Namui yauelo*.
- Que: *Chi*
- Saludar: *wamap purayamik*.
- Significado: *chi kuik wam eshkapik*.
- Representación: *Kena marik*.
- Importante: *latre tapik*.
- Guardar: *Eskap*.
- Nuestro vestido: *Namui keik*.
- Plantas medicinales: *Mo tusrmera---mo tsilomera*.
- Bandera: *Namui tsuro pall*.
- Ganar: *Metrap wepiamik*.
- Servir: *Purukumik*.
- Luchar: *Chi tsuik wan wetotramik*.
- Nube: *wall*.
- Bufanda: *Nashik pulik*.
- Azul: *Pilik*.
- Nuestra naturaleza: *namui ponokatan chi kapik pötrapiik*.
- Material para elaborar el sombrero: *kuari sreik ishik*.



Construcción de texto con sentido, realizada y socializada por la estudiante Pal en las unidades de trabajo por espirales.



(Fuente: Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 7. Actividades didácticas, oralidad y la espiritualidad . La visita a la casa Payán



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 8. Actividades didácticas, oralidad y la espiritualidad. La huerta escolar como espacio de intercomunicación.



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 9. Actividades didácticas, oralidad y espiritualidad :Los recorridos



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)



Ilustración 10. Actividades didácticas, oralidad y espiritualidad : Acompañamiento en los velorios.



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 11. Actividades didácticas, acciones de socialización. La emisora estudiantil, como espacio de expresión para el uso de la lengua propia.



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 12. Actividades didácticas, acciones de socialización. Sensibilizar y resaltar el papel del namui wam en el espacio escolar.



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 13. Actividad didáctica, acciones de socialización. *Chi marik wan eshkap*, semana cultural.



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)



Ilustración 14. Actividades didácticas, prácticas culturales: Las salidas pedagógicas



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 14. Actividades didácticas, prácticas culturales, oralidad y espiritualidad :Los recorridos.



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 15. Actividades didácticas, prácticas culturales: La minga



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 16. Actividades didácticas, prácticas culturales. La huerta escolar y el aprendizaje



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 17. Actividades didácticas, prácticas culturales: Preparación de semillas para sembrar, *Mamik yell tamarep*



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)



Ilustración 18. Actividades didácticas, prácticas culturales: El trueque, mamik yunomarop 2017.



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2017)

Ilustración 19: Docentes de la sede Educativa las Delicias, Guambía Nueva y Juan de Dios los Bujios, 2018.



(Fuente Francisco Javier Aranda Tunubalá, 2018)