

Capítulo VII

Realización de micromundos virtuales en procesos de enseñanza y fortalecimiento lingüístico de las comunidades indígenas de los resguardos de Totoró y la Paila-Naya

Nohora Caballero

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CABALLERO, N. Realización de micromundos virtuales en procesos de enseñanza y fortalecimiento lingüístico de las comunidades indígenas de los resguardos de Totoró y la Paila-Naya. In: URIBE TABORDA, S., and AGUILAR RODRÍGUEZ, F., coord. *Etnografías: procesos, experiencias y resistencias sociales* [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2020, pp. 258-287. ISBN: 978-9978-10-506-1.
<http://doi.org/10.7476/9789978105740.0009>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CAPÍTULO VII

Realización de micromundos virtuales en procesos de enseñanza y fortalecimiento lingüístico de las comunidades indígenas de los resguardos de Totoró y la Paila-Naya

Nohora Caballero

Resumen

En el marco del proyecto “Conocimientos, cultura y etnoeducación: Generación de micromundos para la apropiación social del patrimonio lingüísticos en comunidades Nasa y Misak” se han realizado distintas actividades con los mayores de Totoró, los profesores y delegados del cabildo, sobre la tradición oral del *namtrik* de Totoró y reflexiones de los procesos pedagógicos que se han dado en el resguardo para la enseñanza del *namtrik* como segunda lengua, buscando recrear actividades de la vida cotidiana que puedan ser incluidas en un juego virtual llamativo a los niños. Un trabajo similar se buscó realizar en el resguardo la Paila-Naya, las condiciones sociales debido a la situación del conflicto social y armado que se vive en el suroccidente de Colombia le dieron unos matices distintos al trabajo de

recolección de información en la elaboración del micromundo para el fortalecimiento del *nasa yuwe*.

Palabras clave: Tecnologías de la Información, patrimonio lingüístico, conflicto armado.

Introducción

La apuesta por la incorporación de Tecnologías de la Información (TI) en los procesos de educativos de enseñanza y fortalecimiento lingüístico en comunidades indígenas del Cauca, se da en el marco del trabajo que de manera articulada han venido realizando grupos de investigación de la Universidad del Cauca —apoyados por COLCIENCIAS— y cabildos indígenas (autoridades indígenas de los resguardos). Específicamente aquí nos estamos refiriendo al Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales del Suroccidente Colombiano (GELPS), al Grupo de I+D en Tecnologías de la Información, y los cabildos indígenas de Totoró (ubicado en el oriente caucano, lengua *namtrik*) y el cabildo de la Paila-Naya (ubicado al norte del Cauca, lengua *nasa yuwe*), quienes han adelantado trabajos en pro del patrimonio lingüístico, lenguas habladas por pueblos indígenas que, señala la Corte Constitucional, se encuentran en peligro de extinción física y cultural (Auto 004/09).

En estas dos comunidades el uso de la lengua —tanto del *nasa yuwe* como del *namtrik*— se encuentra en situación crítica, puesto que, en gran medida, la enseñanza de la lengua se ha relegado a los espacios escolares. Así, se mira cómo incorporar en estos espacios recursos informáticos que permitan el fortalecimiento lingüístico, desde las particularidades culturales y que resulte atractivo para los niños. Se apuesta por la realización de micromundos virtuales, es decir, juegos computacionales en un ambiente interactivo para el aprendizaje, en los que se recrea parte del territorio a pequeña escala con elementos (objetos) familiares a la realidad de los niños, a partir de los cuales ellos puedan acercarse a su cotidianidad desde un ám-

bito del conocimiento (Meza, 2012), que para nuestro caso se enfocó en el uso y aprendizaje de la lengua.

Esta iniciativa ha involucrado la participación de disciplinas que podrían parecer lejanas como son, por un lado, la antropología y la lingüística y, por otro lado, la ingeniería de sistemas, logrando acercar los desarrollos tecnológicos a las realidades locales. Diálogo interdisciplinario que nos ha llevado a pensar conjuntamente las actividades en campo, así como la realización concreta del juego virtual; sin embargo, esta apuesta ha involucrado no solo al equipo de la Universidad del Cauca —ingenieros, lingüistas, diseñadores y antropólogos— sino también a distintos sectores de las comunidades indígenas, como son: los mayores, profesores, niños y autoridades indígenas.

Los procesos que se han desarrollado en la Paila y en Totoró si bien tienen un mismo objetivo: el desarrollo de micromundos para el fortalecimiento de la lengua, han sido muy distintos el uno del otro, debido tanto a la distancia de las comunidades desde Popayán —centro de trabajo del equipo de la Universidad del Cauca—, las condiciones del conflicto social y armado que de manera contundente se vive en el departamento y, por ende, el material recogido en campo. La apertura al trabajo por parte de los cabildos se dio, en gran parte, gracias a la relación y confianza con el trabajo serio que el profesor Tulio Rojas Curieux ha realizado con ellos por varios años,¹ y el interés del cabildo por reactivar espacios de revitalización lingüística en la comunidad. Nuestra intención manifiesta al cabildo desde el inicio del proyecto es que éste sea funcional a las mismas comunidades y contribuya a sus procesos educativos y pedagógicos, por lo cual hemos ido adaptando los criterios de los micromundos a las particularidades locales tanto socioculturales y lingüísticas, así como tecnológicas. Trabajo en el cual llevamos adelantado más de la mitad del desarrollo del micromundo pero aún no hemos concluido.

1 Las autoridades indígenas tienen muchas prevenciones con investigaciones que desde la academia se adelantan porque, como les ha sucedido en algunos casos, no vuelven a las comunidades

Figura 1
Resguardo de Totoró



Foto: Nohora Caballero C.

Figura 2
Resguardo la Paila- Naya



Foto: Nohora Caballero C.

Estado del arte: Algunos apuntes sobre el proceso de educación bilingüe e intercultural en el Cauca

La Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) señala que en Colombia existen 102 pueblos indígenas de los cuales el Estado solo reconoce 84. Mientras tanto hay más de 60 lenguas indígenas, muchas en riesgos de desaparición; la lengua *nam trik* hace parte de la rama norteña de la familia Barbacoa (Rojas Curieux, 2015), el *nam trik* hablado en Totoró es una variante dialectal al que se habla en Guambía (González, 2015), mientras la lengua *nasa yuwe* es considerada hasta el momento como una lengua independiente.

En los últimos treinta años las comunidades indígenas del Cauca en el marco organizativo por la lucha y defensa de sus tierras y territorios, le han dado una especial importancia a la transmisión de sus culturas con apoyo en la educación escolar (bilingüe), en escenarios como la escuela, la cual ha tenido un papel trascendental en la presencia/ausencia de las lenguas en las comunidades. Así, como en la reproducción de sus tradiciones, su cosmovisión y su historia, en la búsqueda por el reconocimiento de su diferencia identitaria. Como se señala en el libro “¿Qué pasaría si la escuela...?” (2003) realizado por el Programa Educativo Bilingüe Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la educación ha sido una apuesta del mismo proceso organizativo, en este programa la lengua y la cultura se posicionan como apuestas políticas en las comunidades indígenas; aquí es importante recordar que la escuela como institución irrumpe en las comunidades indígenas con una clara intención de transformar sus culturas, de llevar un modelo civilizatorio evangelizador que las contemplaba como “salvajes”, “atrasadas”, lo que llevó en muchos casos al abandono de sus lenguas y la estigmatización de las mismas, aún hoy en día muchos adultos y mayores recuerdan momentos de castigo o señalamiento por el uso de éstas.

La incidencia religiosa —tanto evangélica como católica— ha sido un factor determinante en los procesos educativos dentro de las comunidades indígenas:

Durante la vigencia de la Constitución de 1886 hasta 1991 se consolidó la intervención de la Iglesia Católica en los asuntos de la educación pública. Su lugar de control respecto de la educación en comunidades indígenas adquiere una legitimidad tan fuerte que la Educación Contratada se convierte en una modalidad oficial de atención por parte del Estado en las regiones con población indígena [...] Esta aparece como una versión contemporánea del modelo colonial y republicano, bajo el cual se asumió la educación de las poblaciones indígenas como un problema de integración por la vía de la educación-evangelización (Rojas & Castillo, 2004, en: Castillo & Caicedo, 2008).

Cabe recordar el trascendental papel que tuvo en 8 países latinoamericanos el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) a mediados del siglo XX, entre ellos Colombia donde con auspicio del gobierno nacional entró a varias comunidades indígenas para evangelizarlas, así una de sus principales estrategias fue traducir los textos bíblicos a las lenguas indígenas, realizando estudios fonológicos y gramáticos (Riva Palacio, 1976), y consigo la injerencia ideológica judeocristiana con la cual se pretendía el abandono y rechazo a sus cosmovisiones y formas de organización. Al hacer hoy una búsqueda en la más grande biblioteca que tiene Colombia, la Luis Ángel Arango, bajo el término “lenguas indígenas” nos lleva a un listado de trabajos en los cuales predominan títulos relacionados a los procesos de evangelización a través del uso de las misma lenguas, no más para citar algunos ejemplos: “Yaya jesus sutipami causarido ca= la muerte y la resurrección de Jesús en inga (1972)”; “Manire i seorisere ioqui Jesús= los milagros de Jesucristo (1974)”; Yuriarevu maje jacobu cuimécure= cantemos a nuestro rey eterno en cubeo (1989)”.

Al estar la escuela tan inmersa en la vida cotidiana de los pueblos indígenas en el Cauca, desde los proyectos educativos se ve la necesidad de incidir en sus contenidos, de apostarle a un modelo pedagógico que permitiera el rescate, revitalización y reinención de usos y costumbres, tal vez, desde el mismo espacio de la escuela o generando espacios paralelos a ésta; de ahí que una de las apuestas del CRIC desde sus inicios fue la formación de profesores indígenas

como fortaleza política. La preocupación por la progresiva pérdida de las lenguas indígenas entra a ser una característica distintiva evocada en reuniones y asambleas; como es el caso de la lengua *namtrik* de Totoró que se empieza a identificar como una lengua en peligro de extinción. La estrategia pedagógica que asume el CRIC es la educación bilingüe, intercultural y comunitaria, que permitiera a las comunidades construir sus proyectos y planes de vida, buscando alterar la educación oficial que se implementaba en los territorios.

La escuela estaba alejada de las realidades culturales de los pueblos indígenas, como se puede escuchar en la voz de algunos mayores, en ella se le enseñaba al niño indígena a sentir pena por hablar su lengua y por reproducir sus prácticas y costumbres; en relatos recogidos por las profesoras Lilia Triviño y Marta Corrales de la Universidad del Cauca en el resguardo de Quizgó en el oriente del Cauca, se señala que:

[e] l factor de las problemáticas que vivieron los mayores en las escuelas hizo que ellos no quisieran que sus hijos y nietos practicasen hablar la lengua [...]. Los abuelos hablaban la lengua en sus casas y la transmitían a su descendencia, aunque pedían a los niños que no la hablaran en las escuelas. (II Coloquio de Lenguas Indígenas)

Se dio un sistemático silenciamiento de las lenguas indígenas en las escuelas, que llevó a las mismas familias a reprimirla públicamente. Desde la escuela se promovía un rechazo hacia el uso de las lenguas indígenas desde una visión judeocristiana que las señalaba como “diabólicas” y que, por ende, debían dejar de ser habladas; los pueblos indígenas debían adoptar como lengua materna el castellano.

Así, una de las estrategias iniciales del programa de educación bilingüe del CRIC fue implementar las “escuelas comunitarias”, con las cuales se buscaba que el docente se involucrara más a las actividades colectivas, más que al interés individual de enseñar un currículum ajeno a las mismas comunidades, lo cual involucró la formación de maestros indígenas como bachilleres pedagógicos y con ello ma-

teriales educativos; a partir —como ellos mismos señalan— de una metodología de la “investigación-acción”.

La vigencia social del idioma asegura para nosotros la mayor calidad de vida en el territorio. Por eso pensamos la educación formal como un complemento de la educación que hemos brindando y seguimos brindando a nuestra semilla de gente, a nuestros niños, para que puedan crecer, florecer, reproducirse, aportar y morir en los territorios que nuestros ancestros cuidaron para nosotros (Informe relatora por el derecho a la Educación 2003).

En la historia de las políticas educativas en Colombia nos encontramos en medio de la mirada propia (que tiene de sí la comunidad) y la mirada externa que es la que proyecta el Estado por medio de las políticas etnoeducativas; proceso que enmarca características propias de cómo se han dado las políticas interculturales en Colombia, como lo señalan Castillo y Caicedo (2008).

El surgimiento de estos proyectos ha sido posible como resultado de un largo proceso de confrontaciones entre las políticas educativas del Estado y las políticas culturales de los grupos étnicos. En este proceso, multitud de concepciones de educación indígena, educación bilingüe e intercultural y educación propia abrieron camino hacia la construcción de modelos educativos que expresan la emergencia no sólo de proyectos educativos “culturalmente adecuados” sino de proyectos políticos que cuestionan las lógicas hegemónicas y construyen formas alternativas de participación en la sociedad nacional (Castillo & Caicedo, 2008, p. 20).

Paulatinamente los pueblos indígenas se han ido distanciando del concepto “etnoeducación”, hacia el de “educación propia”, sin por ello el Estado dejar de tener injerencia en las directrices educativas de las comunidades, consolidando por ejemplo los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en un diálogo directo con las autoridades indígenas y las plantas docentes, recientemente el movimiento indígena, en cabeza de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación

de la Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI)² apuesta por el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).³

Los PEC se enmarcan en los Planes de Vida de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom, es decir, en la proyección que cada comunidad tiene de su vida como pueblo, que involucra los distintos aspectos de la vida social y dimensiones culturales tanto de manera interna, como en relación a la sociedad en general regida por otros parámetros socioculturales. En este sentido, la educación constituye un aspecto fundamental en la reproducción y fortalecimiento de la vida comunitaria y de las tradiciones, desde la cual los espacios escolares entran a dinamizar la elaboración y sostenimiento de los Planes de Vida (Rojas Curieux, 2010) desde una re-apropiación de los mismos que implicaba construir sus propios currículos, en los cuales la comunidad tuviera injerencia.

Revisando alguna bibliografía sobre procesos de enseñanza de una segunda lengua en diferentes partes del mundo, nos encontramos con el libro de Grenoble y Whaley (2006) *Saving Languages*, se puede identificar que los programas dirigidos a la revitalización lingüística emergen en los años 50 vinculado a reclamos de soberanía territorial y cultural, que aquí en Colombia se da de manera similar con el CRIC a finales de la década de los 70. En países como Papúa Nueva Guinea se implementaron proyectos de base comunitaria con una metodología de “observación, imitación, ensayo, y error individual” (Grenoble & Whaley, 2006, p. 59) en espacios no escolarizados, que conllevó a conflictos con los programas formales/institucionales.

Otro programa de enseñanza que se reseña es el de Maestro-aprendiz el cual tiene cinco ejes de su aplicación:

2 Creada mediante el Decreto 2406 del 26 de junio del 2007. <http://bit.ly/2owoYwW>

3 Ver: “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio” y Título III del Decreto 1953 de 2014 expedido por el Ministerio del Interior.

1. El uso del inglés no es permitido en la interacción entre el maestro y el aprendiz.
2. El aprendiz necesita ser un total participante en la definición de los contenidos del programa y garantizando usar la lengua objetivo.
3. Oral, no escrito.
4. Aprendizaje ocurre no en los salones de clase, éste se da en las situaciones de la vida real que resultan interesantes.
5. La comprensión vendrá con el comienzo de la práctica de la lengua, pensando las actividades, en conjunción con la comunicación no verbal. (Grenoble & Whaley, 2006, p. 61. *Traducción personal*)

El maestro competente para este tipo de enseñanza son fundamentalmente los ancianos o mayores hablantes, quienes, debido a procesos sociohistóricos han dejado paulatinamente de hablarla — caso similar pasa con los mayores del resguardo de Totoró;⁴— esta metodología propone realizar sesiones previas de reactivación de la lengua con los mayores, enfatizando el uso de la lengua en espacios de la vida cotidiana o con ejemplos de la misma “la transmisión de la lengua se debe dar en situaciones de la vida real”.

Precisiones metodológicas

El trabajo interdisciplinario entre la antropología y la ingeniería de sistemas tiene antecedentes en el GELPS, con distintos proyectos virtuales para el fortalecimiento de las lenguas indígenas, así los ingenieros seguían un especie de “manual” sobre la mejor manera de acercarse a realidades educativas indígenas desde el mundo virtual, así uno de los libros de cabecera fue “Construcción de materiales educativos que apoyan la enseñanza del nasa yuwe” (2015), mediante

4 La antropóloga Geny Gonzáles quien ha trabajado desde hace algunos años en Totoró nos cuenta cómo al inicio a muchos mayores les daba pena hablar la lengua, unos incluso decían no hablarla, y poco a poco con los talleres y espacios que se han abierto en el fortalecimiento de la lengua, han empezado a hablarla.

un diálogo constante entre lo que desde la antropología y la lingüística proponíamos y las intenciones computacionales.

Desde el inicio se dio un trabajo articulado tanto con el cabildo de la Paila como con el de Totoró, sin embargo, aquí hay que hacer unas diferenciaciones en el modo como se dio el trabajo, lo cual definió la metodología a trabajar. La cercanía del resguardo de Totoró con respecto a Popayán facilitó el dialogo constante con el programa de educación del cabildo y con ello la realización de actividades de fortalecimiento de la lengua. Situación que de manera inversa se dio con la Paila-Naya, cada salida implicaba coordinar de manera la hora, el día y qué autoridad nos acompañaría en el recorrido desde Santander de Quilichao, esto último debido a las acciones bélicas que se presentaron en el primer periodo del año 2015 en el territorio del Naya, así que debíamos estar a la expectativa de cuándo era conveniente “subir” de acuerdo a las directrices del cabildo. Cabe destacar que los ingenieros en cada uno de los micromundos son distintos, y esto también le impregno características distintas a cada uno de los micromundos.

El acercamiento a campo se dio mediante la observación participante y los recorridos territoriales, tratando de ligar en parte la Investigación Acción, desde la reflexión de la situación crítica de la lengua, las condiciones sociales en la comunidad que deberían mejorarse para fortalecerla y los aspectos socioculturales claves en la revitalización de la misma. Con los profesores de Totoró se dio una metodología de Grupos Focales en la indagación sobre las formas pedagógicas de enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua, para ello se realizaron tres sesiones en las que se les plantearon proponer actividades para incluir en el micromundo y la reflexión sobre historias de la tradición oral narradas por los mayores. En algunos talleres se logró hacer con una parte del grupo, en la cual participaron profesores y mayores, cartografía social, por medio de la cual identificaron sitios que son referentes culturales y que de manera interna marca diferenciaciones territoriales y culturales con sus vecinos, elaboraciones cartográficas que involucraron la narración

de historias alrededor de esos sitios e indagar en la memoria tanto individual como colectiva.

Con los mayores de Totoró se realizaron puestas en escena, en las que se recrearon actividades de la vida cotidiana en las que la lengua se usa de manera espontánea, contando con la participación de algunos niños que animados observaban el uso de la lengua desde la creatividad de los mayores. Gran parte las de narraciones orales de los mayores fueron grabadas en video, por un lado, debido a que en Totoró paralelo a nuestro proyecto también estaba el proyecto de la antropóloga Geny Gonzáles quien se encontraba haciendo su trabajo de campo del doctorado en la Université Lumière-Lyon, y por otro, porque habíamos definido incluir unas cortinillas con video clips en el micromundo.

Con los niños tanto de la Paila como de Totoró realizamos talleres de dibujo, en los que ellos pintaban historias de la tradición oral de sus comunidades, que previamente les leíamos. Cada una de las actividades y encuentros mantuvo un carácter comunitario, en minga como lo denominan los mayores, en el que todos participamos compartiendo y aprendiendo desde nuestras experiencias y sentires.

La revisión bibliográfica ha sido fundamental porque nos ha permitido conocer los trabajos realizados con anterioridad y reflexionar sobre los métodos de enseñanza de una segunda lengua; así como definir criterios de lo que se va incluyendo en los juegos virtuales. Los micromundos ha tomado como insumos los materiales educativos trabajados con la participación de la misma comunidad, que además de complementar este trabajo, permiten articular los procesos locales, permitiendo metodológicamente continuar con el trabajo que se ha realizado por los investigadores del GELPS desde un carácter acumulativo.

Figura 3
Resguardo la Paila- Naya, taller dibujo “recorrido de los diablitos”



Foto: Nohora Caballero C.

Figura 4
Resguardo la Paila- Naya, taller dibujo “recorrido de los diablitos”



Foto: Nohora Caballero C.

Hallazgos del Estudio

Resguardo indígena de Totoró

Desde la década de los ochenta del siglo XX los totoroés aparecen en la literatura antropológica como pueblo indígena, antes de esa fecha eran considerados como comunidades campesinas, sin embargo, el hecho de que habían personas que aún hablaban una lengua aborigen llamo la atención de investigadores (Pabón, 2007). Durante esta década se iniciaron proyectos orientados al reconocimiento de la cultura por medio del fortalecimiento de la lengua, principalmente con la propuesta de un alfabeto y la fundación de la primera escuela bilingüe del resguardo, San Rafael en la vereda La Peña (Díaz, Gonzales & Rojas, 2011, p. 55). Con la propuesta de escritura se buscaba consolidar la autonomía territorial y política de Totoró frente a sus vecinos de Guambía, Quizgó y Ambaló; en este propósito de fortalecimiento de la escritura y aprendizaje de la lengua, desde el Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales del Suroccidente (GELPS) de la Universidad del Cauca se han realizado distintos trabajos con la publicación de textos y materiales con fines didácticos y culturales que contribuyeran a reforzar estos procesos de revitalización.

La situación que se ha identificado tanto en el resguardo de la Paila como en el de Totoró es el de un notable desuso de la lengua en la vida cotidiana, que PROEIB ANDES señala como “desplazamiento de 2ª o 3ª generación”, es decir, que “la hablan los mayores, existen otras comunidades del mismo pueblo en las que la lengua indígena es aún de uso predominante” (PROEIB, s/f, p. 1) pero las nuevas generaciones de esas comunidades no la hablan.

En el resguardo de Totoró se han propuesto programas curriculares en respuesta a la preocupación por mantener el uso de la lengua; redefiniendo la educación escolar impartida hasta el momento y construyendo nuevos materiales y metodologías de estudio

(enseñanza y aprendizaje) de la lengua, que permitan ir consolidando elementos tradicionales de la vida cultural del pueblo totoróes, lo que evidencia mayores grados de conciencia como pueblo; aquí la escuela se ha convertido en un espacio de socialización y creación de saberes y conocimientos; en la cual, por medio del PEC, se ha insistido en los procesos de revitalización de la lengua *nam trik* de Totoró. Sin embargo, estos procesos han llamado la atención a la misma comunidad que no deben dejarse sólo a los espacios escolares, sino que requiere un decidido apoyo desde las autoridades indígenas y, más importante, desde las mismas familias.

En el *Atlas de lenguas del mundo en peligro de extinción* (2010) la UNESCO señala que el estado actual de la lengua *nam trik* de Totoró es de situación crítica. Situación que también ha sido registrado por otros investigadores:

En este territorio, el castellano ha desplazado al *nam trik*, en la mayoría de los dominios de uso públicos, familiares y comunitarios, existe una ruptura en la transmisión intergeneracional y al menos dos generaciones completas de monolingües en castellano. (Díaz, Gonzales & Rojas, 2011, p. 1)

Apenas existen 76 hablantes del *nam trik*, todos con edades que superan los cuarenta años, quienes corresponden al 1% de la población total del resguardo. (González, 2013, p. 11)

En el 2006 el GELPS inicia su trabajo de investigación y acompañamiento a los procesos de recuperación de la lengua en el resguardo de Totoró; los proyectos que a partir de entonces se han realizado han tenido un gran impacto en la población, que ha ido aceptando y valorando la lengua como elemento potenciador de su cultura. En el 2010 la antropóloga Geny Gonzales, a través de su experiencia de investigación, evidencia cómo, en vista de este prometedor panorama, se retoman los propósitos iniciales de consolidación de la educación en el resguardo, por medio de la figura del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) propuesto desde el Ministerio de Educación.

Los habitantes del resguardo: maestros, comuneros y las autoridades, expresan su interés por reconstruir las actividades en las cuales el nam trik tenía sentido y vida social; de manera que en la reestructuración de estos procesos de fortalecimiento cultura, se comienzan a incorporar nuevas visiones y metodologías educativas. Se empieza entonces con la recolección de palabras o frases en nam trik, para lograr un corpus que pudiera ser implementado en la educación escolar y resultado de este proceso se creó el “Léxico de la lengua namtrik de Totoró”, cuyo objetivo consistió en apoyar el avance de la lengua en el resguardo. Además se crearon materiales didácticos y actividades lúdicas en la lengua como el Ju Warisko, el Kanawar y las rondas infantiles, para que los estudiantes se desarrollaran y conocieran su entorno por medio del nam trik.

A través de la formulación y acción de estos proyectos en la educación escolar, se registran elementos de identidad potenciadores del fortalecimiento cultural, con el cual se busca un reconocimiento y reivindicación de los hablantes de la lengua indígena, por medio de la acción política tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la misma. Además, ha sido posible el reconocimiento oficial de su identidad, y por tanto la defensa y protección de ésta. Los procesos de reconocimiento de la identidad étnica de las personas de este lugar y su consecuente fortalecimiento en la práctica cotidiana, han sido respaldados enormemente, facilitando la ejecución de esos proyectos enfocados a la protección de la cultura indígena en general y favoreciendo a un proceso de concientización frente al estado de la lengua.

El PEC define como principio pedagógico de la enseñanza del nam trik el uso de los “juegos tradicionales”, es decir, “[...] formas de recreación y de trabajo, que nuestras generaciones anteriores realizaban, para agilizar los trabajos o como dinámica de recreación en los momentos libres” (Eje de Cultura, p. 96), por ejemplo:

1) la “carrera de llantas”, como se señala en el eje de cultura del pueblo totoroéz éste se convirtió como un juego de carreras desde que se fusionó la escuela bilingüe San Rafael-La Peña y la escuela Rural Mixta de Betania (p. 85) porque antes se daba más de manera esporádica, en los mandados que hacían los niños. El juego se hace con

llantas de motos y de bicicletas, las cuales los niños van empujando con un palo mientras corren otras ellas.

II) Juego del zumbambico: “[...] elaborado del fruto maduro de un árbol llamado pepo y para ello debe esperarse que llegue el tiempo de cosecha. El Juego consiste en que los participantes hagan bailar el zumbambico y cuando este lo haga, se genere un sonido nítido y fuerte” (pp. 85-86).

III) Juego del trompo de fuede:

Implemento labrado en forma de cono, al cual se le envuelve una pita (guasca, hilo de cabuya) y al ser alado por un huso o palo atado a una pita, se hace bailar. Generalmente se hacía en la carretera, recorriendo ciertas distancias; en la actualidad los jóvenes lo practican en los ratos libres en las escuelas, a manera de competencia, al que mayor tiempo demore haciéndolo bailar al son de los fuetazos que el participante le dé al trompo. (p. 86)

El PEBI en su proceso histórico de trabajo en las escuelas y otros escenarios de educación al interior de los territorios indígenas en el Cauca, ha identificado el juego como uno de los principales recursos pedagógicos de los niños y las niñas (*Revista C'ayu'ce*, 2, pp. 34-40).

En los juegos los niños recrean las vivencias culturales, en sus juegos representan a sus familias, sus amigos, los cabildos, las mingas y trabajos, las asambleas y reuniones, las salidas al pueblo, el mercado y miles de situaciones que van dando identidad.

[...] crear juegos para estimular el aprendizaje según los intereses de los niños es una necesidad pedagógica. (p. 35)

Como equipo de investigación hemos vuelto sobre varios de estos materiales; así como trabajos relevantes por su valor etnográfico, lingüístico y explicativo frente al tema de las estrategias pedagógicas y la construcción de proyectos etnoeducativos, y de carácter tecnológico, como el Léxico de la lengua namtrik de Totoró (2009), el Proyecto Educativo Comunitario-PEC (2011), la cartilla Zuy luuçxkwe (2010), el libro Construcción de materiales educativos que apoyan la enseñanza del nasa yuwe y los materiales didácticos, bingo (kanawar) y lotería (ju warisko) en namtrik, entre otros, que van emergiendo en la búsqueda investigativa.

Figura 5
Trompo de fueite



Foto: Nohora Caballero

Figura 6
Dibujo “la pijada”, taller dibujo niños Totoró.



Foto: Escáner.

En conjunto con los mayores definimos que los escenarios claves en el proceso de enseñanza de la lengua son: la huerta, la casa y el territorio. Estos escenarios serían los que aparecerían en el juego virtual, pero ¿cuál sería la historia o hilo conductor del juego? los ingenieros exploraron estrategias de gamificación⁵ que permitiera el

5 La gamificación muestra un espacio de juego atractivo a los usuarios, con una carga psicológica que hace que el jugador esté más tiempo en el juego, que

aprendizaje de la lengua *nam trik* como segunda lengua, después de varios consensos se define escoger una historia de las narradas por los mayores como el hilo conductor a través de los distintos escenarios, inicialmente se planteó seguir la historia de la “pijada”, que habla de una mujer que engaña a niños para comérselos; es importante señalar aquí, que históricamente en la tradición oral del pueblo Totoró se ha asociado lo “pijao⁶” como un elemento sobrenatural temible; sin embargo, hubo algunos profesores que manifestaron el desacuerdo con la historia. Después de analizar otras narraciones contadas por los mayores, se propuso que el hilo conductor fuera el de la “construcción de la casa tradicional del pueblo totoroés”, de la “*po jau*”, los mayores estuvieron de acuerdo con esta historia, así como los profesores.

La construcción de la casa tradicional involucra tener en cuenta las fases de la luna para el corte de la madera, la minga en la que todos participan colaborando, así como trasladarse por distintos lugares del territorio para conseguir los elementos necesarios para el proceso de construcción; teniendo en cuenta los escenarios que desde el inicio se habían definido con los mayores y al ser la casa uno de estos escenarios, se define en función del aprendizaje de la lengua; en el escenario de la casa también va a aparecer de manera sobresaliente el telar o “*pasrintsik*” con el cual se va a desarrollar una de las actividades propuesta por los profesores, y la tulpa “*naki sruk*”, la cual visualmente jugará un papel central al aparecer desde el mismo momento de la presentación del juego. La tulpa de manera general se refiere a tres piedras unidas en medio de las cuales guarda calor el fuego, los *totoró o tonto tuna* se identifican con dos piedras unidas como si fueran dos rodillas juntas (Namoí Piripe Usri Kin, 2010), por ello nuestra intención que al inicio del juego aparezca una tulpa,

colabore con el mismo y que aprenda paralelamente (Díaz & Troyano, s/f).

6 En Colombia de los 102 pueblos indígenas, hay uno que se identifica como pijao —pueblo del cual hago parte— no hay evidencia etnohistórica que establezca una relación clara entre lo que la gente de Totoró llama “pijao” y los indígenas asentados en el Valle del Magdalena que así se identifican.

porque se está entrando a su territorio a pequeña escala desde su lengua y por ende desde su visión de mundo.

Figura 7
“Jau po” dibujada por mayores y profesores



Foto: Nohora Caballero C.

Los usuarios deben identificar las partes de la casa en *nam trik*: el sonido con la imagen y la forma de escritura, tanto de las partes externas como las partes internas. La lengua de comunicación, es decir, la que le transmite al usuario la actividad que debe realizar, es el castellano, teniendo en cuenta que la edad promedio hacia quienes va dirigido el juego oscila entre los 7 y 15 años, es decir, que no tienen como lengua materna el castellano y no hablan el *namtrik*.

El territorio definido como un escenario será el espacio en el cual el usuario podrá interactuar con los animales y su respectivo nombre en *nam trik*, así como donde podrá aprender los saludos, ya sea hacia una persona o hacia varias; la grabación de los saludos hizo parte de un taller con los mayores en el que ellos hacen varias puestas en escena para recrear distintas situaciones de diálogo. Otra historia de la tradición oral que se incluye en el juego es sobre el “Arco” en *namtrik* “kis’

impur”, ese ser sobrenatural que aparece en el territorio en distintas manifestaciones y puede representar tanto salud como enfermedad, en el juego aparece no la representación del arco, porque ello nos hubiera llevado a un sinnúmero de complejidades, sino que se presenta una actividad de laberinto relacionada al médico tradicional o “*miribik*” y los elementos que éste usa para limpiar a alguien enfermo por el arco, el cual aparece con mucho granos como señal de su enfermedad.

Figura 8
Dibujo “niño enfermo por el arco”



Foto: Edinson Castillo.

Resguardo indígena La Paila -Naya

El resguardo indígena de la Paila-Naya está conformado por población nasa que llegó de distintos resguardos, desde la cordillera central, lo que ha permitido un constante intercambio entre los nasa de la cordillera central y la occidental; un ejemplo tangible de ello se percibe al leer el relato de “Mi encuentro con los diablitos” de la cartilla *Zuy luuɕkwe* (2010), en el cual se cuenta de la presencia de “diablitos” de Toribío,⁷ esta historia es clave en el marco del Micromundo porque luego de algunas reuniones con Diego Hernán Labio —delegado del cabildo de la Paila— y de una reunión de socialización con la comunidad, es el tema del hilo conductor del juego, alrededor de la cual se desarrollarán actividades para la enseñanza del nasa yuwe como segunda lengua.

Como se describe líneas atrás el uso de la lengua en el resguardo de la Paila-Naya se encuentra en estado crítico especialmente en las nuevas generaciones, propiciado por el desuso de la misma por parte de los padres en los espacios familiares; aunque el nasa yuwe es una de las lenguas que cuenta a nivel nacional con un alto grado de hablantes. En la Paila el GELPS en conjunto con la autoridad del resguardo, ha adelantado procesos de fortalecimiento lingüístico, realizando distintos materiales de tipo educativo, entre ellos se cuenta la cartilla mencionada y el léxico de nasa yuwe de la Paila-Naya el cual está en proceso de publicación (2015).



7 Toribío está ubicado en la zona norte del Cauca, con población principalmente indígena del pueblo nasa.

La revitalización lingüística en la Paila parte del proceso consciente de reconocer la importancia de la lengua como expresión de su visión de mundo, como lo señala la antropóloga Jenyffer Hípia (2011), la necesidad de “recuperar su casa, la casa del ser nasa” (Hípia, 2011, p. 119). Proceso que implica tanto un fortalecimiento cultural como un posicionamiento político de estar y hacer en el territorio, de allí que Diego Hernán Labio nos haya insistido, en las reuniones sostenidas con el grupo de investigación, de la importancia de incluir en el juego virtual un video clip con una narración del proceso de lucha por la recuperación de la tierra de Paila Naya que se dio contra una de las más grandes multinacionales de papel y cartón: Smurfit Kappa Cartón de Colombia.

El “baile de los diablitos” se escogió como el hilo conductor del juego virtual, luego de mirar material trabajado con anterioridad en el proceso de revitalización del nasa yuwe en la Paila e identificar las características de este baile, en particular la cartilla *Zuy luuçxkwe* (2010).

Pero ¿qué es el “baile de los diablitos”? el baile o recorrido de los diablitos se realiza los 28 de diciembre con motivo de la celebración de la fiesta de los inocentes, la cual se realiza no sólo en los territorios nasa en el Cauca sino en gran parte del país. Esta fiesta hace parte de una serie de rituales festivos que se dan a final del año, en el cual se han interrelacionado fiestas judeocristianas con festividades que en otrora caracterizaban el calendario agrícola y solar con las cuales los *nasa* buscaban posicionarse territorialmente (Rappaport, 1982). El baile de los diablitos tiene características similares a la correría de los negritos o *küç'h wala*,⁸ la cual dura entre 9 y 15 días iniciando desde el 8 de diciembre, en algunas zonas del Cauca como en Caldonó, estos dos rituales se realizan de manera conjunta.

Así, se decide recrear esta festividad que articula varios aspectos cotidianos desde los cuales se pueden hacer actividades desde

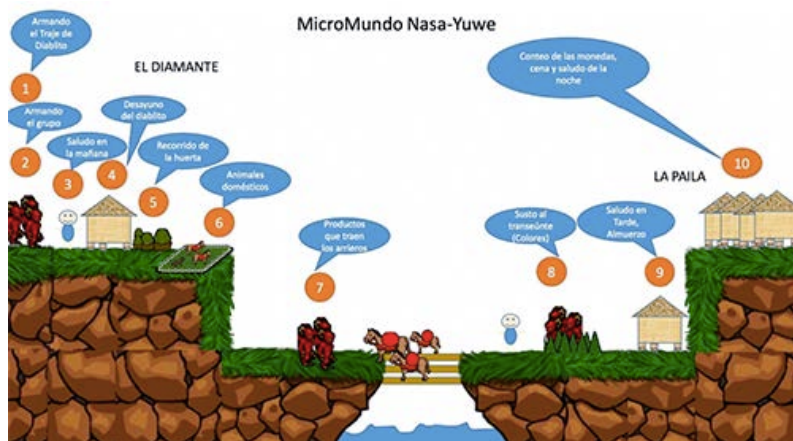
8 Esta danza fue descrita de manera importante por Carlos Miñana en una publicación de 1994 donde recoge varios aspectos obtenidos en su observación de campo tras varios años.

el uso de la lengua; los diablitos recorren el territorio en forma de visita a las casas como una actividad sociocultural que permite fortalecer las relaciones entre las personas de la comunidad y a su vez posicionarse territorialmente tanto en un ambiente de “nosotros” como comunidad en el resguardo, pero también en un proceso de reconocimiento del “otro” en tanto los diablitos también van a otros territorios a compartir música y recibir aportes para la celebración de “inocentes”, como es narrado en “Mi encuentro con los diablitos”. La música es fundamental en la realización de este ritual, así como de la gran mayoría de festividades, los diablitos realizan el recorrido tocando algún sonido tradicional como el bambuco.

El 27 de julio pudimos llegar hasta el resguardo de la Paila-Naya, el Cabildo había citado para ese día a profesores, padres de familia, niños y mayores hablantes, llegamos hasta la cordillera Occidental paso hacia el Pacífico, territoriopreciado por una variedad de actores “legales” e “ilegales”. Llegar temprano nos permitió hacer un recorrido visual al paisaje y reconocernos en medio de los niños que ansiosos esperaban la reunión. Ese día no solo se iba a hablar del micromundo, sino también del léxico en nasa yuwe que tiempo atrás venían trabajando con el GELPS y otras cuestiones locales que no daban espera. Días antes nos habíamos sentado como equipo de investigación para definir la metodología de trabajo, qué queríamos recoger y las tareas a realizar. La gobernadora —autoridad del cabildo— explicó el motivo de la reunión a la asamblea, nosotros nos encargamos de socializar la propuesta, de contarles sobre la idea que en conjunto que un delegado del cabildo habíamos definido conveniente para recrear en el micromundo: el recorrido de los diablitos.

Preguntamos a la asamblea qué les parecía, un silencio se apoderó unos segundos del salón, hasta que una profesora de la vereda vecina alzó la mano, y empezó a argumentar por qué una historia de los “diablitos” no iba a gustar a los padres de los niños donde ella enseñaba clase, en principio porque la vereda donde ella enseña es de predominancia evangélica; las reacciones de los demás asistentes no se

hicieron esperar, los mayores defendieron que se trataba de una fiesta tradicional que se celebra en distintas partes del Cauca y que como estaba planteado el juego lo que buscaba era reactivar la lengua haciendo uso de distintos elementos del territorio. Varias intervenciones se hicieron en este último sentido, mientras también se mencionó que esta misma historia hacía parte de una de las cartillas educativas del resguardo, es decir, hacía parte de uno de los contenidos que también se debieron haber usado en las clases antes. Finalmente se dio un consenso de realizar el micromundo con esta historia; después de lo cual procedimos a exponer nuestra actividad, la cual consistía en trabajar en diez grupos para dibujar una de las actividades propuestas en el siguiente esquema que representa los pasos a seguir en el juego virtual:



Como se menciona en líneas anteriores el cabildo nos manifestó su interés que en el micromundo apareciera un videoclip sobre la historia de recuperación de tierras por la cual hoy gozan del resguardo, así, mientras se realizaba este taller con los niños y profesores, un compañero del equipo de investigación quien antes ya había trabajado en el resguardo, se retiró con los mayores a un sitio donde grabarlos tanto en castellano como *nasa yuwe* sobre este proceso.

Figura 9
Inicio de la reunión en la Paila-Naya, 27 de julio



Foto: Nohora Caballero C.

Figura 10
Grabación historia de recuperación de tierras.



Foto: Nohora Caballero C.

Consideraciones finales

Grenoble y Whaley (2006) señalan que la emergencia tecnológica se ha visto como enormemente benéficas para la revitalización de las lenguas, la visión más optimista considera que esta es una manera de expandir el habla comunitaria y las situaciones donde el lenguaje es hablado, sin embargo, aún hoy muchas comunidades no tienen fácil acceso a los recursos tecnológicos de la web. Las soluciones basadas en el uso de los computadores para la revitalización lingüística no son funcionales a todas las comunidades, en realidad solo a una minoría (Grenoble & Whaley, 2006, p. 191). A esto se suma la escasez de la infraestructura de telecomunicaciones en amplias regiones del mundo, entre ellas Latinoamérica.

Por lo que el Léxico del *nam trik* de Totoró ha sentado una base para la elaboración del material educativo; de este lexicario se han tomado ejemplos y se han seleccionado algunas frases que han sido revisadas por los mayores hablantes de la lengua, para ser utilizarlas como insumos en la creación de las actividades de competencia lectora y de escucha del videojuego. Así mismo se han aprovechado las experiencias que se crearon con los juegos del bingo y la lotería al utilizar las mismas imágenes de estos e insertarlas en nuevos juegos como el de asociación imagen-palabra o imagen-sonido, para facilitar la aprehensión de las palabras del contexto y la comprensión de la lengua a un nivel básico.

Por otro lado, la cartilla *Zuy luuɕkwe* como material de enseñanza del *nasa yuwe* en la Paila-Naya, al estar pensada y diseñada en un contexto similar al del *nam trik* de Totoró (donde solo quedan hablantes de la tercera edad), ha sido un referente importante al contener actividades enfocadas en la enseñanza y apropiación de vocabulario hasta llegar a la composición de textos cortos en *nasa yuwe*. Para la elaboración de esta cartilla se recogieron elementos que permitieran conocer las actividades más relevantes en la comunidad, las cuales están reflejadas en las temáticas de cada unidad de trabajo. Por esta razón se considera importante como ejemplo y guía para la concertación de las actividades pedagógicas dentro del videojuego, producto del proyecto.

Aunque ya se habían realizado proyectos que implementaran recursos tecnológicos al interior de las escuelas con el propósito de enseñar la lengua,⁹ lo novedoso en este caso es la creación de todo un espacio virtual (micromundo) donde los estudiantes conocen y distinguen los espacios de dinámica social dentro de la comunidad al tiempo que aprenden sobre su cultura: historias, prácticas tradicionales, cosmovisión, rituales, festividades, canciones... etc. todo con fundamento en *nam trik* (Totoró) y en *nasa yuwe* (La Paila). De este modo con proyectos como estos se abre una nueva perspectiva educativa donde se hace efectiva la transmisión, conservación, reproducción y construcción de la cultura, entendiendo que además se trata de una lucha social, política e histórica y si lo que se pretende es revitalizar y fortalecer todos estos procesos de construcción de la realidad cultural, es necesario intervenir contundentemente en defensa y lucha por la lengua.

Es en este sentido, el trabajo de investigación se ha dirigido a realizar de manera conjunta actividades con los mayores del pueblo Totoró, actividades facilitadas por medio de talleres en los que se ha dado una especial importancia a la tradición oral, relatos que “llevan implícita una intencionalidad formativa, transmiten enseñanzas, así como también otras formas de aprender que se dan en una perspectiva de enriquecimiento intercultural” (PEBI, 2003, p. 206); así, en el sentido de que el micromundo permita el fortalecimiento lingüístico desde los valores culturales es fundamental esta transmisión del saber de los mayores, que en otrora se realizaba al rededor del fogón o la tulpa. En las historias que hemos trabajado con los mayores se puede vislumbrar un dialogo constante entre elementos, que pueden considerarse, externos y elementos internos, en términos culturales.

9 En nuestras salidas de campo a las escuelas de la Institución Educativa y Agropecuaria Pueblo Totoroes, durante el proceso de inventario de los computadores y los materiales virtuales con los que contaban, pudimos identificar que estos materiales en su mayoría no son usados por los profesores o que se usan de manera muy esporádica en el proceso de enseñanza de la lengua *nam trik*.

Figura 11
Cierre del taller de dibujo con los niños y mayores de Totoró



Foto: Edinson Castillo.

Bibliografía

- Cabildo indígena resguardo La Paila-Naya (2010). *Zuy Luuɔxkwe*. Municipio de Buenos Aires- Cauca.
- Castillo Guzmán, E., & Caicedo Ortiz, J. A. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Comunidad del Resguardo Indígena de Totoró (2009). *Léxico de la lengua Namtrik de Totoró*.
- CONTCEPI (2012). "Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio- SEIP". Subcomisión de Trabajo para la construcción del documento preliminar. Bogotá.
- Decreto 1953 -7 octubre de 2014. Ministerio del Interior. República de Colombia.
- Díaz Cruzado, J., & Troyano Rodríguez, Y. (s/f) *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. Disponible en: <http://bit.ly/2nJgSRH>
- Galvis Panqueva, Á. H. (1993). Evaluación de materiales y ambientes educativos computarizados. *Proyecto SIIE, Colombia*, 6(1), 9-27

- González, G. (2013). *¿Quién necesita una lengua? A propósito del proceso de revitalización de la lengua nam trik*. Disertación de maestría en Antropología, Universidad del Cauca.
- _____. (2015). "Situación sociolingüística del nam trik y algunos aspectos de su morfología verbal". *Seminario Lingüística: Perspectivas de descripción de las lenguas amerindias: nasa yuwe, nam trik, sino y lenguas barbaocoas del Ecuador*. Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales -GELPS-, Universidad del Cauca, Popayán, Cauca.
- Grenoble, L. A., & Whaley, L. J. (2006) *Saving Languages. An Introduction to language revitalization*. New York: Cambridge University Press.
- Hipia Chamorro, J. (2011). *La experiencia de investigar, aprender y enseñar el nasa yuwe*. Disertación de pregrado, Universidad del Cauca.
- Institución Educativa Agropecuaria Pueblo Totoró (2011). "PEC: Eje de Cultura".
- Miñana Blasco, C. (1994). *Küc'h yuuya' u'hwectha'w*. "De correría con los negritos". Programa de Educación Bilingüe del CRIC. Popayán, Cauca.
- PROEIB ANDES (s/f). "Enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua".
- Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural –PEBI– (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...?: 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán, Colombia: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural –PEBI-. *Revista C'ayu'ce*, 2, 34-40
- Riva Palacio, J. (1976). De cómo se atropella a un país: actividades del Instituto Lingüístico de Verano en Colombia. *Nueva Antropología*, I(2), 112-114, octubre, México.
- Rojas Curieux, T. (2010). *Una mirada a la etnoeducación en Colombia*. Presentado en el curso: La EIB en América Latina. Políticas públicas de educación intercultural y cooperación internacional para el desarrollo, febrero 25 y 26, en Barcelona, España.
- _____. (2015). "Introducción". Seminario Lingüística: "Perspectivas de descripción de las lenguas amerindias: nasa yuwe, nam trik, sino y lenguas barbaocoas del Ecuador". Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales -GELPS-, Universidad del Cauca, Popayán, Cauca.
- Rojas Curieux, T., González Castaño, G., & Díaz Montenegro, E. (2011). *Namoi nam trik pesenamitan: Reflexiones sobre el proceso de revitalización de la lengua nam trik de Totoró, Cauca, Colombia*. Proceedings of the 2nd Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America. Disponible en: <http://bit.ly/2pl2jUD>