



La mochila de las voces:

Una propuesta de viaje visual para contribuir al fortalecimiento de la vitalidad cultural del pueblo Misak desde la enseñanza-aprendizaje del inglés

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en Estudios Interlingüísticos e Interculturales

Estudiante: Luis Tróchez Tunubalá

Tutor:

Italo Nelson Muñoz Rico PhD.

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales

Santiago de Cali, 2025

Tabla de contenido

1.	Introducción.....	11
2.	Planteamiento del problema	13
3.	Justificación	18
4.	Objetivo general	22
4.1.	Específicos.....	23
5.	Antecedentes.....	23
5.1.	En la búsqueda del fortalecimiento cultural del pueblo Misak	23
5.2.	Estudios de fortalecimiento de la lengua Namuy wam	26
5.3.	La integración de las culturas originarias en contextos académicos en relación con las lenguas extranjeras	30
5.4.	La integración de las lenguas originarias y las lenguas extranjeras	34
5.5.	Lo audiovisual como una forma de auto reflexión sobre la identidad cultural y un camino para aprender lenguas	36
5.6.	Adopción de lo audiovisual para el fortalecimiento de las culturas indígenas en niños y adolescentes	39
6.	Marco teórico.....	43
6.1.	El concepto de cultura	43
6.1.1.	La cultura desde la antropología.....	45
6.1.2.	La cultura desde la sociología	46
6.1.3.	La cultura desde la sociolingüística.....	47
6.1.4.	La cultura desde la parte legal	49
6.2.	La cultura para los pueblos indígenas del Cauca.....	52
6.3.	La interculturalidad y sus facetas	54
6.4.	La Interculturalidad crítica	55

6.5.	El giro decolonial.....	57
6.5.1.	La colonialidad del saber.....	58
6.5.2.	La colonialidad del ser.....	59
6.5.3.	La colonialidad del poder	60
6.5.4.	La colonialidad de la pedagogía	61
6.6.	El audiovisual en el entorno escolar: una secuencia didáctica	64
7.	Metodología.....	70
7.1.	La Investigación Acción (IA)	71
7.2.	La investigación Acción Participativa (IAP).....	72
7.3.	Consideraciones éticas.....	78
7.4.	Población participante	80
7.4.1.	El origen de los Misak	80
7.4.2.	Ubicación geográfica del resguardo indígena de Guambía	83
7.4.3.	Características de la población Misak	84
7.4.4.	Características de la población a intervenir	85
7.5.	La recolección de datos	87
7.5.1.	La entrevista	87
7.5.2.	La observación participante en el diario de campo	94
7.6.	Orientación hacia el tipo de análisis	97
8.	Resultados.....	100
8.1.	Las percepciones de las madres de familia.....	101
8.1.1.	Las percepciones frente a la lengua Namuy wam	101
8.1.1.1.	La responsabilidad del hogar en la herencia de la lengua	101
8.1.1.2.	El papel de la escuela en la preservación y enseñanza del Namuy wam....	103

8.1.1.3.	La influencia de la presión social y la discriminación lingüística en su uso	104
8.1.1.4.	El empleo de la lengua en distintos espacios comunitarios como parte de la vida cotidiana.....	105
8.1.2.	Las percepciones frente a la cultura propia	106
8.1.2.1.	Identidad Misak y transmisión cultural	107
8.1.3.	Las percepciones sobre el inglés	110
8.1.3.1.	El inglés la lengua de las oportunidades.....	110
8.1.3.2.	El fortalecimiento del multilingüismo	112
8.1.3.3.	Metodología para la enseñanza del inglés	113
8.2.	Resultados sobre la percepción de los líderes comunitarios (Shures)	115
8.2.1.	Percepción sobre la lengua propia	115
8.2.1.1.	Transmisión y fortalecimiento de la lengua propia	115
8.2.1.2.	Identidad y lengua como esencia del ser Misak	117
8.2.1.3.	Posibles riesgos en la lengua Namuy wam.....	119
8.2.2.	Percepción de la cultura.....	121
8.2.2.1.	El amor como principio cultural	121
8.2.2.2.	Transformación de la identidad cultural	124
8.2.2.3.	El papel de la familia y la escuela	126
8.2.2.4.	Saberes ancestrales y su rol en la resistencia cultural	128
8.2.3.	Percepción del inglés	129
8.2.3.1.	El inglés como necesidad para la movilidad y la comunicación global	129
8.2.3.2.	Riesgo de pérdida y confusión lingüística	131
8.2.3.3.	Enseñanza del inglés en el contexto escolar	133
8.3.	Análisis de las prácticas culturales y lingüísticas en los grados sextos y décimo desde el diario de campo	135
8.3.1.	La preferencia y uso de la lengua en el aula	136

8.3.2.	La cultura en el aula: prácticas escolares entre lo propio y lo foráneo.....	139
8.4.	Diseño de secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés centrada en el fortalecimiento cultural.....	141
8.4.1.	Bases del diseño didáctico.....	142
8.4.2.	La interculturalidad crítica en una secuencia didáctica.....	143
8.4.3.	El giro decolonial en una secuencia didáctica.....	144
8.4.4.	Voces de la comunidad: lengua, cultura e inglés desde una mirada situada ..	144
8.4.5.	Propuesta de secuencia didáctica.....	148
8.4.6.	Rúbrica de evaluación proyecto audiovisual alrededor de los saberes.....	151
9.	Discusión.....	153
10.	Conclusiones.....	157
	Referencias.....	161
	Apéndices.....	176

Lista de tablas y figuras

Tabla 1	69
Tabla 2	90
Tabla 3	93
Tabla 4.....	149
Tabla 5.....	152
Figura 1.....	73
Figura 2.....	76
Figura 3.....	82
Figura 4.....	83
Figura 5.....	84

Ik pørik

Nam yu wareinuk nape Namuy srø misakmera yantø puløtrikwante waminchikui inti ashar, Namuy wam wan lelacha. Ipe tru wampikikwan tøkato amtrap isua lateikøpentø, ipe Namuy mana katik kømikwan pesanantraptikøn tap isumui katipe.

Tretøwey, Nukøtraksrø kutri chawar wamwan kusrentrei karun, trekutri Namuy wam wan kepachaptikøn kakentø pinap ampilø pøntran Namuy wam wan wampikutri.

Na, kusrenanam purukupyu atrikøpene ikwan nu isua maramik pasrei ashar. Incha nape Chawar wamwan tøkà kusrenanøp køpentø, Misak Misak kømik yu kutri kusrenanmikwan waminchap inchar. Incha paya mørar urek usralmeran, shurmeran, trukutri kusrep lincha amtrupelanpa chi isup pøntreikwan Namuy wam purap, nam misak kømik purap, trukutri chawar wam purap. Trukutri ashar kusrei umpu mantø putrap, lllirap, aship inchipeløkøtashchap urekmera misak misak kømikwan. Incha truikwan metrøtrawa kan may marar tru chawar wam wan kusrenanamik namuy misak misak yu kutri kømikwan untarapik.

Ipe, nam Misak utu tamara pasrar tru chawar wamwan kusrenanamik, inchente kusrenanøpe Namuy misak misak kømikwan tøm pøntramikwan isua, tretøwey isunanamikwan tru chawar wamwan chintamik kusremikwan nam misakmerape.

Resumen

En Colombia, he observado que las nuevas generaciones indígenas tienden cada vez más a usar el español en lugar de sus lenguas ancestrales. Este fenómeno, aunque puede entenderse como una adaptación a la sociedad dominante, representa un desafío para la pervivencia de la diversidad lingüística y cultural. Al mismo tiempo, las políticas educativas nacionales impulsan la enseñanza del inglés en comunidades indígenas, siguiendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, considero que este énfasis puede poner en riesgo la preservación de las lenguas nativas, pues no siempre se reconoce su impacto en la continuidad de las tradiciones.

Como docente indígena Misak de lengua extranjera (inglés), asumí esta investigación desde un enfoque crítico, articulando la decolonialidad y la interculturalidad crítica. Mi propósito fue diseñar una propuesta didáctica que, a través del inglés, contribuya al fortalecimiento cultural del pueblo Misak¹ en el Cauca. Para ello, desarrollé un proceso de investigación-acción participativa, donde madres de familia, líderes comunitarios y estudiantes se constituyeron participantes activos.

El trabajo inició con el análisis de percepciones sobre el Namuy wam, la cultura misak y el inglés, complementado con un diario de campo en el que registré cómo estudiantes de sexto y décimo grado integran prácticas culturales Misak en su vida escolar. Con base en estos hallazgos, diseñé una secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés con estudiantes de décimo grado. Aunque en esta fase de la investigación no implementé la secuencia como docente, mi responsabilidad social y comunitaria me compromete a continuar con su desarrollo y aplicación futura.

¹ Los pueblos indígenas hemos llevado a cabo un proceso de reivindicación en torno a nuestra identidad y autodenominación. En el pasado, se nos conocía como "indios guambianos", un término con una carga despectiva. Sin embargo, a través de nuestros mandatos y luchas, hemos ejercido nuestro derecho a la autodeterminación, consolidándonos como nación Misak o pueblo Misak. En este caso, me refiero como pueblo Misak en el marco de mi entorno cultural y como reivindicación del pueblo escribo con mayúscula la palabra Misak.

Concluyo que esta investigación aporta al campo de la enseñanza de lenguas en contextos indígenas al proponer un enfoque pedagógico que reconoce y valora la diversidad lingüística, al tiempo que invita a reflexionar críticamente sobre el papel del inglés en escenarios de diversidad cultural.

Palabras clave: Lenguas indígenas, decolonialidad, interculturalidad crítica, documental audiovisual, investigación-acción participativa, Namuy wam, pueblo Misak.

Abstract

In Colombia, I have observed that new Indigenous generations are increasingly using Spanish instead of their ancestral languages. This phenomenon, although it can be understood as an adaptation to the dominant society, represents a challenge for the survival of linguistic and cultural diversity. At the same time, national education policies promote the teaching of English in Indigenous communities, following the guidelines of the Ministry of National Education. However, I believe that this emphasis may put native languages at risk, since its impact on the continuity of traditions is not always considered.

As a Misak Indigenous teacher of English as a foreign language, I approached this research from a critical perspective, linking decoloniality and critical interculturality. My purpose was to design a didactic proposal that, through English, contributes to the cultural strengthening of the Misak people in Cauca. To achieve this, I developed a participatory action research process, where mothers, community leaders, and students took part as active participants.

The study began with the analysis of perceptions about Namuy wam, Misak culture, and English, complemented by a field diary where I recorded how sixth and tenth grade students integrate Misak cultural practices into their school life. Based on these findings, I designed a didactic sequence for the teaching and learning of English with tenth grade students. Although in this phase I did not implement the sequence as a teacher, my social and community responsibility commits me to continue with its development and future application.

I conclude that this research contributes to the field of language teaching in Indigenous contexts by proposing a pedagogical approach that recognizes and values linguistic diversity, while also encouraging critical reflection on the role of English in culturally diverse settings.

Keywords: Indigenous languages, decoloniality, critical interculturality, audiovisual documentary, participatory action research, Namuy wam, Misak people.

1. Introducción

Desde la promulgación de la Constitución de 1991, Colombia reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derechos, garantizando su autonomía y diversidad cultural (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, art. 7 y 70). Sin embargo, la lucha indígena por el reconocimiento como naciones dentro del Estado colombiano se remonta a décadas anteriores (Gros y Morales, 2009; Muelas Hurtado y Urdaneta Franco, 2005). A pesar de este avance constitucional, el reconocimiento otorgado ha estado limitado a ciertos derechos, y las comunidades continúan enfrentando obstáculos en el ejercicio de su autonomía en áreas clave como la salud, la justicia, el autogobierno y, especialmente, la educación. En este sentido, las políticas gubernamentales han mostrado una actitud recurrentemente negativa hacia las exigencias de los pueblos indígenas en materia de educación propia.

La Corte Constitucional ha emitido múltiples pronunciamientos que evidencian la situación crítica de los pueblos indígenas en Colombia. Sentencias como la T-025 de 2004, el Auto 004 de 2009 y el Auto 266 de 2017 han declarado un *Estado de Cosas Inconstitucionales* y han advertido sobre la inminente extinción de varias comunidades indígenas, entre ellas el pueblo Misak, (Corte Constitucional de Colombia, 2017), al cual yo pertenezco como investigador. Mi pueblo, localizado principalmente en el resguardo indígena de Guambía, municipio de Silvia, Cauca, ha sido un actor clave en la consolidación del movimiento indígena en Colombia, particularmente en las luchas por la recuperación de tierras desde la década de 1960 (Muelas Hurtado y Urdaneta Franco, 2005). Además de la defensa territorial, una de sus principales demandas ha sido la autonomía educativa, reflejada en la propuesta del Sistema de Educación Indígena Propia, actualmente en debate en el Congreso de la República (Triviño y Rojas, 2023).

Si bien la academia ha estudiado las comunidades indígenas desde disciplinas como la antropología y la lingüística, estos enfoques han estado históricamente marcados por una perspectiva de dominación epistemológica (Cunin, 2006; Fals Borda, 2018). La educación tampoco ha escapado a este sesgo, ya que las políticas de etnoeducación, aunque aparentemente otorgan autonomía, en la práctica continúan reproduciendo un pensamiento colonial (Guerrero, 2009; Moreno Blanco, 2012; Walsh, 2009). La Ley 115 de 1994

reconoció la necesidad de una etnoeducación que promoviera las lenguas y culturas indígenas (Congreso de Colombia, 1994). Sin embargo, en la práctica, dicho reconocimiento no ha generado una transformación sustancial en el sistema educativo. Como respuesta a esta limitación, las comunidades han impulsado iniciativas propias para reformar los currículos, integrando contenidos que fortalezcan su identidad cultural, tales como la enseñanza de la lengua *Namuy wam*, los tejidos y las cosmogonías (Cabildo Indígena de Guambía, 2012).

En este contexto, a partir del presente estudio busco contribuir al fortalecimiento de la educación Misak mediante la propuesta de un diseño de una secuencia didáctica en donde busco fortalecer aspectos culturales del pueblo Misak a través de la *enseñanza aprendizaje* del inglés utilizando la producción audiovisual como herramienta pedagógica para estudiantes de décimo grado de un colegio indígena del resguardo de Guambía en Silvia Cauca al cual hago parte como docente. No obstante, este enfoque no se limita a una enseñanza instrumental del inglés, sino que asume una perspectiva crítica, reconociendo su carga ideológica, política y económica como lengua colonizadora (Moncada, 2018). En este sentido, las instituciones educativas considero que no deben replicar patrones colonizadores, sino propiciar una visión intercultural del inglés que considere sus diversas variaciones y fomente la expresión de la identidad cultural de los hablantes, así como lo plantea el profesor Misak taita Francisco Aranda (2019).

Desde una perspectiva decolonial e intercultural crítica, en esta investigación adopto un enfoque cualitativo basado en la metodología de Investigación-Acción Participativa (Walsh, 2009). Así, parto del reconocimiento de que, históricamente, la investigación ha sido utilizada como un instrumento de explotación de los pueblos indígenas, reduciéndolos a meros objetos de estudio. Sin embargo, en este trabajo trato de reivindicar la producción de conocimiento desde adentro, empleando metodologías colaborativas que transforman a los sujetos investigados en coinvestigadores activos (Smith, 2016). En este marco, el investigador asume el rol de facilitador, promoviendo espacios de aprendizaje y reflexión constante dentro del aula (Martínez-Miguélez, 2000).

Para garantizar la rigurosidad del estudio, empleo diversas herramientas de recolección de datos. Realizo entrevistas semiestructuradas con madres de familia y líderes comunitarios para analizar sus actitudes y preferencias lingüísticas tanto en el hogar como en el entorno escolar. De manera paralela, llevo un diario de campo del docente para analizar cómo los estudiantes de grado sexto y décimo ponen en práctica los aspectos culturales Misak en su entorno escolar. A partir de estas percepciones y observaciones se deriva un análisis de las respuestas de los madres de familia y líderes comunitarios triangulado con el diario de campo.

Este trabajo de grado no solo busca generar un impacto significativo en los estudiantes, sino también abrir un espacio de reflexión sobre cuestiones más amplias, como las políticas lingüísticas en Colombia, el “bilingüismo” en los pueblos indígenas, la jerarquización de lenguas y la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos indígenas. A través de este análisis, espero contribuir al tejido de una educación más equitativa y pertinente, que reconozca y valore las lenguas y culturas indígenas en un contexto de globalización y resistencia cultural.

2. Planteamiento del problema

Para los pueblos indígenas en Colombia la década de 1990 fue una época que dio un giro muy importante para los pueblos indígenas de Latinoamérica en términos legislativos (Muelas Hurtado y Urdeneta Franco, 2025). Las reformas constitucionales especialmente las de Colombia (1991) tuvo un especial reconocimiento de carácter pluricultural de la Nación y el Estado, como también el reconocimiento de los pueblos indígenas en donde se les oficializa las lenguas indígenas, la educación bilingüe, la protección del medio ambiente, entre otros. De la misma manera, la acogida de estas naciones al convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo OIT que es la protección de los derechos indígenas de mantener y fortalecer las culturas, formas de vida y el derecho a la participación en las decisiones que les afectan (Yrigoyen, 1999).

De esta manera Colombia en el artículo 7 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación, así como también en el artículo 63 se les da el carácter de inalienables imprescriptibles e inembargables las tierras de los pueblos indígenas dentro de la figura de

resguardos. En el artículo 72 se les da especial protección a los valores culturales y sociales de los pueblos indígenas (Constitución política de Colombia, 1991). Este reconocimiento ha hecho que se creen decretos y leyes por parte de los mismos pueblos y por ende el desarrollo de diferentes proyectos encaminados a salvaguardar la cultura y toda su biodiversidad.

Es importante señalar que, dentro de este reconocimiento, la reivindicación principal radicó en la proclamación de los pueblos indígenas como *naciones*. Sin embargo, la Constitución Política de Colombia no contempló la deuda histórica derivada del exterminio sistemático de la riqueza biocultural del continente, mal denominado América. Actualmente, se evidencia una drástica reducción de los territorios indígenas, limitados a zonas montañosas y selváticas, mientras que las tierras productivas se concentran en manos de un grupo reducido de terratenientes. La apropiación de estos territorios por parte de terceros es un hecho ampliamente documentado y no requiere de extensos estudios para su confirmación.

En este contexto, la recuperación territorial ha sido un eje fundamental para los pueblos indígenas en Colombia, entendida no solo como la reivindicación de tierras, sino también como la *recuperación* de la historia, la educación, la salud, las economías y las costumbres propias que han sido vulneradas o desplazadas. La educación, en particular, ha sido considerada un espacio esencial para la preservación y transmisión de los conocimientos y saberes ancestrales. En este marco, el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) ha sido propuesto como una iniciativa educativa que busca garantizar la autonomía plena de la educación en los pueblos indígenas, con el reconocimiento y respaldo del gobierno nacional (Tobar, 2020).

La conservación y práctica de las lenguas ha sido primordial para dar continuidad las cosmovisiones e historias de los pueblos y también las formas diversas de concebir el mundo y toda su biodiversidad. La Constitución Política de Colombia (1991) reconoce en su artículo 10 que las lenguas indígenas son cooficiales en sus territorios ancestrales, mientras que el español es el idioma oficial de la nación colombiana. Por lo tanto el Estado debe garantizar una educación bilingüe y debe promulgar el respeto por la identidad. Sin embargo, de acuerdo con Trillos Amaya (2020), las lenguas indígenas al ser oficiales en sus territorios ha existido

poca voluntad política en cuanto a la promulgación de leyes e inversión social por consiguiente la continuidad y prácticas de las lenguas indígenas. De la misma manera Guerrero (2009) argumenta que la educación colombiana, de promover el desarrollo social y económico de la vida de los colombianos, no es coherente con las realidades lingüísticas como lo han sido los proyectos del Plan decenal de educación 1996-2005 (Ministerio de Educación Nacional, 1996) y posteriormente el Plan sectorial 2006-2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2008) que siguen ideologías monolingües. Así mismo, el Plan Nacional de Bilingüismo PNB del año 2004 (Ministerio de Educación Nacional, 2004) afectaron de manera negativa el valor, el uso, el estudio, la enseñanza de las lenguas diferentes al inglés.

De esta manera las políticas educativas han dejado de lado la educación de los pueblos indígenas. Por lo tanto las mismas comunidades a través de las vías de hecho han logrado darle un giro a la educación de los pueblos indígenas formulando proyectos educativos propios como lo ha sido la formulación de la política pública del Sistema Indígena de Educación Propia SEIP. Este proyecto realizado por los mismos pueblos indígenas de Colombia se entregó en el 2019 y se comenzó a concertar con los gobiernos de turno desde mayo de 2003. Después de la negativa de cuatro gobiernos presidenciales a llegar a un acuerdo (Tobar, 2020), en el año 2025 se logró establecer una política pública que reconoce y consolida un sistema educativo propio y paralelo al Sistema Educativo Nacional. Esta conquista se materializó mediante el Decreto 0481 de 2025 del Ministerio de Educación Nacional, a través del cual se reconoce oficialmente el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Este decreto consagra principios fundamentales como la autonomía, la espiritualidad y la cosmovisión de los pueblos indígenas en Colombia (República de Colombia, 2025).

Para lograr esta propuesta de política educativa de SEIP se consolidó durante años la educación que necesitan los 63 pueblos indígenas de Colombia. En el caso del pueblo Misak, viene de un principio político gestado en 1980 de *recuperar la tierra para recuperarlo todo*. Uno de los planteamientos educativos para el pueblo indígena del resguardo de Guambía de Silvia Cauca Colombia fue *recuperar la tierra y junto ella el idioma, la historia, y todo lo demás* (Cabildo Indígena de Guambía, 1980). Bajo este principio se ha logrado consolidar la escritura de la lengua propia *Namuy wam* y así mismos recuperar relatos orales de los

abuelos. Existe una amplia literatura sobre el fortalecimiento de la lengua y la historia del pueblo Misak. Entre los aportes más relevantes se encuentran los trabajos del profesor Misak Francisco Aranda (2019), de Triviño y Muelas (2011) así como los escritos sobre la memoria histórica realizados por *Shur* Dagua Hurtado et al. (2015) y por *Shur* Lorenzo Muelas junto a Marta Urdaneta (2005), entre otros. Paralelamente, se han desarrollado procesos políticos que se expresan en mandatos internos del Cabildo, los cuales orientan a sus instituciones a asumir la lengua como uno de los ejes centrales para su fortalecimiento.

En el marco de los proyectos educativos propios para el pueblo Misak, las instituciones educativas que se encuentran dentro del resguardo han fundamentado la enseñanza desde los fundamentos cosmogónicos del pueblo Misak. Sin embargo, la institucionalidad del Estado no ha permitido la total autonomía de la educación. Hoy en día las instituciones educativas siguen estándares y evaluaciones que ordena el Ministerio de Educación Nacional a través de las secretarías de educación departamental y de las *pruebas saber pro*.

Por otro lado, la lengua inglesa ha sido incorporada en los proyectos educativos propios, principalmente para cumplir con los lineamientos del Ministerio de Educación y responder a los estándares evaluativos del Estado. Sin embargo, no se ha definido un criterio político claro por parte de las autoridades comunitarias en relación con su enseñanza.

En mi pueblo Misak se han identificado dos posturas marcadas frente al inglés. Por un lado, existe una percepción negativa que lo considera una amenaza para la lengua y la cultura Misak, ya que, al igual que el español, ha sido una herramienta de colonización en el pasado (Guerrero, 2009). Por otro lado, se reconoce una visión favorable del inglés, percibido como una lengua de prestigio y de mayores oportunidades, incluso por encima del español. Según Cisneros y Mahecha (2020), el Ministerio de Educación Nacional promueve esta visión al presentar el inglés como un idioma que facilita el acceso a mejores oportunidades laborales y educativas, contribuyendo así a una mejora en la calidad de vida.

Mientras que por otro lado he visto que la lengua propia *Namuy wam* cada vez se queda sin hablantes, especialmente en los niños, jóvenes y adolescentes. El docente oriundo

del resguardo de Guambía taita Francisco Aranda (2019) en su tesis de maestría comprobó que en un centro educativo de la comunidad el 6,18% de los estudiantes son monolingües en *Namuy wam*. El 44% son bilingües en español y en *Namuy wam*. El 49,81% son bilingües receptivos, es decir, entiende y comprenden la lengua *Namuy wam*, pero su preferencia es el español. Además, se observa que hay un crecimiento exponencial en la infancia Misak de una actitud de rechazo hacia la lengua propia.

Además del rechazo hacia la lengua propia se agrega el uso desmedido de los celulares por parte de los adolescentes y jóvenes. Las tecnologías y el internet en donde converge las redes sociales, la televisión, la radio ha creado nuevas gramaticalidades. Así como lo plantea Martín-Barbero (2002), las tecnologías de comunicación han pasado de ser meramente instrumentales para convertirse en algo estructural. Es decir, la tecnología no se remite a unos aparatos sino, a nuevos modos de percepción y de lenguajes para crear nuevas sensibilidades y escrituras.

Por eso a partir de este trabajo busco fortalecer los aspectos culturales que se consideran frágiles mediante la integración del inglés desde una perspectiva crítica. No pretendo replicar patrones de discriminación, marginalización, segregación o colonización asociados al uso de esta lengua, sino comprender cualquier idioma como una oportunidad para enriquecer la vida cultural del pueblo Misak. Esta propuesta está proyectada para desarrollo en una institución educativa Misak, ubicada en el Resguardo Indígena de Guambía, en el departamento del Cauca, Colombia, en donde soy docente de inglés. Asimismo, planteo la incorporación del uso del celular como una herramienta para la creación de narrativas que reflejen las realidades del territorio y de las tecnologías contemporáneas, sin perder la esencia de la identidad indígena.

Por ello, plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se puede contribuir al fortalecimiento de la cultura del pueblo Misak en los estudiantes de décimo grado de una institución educativa de este pueblo, a través de la vinculación de un proyecto audiovisual en la clase de inglés?

3. Justificación

Las naciones originarias del continente Abya Yala hemos sostenido históricamente una lucha por la pervivencia física y espiritual desde los diferentes rincones de América. La invasión europea marcó un punto de inflexión que redujo drásticamente sus poblaciones, afectando tanto la dimensión demográfica como sus estructuras culturales y lingüísticas. Zwisler (2018) se suma a los recuentos históricos sobre la cantidad de pueblos indígenas que existían antes de 1492, evidenciando cómo, a partir de 1499, las naciones indígenas comenzaron a reducirse debido a la esclavitud, las enfermedades, el desplazamiento forzado, la desfragmentación cultural y, de manera alarmante, el exterminio lingüístico. La infinidad de lenguas con las que se encontraron los colonizadores españoles fue percibida como una amenaza, al punto que la imposición de topónimos españoles reflejó la prepotencia e ignorancia de los invasores y fue tanta la prepotencia e ignorancia de los invasores que nombraron con sus nombres españoles los lugares de este continente que hoy mismo lo llamamos América (Guerrero, 2009).

De acuerdo con Zwisler (2018), en términos lingüísticos, desde la Constitución de 1810, en el contexto del proceso hacia la “independencia”, las lenguas indígenas no fueron reconocidas como lenguas civilizadas. La construcción de la identidad nacional colombiana se articuló como una prolongación del proyecto educativo europeo, con el español como lengua hegemónica que legitimaba dicha identidad. Al ser la única lengua escrita oficialmente reconocida, el español propició que las demás lenguas fueran clasificadas como bárbaras. Esta lógica se mantuvo prácticamente intacta con la Constitución de 1886, la cual permanecía arraigada en una ideología profundamente católica e hispanocentrista, sustentada en criterios de raza, religión y lengua (República de Colombia, 1886, Título IV, arts. 53–56).

En la década de 1950, marcada por la época de *La Violencia*, la educación de los pueblos indígenas quedó en manos de la iglesia católica en tres cuartas partes del territorio nacional, a través del Convenio de Misiones de 1953, que actualizaba el acuerdo firmado con la Santa Sede en 1886 (República de Colombia; Santa Sede, 1953). Según la República de Colombia (1890), la Ley 89 estableció las directrices para el gobierno de los pueblos indígenas, con el

objetivo de “reducirlos” a la vida civilizada. Esta norma reflejaba una visión colonial que concebía a las comunidades indígenas como pueblos en estado “salvaje”, subordinados a un proceso tutelado de integración cultural impuesto desde el Estado.

Sin embargo, a partir de 1958, durante el gobierno de Lleras Camargo, se implementaron reformas que, si bien no cuestionaban del todo el paradigma colonial, buscaban integrar a las poblaciones indígenas a la sociedad nacional, más allá de la simple desterritorialización promovida por las misiones católicas. En 1962, el gobierno introdujo al Instituto Lingüístico de Verano con tres propósitos: el estudio profundo de las lenguas indígenas, un análisis comparativo de estas lenguas, la grabación de cintas en cada idioma y la recopilación de datos antropológicos y culturales (Franco, 2024).

La antropología, por su parte, ha jugado un papel ambivalente en la construcción de la imagen de los pueblos indígenas. En sus inicios, contribuyó a la creación de estereotipos exóticos y folclóricos. El antropólogo Luis Guillermo Vasco (2010) critica esta perspectiva, argumentando que Occidente, desde su autoproclamado esplendor civilizatorio, ha visto a Asia, África y América como sociedades del “Tercer Mundo”, útiles únicamente para ejemplificar los orígenes de la humanidad, carentes de una historia propia. En sus palabras:

“Al entrar en contacto con las sociedades precapitalistas, el capitalismo lo hace con unos objetivos muy definidos: subordinarlas para explotarlas, dominarlas para poderles arrebatar los recursos naturales, la mano de obra barata, los tesoros acumulados por siglos, etc. Y para llevar a cabo esa explotación, precisa dominarlas, necesita oprimirlas; es así como se enfrenta a ellas. Y al hacerlo también en lo ideológico, las califica como culturas, hablando entonces de culturas indígenas frente a sociedades europeas. Es decir que allí en la base misma de la conceptualización existe una clara connotación diferencial y subvaloradora: por un lado existen las sociedades, la civilización, y por el otro su pasado, las culturas” (Vasco, 2010, p. 568).

En este contexto, la escuela ha funcionado históricamente como un espacio de

reproducción de narrativas coloniales las cuales presentan a los pueblos indígenas como vestigios del pasado. Sin embargo, las luchas sociales han impulsado procesos de resistencia y recuperación de identidades propias, con sus respectivos desafíos dentro del sistema educativo estatal. El pueblo Misak, a través de su comité de educación, estableció en 1985 el primer *Planeamiento Educativo Guambiano*, con el objetivo de recuperar y fortalecer la educación propia. Este proyecto incluía la enseñanza de la lengua escrita, las artesanías, la danza y la música, además de continuar con la enseñanza de ciencias naturales y matemáticas que aún seguían las metodologías del Ministerio de Educación Nacional (Cabildo Indígena de Guambía, 2012).

El pueblo Misak ha desarrollado seis eventos de planeación educativa con el propósito de integrar la *interculturalidad* en su modelo de educación propia (Cabildo Indígena de Guambía, 2012). La *interculturalidad* se plantea desde un enfoque crítico, reconociendo que el pueblo Misak no está aislado de la sociedad mayoritaria, sino que forma parte de un entramado de relaciones dinámicas y en constante transformación. Este principio se fundamenta en la relación *gobierno a gobierno y autoridad a autoridad*, que demanda del Estado el reconocimiento de los pueblos indígenas como naciones con autonomía (Cabildo Indígena de Guambía, 1980). En este sentido, Walsh (2010) sostiene que la interculturalidad crítica debe visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones establecidas en un orden y lógica que es racial, moderno occidental y colonial, que hemos sido partícipes, pero que existe una tarea de *quitar las cadenas que aún están en las mentes*.

Por otro lado, Tenorio (2011) identifica diversas dificultades en la implementación de la educación propia en el pueblo Misak. Entre ellas, destaca la falta de maestros especializados tanto en la educación occidental como en la propia, la falta de conciencia de algunos docentes Misak sobre la importancia de enseñar lo propio, la resistencia de ciertos docentes no indígenas hacia la educación intercultural y la apatía de algunos estudiantes y madres de familia hacia la enseñanza de la lengua y la cultura Misak. Además, señala la oposición de algunas iglesias protestantes a la educación propia.

Aunque existe un planteamiento político y una propuesta de construcción de la

educación propia desde las autoridades y la comunidad Misak, persisten falencias en la forma de enseñanza. Según Tenorio (2011), cuando la escuela llegó por primera vez en 1931, dirigida por monjas, su propósito era integrar a los indígenas Misak en la vida “civilizada”, sin tener en cuenta las diferencias lingüísticas, culturales y cosmogónicas entre Occidente y el pueblo Misak. Casi un siglo después, se siguen replicando estructuras de pensamiento que privilegian la superioridad occidental.

En este contexto, la presente investigación enfoca en el fortalecimiento de algunos aspectos culturales del pueblo Misak a partir de la enseñanza-aprendizaje del inglés, no como una simple reproducción de modelos coloniales, sino como un espacio de reflexión intercultural donde se cuestionen las relaciones de poder entre lenguas e identidades. La enseñanza-aprendizaje del inglés, lejos de imponerse como un agente de homogeneización cultural, se concibe aquí como una oportunidad para validar y fortalecer la diversidad cultural colombiana. El profesor Misak Francisco Aranda (2019) propone un “*pensamiento en espiral*” que invita a los estudiantes a reconocer sus raíces familiares, culturales y geográficas, mientras se conectan con otros saberes y conocimientos del mundo contemporáneo.

Si bien el inglés está asociado a dinámicas globales de poder y prestigio, su aprendizaje no debe entenderse como una amenaza para las lenguas indígenas. El problema radica en la concepción binaria que opone occidente al sur andino, perpetuando jerarquías raciales y lingüísticas. Según Walsh (2009) señala que “El poder colonial mantiene una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus identidades históricas, culturales y lingüísticas, ‘indios’ y ‘negros’ como identidades comunes y negativas” (p. 13).

En conclusión, los pueblos indígenas en Colombia han resistido la colonización que redujo drásticamente sus poblaciones, lenguas y culturas. En Colombia, la escuela reforzó jerarquías coloniales que invisibilizaron identidades, pero el pueblo Misak impulsó una educación propia para recuperar su cultura. En este contexto, el inglés no debe asumirse como amenaza, sino como recurso crítico e intercultural que, en diálogo con el Namuy wam, contribuya a cuestionar jerarquías lingüísticas coloniales y fortalecer la identidad y autonomía cultural Misak.

En el ámbito tecnológico, la oralidad y la escritura ya no son polos opuestos. En la actualidad, las nuevas generaciones Misak están inmersas en un entorno mediático donde conviven la oralidad secundaria (como los mensajes de voz) y la escritura digital. Este fenómeno, aunque genera tensiones intergeneracionales, también ofrece oportunidades para reconfigurar las prácticas comunicativas. Como sostiene Martín-Barbero (2002):

La mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la verdad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras (p. 2).

En este sentido, propongo la creación de producciones audiovisuales centradas en el documental como una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la cultura Misak y la enseñanza-aprendizaje del inglés. Esta propuesta se implementa a través de un enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos Audiovisuales (ABPA), que organiza el trabajo en fases clave como la preproducción, la producción y la posproducción. A través de estas etapas, los estudiantes podrán presentar historias de sus abuelos y sus familias dentro de su territorio mediante el inglés y el Namuy wam. Con este enfoque busco no solo preservar la memoria ancestral, sino también fomentar el pensamiento crítico y la conciencia intercultural en un mundo cada vez más globalizado.

4. Objetivo general

Contribuir al fortalecimiento de aspectos culturales del pueblo Misak mediante la creación de una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés, utilizando el documental audiovisual como herramienta pedagógica con estudiantes de décimo grado de una institución educativa del resguardo indígena de Guambía.

4.1. Específicos.

- Analizar las percepciones de líderes comunitarios y madres de familia de la institución educativa sobre la cultura Misak y su relación con la enseñanza del inglés.
- Analizar cómo los estudiantes de grado sexto y décimo ponen en práctica los aspectos culturales y lingüísticos ajenos y Misak en su entorno escolar.
- Diseñar una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés, centrada en el fortalecimiento de la cultura Misak y el uso del documental audiovisual, basada en los hallazgos de los objetivos previos.

5. Antecedentes

En este apartado presento cinco enfoques relacionados con el fortalecimiento cultural y lingüístico, así como con la integración de la enseñanza-aprendizaje del inglés en contextos indígenas, incluyendo algunas experiencias en el ámbito audiovisual. El primer enfoque aborda trabajos centrados en el fortalecimiento cultural del pueblo Misak. En segundo lugar, se incluyen investigaciones relacionadas con el fortalecimiento lingüístico del *Namuy wam*. El tercer enfoque reúne estudios sobre la integración de las culturas indígenas con lenguas extranjeras. En cuarto lugar, se revisan trabajos que exploran la articulación entre lenguas indígenas y lenguas extranjeras. Finalmente, el quinto enfoque se refiere al uso de recursos audiovisuales dentro del aula como herramienta para el aprendizaje de lenguas y reflexión cultural y otro apartado en productos audiovisuales realizados en contextos indígenas con niños y niñas.

5.1. En la búsqueda del fortalecimiento cultural del pueblo Misak

Para los años 1941 comenzó el interés académico hacia los pueblos indígenas como objetos de estudio. Hernández de Alba y Antonio García fundaron el Instituto Indigenista Colombiano IIC que entre muchos académicos publicaron estudios sobre la situación de los pueblos indígenas en Colombia. En alianza con el Instituto indigenista Interamericano con

sede en México dieron una base estructural de estudio científicos, culturalistas, descriptivos y museológicos. Los académicos promovieron un estudio centrado en la acción estatal y en la confianza en las leyes, debido a la profunda desigualdad producida por el mismo Estado y efectos del modelo económico capitalista (Franco, 2024; Rojas et al., 2017). Esto dio pie para que en la década de los 70's muchos académicos iniciaran un trabajo en conjunto con los pueblos indígenas en Colombia, como sucedió con el pueblo indígena Misak en el departamento del Cauca.

Por su parte, el objetivo del pueblo Misak fue recuperar las tierras arrebatadas. Sin embargo, la lucha trascendió en una lucha política por el reconocimiento como pueblos (Gros y Morales, 2009). Así nace el manifiesto guambiano que orientó una lucha integral centralizado en la *recuperación de tierras* (Rojas et al., 2017). La diferencia entre el movimiento indígena y el movimiento campesino radicó en la relación que mantenían con la tierra. Mientras que el campesinado abogaba por el lema “*la tierra para el que la trabaja*”, su vínculo con la tierra surgía principalmente del provecho económico. En contraste, para el movimiento indígena no se trataba tanto de poseer las tierras, sino de la relación que se establecía con el territorio desde la historia (Vasco, 1997).

Así en el proceso de recuperación de tierra se dieron cuenta que además de arrebatárles la tierra, la historia también había caído en el silencio, es decir, hasta la historia les fue arrebatada. Fue así como la comunidad, a través del cabildo en 1982, crea el Comité de Historia con el propósito de recuperar la palabra que fue sepultada hace 500 años. Dicho comité comenzó a hablar de nuevo con los mayores recolectando historias. Usaban grabadoras para recoger las voces de los taitas, y plasmar en casetes lo que los antropólogos llaman “mitos”. Exploraban junto con los arqueólogos, las vasijas, fragmentos de cerámicas, piedras labradas, objetos de oro, a veces huesos buscando la relación con sus antepasados. En esa búsqueda lograron establecer y reafirmarse como pueblos con historia y el proceso de recuperación de tierra se ligaba con la historia (Vasco, 1997; Dagua Hurtado et al., 2015). Así, se logró plasmar en cartillas y casetes historias que reivindicaban la historia del pueblo indígena.

Una de las cartillas elaboradas por el comité de historia junto con el antropólogo Luis Guillermo Vasco fue *Kørøsreikwan Isukun*. Esta cartilla recoge tres cuentos infantiles escritas tanto en *Namuy wam* y en español. La primera historia narra del vestido de matrimonio de la armadilla. La segunda historia trata sobre los consejos del armadillo macho y el tercero cuenta de lo que ocurrió a una chucha y a un armadillo (Dagua et al., 2000). Esta última historia lo reelaboré en mi pregrado de comunicación social de la Universidad del Valle, en donde a partir de un trabajo etnográfico en una escuela de Guambía se retoma la historia y se relabora en un libro álbum teniendo en cuenta la historia de la recuperación de tierras. Recrea la recuperación de la Hacienda Las Mercedes, que estuvo en posesión de un terrateniente por más de 120 años (Tróchez-Tunubalá, 2017).

De la misma manera el comité de historia elabora la cartilla de *SrekølliMisak*: Historia del Señor Aguacero de Dagua et al. (1994) en donde luego de un trabajo de campo por parte del comité historia de grabar audios, se puede apreciar que los páramos y sus aguas eran las historias que más se oía en la comunidad. Esta cartilla narra cómo el señor aguacero se fue de los páramos por invasión al espacio sagrado, y cómo la pérdida de su vegetación y el cambio climático se deben a ese desequilibrio de los seres que lo habitaban, quienes se van de esos espacios. A través de las historias y la fábula se crean cientos de historias alrededor del señor aguacero contadas por diferentes personas de la comunidad. Finalmente, la cartilla deja un mensaje contundente: *reconstruir la casa del señor aguacero*.

En un compendio más elaborado, el comité de historia con el apoyo de la Universidad Nacional de Colombia logran publicar “Guambianos: Hijos del aroiris”, de Dagua et al. (2015). En la introducción se menciona que los autores de este libro son los propios Misak del resguardo, donde, usando conocimientos académicos del antropólogo, se desarrolló durante años y fue recogido a través de entrevistas y círculos de palabra. En este libro se ubican conceptos propios que resaltan la cosmogonía del pueblo Misak mediante historias narradas por la comunidad.

Por otro lado, el Instituto Lingüístico de Verano ILV realizó varias cartillas que promovían el uso de la lengua, la historia de Colombia en la lengua propia, relatos orales,

cánticos cristianos, historias de traducción de la biblia entre otros. Los misioneros de la época lograron, además de consolidar la escritura, crear un grupo de trabajo con la gente de la comunidad que eran cristianizados y buscaban mantener la cultura desde el cristianismo (Branks y Branks, 1973). Podemos encontrar cartillas de manuales de “mejoramiento de la tierra”, escritas en la lengua propia, como *Pirū tabig mišrrey mandū maramik*: Cómo se puede mejorar la tierra. Esta cartilla menciona que el idioma no puede ser únicamente para hablar, sino que también debe ser para leer y guardar las riquezas de la cultura guambiana (Instituto Lingüístico de Verano, 1975).

En la actualidad podemos encontrar cientos de trabajos sobre el pueblo Misak que son investigativos, pero en este trabajo menciono en particular cómo el *comité de historia* inició un proceso de reivindicación cultural y la elaboración de cartillas y libros que fue una manera de conservar la historia. De la misma manera, el ILV logró consolidar la escritura de la lengua integrando a la comunidad en trabajos escritos sobre la cultura propia; sin embargo, cabe aclarar que su foco cristiano satanizó muchos conocimientos ancestrales.

La gran cantidad de trabajos e investigaciones llevados a cabo provocó en el año de 1998 que el antropólogo Luis Guillermo Vasco, junto con Janneth Galeano Corredor, realizaran una compilación de 144 páginas de bibliografía sobre dos pueblos indígenas del Cauca: Guambiano y Páez, en el marco del Seminario Permanente Interdisciplinario de Etnoeducación, llevado a cabo en convenio con la Universidad Nacional y el Ministerio de Educación Nacional (Vasco y Galeano Corredor, 1998). Esto indica que existen numerosos estudios sobre los pueblos indígenas del Cauca. Sin embargo, desde mi experiencia, he observado que la mayoría de estos trabajos permanecen en bibliotecas externas, sin generar un impacto político significativo. Más que contribuir al fortalecimiento de las comunidades, parecen responder a una lógica de extractivismo de información y conocimiento.

5.2. Estudios de fortalecimiento de la lengua *Namuy wam*

En este estudio, reitero que me refiero a la lengua como *Namuy wam* y al pueblo como Misak. Es importante señalar que, aunque en muchos estudios se hace referencia a la lengua como “guambiano” y al pueblo como “guambianos”, en esta investigación optamos por

utilizar los términos *Namuy wam* y *Misak* para una mayor precisión y respeto a las reivindicaciones propias de la comunidad.

Los primeros estudios sobre la descripción de la lengua datan de los años 1954, realizados por el lingüista francés Jean Caudmont (1954) quien llevó a cabo la primera descripción del idioma. En su estudio, Caudmont ofrece algunas descripciones de los fonemas, la estructura de la sílaba y los cambios fonéticos del *namuy wam*. Menciona que los datos fueron recopilados por un solo informante que residía fuera del centro de Guambía, y además señala que la recolección del material no fue fácil debido al escaso conocimiento del español por parte del informante.

Por otro lado, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) lleva a cabo investigaciones más profundas. El ILV realizó estudios fonológicos en donde presenta fonemas, variaciones alofónicas, modelos silábicos, acentos, entonación y propone una ortografía. Este trabajo se realiza por los lingüistas y misioneros Thomas y Judith Branks, con la ayuda de algunos hablantes propios de la comunidad (Branks y Branks, 1973). Así el estudio avanza al análisis del discurso en donde lo clasifican como una lengua de la familia chibcha. Enfocan el estudio en cuatro categorías fundamentadas de Halliday y Hasan (1976): la referencia, la sustitución/elipsis, la conjunción y la cohesión léxica (Branks, 1980). Realizan descripciones culturales de las vivencias en donde muestran que desde esta época se denominaban como *Namoy Misag* “nuestra gente” o “*misag*” (Branks y Branks, 1973). De esta manera, el ILV logró consolidar un estudio bastante profundo sobre la lengua y formó algunos oriundos de la comunidad para escribir historias, cuentos, canciones basados en la biblia (SIL International, 2024). Estos estudios sirvieron como base para investigaciones posteriores llevadas a cabo por la academia y despertó el interés de lingüistas y antropólogos que se adentraron en la aplicación de sus estudios enfocados en el pueblo Misak como “objetos de estudio” (Vásquez de Ruiz, 2000).

En el año 2009, se reúne todo el pueblo Misak, incluyendo maestros, líderes, líderes cristianos, para unificar la escritura que hasta el momento venía de diferentes propuestas, entre ellas, la del ILV y otras realizadas por lingüistas que llegaban al territorio con el aval

de las autoridades del mismo cabildo. Se acuerda en esta fecha usar el alfabeto que se consolida en el libro *Kusrennøpelai wamtsi: gramática pedagógica de la lengua namtrik* para maestros Misak, consolidado por Triviño y Muelas (2011). En este trabajo se presenta la propuesta de alfabeto unificado y, a la vez, se muestran los cambios fonológicos; desarrolla el tema de las palabras léxicas, las palabras gramaticales; y desarrolla la mayor parte del libro en la oración simple. De los seis capítulos presentados cada uno contiene ejercicios para que puedan ser realizados por los maestros Misak.

De otra parte, los pueblos indígenas, luego de la constitución de 1991, comenzaron a ingresar a las universidades a diferentes tipos de carreras. En el momento de realizar sus trabajos investigativos buscaban el fortalecimiento de la lengua propia y la cultura. Se resalta el trabajo de Arboleda Ballesteros et al. (2019) quienes, a partir de un interés personal de una de las autoras, se preocupan por la preferencia de la segunda lengua en vez de la lengua materna en niños de un Hogar Comunitario de una vereda del resguardo indígena de Guambía de Silvia Cauca. Presentan una hipótesis de que la preferencia por la segunda lengua se debe a la influencia de los medios y los padres quienes no estimulan que los niños hablen el Namuywam. Así, las autoras proponen desarrollar una pedagogía de fortalecimiento de la lengua desde la poesía infantil autóctona. Las autoras proponen una metodología etnográfica, que no se explica, y aunque el trabajo escrito no tenga una rigurosidad científica, es importante mencionar por los trabajos investigativos que se comienzan a gestar de las nuevas generaciones en pro de fortalecer la cultura del pueblo Misak.

De la misma manera, desde las diversas disciplinas de la ciencia han buscado el fortalecimiento de la lengua como lo ha sido el trabajo de los ingenieros de sistemas de Morales Tunubalá et al. (2021). Los autores al igual que Arboleda Ballesteros et al. (2019), se preocupan por la preferencia lingüística del español en lugar de la lengua materna. Mencionan que se debe a los medios de comunicación, la falta de proyectos, estrategias, metodologías de fortalecimiento de la lengua por parte de las autoridades indígenas y las instituciones indígenas. Así, para optar los títulos de ingenieros desarrollaron un aplicativo web para el fortalecimiento de la lengua propia. Estas dos referencias nos permiten entender las intenciones de los profesionales que se gradúan en diferentes universidades y enfocan su

investigación hacia el fortalecimiento de la lengua. Se puede observar una gran preocupación por estudiantes oriundos de la comunidad y cada vez más investigaciones se enfocan en el fortalecimiento de la lengua y la cultura.

Es importante resaltar también los trabajos de posgrado de docentes y profesionales de la comunidad por crear propuestas de fortalecimiento de la lengua materna. La Maestría en Revitalización y Enseñanza de Lenguas Indígenas de la Universidad del Cauca ha promovido la investigación en el campo de la revitalización de las lenguas indígenas del Cauca. Es el caso del trabajo del docente y mayor indígena Misak Francisco Aranda (2022) quien se preocupó por el poco uso de la lengua materna y preferencia del español en una institución educativa del resguardo indígena. El autor realiza una propuesta de revitalización y enseñanza de la lengua a partir de categorías propias del pueblo Misak. El *mørøp*, escuchar la palabra, *isua marøp*, trenzando la palabra; *asha kusrep*, oralidad espiritualidad; *mara eshkap waminchip*, acciones de socialización, y *namui pøtøkatan chi pøntøpik wan møra, asha, mara, wamincha kusremik*, prácticas culturales con sus propios espacios y formas de aprendizaje desde la cultura. El trabajo es de corte etnográfico y un diseño cualitativo en la investigación educativa. Aunque el trabajo etnográfico se realiza en un centro educativo, las conclusiones que da orientan la reflexión hacia el fortalecimiento del *nachak*, es decir, la lengua debe ser enseñada desde el “hogar”. Por otro lado, hace una crítica en cómo se está malversando el concepto de revitalización lingüística a algo museístico o de muestra separándolo de sus contextos socioculturales.

De la misma manera, la docente Misak María Antonia Velasco (2020) reitera la preocupación en su tesis de maestría sobre el poco uso de la lengua materna *Namuy wam*. La hipótesis del poco uso de la lengua materna es debido a la influencia externa de los medios de comunicación y la apropiación de hábitos externos. A partir de esta hipótesis plantea fortalecer la oralidad en niños de primero de primaria de una institución del resguardo indígena de Guambía. Este estudio cualitativo se enfoca en la investigación acción participación a través de un grupo focal de niños de trece años de diferentes veredas del resguardo indígena de Guambía para finalmente presentar una propuesta de fortalecimiento de la lengua usando recursos multimediales dentro del espacio educativo. Resulta interesante

el fortalecimiento de la oralidad a través de herramientas multimediales porque integra además de la oralidad, el texto escrito, audios, imágenes, animación y videos dentro del espacio educativo.

La autora concluye que las herramientas multimediales se convierten en una atracción y motivación para fortalecer la lengua propia en un mundo moderno en donde los pueblos indígenas no se encuentran alejadas de dichos cambios socioculturales. En el mismo sentido, se resalta que este tipo de instrumentos cuando tienen un sentido de juego hay una apropiación en donde el cerebro crea imágenes a largo plazo porque la emoción crea un sentimiento de apropiación más profunda. Este trabajo resulta conveniente porque el fortalecimiento de la oralidad es explorada desde los medios de comunicación en un entorno escolar integrando las tecnologías en contextos indígenas.

5.3. La integración de las culturas originarias en contextos académicos en relación con las lenguas extranjeras

Las lenguas indígenas han comenzado a abrirse espacio en los contextos académicos, impulsadas principalmente por los propios estudiantes, quienes las reivindican con orgullo en la universidad. Este proceso se desarrolla en constante relación con el español y con las lenguas extranjeras, lo que genera tensiones y nuevos escenarios de disputa simbólica.

Algunos estudios evidencian que las lenguas originarias no son solo medios de comunicación, sino también instrumentos de resistencia que transgreden las hegemonías y reafirman los orígenes en espacios históricamente colonizados, como la universidad. En esta línea, Álvarez Valencia y Miranda (2022), docentes de la Universidad del Valle (Cali, Colombia), analizan críticamente el agenciamiento de los estudiantes indígenas en la educación superior, resaltando las tensiones entre el reconocimiento y la persistente invisibilización de sus identidades lingüísticas, ontológicas y epistémicas. Su investigación, de enfoque mixto, trabajó con 125 estudiantes indígenas de pueblos como los Pastos y Nasa, mostrando cómo desafían y reconfiguran los legados de la colonialidad aún presentes en las prácticas culturales, académicas y organizacionales de las universidades. Más que describir un fenómeno, el estudio problematiza cómo se representan y posicionan las lenguas y

comunidades indígenas, y visibiliza el ejercicio de una agencia colectiva que disputa el reconocimiento de sus saberes, ontologías y lenguas en un campo de tensiones y poder.

Los resultados señalan que esta agencia se materializa en acciones contrahegemónicas como la reterritorialización simbólica del campus y de la ciudad. Ejemplo de ello son la consolidación de espacios como La Casa de Paso, La Tulpa del Lago y La Chagra; la recreación de rituales ancestrales; la inclusión de asignaturas sobre conocimientos y lenguas indígenas (como el Nasa Yuwe); y el uso transgresor de estas lenguas en trabajos académicos. Tales acciones colectivas constituyen una defensa de sus derechos y un mecanismo de revitalización cultural.

En un contexto nacional, Usma et al. (2018) presentan la relación que tienen indígenas estudiantes universitarios con el inglés en una universidad pública del departamento de Antioquía. Los autores, docentes de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquía, realizan un perfil sociolingüístico de más de 300 indígenas estudiantes sobre las múltiples visiones y retos que enfrentan en relación con sus identidades, lenguas, literacidades, y la política lingüística que exige aprender inglés para poder graduarse, todo ello enmarcado desde un enfoque decolonial.

La metodología es de corte mixto aplicado en un caso de estudio en donde recolectaron datos a partir de múltiples voces y datos que vienen de encuestas, entrevistas individuales y grupales y círculos de palabra de los indígenas estudiantes de la Universidad de Antioquia. De la misma manera, incluye documentos institucionales sobre la antigua y reciente política lingüística de la universidad y las estadísticas de la población indígena que registra la universidad. Los datos cuantitativos fueron analizados desde lo deductivo a lo inductivo usando herramientas tecnológicas como NVivo 10, Excel y Survey Monkey. Estos datos cuantitativos fueron triangulados y validados en diferentes encuentros y eventos organizados dentro del campus universitario. El enfoque decolonial y la perspectiva de la interculturalidad crítica permitió analizar las diversidades lingüísticas de Colombia y las luchas que han mantenido desde una violencia y etnocidio histórico que comenzó en tiempos

de la colonización y que en la actualidad siguen vigentes en términos de desplazamiento territorial, imposición política y asimilación cultural.

Los autores establecen una clara distinción entre el concepto de colonialismo y el de colonialidad, basándose en planteamientos teóricos previos. Definen el colonialismo como el proceso y el aparato de dominio político y militar sobre una efectiva explotación de parte de los colonizadores sobre los colonizados. Por otro lado, la colonialidad como el fenómeno histórico que se extiende en la actualidad a través de patrones de poder operados y naturalizados en términos de territorio, raza, cultura y jerarquías epistémicas. En consecuencia, el proceso de decolonialidad se define como el proceso de subversión de los patrones coloniales, aunque el colonialismo haya sido fragmentado. Por otro lado, Usma et al. (2018) definen la *interculturalidad crítica* como un proyecto que busca una sociedad democrática basada en la diversidad. A diferencia de la interculturalidad relacional y funcional, la interculturalidad crítica cuestiona constantemente las relaciones de poder que segregan a unos y privilegian a otros, por lo tanto, posiciona tradiciones, conocimientos, discursos y prácticas sobre otros. Bajo estos principios la interculturalidad se logra cuando existan algunos mínimos principios de equidad y garantía entre las relaciones de poder. De la misma manera, se entiende como una herramienta pedagógica que cuestiona la *racialización, subalternización inferiorización* y los patrones de poder que plantea Walsh (2010).

Estos cuestionamientos permiten crear y fomentar otras formas de pensar, ser, existir, aprender, enseñar, soñar y vivir. A partir de este enfoque teórico Usma et al. (2018) concluyen que los indígenas estudiantes manifiestan una positiva aceptación al aprendizaje del inglés, pero cuestionan el modelo educacional que responde a un modelo transnacional dejando por fuera la multietnicidad y plurilingüismo colombiano. Los indígenas estudiantes reconocen la importancia de estudiar en una universidad, sin embargo, han encontrado que los conocimientos ancestrales de sus comunidades no son reconocidos como tal y son subvalorados y representados como inútiles y separados desde un punto de vista instrumental económico como lo ha sido la política de *Colombia bilingüe*. Se menciona que la política lingüística debe abarcar y ampliar el entendimiento de la lengua, cultura y educación. La

enseñanza del inglés debe conectarse con las realidades colombianas y no ser dirigida únicamente a los indígenas estudiantes, sino a la sociedad en general

Por último, en un sentido crítico de la enseñanza de la lengua del francés, el profesor Italo Muñoz Rico (2023), docente de la Universidad del Valle, en Colombia, realiza un estudio sobre cómo los indígenas estudiantes del programa de pregrado de la licenciatura de lenguas extranjeras de la Universidad del Valle enfrentan diferentes tipos de dificultades en relación con los contenidos y metodologías de la enseñanza del francés como lengua extranjera y propone un enfoque didáctico de interculturalidad crítica frente a la enseñanza. Este trabajo doctoral de enfoque metodológico multimodal incluye la investigación acción intercultural, la investigación proyectiva y como recolección de datos, la encuesta, entrevistas semi y estructuradas, y la observación participante. El enfoque teórico se sustenta en las teorías del giro decolonial y de la interculturalidad crítica, lo que ha permitido desarrollar un enfoque didáctico basado en 10 principios culturales de los indígenas estudiantes pertenecientes a tres comunidades diferentes: el pueblo de los Pastos, Nasa y Yanakuna, que convergen en la universidad. Estos principios incluyen:

1. La importancia del tejido como expresión cultural y ancestral.
2. El valor y respeto por el territorio, considerando la tierra como sagrada y madre.
3. El papel central del espacio fogón como lugar de encuentro, diálogo y aprendizaje.
4. La capacidad de organización para llevar a cabo diversas actividades.
5. El espíritu valiente y la actitud pacífica como valores fundamentales.
6. La significancia de la vestimenta como portadora de identidad y tradición.
7. La ancestralidad y valorización de la lengua nasa yuwe como parte integral de la cultura.
8. La celebración y festividad en honor al sol, como manifestación de gratitud y conexión con la naturaleza.
9. La importancia de la música como expresión cultural y medio de comunicación.
10. El reconocimiento y valoración de las prácticas culturales como elementos fundamentales de la identidad indígena.

Este enfoque busca promover la interculturalidad crítica y el respeto por la diversidad cultural, reconociendo la riqueza y la importancia de las tradiciones y conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en la Universidad.

En síntesis, los estudios de Álvarez Valencia y Miranda (2022), Usma Ortiz y Gutiérrez (2018), y Muñoz Rico (2023) evidencian que las lenguas originarias, más que medios de comunicación, son prácticas de resistencia y reexistencia que permiten a los estudiantes indígenas disputar espacios de reconocimiento en la universidad, reterritorializar el campus y revitalizar sus saberes ancestrales. Al mismo tiempo, muestran que las lenguas extranjeras como el inglés y el francés, aunque impuestas desde lógicas coloniales y transnacionales, también se convierten en escenarios de tensión y resignificación: mientras el inglés es cuestionado por políticas lingüísticas excluyentes, el francés puede abrirse a un enfoque de interculturalidad crítica que incorpore principios culturales propios. En este sentido, tanto las lenguas indígenas como las extranjeras se configuran en el ámbito académico como campos de disputa, negociación y posibilidad de transformación hacia una educación superior más democrática, inclusiva y decolonial.

5.4. La integración de las lenguas originarias y las lenguas extranjeras

Existen diversas iniciativas, tanto académicas como políticas a favor del fortalecimiento de la lengua Namuy wam, sin embargo, no existen trabajos que integren la lengua inglesa o alguna otra lengua extranjera o incluso el español como L2, para este fin. Sin embargo, logré rastrear un trabajo de enseñanza del inglés desde una lengua indígena. Se trata del trabajo de Quintrileo y Bravo (2023), dos docentes universitarios de la Universidad Bío-Bío en Chile quienes realizan una propuesta de enseñanza del inglés integrando la lengua nativa Chedungun del pueblo indígena Pewenche del Alto BioBio localizado de la región Biobio de Chile.

Los autores proponen dos objetivos principales. En primer lugar, cocrear un módulo bilingüe de enseñanza chedungun/inglés basado en una etnografía colaborativa. En segundo lugar, evaluar los efectos de este módulo en el proceso de aprendizaje del inglés en los niños

de habla Chedungun. La investigación es de enfoque mixto que busca a través de la etnografía colaborativa desarrollar un módulo de enseñanza bilingüe del inglés/chedungun y medir la aceptación del módulo. El enfoque cualitativo se fundamenta en la etnografía, a través de la aplicación de entrevistas y un cuestionario abierto, cuyas preguntas fueron enfocadas hacia la experiencia que obtuvieron con el módulo de enseñanza inglés/chedungun. Por otro lado, a través del enfoque cuantitativo se hizo un pre y post test para medir el nivel de inglés antes y después de la aplicación del módulo. El test midió el vocabulario básico acerca de los trabajos, ocupaciones, partes de la casa, información personal, y preguntas relacionadas con la familia.

De acuerdo con los autores, los resultados demostraron que la etnografía colaborativa ayudó a la comunidad desde el fortalecimiento de la lengua y el valor que tiene la lengua indígena. Algunos participantes expresaron una curiosidad por conocer un país angloparlante dando a conocer su propia cultura al mundo. Esta investigación muestra cómo la academia busca aportar en el fortalecimiento de las lenguas indígenas que están en peligro de extinción, pero a la vez ser receptivos ante los cambios culturales del mundo moderno en donde los pueblos indígenas no son ajenos. Sin embargo, es importante señalar que el inglés, como lengua atravesada por un dominio ideológico, exige comprender su estrecha relación con la cultura. Aprenderlo no solo implica una apertura hacia el mundo, sino también una oportunidad para reflexionar críticamente sobre las realidades del país y sobre aquellas historias que el Estado ha silenciado o dejado de contar.

De alguna manera, aunque existe interés hacia la revitalización de la lengua indígena, el módulo sigue siendo una actividad desligada de la realidad de la comunidad, puesto que no presenta a profundidad los problemas sociales culturales que ha tenido el pueblo indígena Chedungun durante la historia, ni la importancia que tienen sus cosmogonías, por lo tanto sus historias de origen y las relaciones con la cultura mayoritaria. Así mismo, no es claro qué lengua es objeto de fortalecimiento porque su énfasis se hace más en la lengua inglesa que en la lengua indígena.

Finalmente, tras realizar diversas búsquedas en Google Académico y en las redes virtuales de la Universidad del Valle, no encontré trabajos que aborden específicamente el fortalecimiento de una lengua indígena a partir de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque las lenguas indígenas han sido objeto de estudio desde múltiples perspectivas dentro de las ciencias sociales, lingüísticas y antropológicas, la intersección entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y la preservación o fortalecimiento de las lenguas indígenas ha sido un tema poco explorado. En particular, la incorporación de un idioma extranjero en los contextos educativos de comunidades indígenas presenta un vacío en la investigación, ya que, a pesar de los esfuerzos por reconocer y valorar la diversidad lingüística, la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas indígenas no ha sido suficientemente investigada ni aplicada de manera que potencie las lenguas nativas. Esta falta de exploración deja un espacio significativo para investigar cómo el aprendizaje de un segundo idioma puede influir en la revitalización de las lenguas originarias, al mismo tiempo que permite integrar las culturas indígenas en el panorama global sin que se vea comprometida la riqueza lingüística local. Este vacío académico invita a replantear enfoques pedagógicos que promuevan la interculturalidad y el respeto por la diversidad, combinando el aprendizaje de lenguas extranjeras con estrategias que fortalezcan la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas.

5.5. Lo audiovisual como una forma de auto reflexión sobre la identidad cultural y un camino para aprender lenguas

El cine ha evolucionado de ser un arte reservado para una élite a convertirse en una herramienta accesible y versátil para todos. En la actualidad, muchos docentes lo emplean no solo como un recurso para reflexionar sobre la cultura, sino también como una estrategia didáctica para el aprendizaje de lenguas a través de la creación audiovisual.

Uno de los antecedentes relevantes sobre el uso del cine en educación, específicamente en contextos multiculturales, es el estudio desarrollado por Smith (2012) titulado *Third Culture Kids in the UAE: Using Documentary Filmmaking as a Catalyst for Creativity and Learning*, incluido en el libro *Lights! Camera! Action and the Brain: The Use of Film in Education*. En este trabajo, la autora analiza el impacto pedagógico de la realización de

documentales en estudiantes universitarios en los Emiratos Árabes Unidos, particularmente en aquellos que se identifican como *Third Culture Kids (TCK)*, es decir, jóvenes que han crecido en una cultura diferente a la de sus padres y cuya identidad cultural resulta híbrida y compleja.

El estudio se centra en la experiencia de Patricia Fermazi, una estudiante filipina que ha vivido gran parte de su vida en los EAU. A través de la producción del documental *My Name is Pat*, se exploran las tensiones y negociaciones identitarias propias de los TCK, así como el potencial del cine documental como herramienta para la reflexión personal, la expresión creativa y la construcción de sentido. La investigación adopta un enfoque cualitativo con metodología de documental participativo, en el que los estudiantes no solo registran la vida de otros, sino que también reflexionan críticamente sobre sus propias vivencias y posicionamientos culturales.

El estudio se fundamenta en teorías de la antropología visual y la pedagogía crítica, apoyándose en los aportes de autores como Jean Rouch, quien promovía el uso del cine como medio de transformación social. Entre los resultados, se destaca que el proceso de creación documental permitió a los estudiantes desarrollar competencias narrativas, técnicas y comunicativas, además de fortalecer su pensamiento crítico, empatía y comprensión intercultural. En el caso de Patricia Fermazi, la estudiante filipina protagonista del documental, la experiencia filmica se convirtió en un espacio de agencia donde pudo articular su sentido de pertenencia y dar visibilidad a su identidad como TCK.

Este antecedente resulta pertinente para investigaciones que buscan integrar metodologías audiovisuales en contextos educativos diversos, con el propósito de favorecer el aprendizaje significativo, el reconocimiento de la otredad y la construcción de subjetividades en entornos marcados por la multiculturalidad.

Por otro lado, en el mismo libro, en el capítulo 8, Aponte-Moreno (2012), en su escrito titulado *Making Short Films as a Motivational Tool in Higher Education: The Second Language Classroom*, explora cómo la producción de cortometrajes puede actuar como un catalizador motivacional en el aprendizaje de una segunda lengua en contextos de educación

superior. Aponte-Moreno argumenta que la creación de cortometrajes permite a los estudiantes conectar sus pasiones personales con los objetivos educativos, fomentando una participación activa y significativa en el proceso de aprendizaje. La utilización de tecnologías digitales accesibles y económicas facilita la implementación de esta metodología, permitiendo a los estudiantes expresarse en un lenguaje moderno y dinámico.

El estudio se basa en una metodología cualitativa de tipo exploratorio, con enfoque en la observación directa y el análisis de las experiencias de los estudiantes durante las actividades de producción cinematográfica. La población estuvo compuesta por estudiantes universitarios de una institución educativa en Estados Unidos, específicamente en el contexto de cursos de idiomas extranjeros. La muestra se seleccionó de manera intencional, eligiendo a aquellos estudiantes que se encontraban en programas de aprendizaje de lenguas extranjeras y que participaron de manera activa en la creación de cortometrajes dentro de sus clases.

La metodología empleada combinó el aprendizaje basado en proyectos y la integración de la tecnología digital. Los estudiantes participaron en todas las etapas de la producción cinematográfica, desde la planificación de la idea, el guion, la filmación y la edición del cortometraje. Este proceso permitió a los estudiantes desarrollar tanto habilidades lingüísticas como técnicas, fomentando la interacción en el idioma objetivo a través de un enfoque comunicativo y experiencial. Además, se utilizó el análisis de los productos finales (los cortometrajes) y las reflexiones de los estudiantes para evaluar el impacto de esta metodología en su motivación y competencias lingüísticas.

Los resultados del estudio indican que la producción de cortometrajes en el aula de segundas lenguas no solo mejora las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino que también fortalece su autoestima, autonomía y capacidad para trabajar en equipo. Los estudiantes informaron sentirse más motivados y comprometidos con el aprendizaje del idioma, ya que la actividad les ofreció un medio creativo y práctico para expresarse en un contexto auténtico.

Este antecedente subraya el potencial transformador del cine como herramienta educativa, especialmente en contextos donde se busca fomentar la creatividad, la participación activa y el aprendizaje significativo.

En cuanto al aprendizaje de lenguas el artículo titulado *Action! Boost Students' English Learning Motivation with Filmmaking Project* de Chen y Li (2011) publicado en el Journal of Educational Technology Development and Exchange en 2011, presenta una investigación de acción aplicada en universidades de Taiwán. Su objetivo fue explorar cómo la realización de cortometrajes puede incrementar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del inglés. La investigación se llevó a cabo durante cuatro semestres consecutivos, involucrando a diez clases de inglés, incluyendo cursos como Inglés para Primer Año, Inglés Práctico, Inglés de Negocios, Inglés Tecnológico y Oratoria. Los estudiantes, organizados en grupos de 4 a 5 personas, debían producir un cortometraje de no más de 5 minutos como parte de una presentación oral final de 20 a 25 minutos.

La metodología empleada fue cualitativa, basada en la investigación-acción, con observación directa y análisis de las experiencias de los estudiantes durante la producción de los cortometrajes. Se recopilaron reflexiones de los estudiantes y entrevistas aleatorias para evaluar el impacto de la actividad. Los resultados indicaron que, a pesar del esfuerzo y el tiempo requeridos, los estudiantes encontraron la experiencia divertida y gratificante, lo que sugiere que la producción de cortometrajes puede ser una herramienta eficaz para aumentar la motivación en el aprendizaje del inglés.

Este estudio se alinea con la teoría del aprendizaje significativo y activo, promoviendo la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Además, resalta la importancia de incorporar tecnologías digitales y enfoques creativos en la enseñanza de lenguas extranjeras, adaptándose a las tendencias contemporáneas en educación.

5.6. Adopción de lo audiovisual para el fortalecimiento de las culturas indígenas en niños y adolescentes

En este trabajo, busco desarrollar una propuesta audiovisual dentro de la secuencia didáctica, fundamentada en dos aspectos clave. En primer lugar, considero que los pueblos indígenas han venido apropiándose de las nuevas tecnologías como una herramienta poderosa para la construcción y difusión de sus propias narrativas, resignificando su identidad y visibilizando sus realidades desde sus propias voces y perspectivas (Alegría,

2023). La producción audiovisual se ha convertido en un medio estratégico para fortalecer la memoria colectiva, transmitir conocimientos ancestrales y reivindicar su cultura en un mundo cada vez más digitalizado.

En segundo lugar, mi propia formación como comunicador social y periodista, con un enfoque en la realización audiovisual, ha moldeado mi interés por integrar esta herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creo firmemente en el poder de la imagen y el sonido como medios para dinamizar el aprendizaje, incentivar la creatividad y generar un sentido de apropiación cultural entre los estudiantes. Al incluir una propuesta audiovisual dentro de la secuencia didáctica, no solo pretendo fortalecer el aprendizaje del inglés, sino también brindar a los estudiantes un espacio en el que puedan expresarse, documentar su entorno y construir un relato visual que refleje su identidad y cosmovisión.

De esta manera, la propuesta no solo responde a la necesidad de hacer más significativo el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos indígenas, sino que también abre la posibilidad de que los estudiantes se conviertan en narradores activos de su propia historia, utilizando la tecnología como un puente entre su cultura, el conocimiento global y su realidad cotidiana.

Así cabe destacar que luego de ser representados por décadas por externos, los pueblos indígenas hemos tomado las cámaras para cambiar las narrativas exóticas y folclóricas que han persistido durante décadas y que han sido objeto de investigaciones como han sido los trabajos de Felipe (2020) y de Alegría (2023). Estos dos trabajos especialmente han analizado cómo al interior del resguardo indígena de Guambía se han creado propuestas audiovisuales de carácter político y contracultural a partir de la autorrepresentación desde el cine indígena.

De este modo, tomo en cuenta las propuestas narrativas que comprenden a los pueblos indígenas como sociedades complejas que conviven en medio de diversas complejidades sociales. Precisamente, “Semillas, Silvia” es un episodio de la serie Niños de mi Tierra producido por el canal regional del Valle del Cauca Telepacífico y realizado por Franco

(2017). Esta producción documental de 12 minutos muestra la historia de Nidia Esther del territorio Misak. Es una historia que narra su diario vivir de la casa, la huerta y la escuela a través del cultivo, la siembra, el tejido, los juegos. Mientras ella cuenta la historia de su comunidad, otros niños de las ciudades miran su historia e intentan realizar las mismas actividades e interactúan mediante las respuestas y preguntas que dan. Este documental genera atención por la forma en cómo interactúa entre los niños de la ciudad y Nidia Esther, la protagonista de este documental, mostrando su entorno y la relaciones de cercanía que se genera a través del medio audiovisual. Es como una especie de carta que involucra al protagonista para contar desde sus vivencias y evidentemente es un referente que nos ayuda a explorar la forma de la narración de mostrar la interacción entre varios personajes a través de la carta.

De igual forma, menciono algunos documentales que he realizado en el marco de mi ejercicio audiovisual, en los cuales niños y niñas participan narrando historias y compartiendo moralejas propias de la comunidad. Yo, Tróchez-Tunubalá (2022b), realicé *Srekøllimisawey Wam*, la Historia del Señor Aguacero, una pieza audiovisual producida junto con la Comisión Nacional de Comunicación de los Pueblos Indígenas (CONCIP), con una duración de 12 minutos. En ella se narra la historia de tres niñas Misak, de entre 7 y 11 años, que después de escuchar el relato del aguacero emprenden un viaje para sembrar agua en un bosque. Este documental visibiliza la práctica de la siembra de agua en el territorio Misak a través de la voz y la narración de las niñas. Por otro lado, yo Tróchez-Tunubalá (2022a) realicé el documental *Nulsuik*, producido para el Sistema de Medios Públicos, con una duración de 26 minutos. Esta obra narra la historia de Daniel, un niño que nació con parálisis cerebral y cuya formación transcurre entre la tradición Misak, la medicina occidental y la religión cristiana. El documental evidencia la interculturalidad a través de la vida de un niño y muestra cómo su familia y la comunidad lo orientan para que, a pesar de sus dificultades, crezca como un Misak capaz de desenvolverse en su territorio.

Resalto estos cuatro documentales por la narración visual con niños Misak. Cabe destacar que existen diversos materiales audiovisuales, sin embargo, estas cuatro abordan la educación desde las escuelas, las familias y la comunidad misma. Es importante mencionar

que estas producciones audiovisuales se realizan en el marco de las reivindicaciones de los pueblos indígenas a través convocatorias del Ministerio de Cultura o el Ministerio de las Tecnologías y no contienen elementos investigativos formales. No obstante, hay que reconocer que el cine indígena ha comenzado a ser analizado desde las investigaciones científicas (Alegría, 2023; Felipe, 2020; Rodríguez, 2013).

A lo largo de este análisis, he reafirmado la importancia del cine indígena como una herramienta poderosa de autorrepresentación y resistencia cultural. Durante décadas, las narrativas sobre los pueblos indígenas fueron construidas desde miradas externas, muchas veces con enfoques folclóricos y exotizantes. Sin embargo, hoy somos nosotros quienes tomamos las cámaras para contar nuestras propias historias, desde nuestras realidades y complejidades, desafiando los discursos hegemónicos y construyendo nuevas formas de representación audiovisual.

Si bien el cine indígena ha comenzado a ser objeto de análisis dentro de la academia, aún queda un largo camino por recorrer en términos de su reconocimiento como una fuente legítima de producción de conocimiento. La mayoría de las realizaciones audiovisuales indígenas se han desarrollado en el marco de convocatorias institucionales sin un enfoque investigativo formal, pero ello no disminuye su valor como herramientas de pedagogía y construcción de memoria.

Desde mi experiencia, considero que es fundamental seguir fortaleciendo estos procesos audiovisuales, no solo como una forma de expresión artística, sino como un medio de educación y resistencia. La imagen en movimiento tiene el poder de trascender barreras lingüísticas y geográficas, permitiendo que nuestras voces sean escuchadas y comprendidas en distintos contextos. Por ello, mi trabajo se orienta hacia la integración de lo audiovisual en la enseñanza, no solo para la transmisión de conocimientos, sino como un espacio para que los estudiantes se apropien de su identidad y continúen tejiendo la memoria colectiva de nuestro pueblo.

6. Marco teórico

En esta sección desarrollo los conceptos teóricos que sustentan este trabajo investigativo. Comienzo analizando las principales concepciones construidas históricamente en torno al concepto de cultura, posteriormente, exploro el uso y significado del término "cultura" en el ámbito legal e institucional de Colombia, haciendo énfasis en su aplicación específica hacia los pueblos indígenas. A partir de esta revisión, reflexiono sobre la manera en que la cultura es entendida y vivida desde la perspectiva del pueblo Misak, en diálogo, a veces en tensión, con las categorías estatales.

Luego examino la evolución del término interculturalidad y las diversas perspectivas desde las cuales ha sido interpretado. En este recorrido, me detengo de manera especial en la interculturalidad crítica, la cual asumo como un eje articulador fundamental, particularmente en relación con el fortalecimiento de la cultura de un pueblo indígena. Por otra parte, profundizo en el concepto de decolonialidad, que reconozco como un pilar teórico imprescindible para comprender las dinámicas educativas en territorios indígenas. Esta perspectiva resulta clave para analizar y orientar prácticas que, como la enseñanza del inglés, buscan promover el fortalecimiento cultural sin reproducir lógicas coloniales.

Finalmente, presento la teoría del Aprendizaje Basado en Proyectos Audiovisuales (ABPA), que propongo como fundamento metodológico para la construcción de la secuencia didáctica. Esta teoría combina los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) tradicional con los procesos creativos de la producción audiovisual, entendiendo la creación de contenidos como un medio de aprendizaje y, a su vez, como un fin educativo en sí mismo.

6.1. El concepto de cultura

En el contexto educativo actual de los pueblos indígenas de América Latina, abordar los conceptos de cultura y sus derivaciones es esencial para comprender y transformar las dinámicas de poder que históricamente han marginado las lenguas y las culturas. El concepto de cultura para los pueblos indígenas se ha convertido en un espacio de resistencia y transformación puesto que la cultura no solo es una expresión de identidad, sino también un

terreno de lucha contra las estructuras coloniales que han intentado imponer formas homogéneas de ser y saber.

Así, se busca fortalecer la cultura del pueblo mientras se integra el inglés. Este idioma no debe enseñarse desde una lógica *asimilacionista*, es decir, una enseñanza que imponga el abandono de la lengua y cultura propia para adoptar la cultura dominante. Por el contrario, debe asumirse como un acto de resistencia cultural, promoviendo un multilingüismo crítico que valore y revitalice las lenguas originarias mientras se aprende una lengua extranjera. De esta manera, se hace necesario hacer memoria de cómo la noción de cultura se ha ido desarrollando en diferentes campos y disciplinas académicas como la antropología, sociología y la sociolingüística.

La noción de cultura se asoció inicialmente para referirse a la sociedades con cultura y otras sin cultura, *cultas e incultas*, y la antropología se opuso a esta concepción y Tylor (1871) lo asoció a los conocimientos, creencias, hábitos, que el ser humano posee como miembro de un grupo social. Según Grimson (2008), retomando las ideas de Franz Boas, todas las sociedades deben ser comprendidas desde su propia lógica cultural, evitando enfoques etnocéntricos que las clasifiquen como superiores o inferiores. Boas sostenía que la cultura no es un atributo biológico, sino un aprendizaje que se adquiere en la vida social. Con la llegada de Colón, los pueblos indígenas se convirtieron en objetos perfectos para demostrar teorías sobre la cultura y consecuentemente estas culturas indígenas recibieron efectos sociopolíticos de segregación y racismo, puesto que Colón miró a las naciones indígenas de manera etnocéntrica carente de atributos culturales, más bien como parte del paisaje natural del *Nuevo Mundo* en donde no existía otro, sino que todo estaba por fundar (Garduño, 2010).

Por esta razón, en Latinoamérica se emplea el término "culturas indígenas" al referirse a las naciones originarias, resaltando así su distinción respecto a la sociedad predominante como parte de la herencia colonial legada por Colón. La academia ha ampliado el estudio de estas culturas desde diversas perspectivas, como la antropología, la sociología, la sociolingüística así como desde enfoques críticos que emergen en el ámbito cultural. Este

término académico ha ejercido influencia en la formulación de políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas, a menudo considerados como apartados de la sociedad mayoritaria.

6.1.1. La cultura desde la antropología

Es fundamental definir la cultura desde la perspectiva antropológica, ya que, a lo largo de la historia los antropólogos permanecían “metidos” en las comunidades indígenas intentando teorizar a partir de las vivencias de los pueblos indígenas, todo ello enmarcado desde el colonialismo. De igual manera, la cultura ha sido la idea central de la antropología y como tal se han desarrollado definiciones desde todas sus vertientes.

La cultura, de acuerdo con Tylor (1871), es un todo que incluye conocimientos, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y alguna otra capacidad o hábito adquirido en una sociedad. Geertz (1973) define la cultura como un “sistema de significados simbólicos” que le sirven a alguien para darle sentido a su experiencia. Para Boas (1911) la cultura es un producto de la historia particular de cada sociedad y es una red de hábitos aprendidos que no puede ser comprendida si no se estudia el contexto histórico. Mientras que Malinowski (1922) veía a la cultura como un cúmulo de prácticas que sirven para satisfacer las necesidades biológicas, psicológicas y sociales dentro de una sociedad. Es una herramienta para la supervivencia.

Uno de los pensadores más influyentes en Colombia Orlando Fals Borda (1986) definió la cultura como un proceso de construcción comunitario en donde las comunidades producen y reproducen sus conocimientos y prácticas. A partir de la investigación participación hizo entender que la cultura es un espacio de lucha y resistencia frente a las imposiciones externas. Para Ribeiro (2006), la cultura es como un campo de interacciones donde las identidades locales se negocian y redefinen todo el tiempo en relación con las fuerzas globales. Destaca la resistencia cultural frente a la homogeneización.

Por otro lado, en un sentido más estricto, el antropólogo colombiano Arturo Escobar (2014) desarrolla una crítica profunda sobre el concepto tradicional de la cultura en relación con los pueblos indígenas. Sostiene que la antropología occidental ha reducido las múltiples

existencias de los pueblos indígenas a meras expresiones culturales, subordinadas a una visión moderna y científica del mundo. Así, la antropología es cómplice de un modelo occidental que analiza y compara los mundos desde una razón validada por occidente, perpetuando la jerarquía epistémica que desvaloriza otras formas de conocimiento y existencia.

De este modo, Escobar (2014) propone una *ontología política* que reconoce la existencia de múltiples mundos o “pluriversos”. Este enfoque resalta que los pueblos indígenas no solo poseen culturas distintas, sino que habitan realidades ontológicas propias, configuradas por contextos históricos de racismo, discriminación y conflicto armado. En estos mundos, las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza y lo espiritual son fundamentales. Por ello, la lucha de estos pueblos no se limita a la defensa de su cultura, sino que representa una afirmación de sus propias formas de vida y conocimiento, en abierta resistencia a las imposiciones del modelo moderno occidental.

Es decir, la antropología en Colombia, además de concebir la cultura como un proceso vivo y en constante evolución, con un conjunto de tradiciones y costumbres, también han destacado que la cultura es un espacio de resistencia y construcción colectiva de identidades en un contexto marcado por el conflicto y la diversidad.

6.1.2. La cultura desde la sociología

Cuando se habla de cultura en los pueblos indígenas generalmente se asocia con la antropología, pero pocas veces vemos al campo de la sociología. Sin embargo se trata de un concepto muy utilizado en el campo sociológico. Bourdieu (1979) vincula la cultura con las estructuras sociales, las instituciones y las relaciones de poder. La cultura juega un papel importante en la reproducción de desigualdades sociales a través del *capital cultural*. De igual manera, Hall (1997) entiende la cultura como un terreno donde se construyen significados, se forman identidades y se libran luchas por el poder, más que un conjunto de prácticas y valores compartidos.

En el contexto latinoamericano, Néstor García Canclini (1990) sostiene que la cultura es un proceso de mezcla entre lo tradicional y lo moderno influenciado por la globalización y el mercado. En el mismo sentido, el teórico experto en cultura y medios de comunicación, Jesús Martín-Barbero (1987) entiende la cultura como un campo de luchas en donde se negocian significados y se construyen identidades, pero amplía esto hacia los medios de comunicación y las resistencias populares en estos espacios de mediación. Este campo de luchas, para Martín-Barbero (2010), la época de la globalización convierte a la cultura en un “espacio estratégico de comprensión de las tensiones que desgarran y recomponen el estar juntos, y en lugar de anudamiento de sus crisis políticas y económicas con las religiosas y étnicas” (p. 22). Así, las diversidades culturales no sólo resisten, sino que conviven e interactúan con la globalización, y terminará transformándose.

La sociología, a pesar de ser un campo que aborda de manera amplia el concepto de cultura, ha tendido a relegar a los pueblos indígenas en sus análisis. Todo ello se debe a que la sociología en gran parte se centra en las estructuras sociales, instituciones y relaciones de poder que interpreta la cultura principalmente desde un enfoque moderno globalizado que a menudo no considera las particularidades de las culturas indígenas. Los aportes de autores como Bourdieu y Hall, quienes vinculan la cultura con el poder y las luchas sociales, están centrados en contextos urbanos y de influencia occidental, dejando de lado las formas culturales que los pueblos indígenas han mantenido a través de diferentes procesos de resistencias, re-existencias de sus propios significados.

Igualmente, pensadores latinoamericanos como García Canclini y Jesús Martín Barbero amplían el concepto de cultura hacia la negociación entre lo tradicional y lo moderno, pero su enfoque es principalmente en los procesos de hibridación y mediación en contextos urbanos globalizados, lo que disminuye la visibilidad de las culturas indígenas porque es meramente un referente de “tradición”. Esto explica por qué la sociología rara vez aborda a los pueblos indígenas dentro del concepto de cultura.

6.1.3. La cultura desde la sociolingüística

Dado el enfoque lingüístico y social de esta investigación, se hace necesario considerar la noción de cultura desde la perspectiva de la sociolingüística. Aunque diversos campos y

disciplinas han abordado la relación entre lengua y cultura, la sociolingüística ofrece conceptos específicos que subrayan la estrecha conexión entre ambas, destacando cómo la lengua no solo refleja, sino que también construye la cultura.

Entre los múltiples estudios sobre la teoría de Sapir y Whorf, Schut (2011) resume que la hipótesis del relativismo lingüístico sostiene que la lengua influye en la manera en que se percibe y se comprende el mundo. Las estructuras lingüísticas no solo reflejan la realidad, sino que también la moldean, configurando las dimensiones culturales y cognitivas de los hablantes. Whorf profundiza esta idea al argumentar que las estructuras gramaticales y lingüísticas no son neutras, sino que ejercen una influencia significativa en los procesos de pensamiento. En este sentido, cada lengua encierra una visión particular del mundo, lo que implica que las comunidades que hablan lenguas diferentes desarrollan formas distintas de percibir y entender la realidad.

De acuerdo con Wright Carr (2007), las hipótesis de Sapir y Whorf han sido cuestionadas por su falta de claridad conceptual, debilidad metodológica y el uso de ejemplos poco rigurosos. No obstante, este autor reconoce que su principal aporte radica en señalar que el lenguaje influye en el pensamiento y que dicho vínculo se encuentra profundamente relacionado con la cultura.

El sociólogo canadiense Erving Goffman, citado por Muñoz-Rico (2023), considera que la lengua, la cultura y la sociedad son inherentes. El lenguaje, la cultura y la sociedad sólo adquieren sentido cuando se usan en situaciones reales, como una charla o una entrevista. Por eso, los investigadores no analizan sólo las palabras, sino cómo la gente usa el lenguaje para lograr cosas, como pedir ayuda o convencer a alguien. De esta manera, el lenguaje en situaciones reales no solo revela cómo se comunican las personas, sino también cómo construyen relaciones, ejercen poder y negocian significados en su vida cotidiana.

Desde una perspectiva sociolingüística, el lenguaje no solo refleja la cultura, sino que la construye activamente. Como señala Muñoz-Rico (2023), retomando a Goffman, el lenguaje constituye un elemento clave en la interacción social y en la configuración de identidades.

En la misma línea, Carr (2007), al analizar críticamente la hipótesis de Sapir y Whorf, reconoce como aporte central la idea de que el lenguaje influye en el pensamiento y mantiene un vínculo estrecho con la cultura. En el caso de los pueblos indígenas en Colombia, esto implica reconocer que las lenguas originarias encarnan visiones propias del mundo y, por tanto, son fundamentales para una ciudadanía plena. No basta con un reconocimiento formal de los derechos lingüísticos; es necesario crear espacios reales donde estas lenguas se usen y valoren en ámbitos educativos, jurídicos y sociales. Así, el lenguaje se convierte en un medio clave para ejercer derechos, preservar identidades y fortalecer la interculturalidad.

6.1.4. La cultura desde la parte legal

La nación colombiana ha experimentado profundas transformaciones históricas, marcadas por luchas populares y la necesidad de superar décadas de conflicto, exclusión social y falta de representación de las diversidades. Estas dinámicas condujeron a la gestación de la Constitución Política de Colombia de 1991, en la cual la noción de cultura se erigió como un principio fundamental para promover la inclusión y la diversidad. En este apartado, se analizan los artículos constitucionales relacionados con la cultura y el significado atribuido a este concepto.

La constitución Política de Colombia (1991) en los artículos 7 y 8 dentro de los principios fundamentales reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación. De acuerdo con el profesor Ítalo Muñoz Rico (2023) se presentan dos nociones de cultura. Una asociada a las comunidad de personas y una segunda asociada a los aspectos materiales.

Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

Artículo 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación (Constitución Política de Colombia, 1991, arts. 7 y 8).

De la igual manera en los artículos 68 y 72 se mencionan los derechos sobre la identidad cultural y sobre los patrimonios y bienes culturales de la nación.

Artículo 68. [...]Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Artículo 72. [...] El patrimonio cultural de la Nación está bajo la protección del Estado. El patrimonio arqueológico y otros bienes culturales que conforman la identidad nacional, pertenecen a la Nación y son inalienables, inembargables e imprescriptibles. La ley establecerá los mecanismos para readquirirlos cuando se encuentren en manos de particulares y reglamentará los derechos especiales que pudieran tener los grupos étnicos asentados en territorios de riqueza arqueológica (Constitución Política de Colombia, 1991, arts. 68 y 72).

De acuerdo con el profesor Ítalo Muñoz Rico (2023), los artículos 44, 67 y 71 de la Constitución Política de Colombia presentan el concepto de cultura como un desarrollo intelectual y como la expresión de habilidades humanas particulares. El artículo 44 menciona la educación y la cultura como derechos fundamentales de la infancia, subrayando su importancia en el desarrollo integral de los niños. Por su parte, el artículo 67 destaca que la educación debe garantizar el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y otros bienes y valores de la cultura, vinculándolos directamente con el progreso y la formación ciudadana. El artículo 71, a su vez, incluye la ciencia, el conocimiento y las expresiones artísticas como componentes esenciales de la cultura, reconociendo su relevancia en la construcción de una sociedad plural y creativa.

Además, Muñoz Rico (2023) analiza el artículo 70, que establece la cultura como fundamento de la nacionalidad y reconoce su diversidad de manifestaciones como expresión de las características de una comunidad. En este sentido, el Estado no solo promueve la cultura, sino que también garantiza la igualdad y la dignidad de todas las personas y colectivos que cohabitan dentro de la nación, valorando su aporte al patrimonio cultural común.

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las

etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación (Constitución Política de Colombia, 1991).

Finalmente el profesor Muñoz-Rico (2023) analiza los artículos 310, 313 y 314 en donde aborda la cultura como un fenómeno asociado a las características de las comunidades.

Artículo 310. [...] Mediante ley aprobada por la mayoría de los miembros de cada cámara se podrá limitar el ejercicio de los derechos de circulación y residencia, establecer controles a la densidad de la población, regular el uso del suelo y someter a condiciones especiales la enajenación de bienes inmuebles con el fin de proteger la identidad cultural de las comunidades nativas y preservar el ambiente y los recursos naturales del Archipiélago [de San Andrés y Providencia]

Artículo 313. Corresponde a los concejos [...] 9. Dictar las normas necesarias para el control, la preservación y defensa del patrimonio ecológico y cultural del municipio.

Artículo 340. Habrá un Consejo Nacional de Planeación integrado por representantes de las entidades territoriales y de los sectores económicos, sociales, ecológicos, comunitarios y culturales. El Consejo tendrá carácter consultivo y servirá de foro para la discusión del Plan Nacional de Desarrollo (Constitución Política de Colombia, 1991).

La Constitución Política de Colombia de 1991, al reconocer la diversidad étnica y cultural del país, establece un marco normativo que busca promover la inclusión de los pueblos indígenas y proteger su patrimonio cultural. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento formal, la aplicación práctica de estos principios en el ámbito educativo y cultural sigue siendo un desafío. La Constitución, en sus artículos 7, 8, 68 y 72, protege la identidad cultural de las comunidades indígenas, pero no siempre se refleja en políticas

públicas efectivas que garanticen el acceso a la educación en lenguas indígenas y su preservación.

Se observa que aunque la Constitución promueve la cultura como un fundamento de la nacionalidad (artículo 70), la concepción de cultura no siempre incluye a las lenguas indígenas como un derecho esencial. A pesar de la protección teórica de los patrimonios culturales, las lenguas indígenas siguen en riesgo de extinción, ya que no se les ha dado el espacio necesario en el sistema educativo y en los medios de comunicación. En este sentido, el Estado debe garantizar la revitalización y el uso de estas lenguas no sólo como elementos patrimoniales, sino como lenguas vivas que forman parte integral de la identidad de los pueblos indígenas.

6.2. La cultura para los pueblos indígenas del Cauca

La palabra cultura ha sido un concepto clave que hemos adoptado como pueblos indígenas en Colombia para autodeterminarnos y reivindicarnos en las luchas sociales y políticas. A través de esta noción, hemos resaltado la identidad como pueblos con lenguas, vestimentas, costumbres y sistemas normativos propios, diferenciados de la sociedad mayoritaria. Por esta razón, el término cultura suele evocar una referencia directa a los pueblos indígenas y sus cosmovisiones.

Aunque este concepto impuesto deja vacíos en la manera en que los pueblos indígenas nos autodeterminamos, también genera heridas profundas al ser adoptado por las mismas comunidades. Por ejemplo, se les atribuyen estigmas como ser "menos capaces", "primitivos", "sucios" o pertenecer exclusivamente "a la selva". Estas formas de pensamiento, reforzadas por la insistencia de las diferentes instituciones estatales y no estatales, han llevado a que, en algunos casos, los propios pueblos indígenas interioricen estas percepciones negativas.

Sin embargo, los pueblos indígenas en Colombia hemos reinterpretado y definido la noción de cultura como una herramienta clave para nuestras luchas, adaptándola a nuestros contextos y necesidades. El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que es una de las

organizaciones indígenas más emblemáticas y antiguas del departamento del Cauca, incorporó este concepto en los pilares de su lucha política: *unidad, tierra, cultura y autonomía*. Estos principios dieron origen a un proyecto organizativo basado en la resistencia y la pervivencia en el tiempo, sostenido por la fuerza colectiva de la comunidad y el legado de líderes históricos como Juan Tama, la Cacica Gaitana, Manuel Quintín Lame y José Gonzales Sánchez. Así, el sistema político indígena ha promovido la exigencia al gobierno del reconocimiento de sus autonomías territoriales, incluyendo un modelo propio de gobierno, salud, educación y gestión ambiental (Consejo Regional Indígena del Cauca, 1993).

Por otro lado, el pueblo Misak desde los mayores y mayores han enfocado la lucha principalmente en la defensa de la autoridad y el territorio, sustentando la vida comunitaria en cuatro pilares socioculturales fundamentales. El primero es la lengua y el pensamiento, que entrelazan la cosmovisión y la espiritualidad, transmitiendo el conocimiento ancestral a través de la lengua. El segundo pilar es el territorio, entendido como un espacio de armonía entre el ser humano y la naturaleza, representado por los páramos, las lagunas, el arco iris, las montañas y los astros. En este espacio habita el PishiMisak, que es armonizado por el Pishimarøpik (médico tradicional). El tercer pilar son las costumbres, que se materializan en las mingas, las danzas, los atuendos, la música, las creencias y la medicina tradicional. Finalmente, el cuarto pilar es la autoridad, que surge en el seno de la familia, alrededor del fogón, como núcleo de la comunidad, y se fortalece en las autoridades representadas por los cabildos (Cabildo Indígena de Guambía, 2012).

El concepto de cultura para el caso del CRIC está íntimamente ligado a una herramienta política y organizativa que busca unidad, autonomía y resistencia frente a estructuras de poder externas. Aquí, la cultura trasciende su dimensión simbólica y se convierte en un motor estratégico para el reconocimiento de derechos territoriales. Por otro lado, para el pueblo Misak la cultura se puede percibir como algo más holístico y cotidiano, y como parte esencial de lo comunitario. Este enfoque incluye la lengua, el territorio, las costumbres y la autoridad como pilares integrales que sostienen la cosmovisión y formas de

vida. En este caso la cultura se entiende como un tejido orgánico que vincula prácticas espirituales, sociales y políticas con el entorno natural.

En conclusión, ambos enfoques permiten reflexionar sobre la diversidad de significados y usos del concepto de cultura dentro de los pueblos indígenas. Una con un enfoque más instrumental de la cultura como herramienta de resistencia política y reivindicación de derechos, por otro lado, el pueblo Misak la concibe como un sistema integral que abarca todos los aspectos de la existencia humana y su relación con el entorno. Ambos son enfoques válidos y reflejan las capacidades de los pueblos indígenas para reinterpretar y adaptar la cultura según sus necesidades evidenciando que esta no es estática.

En conclusión, los enfoques revisados muestran la diversidad de significados y usos del concepto de cultura en los pueblos indígenas. Por un lado, se presenta como herramienta política de resistencia y reivindicación de derechos; por otro, en el pueblo Misak se entiende como un sistema integral que abarca todos los aspectos de la existencia y la relación con el entorno. Desde mi ser indígena Misak y como autor de esta investigación, asumo la cultura no solo como un objeto de análisis, sino como una vivencia que me atraviesa y compromete. Entiendo la cultura como un entramado dinámico que nos permite resistir, reinterpretar y adaptarnos sin perder nuestra esencia. De esta manera, afirmo que la cultura no es estática, sino una fuerza viva que guía nuestras luchas, aprendizajes y formas de habitar el mundo.

6.3. La interculturalidad y sus facetas

Ahora, en cuanto a lo que tiene que ver con la diversidad y el contacto de culturas, esto se puede analizar desde diversas perspectivas, destacándose entre las más discutidas la multiculturalidad, la transculturalidad y la interculturalidad. Según Walsh (2010), la multiculturalidad se enfoca en el reconocimiento de culturas minoritarias dentro de un sistema estatal. Soto-Molina (2023), define el multiculturalismo como el estudio de las interacciones entre culturas. Por su parte, Demorgon (2015), citado por Muñoz Rico (2023), describe la transculturalidad como un concepto ambiguo que conecta diversas culturas, aunque desvinculado de sus orígenes. Finalmente, la interculturalidad, caracterizada por el intercambio recíproco entre sociedades diferentes, también presenta variaciones en su interpretación y aplicación.

La concepción de la interculturalidad, como señala Walsh (2010) se convirtió en un tema de relevancia creciente desde la década de los 90, aunque sus raíces se encuentran en las luchas de los movimientos sociales e indígenas que exigían reconocimiento y derechos para la transformación social, desde antes. Con el auge de las reformas constitucionales y educativas, este concepto comenzó a adquirir múltiples interpretaciones y enfoques. Walsh identifica tres facetas principales de la interculturalidad: relacional, funcional y crítica.

La *interculturalidad relacional* es la forma más básica y general que es el contacto entre culturas, y se podría dar en condiciones de igualdad o desigualdad. Una de las limitaciones es la concepción individual del contacto, y deja por lado las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas.

La *interculturalidad funcional* es el reconocimiento de la diversidad cultural teniendo como meta la inclusión de una comunidad en la estructura social establecida. Desde esta, se busca el diálogo, la convivencia y la tolerancia, y no toca ni cuestiona las estructuras establecidas. Di Caudo et al. (2016) la denominan también como una interculturalidad “armónica y oficial” y también “apolítica” que se enmarca en el multiculturalismo anglosajón de la discriminación positiva. Las políticas interculturales son mecanismos asistenciales que contribuyen al proceso de integración subordinada de los grupos históricamente excluidos.

De acuerdo con Di Caudo et al. (2016) la oficialización de la interculturalidad ha consistido en reconocer legalmente los derechos colectivos para las poblaciones indígenas, la revaloración de las lenguas y la educación intercultural bilingüe; sin embargo, bajo las dinámicas de su Estado nación, lo que llama Di Caudo, el neo-indigenismo de Estado.

6.4. La Interculturalidad crítica

La *interculturalidad crítica* de acuerdo con Walsh (2010) no parte del problema de las diferencias, sino que se centra en la *estructura-colonial-racial*. Esta perspectiva busca la transformación de las estructuras institucionales y relaciones sociales. Nace desde las luchas de los movimientos sociales en América Latina, que cuestionan las relaciones de poder

coloniales y buscan transformar las estructuras hegemónicas de dominación. Más allá de ser un simple reconocimiento de la diversidad cultural, la interculturalidad crítica se fundamenta en la construcción de nuevos horizontes de convivencia que promuevan justicia social, redistribución de poder y el reconocimiento de epistemologías no occidentales.

En el mismo sentido, Di Caudo et al. (2016) entienden la interculturalidad crítica desde una visión contrahegemónica en donde se pone el énfasis en las relaciones de poder asimétricas de dominación y sumisión, entre Estado y los pueblos indígenas. Sin embargo, advierte que las ideas de interculturalidad pueden dar la impresión de que los grupos culturales son iguales internamente y se relacionan de manera uniforme con otros, lo que puede ocultar desigualdades dentro de ellos. A pesar de esto, son propuestas políticas y sociales que buscan oponerse a las desigualdades promovidas por políticas multiculturales como la educación bilingüe.

Soto-Molina (2023) destaca que en Latinoamérica ha surgido una demanda creciente por parte de la ciudadanía para participar activamente en la toma de decisiones ante el Estado, lo que hace urgente construir una interculturalidad basada en la ciudadanía crítica. Esto implica cuestionar los procesos culturales establecidos y promover la problematización constante de la realidad social y cultural, especialmente desde los pueblos indígenas, quienes deben asumir un papel transformador en la educación como motor de cambio.

En esta línea, García León (2014) señala que la educación bilingüe debe ir más allá de la mera enseñanza de lenguas y enfocarse en cuestionar las relaciones de poder que existen entre ellas. Este enfoque permite construir consensos para alcanzar una convivencia equitativa en un mundo cada vez más globalizado. Según Freire (2005), si no se cuestiona y reflexiona sobre la realidad social, se corre el riesgo de aceptar la dominación y, a su vez, convertirse en cómplice de ella.

Por tanto, la interculturalidad no debe limitarse a ser un tema relacionado únicamente con los grupos subalternizados o racializados. Como argumenta García León (2014), es un desafío que compete a toda la sociedad, ya que no se trata sólo de integrar a los llamados

"otros" o "diferentes", sino de transformar las estructuras que perpetúan la exclusión y construir una sociedad más justa y equitativa para todos.

6.5. El giro decolonial

La decolonialidad resulta un enfoque esencial en este trabajo, dado que los pueblos indígenas en Colombia han experimentado, a pesar de los impactos de la colonización, diversas formas de educación propias dentro de sus territorios. Estos pueblos, a través de la práctica de la comunitariedad, han liderado una lucha colectiva por la reivindicación de sus derechos y saberes. El giro decolonial ofrece una perspectiva que permite visibilizar y comprender estas luchas frente a la persistente herencia colonial.

En este apartado, comienzo definiendo los conceptos de colonialismo y colonialidad. Posteriormente, analizo, desde la perspectiva de la decolonialidad, las dimensiones de la colonialidad del saber, del ser, del poder, así como sus manifestaciones pedagógicas y territoriales.

Para comenzar a comprender la “inflexión decolonial” Restrepo y Rojas (2010) diferencian algunos conceptos claves. La diferencia entre colonialismo y colonialidad, la colonialidad y la modernidad, el discurso euro-centrado e intra-moderno de la modernidad, el pensamiento del sistema mundializado de poder, la decolonialidad como un paradigma otro, y la inflexión decolonial como un proyecto decolonial.

En lo que me interesa, comienzo señalando la diferencia entre colonialismo y colonialidad. De acuerdo con Restrepo y Rojas (2010), el *colonialismo* apunta al aparato de dominio político y militar que se despliega para beneficiar al colonizador a través de la explotación. Por su parte, *la colonialidad* es un fenómeno histórico que se extiende hasta el presente y conecta a “un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15).

A partir de esto, la inflexión decolonial propone un análisis crítico de la relación entre modernidad y colonialidad, destacando que ambas son inseparables y se sostienen

mutuamente. Desde esta perspectiva, Europa es entendida como un resultado del sistema-mundo geopolítico, donde muchos elementos atribuidos a la modernidad fueron primero concebidos e implementados en territorios coloniales para luego ser adoptados en Europa. Este enfoque también utiliza el sistema-mundo como unidad de análisis para comprender cómo los Estados-nación no existen como entidades independientes, sino que forman parte de un entramado global sustentado en las dinámicas modernas/coloniales. Así, la inflexión decolonial busca revelar los “camino ocultos” de la colonialidad que han permanecido invisibilizados bajo el discurso eurocéntrico y las narrativas hegemónicas de la modernidad (Restrepo y Rojas, 2010). Entre estos, encontramos las colonialidades del saber, del ser y del poder.

6.5.1. La colonialidad del saber

De acuerdo con Lander (2000), la colonialidad del saber se refiere al control y la imposición de paradigmas de conocimientos eurocéntricos que ha sido legitimados como los únicos válidos desde la colonización, así deslegitimando y subordinando los sistemas de conocimiento, especialmente de los pueblos indígenas, afrodescendientes y culturas no occidentales.

Lander (2000) argumenta que las ciencias sociales, que son productos de este marco eurocéntrico, han sido uno de los perpetuadores de la exclusión de saberes alternativos al adoptar categorías universales que ignoran las diversidades contextuales. Este enfoque, derivado de la modernidad occidental, no solamente configura las formas de conocer, sino también los modos de ser, hacer y habitar el mundo, reforzando las relaciones de poder colonial. Para Lander, este tipo de colonialidad se supera desde el cuestionamiento de las estructuras epistemológicas dominantes y la apertura de espacios de diálogos interculturales que permitan reconocer y valorar los saberes locales y ancestrales, y situarlos como igualmente legítimos.

Por otro lado, para Mignolo (2009) la decolonialidad del saber implica romper con los marcos de pensamiento impuestos por el eurocentrismo que ha sido el eje de la modernidad colonial y ha legitimado ciertas formas de conocimiento mientras marginaliza otras. Es decir, debe ser tomado como un acto de resistencia al monopolio de conocimiento eurocéntrico.

Este concepto fomenta un “pluriverso” de saberes en donde las epistemologías locales y ancestrales sean reconocidas y legitimadas.

Mignolo subraya que la modernidad y la colonialidad están intrínsecamente ligadas, y que no puede haber una sin la otra. La decolonialidad, entonces, no solo es un proceso epistémico, sino un proyecto global para transformar las bases del conocimiento contemporáneo, promoviendo una coexistencia equitativa entre diversas formas de entender y explicar el mundo.

De Sousa Santos (2009) propone una “ecología de saberes” como una alternativa para reconocer y articular diferentes formas de conocimiento, incluyendo las ancestrales y populares, sin subordinarlas al marco occidental. Este enfoque busca promover una epistemología plural y diversa.

De Sousa Santos (2009) conecta la decolonialidad del saber con la emancipación social, destacando que reconocer y validar los saberes marginalizados es esencial para combatir desigualdades. Propone desafiar el "monocultivo del saber" instaurado por la modernidad occidental, promoviendo formas contrahegemónicas de conocimiento. Estas formas deben responder a los contextos específicos de las comunidades y contribuir a la justicia social, política y ambiental, asegurando una transformación estructural y epistémica.

6.5.2. La colonialidad del ser

De acuerdo con el análisis de Mignolo (2009), la colonialidad del ser se refiere a la deshumanización y la negación de la humanidad de los sujetos colonizados. Esta deshumanización opera a través del racismo y la clasificación jerárquica de las personas reduciéndolos a “objetos” dentro de las jerarquías coloniales. Señala que esta alienación ontológica afecta la subjetividad negando la agencia y la identidad de quienes han sido subordinados por el colonialismo.

Para Maldonado-Torres (2007), filósofo puertorriqueño que la identificó, la colonialidad del ser se entiende como la dimensión ontológica de la colonialidad, que deshumaniza a los sujetos colonizados al reducirlos a "no-seres". Basándose en la teoría de Frantz Fanon, el

autor argumenta que la colonialidad no solo actúa en las esferas del poder y el saber, sino que impacta profundamente la existencia y la percepción de la humanidad de los colonizados.

La colonialidad del ser se expresa en la invisibilización, el desprecio y la cosificación de los sujetos colonizados, tratados como objetos dentro de un sistema jerárquico de dominación. En este sentido, Maldonado-Torres (2007) explica:

La colonialidad del ser se refiere a la normalización de eventos extraordinarios que toman lugar en la guerra. Mientras en la guerra hay violación corporal y muerte, en el infierno del mundo colonial la muerte y la violación ocurren como realidades y amenazas diarias. Mortandad y violación corporal están inscritas en las imágenes de los cuerpos coloniales. (p. 148)

En su definición de colonialidad del poder, Quijano (2000) destaca cómo las estructuras de dominación colonial influyen profundamente en la existencia y subjetividad de los individuos. Estas estructuras afectan las identidades y percepciones de los sujetos, moldeando su sentido del ser y su lugar en el mundo. Este análisis subraya la persistencia de las jerarquías coloniales en las sociedades contemporáneas.

Maldonado-Torres (2007) plantea también que superar esta dimensión requiere un proyecto de decolonialidad orientado a recuperar la humanidad negada. Este enfoque implica cuestionar las estructuras de poder y conocimiento que perpetúan la deshumanización, promoviendo relaciones basadas en el reconocimiento mutuo y la afirmación de una diversidad ontológica que valore las múltiples formas de existencia.

6.5.3. La colonialidad del poder

El concepto de colonialidad del poder fue introducido por el peruano Aníbal Quijano, y constituye el punto de partida para la identificación de las demás formas de colonialidad. Este concepto describe la persistencia de las estructuras de dominio colonial más allá de la era colonial, influyendo en las relaciones sociales, económicas y culturales contemporáneas.

Según Quijano (2000), esta estructura jerárquica legitima la explotación económica, la subordinación política y la hegemonía cultural, perpetuando las desigualdades y la deshumanización. La colonialidad del poder se manifiesta en la imposición de perspectivas eurocéntricas que marginan otros modos de conocimiento y formas de ser, consolidando así un orden mundial que reproduce las jerarquías coloniales. La colonialidad del poder se basa en una clasificación social racializada que organiza a las personas en jerarquías, estableciendo una relación de superioridad e inferioridad según construcciones raciales. Dicha clasificación no es cultural ni ideológica, sino que estructura las relaciones económicas, políticas y epistemológicas a nivel global.

Quijano (2000) presenta cuatro dimensiones de la colonialidad del poder. En primer lugar, una clasificación racial/étnica de la población mundial. Durante la colonización de América se impuso un sistema de clasificación social que ubicaba a los europeos como sociedades superiores, mientras que a los indígenas, afros y otros pueblos colonizados se los concebía como inferiores. En segundo lugar, la organización del trabajo y la economía global estaba establecida en función a la clasificación racial. Los colonizados fueron relegados a trabajos forzados, mientras que los colonizadores ocuparon posiciones de poder. En tercer lugar, la colonialidad del saber, en la que el eurocentrismo se convirtió en el paradigma dominante invalidando los saberes y conocimientos de los pueblos colonizados. Finalmente en cuarto lugar, el impacto en las subjetividades (colonialidad del ser), en donde la clasificación racial no solo organizó las relaciones materiales, sino que también afectó las percepciones y experiencias de los sujetos.

6.5.4. La colonialidad de la pedagogía²

Este apartado sobre la colonialidad de la pedagogía permite comprender cómo los pueblos indígenas hemos sido históricamente adoctrinados a través de prácticas pedagógicas

² Aunque autores como Freire (2005) y Walsh (2009) proponen una pedagogía desde abajo y decolonial, no abordan explícitamente la idea de una *colonialidad de la pedagogía*. En este trabajo, se retoma el concepto desde la noción de colonialidad del saber, enfocándolo en las formas de enseñanza que han sido moldeadas por el colonialismo. Sin constituir una teoría desarrollada, permite evidenciar cómo dichas formas han deslegitimado los sistemas educativos propios de los pueblos indígenas.

y sistemas educativos que perpetúan el poder eurocentrista. No obstante, las luchas sociales indígenas, especialmente a partir de la recuperación de tierras, han impulsado la reivindicación y fortalecimiento de una educación propia, arraigada en sus saberes y cosmovisiones con las formas de enseñanza propias que vienen de la tierra.

Para entender estas dinámicas de opresión, Freire (2005) analiza cómo los pueblos oprimidos pueden desarrollar una conciencia crítica frente a su realidad. De manera complementaria, Walsh (2013) examina la relación entre educación, poder y colonialidad, ofreciendo herramientas para repensar una pedagogía que no solo incluya, sino que también valore y dignifique los saberes indígenas y formas de enseñanzas diversas.

A pesar de su antigüedad, los planteamientos de Freire siguen siendo una fuente de inspiración y reflexión. Freire (2005) criticó las dinámicas educativas que favorecían a grupos privilegiados mientras negaban y deslegitimaban otros conocimientos. Propuso la necesidad de un proceso de concientización en el que los oprimidos tomaran conciencia de su realidad, cuestionaran las estructuras de poder y lucharan por su liberación.

Desde una perspectiva decolonial, sus ideas permiten comprender y contrarrestar la lógica colonial que impone una única verdad, promoviendo en su lugar la coexistencia de múltiples epistemologías. Asimismo, abogan por dismantelar las dinámicas pedagógicas que perpetúan la marginación cultural y lingüística, especialmente aquellas que históricamente han negado y silenciado los saberes de los pueblos indígenas.

Por otro lado, Walsh (2013) argumenta que la colonialidad no sólo están en los contenidos educativos, sino también en las formas de enseñanza y de aprendizaje en donde se refleja jerarquías culturales y epistémicas. Esta pedagogía colonial perpetúa la exclusión de los saberes indígenas y afrodescendientes.

Walsh señala que la pedagogía colonial está arraigada a una “colonialidad del saber”. Es decir, en la imposición de lenguas y contenidos, la homogeneización cultural que promueve una visión monolítica de progreso y modernidad y la reproducción de relaciones de poder en

donde la escuela se convierte en un espacio que refuerza las jerarquías raciales, culturales y epistémicas despojando a los pueblos de su capacidad para definir qué y cómo aprender.

Por esta razón Walsh (2009, 2013) propone una educación desde abajo en donde los conocimientos emerjan de la participación comunitaria. No se trata solo de enseñar contenidos, sino de transformar las prácticas educativas desde las experiencias, subjetividades y luchas de los pueblos. Por lo tanto, la pedagogía decolonial o crítica va más allá del sistema escolar tradicional, y busca generar procesos de aprendizaje vinculados a la vida real de las comunidades, en un mundo marcado por estructuras coloniales que aún persisten.

De Sousa Santos (2009) propone en su ecología de saberes una pedagogía de saberes populares, ancestrales y no únicamente occidentales. De esta manera, se podría superar la monocultura del saber moderno. Por otro lado, plantea la descolonización del currículo en donde enfatiza la necesidad de cuestionar y reconstruir los contenidos educativos desde una perspectiva que valore la epistemología del sur, entendiendo la educación como un acto político que debe responder a las demandas de justicia social y epistémica.

Por el lado de la enseñanza aprendizaje del inglés, como lo plantea Kumaravadivelu (2016), aunque el inglés es una lengua con un pasado colonial, su enseñanza no debe reproducir estructuras que desvaloricen las lenguas y culturas originarias. En lugar de presentar el inglés como una lengua de prestigio que desplaza a las lenguas indígenas, se debe promover un enfoque horizontal que reconozca y valore la diversidad lingüística. Esto requiere el desarrollo de estrategias pedagógicas contextualizadas, donde el inglés se integre como una herramienta complementaria, sin restar importancia ni espacio a las lenguas propias. Asimismo, es fundamental transformar la formación docente, de modo que los profesores no solo repliquen métodos estandarizados, sino que se conviertan en productores de saber pedagógico vinculado a las realidades y necesidades locales.

6.6. El audiovisual en el entorno escolar: una secuencia didáctica

Si bien este trabajo se enmarca teóricamente en la interculturalidad crítica y el giro decolonial, también ofrece como resultado una propuesta de secuencia didáctica construida a partir de las percepciones y recomendaciones de madres de familia y líderes comunitarios. Estas recomendaciones se centran en la identificación de elementos culturales y lingüísticos que deben fortalecerse, así como en las formas de enseñanza sugeridas. Además, se integran las interacciones registradas en el diario de campo como insumo clave para el diseño de la propuesta.

En este sentido, el desarrollo del trabajo parte, en primer lugar, de mi experiencia personal como realizador audiovisual, lo cual me permitió integrar lo audiovisual en el entorno escolar y reflexionar críticamente sobre su implicación pedagógica. A partir de ello, se plantea una metodología educativa basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos Audiovisuales. Finalmente, se presentan los pasos a seguir para implementar la secuencia didáctica propuesta.

A lo largo de la historia, los pueblos indígenas, a pesar de encontrarse geográficamente aislados de los centros urbanos, han encontrado en los medios de comunicación una herramienta clave para superar las barreras de la distancia. En algunos casos, estos medios no solo facilitaron la comunicación, sino que también cumplieron un rol educativo fundamental, como ocurrió con la experiencia de Radio Sutatenza. Esta fue una propuesta pionera de educación popular rural en Colombia que, aunque surgió en un contexto religioso y moralizante, sentó las bases de una formación con enfoque comunitario mediante el uso innovador de la radio para democratizar el acceso al conocimiento (Mora, 2019).

Así, poco a poco, los medios de comunicación han llegado a través de ondas sonoras y visuales a los territorios más lejanos de Colombia. En la actualidad los medios audiovisuales han creado nuevas formas de literacidad. De acuerdo con el español radicado en Colombia, experto teórico en cultura y medios de comunicación, Martín-Barbero (2002) es un hecho cultural que en América Latina se esté incorporando y apropiando la modernidad sin dejar de lado la cultura oral. Esta apropiación de la modernidad no viene de la mano de

los libros, sino de los géneros, las narrativas, los lenguajes y los saberes de la industria y la experiencia audiovisual.

Por esta razón el audiovisual trae beneficios para explorar diversas formas de narración que van más allá de la escritura y lectura. Diadori (2012), fundamentado en corrientes pedagógicas humanistas y cooperativas, expone que a través de la producción audiovisual, los estudiantes no solo ponen en práctica sus conocimientos gramaticales y léxicos en un contexto significativo, sino que también desarrollan competencias transversales como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la alfabetización digital. La autora también hace referencia al marco de las habilidades *SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills)*, que integran competencias cognitivas, personales, sociales y tecnológicas necesarias para la formación integral del estudiante en el siglo XXI.

Diadori (2012) reivindica el enfoque comunicativo y experiencial como vía efectiva para la enseñanza de lenguas, argumentando que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes se involucran emocionalmente y cognitivamente con los contenidos. El cine, como medio expresivo y narrativo, ofrece un contexto propicio para integrar múltiples habilidades de forma lúdica y reflexiva, en un entorno donde el error se convierte en parte del proceso creativo y no en un obstáculo. Así, el cine en el aula no solo actúa como medio de práctica lingüística, sino como herramienta de expresión cultural y desarrollo personal.

Por su parte, Toohey et al. (2012) argumentan que el audiovisual en el aula propone una visión potente expandida de lo que significa ser “alfabetizado” en el siglo XXI. Esta perspectiva argumenta que la alfabetización ha evolucionado de ser una habilidad individual y basada predominantemente en el texto escrito a ser una práctica social compleja y situada que involucra múltiples modos de comunicación, incluyendo la imagen, sonido, gesto y movimiento. La integración de herramientas audiovisuales como creación de videos es presentada como una vía prometedora para aprovechar las prácticas de alfabetización que los estudiantes, particularmente los aprendices de segunda lengua (L2), traen de sus vidas fuera de la escuela, ofreciéndoles oportunidades para construir significados y expresarse de manera

que superen sus capacidades actuales en el L2. Esto quiere decir que la creación audiovisual puede fomentar la agencia, la reflexividad y el pensamiento crítico.

Martín-Barbero (2002) reflexiona sobre el papel del audiovisual en la educación contemporánea, destacando su influencia en la reconfiguración de los saberes y las formas de narrar. El autor argumenta que las tecnologías audiovisuales han transformado los modos de circulación del conocimiento, desplazando la centralidad de la palabra escrita y promoviendo nuevas formas de sensibilidad y creatividad en los procesos educativos.

Martín-Barbero (2002) sostiene que la educación debe convertirse en un espacio de conversación entre diversos saberes y narrativas, integrando las *oralidades*, las *literalidades* y las *visualidades*. Esta integración permite vislumbrar y dar forma al futuro desde los mestizajes culturales que se tejen entre estas formas de expresión. El audiovisual, en este contexto, no solo es una herramienta didáctica, sino un medio para ampliar las formas de sentir y pensar, articulando la lógica con la intuición y fomentando una educación más inclusiva y participativa.

Es decir, el uso del audiovisual en contextos educativos, especialmente en territorios indígenas y en la enseñanza de lenguas, representa una herramienta poderosa que no solo rompe las barreras geográficas y culturales, sino que también transforma las prácticas tradicionales de alfabetización. Al integrar oralidades, visualidades y nuevas narrativas, el audiovisual fomenta un aprendizaje significativo, colaborativo y emocionalmente involucrado, permitiendo el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI, y fortaleciendo la agencia y la identidad cultural de los estudiantes en un entorno educativo más inclusivo, creativo y pertinente.

De esta manera, para la construcción de la propuesta de secuencia didáctica basada en un proyecto audiovisual a la que apunta esta investigación, se tuvo en cuenta el *Aprendizaje Basado en Proyectos Audiovisuales*³ en donde se toma la metodología educativa

³ El aprendizaje basado en proyectos audiovisuales (ABPA) es una propuesta propia que articula los pasos del Aprendizaje Basado en Proyectos según Tsiplakides (2015) con las etapas planteadas por Aponte-Moreno

que integra los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) conectado con los procesos creativos de producción audiovisual, posicionando la creación de contenidos como una estrategia central para la construcción de conocimientos significativos. Thomas (2000) propone lo siguiente sobre el ABP:

Los proyectos son actividades que invitan a los estudiantes a resolver preguntas o problemas importantes. En ellos, los estudiantes crean, investigan, toman decisiones y buscan soluciones. Durante el proceso, trabajan de manera autónoma durante varios días o semanas, y al final presentan un producto o una creación que tiene sentido y utilidad en su vida real o en su comunidad (p. 1).⁴

Por su parte, Hernández (2007) destaca que la producción audiovisual en la educación no debe limitarse a ser un producto final, sino que debe ser entendida como un proceso de reflexión, creación y construcción colectiva de significados. Así, los proyectos audiovisuales permiten que los estudiantes tengan una apropiación de los lenguajes visuales y sonoros para expresar su mundo, sus experiencias y aspiraciones.

Por esta razón el ABPA no se reduce a enseñar habilidades tecnológicas, sino que implica narrarse así mismo, construir memoria, fortalecer la identidad cultural y proyectar las voces hacia escenarios más amplios desde la perspectiva y autonomía propia del estudiante.

Tsiplakides (2015) propone 4 fases para implementar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.

(2012). Aunque existen experiencias pedagógicas que combinan el ABP con herramientas audiovisuales, estas no suelen nombrarse específicamente como ABPA. Esta formulación también se apoya en mi experiencia como realizador de documentales y ficción.

⁴ Traducción propia. Texto original: “Projects are complex tasks, based on challenging questions or problems, that involve students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities; give students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; and culminate in realistic products or presentations” (Thomas, 2000, p. 1).

- A. **Exploración del tema:** Se elige el tema del proyecto a partir del diálogo entre estudiantes y docente, con el objetivo de despertar el interés y crear un ambiente de curiosidad e investigación.
- B. **Planificación de actividades:** Se organizan los grupos, se asignan roles y se definen las estrategias, fuentes, tareas y lugares de trabajo fuera del aula.
- C. **Ejecución del proyecto:** Los estudiantes desarrollan las actividades, recolectan y analizan información. Al final, presentan sus productos en la escuela o comunidad como una forma de intervención social.
- D. **Evaluación:** Se revisa todo el proceso y los resultados, incluyendo logros, dificultades, aprendizajes individuales y grupales, con participación activa de los propios estudiantes.

De acuerdo con Aponte-Moreno (2012), la articulación del APB con lo audiovisual para una producción de los estudiantes, conlleva tres etapas: preproducción, producción y posproducción. Aunque la producción audiovisual no tiene una etapa de evaluación se toma una fase de evaluación de la siguiente manera:

- A. **Fase de Preproducción (Exploración y diseño del proyecto):** En esta primera etapa, los estudiantes se introducen al mundo del cine y la narrativa audiovisual en inglés. Se les presentan conceptos básicos de estructura dramática, guion y planificación de cortometrajes, todo en el idioma meta. A partir de una lluvia de ideas y discusión grupal, eligen el tema del cortometraje, definen personajes y crean el guion en inglés, desarrollando así sus competencias lingüísticas a través de la escritura creativa y la colaboración.
- B. **Fase de Producción (Implementación del proyecto):** Aquí los estudiantes ensayan sus líneas en inglés, trabajan en la actuación, dirección y grabación del cortometraje. Se asignan roles técnicos (cámara, sonido, dirección) y se filma el contenido según lo planeado. Esta fase permite poner en práctica el vocabulario y estructuras del idioma en un contexto real y comunicativo, fomentando el trabajo en equipo y la expresión oral fluida.

- C. **Fase de Posproducción (Síntesis y edición del producto final):** En esta etapa, los estudiantes editan sus videos, agregan subtítulos, música y transiciones, todo utilizando herramientas digitales. La edición se convierte en una instancia de reflexión lingüística, ya que revisan pronunciación, coherencia y claridad del mensaje en inglés. El producto final es un cortometraje que sintetiza los aprendizajes adquiridos tanto en lengua como en habilidades técnicas.
- D. **Fase de evaluación (Reflexión y socialización):** Finalmente, los cortometrajes se presentan a la comunidad escolar o en un festival interno. Se realiza una evaluación formativa del proceso, donde los estudiantes reflexionan en inglés sobre lo aprendido, los desafíos enfrentados y el impacto del proyecto en su aprendizaje. Se incluyen autoevaluaciones, coevaluaciones y retroalimentación del docente, integrando lo lingüístico, lo audiovisual y lo colaborativo.

Tabla 1

Cuadro comparativo sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Fases ABPA	Descripción	Aporte de Tsiplakides (2015)	Aporte de Aponte-Moreno (2012)
Preproducción	Selección del tema, sensibilización, planificación del guión y asignación de roles en el proyecto audiovisual. Se estimula el interés desde el contexto local.	Promueve la especulación, elección del tema mediante diálogo entre estudiantes y docente.	Propone el desarrollo de ideas creativas, escritura del guion en inglés, y conexión con temas relevantes.
Producción	Grabación del cortometraje, puesta en escena, práctica del idioma en situaciones reales, trabajo en equipo con roles definidos.	Fomenta la ejecución de actividades diseñadas y el trabajo colaborativo entre estudiantes.	Potencia la motivación, expresión oral y comprensión del inglés mediante actividades prácticas audiovisuales.
Posproducción	Edición del video, revisión del contenido lingüístico, subtítulo y montaje final del producto audiovisual.	Promueve la síntesis y organización de la información recopilada.	Enfatiza la reflexión crítica, uso de herramientas digitales y mejora de competencias comunicativas.
Evaluación	Presentación del producto final, autoevaluación, coevaluación y reflexión sobre el proceso de aprendizaje y su impacto.	Evalúa logros del proyecto, errores, aprendizajes individuales y colectivos.	Destaca el aprendizaje significativo, la motivación lograda y el valor del producto como intervención cultural.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los aportes de Tsiplakides (2015) y Aponte-Moreno (2012).

El desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza del inglés, integrando el enfoque audiovisual permite articular de manera efectiva los aportes metodológicos de Marco Aponte-Moreno y Tsiplakides en una sola ruta pedagógica que favorece tanto el aprendizaje lingüístico como la expresión cultural. Esta integración propone un proceso en cuatro fases: exploración y diseño colaborativo del proyecto (preproducción), implementación creativa en contextos reales (producción), edición y reflexión crítica del producto (postproducción), y finalmente evaluación participativa con énfasis en el aprendizaje colectivo y situado. En el contexto del pueblo Misak, esta metodología no solo promueve el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, sino que fortalece el sentido de pertenencia y la apropiación crítica de herramientas tecnológicas y narrativas. El audiovisual se convierte así en un vehículo de diálogo intercultural que respeta la lengua y cosmovisión propia, al tiempo que posiciona a los estudiantes como productores de conocimiento y no solo como receptores. Esta forma de ABPA permite resignificar la enseñanza del inglés como una práctica pedagógica decolonial, situada y transformadora.

7. Metodología

Esta investigación de enfoque cualitativo la desarrollo a partir de algunos de los planteamientos de la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP). Inicio presentando los fundamentos teóricos de la Investigación Acción, con base en los aportes de Lewin (1988) y Elliot (2000), así como en los principios de Cohen et al. (2018), Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) y Creswell (2005).

Dado el carácter participativo de este trabajo, integro también perspectivas latinoamericanas, en especial el concepto de *corazonar* propuesto por Oliveira (2015), quien retoma las reflexiones de Fals Borda y Paulo Freire sobre la importancia de una investigación crítica y emancipadora construida desde los pueblos.

Por limitaciones de tiempo, pude desarrollar hasta la fase de diagnóstico participativo y diseño de la propuesta pedagógica. La implementación y evaluación de la secuencia didáctica queda proyectada como una posible continuidad futura.

Esta investigación la realicé en mi territorio indígena Misak, en el resguardo de Guambía, Silvia, Cauca. Luego de presentar los elementos teóricos, describo la población participante, así como los instrumentos de recolección de datos utilizados: entrevistas semiestructuradas, como espacios de diálogo y reflexión, y la observación participante como herramienta de autorreflexión del docente investigador.

Es importante resaltar que, como indígena Misak, busco que este trabajo aporte a la construcción de conocimiento desde adentro de nuestra comunidad, en contraposición al alto porcentaje de investigaciones externas señaladas por Vasco y Galeano (1998). A partir de Tuhiwai Smith (2015), cuestiono la idea de que solo los ajenos puedan producir conocimiento válido sobre los pueblos indígenas.

Más allá del reconocimiento académico, mi propósito es fortalecer los procesos culturales Misak, integrando el aprendizaje del inglés mediante el arte audiovisual, y promoviendo prácticas pedagógicas que respeten y fortalezcan nuestra identidad.

7.1. La Investigación Acción (IA)

La Investigación Acción (IA) fue propuesta inicialmente por Lewin (1988) y posteriormente profundizada por Elliot (2000), quien la abordó desde un enfoque interpretativo en el campo educativo. Para Elliot, la IA implica interpretar los problemas desde la perspectiva de quienes los viven y actuar para mejorar la calidad de la práctica educativa. Se trata de una metodología orientada a la transformación social y educativa.

Cohen et al. (2018) destacan que la Investigación Acción es, ante todo, colaborativa y emancipadora, ya que busca generar cambios prácticos y concretos. Por su parte Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) sostienen que este enfoque requiere de una planificación sistemática que involucra actuar, observar y reflexionar de manera rigurosa, con el objetivo de promover cambios tanto a nivel individual como en las instituciones, sociedades y culturas. De este modo, la IA se constituye en un puente entre la investigación y la práctica.

Cohen et al. (2018), retomando los planteamientos de Richard Winter proponen seis principios esenciales de la Investigación Acción:

- **Reflexividad crítica:** Consciencia de los propios sesgos perceptivos.
- **Crítica dialéctica:** Comprensión de las relaciones entre los distintos fenómenos sociales.
- **Colaboración:** Inclusión de diversas perspectivas para comprender las situaciones.
- **Riesgo de perturbación:** Crítica de los supuestos que normalmente se dan por sentados.
- **Creación de estructuras plurales:** Desarrollo de múltiples relatos y perspectivas en lugar de una única interpretación dominante.
- **Internalización de teoría y práctica:** Reconocimiento de la interdependencia entre teoría y práctica en los procesos de cambio.

Por otro lado, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sintetizan dos enfoques fundamentales de Investigación Acción según Cresswell (2005):

Investigación Acción Práctica: Se enfoca en el estudio de prácticas locales mediante indagaciones individuales o grupales. Promueve el desarrollo y aprendizaje de los participantes, implementa planes de acción, y se caracteriza por la conducción conjunta entre investigador y comunidad.

Investigación Acción Participativa: Se centra en problemáticas que afectan a toda la comunidad, fomenta una colaboración activa, busca el mejoramiento colectivo y promueve la emancipación tanto de los participantes como del investigador.

7.2. La investigación Acción Participativa (IAP)

La Investigación Acción Participativa (IAP), según Cohen et al. (2018), se caracteriza por su enfoque en la promoción de la democracia, el empoderamiento y la emancipación. Propone una colaboración activa entre la comunidad y el investigador, orientada a transformar y mejorar el entorno social. La IAP constituye un auténtico proceso de

aprendizaje que transita por una secuencia cíclica de planificación, acción, análisis y reflexión, reforzando cada etapa de manera continua.

Figura 1

El gráfico muestra los 5 principios que deben guiar la Investigación Acción Participación.



Nota. Esta gráfica es una elaboración propia desde los principios propuestos por Cohen et al. (2018).

En América Latina, surgió como una forma de investigación orientada a las poblaciones marginadas, bajo la premisa de que el conocimiento debe permitir a los sectores subalternos comprender su realidad para transformarla. Esta corriente, conocida como el paradigma emancipador, posee una fuerte intencionalidad política dirigida al cambio social. Entre sus principales referentes se encuentran los profesores Orlando Fals Borda y Paulo Freire.

En este sentido, Oliveira (2015) destaca los aportes de Fals Borda y Paulo Freire. Fals Borda propone una ciencia que florece en contextos sencillos, donde la investigación no debe ser costosa ni un privilegio de la academia o de una élite social. Por su parte, Freire sostiene que la libertad se conquista en comunidad y que educarse implica no solo leer la palabra, sino también interpretar el mundo para transformarlo. Así, el acto de investigar no se centra únicamente en el pensar, sino que se fundamenta en el diálogo como acto de creación, recreación, responsabilidad, coraje, compromiso y libertad.

Desde esta perspectiva, la Investigación Acción Participativa (IAP) va más allá de la producción de conocimiento: se convierte en una práctica emancipadora. En este proceso, el investigador rompe con el paradigma sujeto/objeto y dependencia/dominación, para establecer una relación sujeto/sujeto mediada por la comunicación. Así, el investigador no solo es un conocedor, sino un senti-pensante, donde pensamiento y emoción coexisten en el acto investigativo (Oliveira, 2015).

Desde la perspectiva de Cohen et al. (2018), la Investigación Acción Participativa (IAP) se presenta como una modalidad crítica y transformadora de la investigación acción, caracterizada por su enfoque colectivo, democrático y emancipador. Esta forma de investigación no se limita a estudiar realidades sociales, sino que involucra activamente a las personas en procesos de cambio, donde se articulan teoría y práctica en ciclos sistemáticos de planificación, acción, observación y reflexión. A diferencia de otros enfoques más individualistas, la IAP tiene una base comunal y busca mejorar la calidad de vida de los participantes mediante el trabajo colaborativo, la autorreflexión y el cuestionamiento de las estructuras opresivas. Además, promueve la toma de conciencia crítica y el empoderamiento de las comunidades involucradas, reconociendo que el conocimiento debe surgir desde las propias experiencias y luchas de los grupos históricamente marginados. Así, la IAP se configura como un proceso político que, al tiempo que investiga, transforma.

Según Cohen et al. (2018), los aportes de Paulo Freire y Torres al enfoque latinoamericano de la Investigación Acción Participativa (IAP) destacan su carácter

profundamente ideológico y político. Torres establece varios principios fundamentales para esta metodología:

- La IAP debe partir de intenciones sociales y políticas explícitas, vinculadas con los grupos oprimidos y empobrecidos.
- Requiere de una participación popular activa, con una base social real.
- Considera el conocimiento como un agente de transformación social, desafiando la separación entre teoría y práctica.
- Su fundamento epistemológico se encuentra en la teoría crítica, que cuestiona la relación tradicional entre sujeto y objeto en la investigación.
- Busca elevar la conciencia crítica de personas, grupos y comunidades.
- Debe conducir a la transformación y emancipación social.

Además, la IAP reconoce que no todos los participantes deben realizar las mismas tareas, y valora el rol del investigador como facilitador, generador de conciencia y acompañante en el proceso crítico y colectivo de transformación.

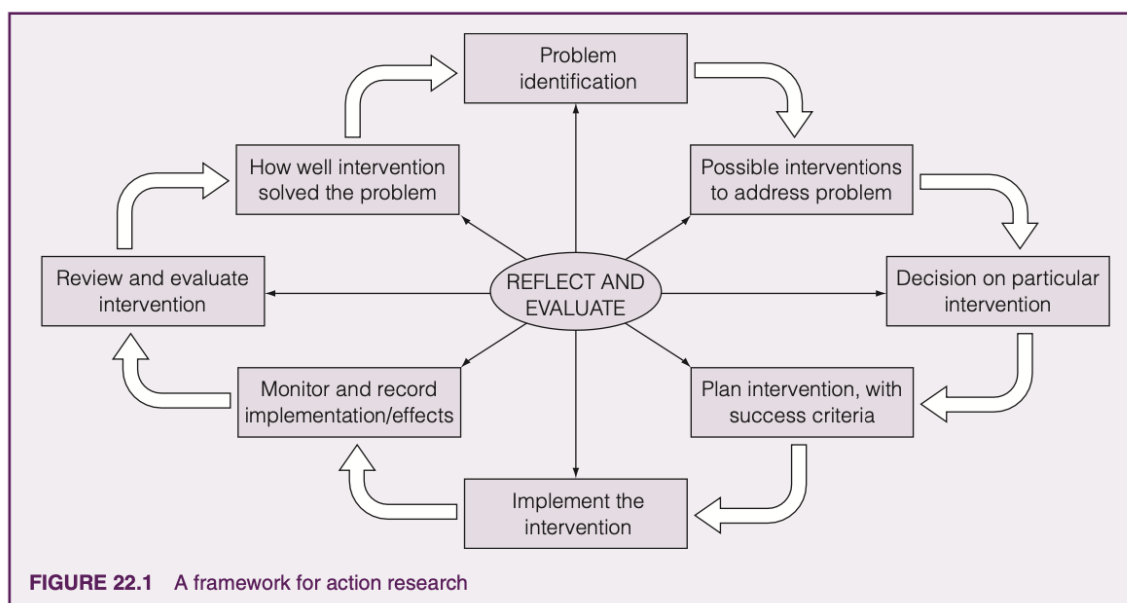
De la misma manera Cohen et al. (2018) presenta una serie de pasos para la Investigación Acción que son las siguientes:

- Identificación, evaluación y formulación del problema.
- Debate y negociación preliminar entre las partes interesadas (profesores, investigadores, asesores, patrocinadores), para definir objetivos y roles.
- Modificación o redefinición del problema inicial.
- Revisión de literatura relevante.
- Selección de los procedimientos de investigación.
- Definición de los procedimientos de evaluación, entendiendo que esta debe ser continua.
- Implementación de la intervención en tiempos variables.
- Interpretación de los datos, elaboración de inferencias, evaluación del proyecto, retroalimentación y apertura de un nuevo ciclo de investigación-acción.

Cabe destacar que, en cada etapa, se promueve la reflexión y autorreflexión, y que el proceso no necesariamente sigue una secuencia lineal, tal como se representa en los esquemas propuestos por los autores.

Figura 2

La siguiente figura presenta las 8 etapas para realizar una Investigación Acción. Es una secuencia circular que no necesariamente sigue una secuencia lineal



Nota. Fuente Cohen et al. (2018).

Por otro lado, desde un enfoque más latinoamericano, Zapata y Rondán (2016) presentan una serie de pasos que no son rígidos ni lineales, sino que se desarrolla a través de un proceso cíclico de reflexión y acción. Este ciclo implica una evaluación constante de las acciones y resultados, tanto a nivel individual como colectivo, lo cual permite ajustar la planificación y orientar las acciones futuras de acuerdo con lo aprendido.

- **Punto de partida:** Se reconoce una realidad concreta que se desea transformar. Este paso implica el reconocimiento de las necesidades o situaciones problemáticas que afectan al grupo o comunidad.

- **Reflexión y análisis de la realidad:** El grupo investigador (compuesto por actores locales y facilitadores) analiza e interpreta su contexto. Incluye subprocesos como: Identificación y priorización de los problemas, análisis profundo de los temas de interés, selección del eje de investigación, recolección de información relevante y justificación del tema.
- **Planificación colectiva:** Se definen acciones, responsabilidades y criterios para evaluar los avances. Este momento implica: Formular los objetivos y actividades, establecer el cronograma, roles y métodos y diseñar instrumentos de investigación.
- **Acción, investigación y aprendizaje en la práctica:** Consiste en ejecutar lo acordado en la planificación, poniendo en marcha las acciones y, al mismo tiempo, monitoreando los procesos. Se realiza la investigación en campo y se aplican las herramientas de seguimiento.
- **Evaluación y reflexión:** En esta etapa, el grupo analiza los resultados obtenidos, comunica sus hallazgos y toma decisiones informadas sobre los siguientes pasos. Se valoran los cambios logrados, se comunican y comparten los aprendizajes y se determina si es necesario iniciar un nuevo ciclo.
- **Acción transformadora:** Con base en las decisiones colectivas, se aplican los resultados para generar cambios concretos en la realidad social del grupo.
- **Reinicio del ciclo:** Se vuelve al análisis inicial, integrando lo aprendido para formular nuevas preguntas y avanzar en el proceso de transformación. Aquí se priorizan nuevos problemas o se profundiza en aspectos no abordados anteriormente.

La propuesta de Zapata y Rondán (2016) se alinea con los principios de autonomía, colectividad y construcción de conocimiento desde la experiencia, valores fundamentales para el pueblo Misak. Su enfoque cíclico y flexible de la IAP, que parte de la realidad concreta y permite redefinir los pasos en función de la reflexión colectiva, facilita una articulación más coherente con el pensamiento propio. En este sentido, su propuesta ofrece una base sólida para desarrollar una secuencia didáctica en una institución educativa indígena, ya que permite integrar saberes ancestrales, fortalecer la lengua materna, y construir procesos pedagógicos donde el estudiante y la comunidad sean sujetos activos del cambio.

Así, la IAP deja de ser una técnica de investigación para convertirse en una herramienta pedagógica que puede impulsar la revitalización cultural y lingüística desde el aula.

A pesar del compromiso con el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), no fue posible desarrollar todas sus fases debido a limitaciones de tiempo y a las exigencias del calendario académico. Sin embargo, se logró avanzar significativamente en etapas clave del proceso, lo que permitió comprender y abordar parcialmente la realidad educativa de la comunidad Misak desde una perspectiva situada. A continuación, se presenta un resumen de las fases trabajadas y aquellas que quedaron pendientes para ciclos futuros:

- **Punto de partida:** Se identificó una realidad concreta a transformar: la enseñanza del inglés en un contexto indígena Misak, desde mi rol como docente y miembro de la comunidad.
- **Planificación colectiva:** Con acompañamiento académico, se definieron objetivos, actividades, cronograma e instrumentos para el proyecto.
- **Reflexión y análisis:** Se reflexionó colectivamente con madres de familia y líderes sobre la relación entre lengua, cultura y educación.
- **Acción-investigación:** Se aplicaron entrevistas y observaciones que dieron lugar al diseño de una secuencia didáctica, aunque esta no pudo ser implementada.
- **Evaluación y reinicio del ciclo:** Debido a las limitaciones de tiempo, no fue posible incluir en este trabajo investigativo todas las fases de la IAP ni las evidencias de la aplicación de la secuencia didáctica diseñada. Sin embargo, como docente de inglés e integrante del pueblo Misak, quiero destacar que la secuencia didáctica actualmente se está implementando en mi práctica pedagógica. Aunque sus resultados y evidencias no forman parte de este documento, su aplicación responde a mi compromiso con el fortalecimiento de la lengua y cultura Misak desde el aula.

7.3. Consideraciones éticas

De acuerdo con Creswell (2007), la ética ocupa un lugar fundamental en la investigación, ya que garantiza la integridad del proceso de investigación y de la misma manera la protección

del participante. Para Creswell es importante las siguientes partes de la investigación que tienen que ver con la ética.

- **El consentimiento informado:** El investigador debe proveer un consentimiento informado detallado en donde se explique el propósito de la investigación, de cómo se usarán los datos, asegurar que la entrevista es voluntaria y su retiro puede ser en cualquier momento y finalmente garantizar que los datos serán manejados de manera confidencial. Este consentimiento debe estar escrito y firmado.
- **Protección de los datos:** El investigador tiene la obligación de proteger a los participantes de cualquier daño físico, emocional o psicológico.
- **Transparencia y respeto cultural:** Se debe ser claro con los objetivos del estudio y se debe respetar las creencias, concepciones, normas y formas de conocimiento. De la misma manera, uno de los principios de la Investigación Acción es devolver los resultados porque de acuerdo con Cohen et al. (2018) dentro de sus 6 principios entiende a los participantes como colaboradores, por lo tanto ese conocimiento es comunitario en donde se “devuelve” los resultados para ayudar a la comunidad.
- **Manejo de confidencialidad:** Se debe en general reservar los nombres de los participantes usando códigos y así mismo estos datos tenerlos resguardados en lugares seguros.
- **Relación ética entre investigador y entrevistado:** Se debe evitar relaciones de poder que puedan influir en las respuestas de los entrevistados. De la misma manera, no coaccionar a los entrevistados a que participen.
- **Reflexividad y posición del investigador:** Debe existir un apartado en donde el investigador analiza y reflexiona de cómo la presencia del investigador puede influir en los datos recolectados.

Como investigador, comprendo que la ética no es solo un requisito formal en la investigación, sino un principio fundamental que guía cada etapa del proceso. La protección de los participantes, la transparencia en el manejo de los datos y el respeto por sus creencias y conocimientos son aspectos esenciales para garantizar una investigación íntegra y responsable para mi comunidad. Asimismo, el consentimiento informado y el manejo confidencial de la información son compromisos ineludibles que reflejan el respeto hacia quienes participan en este estudio. Además, reconozco la importancia de la reflexividad, pues mi propia posición y presencia pueden influir en los datos recolectados, lo que exige un análisis crítico. En conclusión, aplicar estos principios éticos además de fortalecer la validez de la investigación, también contribuye a generar confianza y reciprocidad con mi comunidad involucrada.

7.4. Población participante

La población de este estudio está conformada por líderes tradicionales, conocidos como taitas y mamás, quienes desempeñan un papel fundamental dentro del territorio Misak. Además, incluye a madres de familia que forman parte de la comunidad educativa de la institución donde ejerzo como docente, ubicada en el resguardo indígena de Guambía, en el municipio de Silvia, Cauca.

Por otro lado, la población estudiantil seleccionada corresponde a estudiantes de grado décimo. A partir de observaciones registradas en diarios de campo y del análisis de sus producciones escritas, se examina cómo integran y expresan su cultura Misak en el proceso de aprendizaje.

7.4.1. El origen de los Misak

Nos autoidentificamos como Misak, un nombre que reivindica nuestra identidad como pueblo originario. Durante la colonización, los españoles nos llamaron “guambianos”, un término cuyo significado ancestral está relacionado con ser “hijos de la palabra”. Sin embargo, los colonizadores lo emplearon de manera despectiva.

A través de nuestras luchas por la autodeterminación, hemos reafirmado nuestra identidad como pueblo Misak, manteniendo nuestra lengua ancestral, el *Namuy wam*, y preservando nuestras vestimentas tradicionales tanto en hombres como en mujeres. Además, continuamos resguardando muchos de nuestros usos y costumbres, fortaleciendo así nuestra cultura y legado ancestral.

De acuerdo con las historias orales de muchas generaciones y también consignado en el libro Los hijos del aroiris⁵ escrito por taita Avelino Dagua, taita Misak Aranda y Luis Guillermo Vasco, se pueden identificar narraciones sobre el origen del Misak. Según este libro de Dagua Hurtado et al. (2015), el origen nace del agua y surge así:

En el principio solo existía la tierra y el agua, el principal era Piendamú, y a su alrededor existía las ciénagas que recogían agua y se unían a las lagunas. Las aguas tenían un nacimiento en el Pikap (ojo de agua). En la gran laguna vivía Tata Illimpi y Mama Keltsi. Las aguas nacían de las lagunas y se repartían por todo lado y formaban grandes ríos que llegaban al mar. Los ríos que iban y venían no eran buenos, ni malos, las aguas hacen bien y hacen el mal. Cuando se forma derrumbas trae shau (residuos) y es cuando se forma los Pishau o Piune (niño agua). Cuando el río baja trae a los niños y niñas que es algo bueno porque serán los líderes y son malos porque los derrumbes dañan alrededor. Los ciclos de vida del ser Misak tienen una gran relación con los tres mundos de la cosmogonía. *Pirau*, (suelo, tierra, territorio), *isramik* (aire, espiritualidad: aroiris⁶, nubes) y subsuelo (espíritus de los difuntos). Todos estos mundos se ligan con las etapas del ser Misak. La preconcepción, concepción, nacimiento, niñez, joven, adulto, mayor, viaje espiritual, regreso

⁵ En la concepción Misak no se habla de arcoíris, sino de *aroiris*, porque no se percibe como un arco que se curva en el cielo, sino como un aro que atraviesa la tierra. Esta visión comprende tanto lo visible como lo invisible, lo que está en la superficie y lo que permanece oculto. En *Namuy wam*, este fenómeno se nombra como *Køshømpøtø*.

espiritual y cada ciclo está relacionado intrínsecamente con la naturaleza y quien media estos mundos es el Merëpik a través de los sueños, sentires, vibraciones en el cuerpo y las plantas. Desde la preconcepción se preparar al niño para la llegada al mundo con diferentes alimentos *fríos y calientes*. El médico, el Srëlichipik siente en las vibraciones del cuerpo, en los sueños, en la presencia o grito de animales, en la naturaleza... (p. 46).

Figura 3

Imagen origen del Misak. Nacimiento del Misak originado del derrumbe de dos lagunas. La laguna hembra Ñimpi y la laguna macho Piendamú



Nota. Fuente Tróchez-Tunubalá (2021) fotograma de la película Yalø Pøñinkau.

La cosmogonía Misak revela una profunda conexión entre la naturaleza, los ciclos de la vida y los tres mundos espirituales que componen su universo. Desde el origen de las aguas y la formación de los ríos hasta la llegada de los niños y niñas como futuros líderes, se evidencia una concepción del mundo en la que todo está interconectado. Los elementos naturales como el agua, el arcoíris, la tierra y los sueños juegan un papel fundamental en la existencia Misak, determinando los procesos de vida desde la preconcepción hasta el regreso espiritual. Esta cosmovisión enfatiza que la vida no es un proceso aislado, sino un ciclo en el que la naturaleza y el ser Misak se complementan y coexisten en armonía.

7.4.2. Ubicación geográfica del resguardo indígena de Guambía

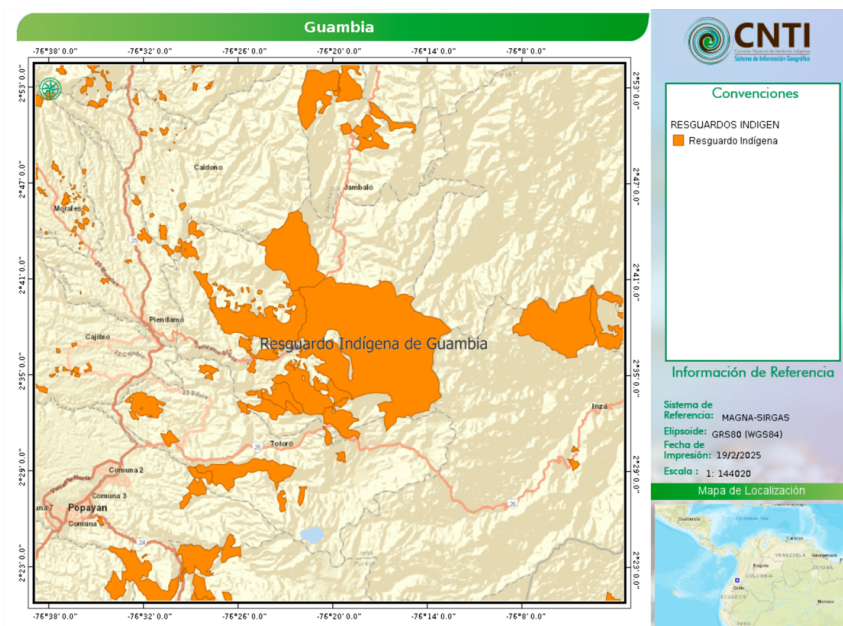
En armonía con nuestra conexión ancestral con el agua, el pueblo Misak habita en la vertiente occidental de la Cordillera Central, principalmente en el páramo de Las Delicias y, en menor medida, en el páramo de Las Moras, abarcando aproximadamente 30.000 hectáreas. De este territorio, el 70% corresponde a zonas de páramo, ecosistemas de gran relevancia ecológica y cultural, pero no aptos para la agricultura.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2019), la población Misak en Colombia asciende a 21.713 personas, de las cuales el 67,5% reside en el municipio de Silvia, Cauca. Esta relación entre la disponibilidad de tierra cultivable y el número de habitantes evidencia una estrechez territorial que impacta tanto a las familias como a la biodiversidad del territorio.

Debido a esta estrechez de tierras el pueblo Misak se ha desplazado a otros departamentos de Colombia y han posicionado cabildos en estos departamentos. Para no perder los lazos culturales se han creado diferentes formas de organización para crear políticas sociales y territoriales para tener una conexión con el origen. Esta forma de organización se ha llamado NuNachak, como un símbolo de la cocina grande que alberga a todo el pueblo Misak que habita en otros departamentos.

Figura 4

Mapa Resguardo Indígena de Guambía localizado en el municipio de Silvia, departamento del Cauca.



Nota. Fuente: Plataforma SIG-I Comisión Nacional de Territorios Indígenas, (s.f.)

7.4.3. Características de la población Misak

Una de las características más representativas del pueblo Misak es nuestra vestimenta tradicional que viene de tiempos antiguos. Se destaca por sus colores vibrantes, con predominio del azul y el negro. A lo largo de la historia, esta indumentaria ha experimentado transformaciones, pero sigue siendo un símbolo de identidad profundamente arraigado en la comunidad.

En un esfuerzo por preservar y fortalecer esta tradición, las autoridades han establecido que las instituciones educativas implementen la vestimenta propia como parte del “uniforme” escolar. Sin embargo, es innegable que, mientras las mujeres muestran una mayor apropiación y orgullo por su uso, en los hombres se percibe un cierto desapego hacia esta tradición.

Figura 5

Vestimenta del pueblo Misak tanto de hombres y mujeres



Nota. Fotografía propia.

Por otro lado, el idioma que hablamos es el *Namuy wam*. Aunque lingüistas y antropólogos lo han catalogado como guambiano, su denominación ha evolucionado en el marco de las diversas formas de reivindicación cultural. Inicialmente, se le llamó *namtrik*, pero en los últimos años, los mayores y líderes han adoptado el término *Namuy wam*.

Se ha señalado que *namtrik* hace referencia al idioma en su estructura lingüística, abarcando sus sistemas fonológicos y morfológicos, mientras que *Namuy wam* alude a la palabra viva, a la voz que emerge de las tradiciones y experiencias del pueblo *Misak*. Por esta razón, en esta investigación se emplea el término *Namuy wam*. Sin embargo cabe recordar que los entrevistados algunos mencionan *namtrik* y otros *Namuy wam*.

7.4.4. Características de la población a intervenir

La población participante en esta investigación estuvo conformada por tres grupos. En primer lugar, líderes o taitas con un recorrido significativo en el liderazgo comunitario. En segundo lugar, madres de familia cuyos hijos están matriculados en la institución educativa donde se lleva a cabo la intervención, ubicada dentro del resguardo indígena. Finalmente, estudiantes de sexto y décimo grado de dicha institución.

El criterio para la selección de los líderes fue que hubieran desempeñado un cargo dentro del cabildo indígena y que, en la actualidad, estuvieran liderando un proceso educativo para la comunidad. A partir de esto, seleccioné a cuatro personas. Sin embargo, debido a limitaciones de tiempo, solo logré realizar entrevistas a tres líderes hombres. Mi intención inicial era contar con la participación equitativa de dos hombres y dos mujeres, pero finalmente las entrevistas se llevaron a cabo únicamente con tres líderes que han impulsado el sueño de la educación en la comunidad desde los años 80.

Por otro lado, para la selección de madres y padres de familia, el único criterio fue que sus hijos estuvieran matriculados en la institución educativa. Así, seleccioné a cuatro madres de familia con quienes tenía cierto grado de cercanía, ya sea porque acudían regularmente a la institución o porque conocía a sus hijos. Opté por entrevistar únicamente a madres, pues ya había entrevistado a cuatro líderes hombres y no quería que la presencia masculina fuera predominante en la investigación.

Por último, seleccioné los grados sextos y décimos con el propósito de observar y comprender las preocupaciones de los líderes y madres de familia en relación con la cultura y sus tradiciones. A través de la observación, registrada en el diario de campo, y el análisis de las producciones de los estudiantes, examiné 3 grupos de grados sextos y tres grupos de décimo, que en total suman 90 estudiantes. Estos estudiantes que se encuentran matriculados en la institución la mayor parte entiende el *Namuy wam* y llevan la vestimenta propia y tienen un promedio de edad de 10 a 12 años los grados sextos y los grados décimos de 14 a 16 años.

Elegí estos dos grados debido a que es el grado en el que tengo asignación académica como docente de inglés. Aunque, la propuesta de secuencia didáctica está diseñada específicamente para grado décimo, con la posibilidad de ser implementada en futuras investigaciones.

7.5. La recolección de datos

De acuerdo con Flick (2015), la recolección de datos en investigaciones cualitativas busca comprender las experiencias, percepciones y significados que las personas atribuyen a su realidad. Este proceso no solo implica la obtención de datos, sino también su interpretación dentro de un contexto específico, lo cual es crucial para generar una comprensión profunda y holística del objeto de estudio. Por otro lado, para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) es la obtención de datos sobre personas o comunidades en sus propias formas de expresión. Al tratarse de seres humanos los datos se centran en conceptos, percepciones, creencias, emociones, pensamientos, experiencias, vivencias, manifestaciones del lenguaje sea de manera individual o colectiva. Estas narrativas se construyen en distintos tipos: escritas, verbales, visuales, auditivas, audiovisuales, entre otros en donde el investigador usa los 5 sentidos.

En la recolección de datos, se emplean técnicas como la entrevista semiestructurada y la observación participante materializado en el diario de campo, que permiten captar tanto la perspectiva de los participantes como las observaciones del investigador. La combinación de estas técnicas facilita la triangulación de datos, aumentando la validez y confiabilidad de los hallazgos (Denzin, 2012).

7.5.1. La entrevista

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la entrevista es una técnica de recolección de datos que implica una interacción directa entre el entrevistador y el entrevistado, cuyo propósito es obtener información relevante dentro de un marco de investigación. En este diálogo asimétrico, el entrevistador formula preguntas mientras el entrevistado responde desde sus experiencias, opiniones y vivencias. Coincido con Kvale y Brinkmann (2015), quienes entienden la entrevista como un intercambio conversacional que busca obtener descripciones detalladas del mundo vivido desde la perspectiva de los entrevistados. Esta herramienta resulta especialmente valiosa cuando se pretende comprender experiencias subjetivas, pues permite explorar cómo las personas interpretan su realidad social y cultural. En esa misma línea, Cresswell (2007) resalta que es fundamental generar

confianza con el entrevistado para obtener respuestas sinceras y recomienda registrar la información mediante notas o grabaciones para facilitar un análisis más riguroso.

En el desarrollo de esta investigación, opté por utilizar la entrevista semiestructurada como instrumento principal de recolección de información (véase Apéndice A y Apéndice B), ya que permite conservar una guía de preguntas y, al mismo tiempo, ofrece flexibilidad para profundizar en aspectos que surgen espontáneamente durante la conversación (Bernard, 2017). Este tipo de entrevista me permitió captar las percepciones de madres de familia y líderes comunitarios Misak sobre la lengua Namuy wam, la cultura y la enseñanza del inglés.

Para diseñar las entrevistas, elaboré una guía temática basada en los objetivos de investigación. Incluí preguntas abiertas que facilitaran la expresión libre de las ideas de los participantes, así como algunas más dirigidas para profundizar en las prácticas lingüísticas y culturales vinculadas al contexto escolar. Esta guía fue revisada por dos pares académicos expertos en estudios interculturales, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de las preguntas, siguiendo las orientaciones de McMillan y Schumacher (2005) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Apliqué los seis pasos metodológicos propuestos por Valles Martínez (2002) para desarrollar las entrevistas de forma rigurosa:

- **Preparación:** Definí los objetivos específicos de las entrevistas y seleccioné a los participantes de forma intencionada, tomando en cuenta su experiencia y su rol dentro de la comunidad.
- **Diseño:** Elaboré un guion orientador con base en los temas centrales del estudio, priorizando un enfoque abierto, flexible y culturalmente pertinente.
- **Conducción:** Realicé las entrevistas en espacios previamente acordados con los participantes, procurando siempre generar un ambiente de confianza, respeto y diálogo horizontal.
- **Registro de la información:** Obtuve el consentimiento informado (Véase el modelo empleado en Apéndice C) y de cada participante grabé las entrevistas con un dispositivo móvil.

- **Análisis de datos:** Transcribí cada grabación con detalle y procedí a un proceso de codificación abierta, del cual surgieron categorías emergentes vinculadas a percepciones culturales, lingüísticas y educativas.
- **Ética y reflexividad:** Mantuve la confidencialidad de toda la información y adopté una postura crítica y reflexiva sobre mi propio rol como investigador indígena y docente dentro del contexto estudiado.

Comencé realizando entrevistas a madres de familia durante dos semanas. Las seleccioné a partir de vínculos generados previamente, ya que fui director de grupo de sus hijos. Esta cercanía facilitó su disposición a participar. Entrevisté a cuatro madres: dos en sus casas y dos en un espacio reservado en el colegio. Expuse los objetivos de la investigación, firmaron el consentimiento y se inició una conversación abierta, la cual grabé. Por tratarse de entrevistas individuales, no tomé registros fotográficos.

Luego de concluir estas entrevistas, contacté a tres líderes comunitarios del cabildo del resguardo de Guambía. Dos aceptaron realizar la entrevista en el colegio, y un tercero me recibió en su casa. Todos firmaron el consentimiento y compartieron generosamente sus perspectivas, especialmente motivados por su compromiso con la educación. Estas entrevistas también las realicé de manera individual.

Todas las entrevistas se realizaron en lengua Namuy Wam, lo que implicó retos metodológicos adicionales. Este proceso fue exigente, ya que debí prestar especial atención a las expresiones culturales, los giros propios del idioma y los sentidos implícitos, para no desvirtuar el contenido. Esta etapa fue clave para preservar la riqueza semántica y los significados ancestrales de las voces recogidas. La traducción no fue un simple traslado lingüístico, sino un ejercicio profundo de interpretación intercultural, donde procuré mantener el equilibrio entre la fidelidad al habla Misak y la claridad en la sistematización de los datos.

Este trabajo, si bien me otorgó la ventaja de comprender el idioma y compartir referentes culturales con los participantes, también representó un desafío: mi rol como docente y miembro de la comunidad pudo haber dificultado la objetividad en ciertas interpretaciones,

ya que algunos elementos los tengo normalizados y pueden pasarme desapercibidos. A diferencia de un observador externo, yo conozco a mis estudiantes y los contextos, lo cual me brinda una sensibilidad particular, pero también me exige un esfuerzo adicional para identificar aspectos que quizás, por cotidianos, no son inmediatamente visibles. En este sentido, he intentado mantener una mirada reflexiva que me permita reconocer esos sesgos y, al mismo tiempo, aprovechar el conocimiento situado para enriquecer la interpretación de las voces recogidas.

A continuación, presento la estructura general de la entrevista semidirigida. Es importante recordar que las preguntas se ajustaron para garantizar la continuidad y fluidez de la conversación, sin perder la línea temática. En los casos en que el diálogo no fluía de manera natural, se ofrecían opciones para orientar la respuesta, manteniendo siempre el enfoque en los cuatro ejes principales.

Como lo menciona Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) la entrevista semidirigida no es rígida, sino flexible dentro de una línea temática, por eso las preguntas pueden resumirse de la siguiente manera, tal como fueron formuladas a las madres de familia.

Tabla 2

Resumen de las preguntas orientadoras clasificadas por temáticas realizadas a madres de familia.

TEMÁTICA	PREGUNTAS
Sobre la lengua <i>Namuy wam</i>	1. ¿Por qué crees que es importante enseñar nuestra lengua a nuestros hijos y a nuestro alrededor, desde su criterio? 2. ¿Por qué crees que es importante enseñar nuestra lengua a nuestros hijos y a nuestro alrededor, desde su criterio? 3. Pero, ¿qué es lo que realmente hace falta enseñar o dónde está el fallo? 4. ¿Qué se podría estar haciendo para que no se pierda nuestra lengua? 5. ¿Para qué el colegio debe enseñar la lengua propia? 6. Por ejemplo si hay una muchacha que no habla el <i>Namuy wam</i>, ¿cómo se enseñaría a tejer?

Sobre la cultura Misak	1. ¿Cómo ve a los jóvenes de hoy, ve cambios relacionados con la apropiación de culturas externas o de lo propio? 2. ¿"El cambio cultural en los jóvenes" será en el habla, la vestimenta o en nuestro caminar o, como dicen por ahí, en los valores? 3. ¿Dónde crees que están ocurriendo los cambios más significativos? 4. ¿Dónde queda la esencia del ser Misak? ¿Cómo se podría aportar desde el colegio? 5. Como madre de familia, ¿crees que es fundamental que se enseñen valores que vayan más allá de la lengua?
Sobre la lengua inglesa	1. ¿Qué piensa sobre las otras lenguas y qué se podría hacer? 2. ¿Qué piensa usted sobre enseñar el inglés a los niños? 3. ¿Es posible que los niños aprendan inglés y otros idiomas sin perder su esencia? 4. ¿Es realmente una herramienta que fortalecerá a nuestros jóvenes, o es simplemente un requisito impuesto desde afuera, sin considerar las necesidades y prioridades de nuestra comunidad?
Sobre la forma de enseñanza del inglés	1. ¿Qué se podría enseñar en inglés? Como dicen por ahí, ¿qué temas? 2. A usted como madre de familia, ¿qué le gustaría que su hija aprenda relacionado con el inglés?. 3. ¿Qué temáticas podría incluir de lo propio para encaminar el inglés de esta manera?

Nota. Elaboración propia a partir de las preguntas realizadas a las madres de familia y traducidas al español desde el Namuy wam.

Algunas de las preguntas de este cuadro no fueron formuladas a todas las madres de familia. Esto se debe a que, durante la conversación, algunas preguntas surgieron de manera espontánea según el desarrollo del diálogo, lo que permitió obtener respuestas de algunas entrevistadas, mientras que otras no abordaron ciertos temas.

Las entrevistas semidirigidas fueron realizadas a cuatro madres de familia cuyos hijos son estudiantes de la institución. Opté por entrevistar exclusivamente a mujeres, dado que en las entrevistas con líderes comunitarios no logré incluir lideresas. Esta decisión tuvo como

propósito garantizar una mayor equidad de género en la recopilación de percepciones y experiencias.

La entrevista semiestructurada se diseñó en torno a tres ejes temáticos, los cuales sirvieron como categorías establecidas para el análisis. En primer lugar, se exploró la percepción de las madres sobre la lengua *Namuy wam*; en segundo lugar, su visión acerca de la cultura propia. El tercer eje abordó sus opiniones respecto a la lengua inglesa y las posibles estrategias para su enseñanza dentro del colegio.

Los resultados de las principales ideas expresadas por las madres de familia fueron organizadas en temáticas. Para identificarlas, a cada madre de familia se le asignó un código, compuesto por las siglas "MF" (Madre de Familia) seguido del número de la entrevista, del 01 al 04. Así, los códigos resultantes son: MF-01, MF-02, MF-03 y MF-04.

Por el lado de los líderes comunitarios realicé tres entrevistas a *Shures* con una amplia trayectoria en el campo de la educación desde la década de 1970. Las entrevistas se centraron en cómo, desde su posición de liderazgo, han percibido los cambios culturales y lingüísticos en los jóvenes y en la comunidad, así como en su visión sobre la enseñanza del inglés en los colegios y las posibles orientaciones pedagógicas para su implementación.

De acuerdo con las temáticas abordadas en las entrevistas, las preguntas centrales pueden resumirse en la Tabla 3 que se presenta a continuación. Cabe señalar que, dado el carácter semidirigido de las entrevistas, no todas las preguntas fueron formuladas de manera uniforme a todos los participantes. Estas surgieron de forma flexible según el curso de cada conversación, lo que permitió que algunos *Shures* profundizaran más en ciertos temas que otros. Además, el uso de la lengua *Namuy wam* implicó un nivel de complejidad adicional, ya que se trató de entrevistas extensas cuya transcripción y traducción requirieron mayor rigurosidad. Por otro lado, considerando el respeto profundo que la comunidad Misak profesa hacia los *Shures*, la conducción de las entrevistas se desarrolló con especial cuidado, manteniendo un tono respetuoso y, en algunos casos, marcado por cierta cautela, reflejo del valor espiritual y político que estas autoridades tienen dentro del territorio.

Tabla 3

Resumen de las preguntas orientadores clasificadas por temáticas realizado a líderes comunitarios (Shures).

TEMÁTICA	PREGUNTAS
Percepción sobre la lengua	1. Hoy en día, ¿nuestra lengua originaria se está apropiando más o se está perdiendo cada vez más? ¿Qué nos puedes decir sobre esto? 2. ¿Dónde realmente está la mayor problemática [de la pérdida de la lengua]? ¿Está en la cocina, en el colegio, en el cabildo o, tal vez, en todos? 3. ¿Habrá algo que se pueda fortalecer para nuestro bien? 4. ¿Dónde está la debilidad y cómo podríamos trabajar en un acercamiento para que nuestra lengua sea más fuerte? 5. ¿Porque los jóvenes de hoy en día no quieren nuestra lengua?, y así mismo los que quieren nuestra lengua, ¿por qué comienza ese amor hacia nuestra lengua? 6. ¿La diferencia entre el <i>Namuy wam</i> y el <i>namtrik</i>?
Percepción sobre la cultura	1. ¿Cómo ve a los jóvenes de hoy, ve cambios relacionados con la apropiación de culturas externas o de los propios? 2. ¿Será por el habla, la vestimenta o en nuestro caminar o como dicen por ahí en los valores? 3. Quiero saber, desde tu punto de vista, ¿dónde crees que están ocurriendo los cambios más significativos? 4. ¿Dónde queda la esencia del ser Misak? ¿Cómo se podría aportar desde el colegio?
Enseñanza del inglés	1. Yo, como Misak, me encuentro enseñando este idioma (inglés) en las aulas, ¿cómo ve y qué piensa usted sobre este proceso? 2. Pienso que si el inglés se enseña, debe ser desde temáticas que parten de lo nuestro⁷, entonces, ¿qué temáticas podría incluir de lo propio para encaminar el inglés de esta manera? 3. ¿Es realmente una herramienta que fortalecerá a nuestros jóvenes, o es simplemente un requisito impuesto desde afuera, sin considerar las necesidades y prioridades de nuestra comunidad?, siento que se deben tomar mejor las medidas en ese sentido. 4. Si van a tener el inglés, ¿cómo lo van hacer? ¿Qué piensan en ese sentido?

⁷Reconozco que, en algunas preguntas, la formulación pudo haber inducido parcialmente ciertas respuestas, hecho que identifiqué con mayor claridad durante el proceso de transcripción y lectura por parte del director de trabajo de grado. No obstante, he decidido conservarlas tal como fueron planteadas, en coherencia con la transparencia del proceso investigativo.

	5. ¿Qué piensa sobre las otras lenguas y qué se podría hacer? 6. ¿El inglés en el mundo de la modernidad?
--	---

Nota. Elaboración propia a partir de las preguntas orientadoras a líderes.

Es importante aclarar que, debido a la premura en la realización de la investigación, sólo fue posible contactar a líderes hombres. No se logró entrevistar a mayores, ya que, en el momento establecido en el cronograma, ninguna tenía disponibilidad de tiempo debido a sus responsabilidades comunitarias y personales. Esto no significa que dentro de la comunidad no existan mujeres lideresas ni que haya sido mi intención excluirlas, sino que fue una circunstancia que surgió durante el desarrollo de la investigación.

El resultado se basa en las ideas principales expresadas por los *Shures*. A cada entrevistado se le asignó un código, compuesto por las siglas "LC" (Líder Comunitario), seguido del número de la entrevista, del 01 al 03. Así, los códigos resultantes son: LC-01, LC-02 y LC-03.

7.5.2. La observación participante en el diario de campo

De la misma manera, en el desarrollo de esta investigación implementé la observación participante como técnica cualitativa, lo cual me permitió involucrarme directamente en el contexto escolar y comprender desde adentro cómo los estudiantes de grado sexto y décimo del resguardo indígena de Guambía ponen en práctica aspectos culturales y lingüísticos, tanto propios del pueblo Misak como ajenos a su contexto. Esta observación se enfocó especialmente en las clases de inglés, en las cuales desempeño el rol de docente.

Para registrar sistemáticamente las experiencias, hallazgos y reflexiones surgidas durante el proceso de observación, utilicé el diario de campo (Véase Apéndice D) como instrumento principal. Este me permitió consignar no solo descripciones detalladas de los eventos observados, sino también emociones, interpretaciones y condiciones contextuales que influyeron en el desarrollo de las sesiones. El uso del diario de campo ha sido ampliamente reconocido en disciplinas como la antropología o la sociología, y su valor en la

investigación educativa radica en que posibilita la triangulación de datos y fortalece la credibilidad de los hallazgos.

El formato del diario fue diseñado siguiendo los aportes de Valverde Obando (1993), y adopté la siguiente estructura:

- **Fecha de la actividad:** Registré la fecha específica de cada clase y la actividad correspondiente, planificada previamente.
- **Descripción de la actividad:** Detallé el propósito pedagógico y el desarrollo de la actividad realizada, con énfasis en las manifestaciones culturales y lingüísticas emergentes.
- **Actividades no realizadas:** Anoté aquellas tareas que, por diferentes razones, no pudieron llevarse a cabo según lo previsto.
- **Hallazgos relevantes:** Describí los elementos lingüísticos y culturales que se hicieron visibles durante las sesiones, resaltando su aparición en el entorno escolar.
- **Observaciones o interpretaciones:** En esta etapa inicial, esta sección no fue desarrollada con profundidad, aunque incluí algunas impresiones generales relacionadas con lo observado.
- **Impacto de la experiencia:** Reflexioné sobre lo logrado y lo que hizo falta, tanto en términos pedagógicos como investigativos, incluyendo ajustes a futuro.

Siguiendo el planteamiento de Creswell (2007), diferencié entre notas descriptivas, centradas en lo observable y objetivo, y notas reflexivas, donde es posible incluir interpretaciones y patrones emergentes. En mi caso, di prioridad a las descripciones directas, sin descartar la posibilidad de incorporar análisis progresivos conforme avanzaba el trabajo de campo.

Es necesario destacar que mi rol como observador participante presentó retos metodológicos importantes. Al ser al mismo tiempo docente y observador, me enfrenté a la dificultad de realizar registros detallados durante la clase, ya que cumplir ambas funciones simultáneamente implicó una alta exigencia. Por ello, en varias ocasiones completé los

registros inmediatamente después de cada clase, basándome en notas breves tomadas durante el desarrollo de las actividades. Esta experiencia me llevó a reconocer que, en futuras investigaciones, podría ser necesario contar con apoyo externo para garantizar una observación más rigurosa y objetiva.

Finalmente, ser hablante nativo de la lengua *Namuy wam* implicó una serie de ventajas y desafíos metodológicos. Si bien el dominio de la lengua me permitió captar matices culturales y lingüísticos que posiblemente un investigador externo no identificaría, esta misma familiaridad generó limitaciones en términos de objetividad. Muchos elementos observados estaban tan naturalizados en mí que resultaron imperceptibles, lo cual dificultó su identificación y análisis. Además, el hecho de conocer previamente a los estudiantes pudo generar sesgos involuntarios al interpretar ciertas situaciones, pues interpretaba desde mis propios códigos internos. Así, lo que para un observador externo sería novedoso o llamativo, para mí pasaba inadvertido. Esta doble condición, docente y miembro de la comunidad hablante, me obligó a realizar un ejercicio constante de autorreflexión para buscar un equilibrio entre la cercanía cultural y la mirada analítica necesaria para el rigor investigativo.

Desde la mitad de carrera de la maestría y la aceptación del proyecto de grado inicié la escritura de un diario de campo con el propósito de registrar de forma sistemática el comportamiento lingüístico observado en el aula, al inicio con un objetivo ambiguo y confuso. Este comportamiento se centró en la interacción entre tres lenguas: el inglés (que enseño), el *Namuy wam* y el español. Las observaciones comenzaron con los grados sextos en el año 2024, durante un periodo de cinco meses, y posteriormente, en el año siguiente, en el 2025 fui asignado a los grados décimos. En esta segunda etapa, adapté la metodología de observación a partir de los hallazgos obtenidos en las entrevistas que las tenía realizadas a las madres de familia y algunos líderes comunitarios, y así diseñé actividades de aula orientadas a contrastar el uso y presencia de las lenguas en el entorno escolar. De este modo, realicé observaciones en dos grados: grados sextos (entre los 9 y 12 años) y grados décimos (entre los 14 y 16 años) en las clases de inglés que yo mismo oriento.

Realicé observaciones en los grados sexto y décimo de la Institución Educativa Misak Mama Manuela. En el año 2024, observé tres grupos de sexto grado y, en 2025, tres grupos de décimo grado. Registré estas observaciones en un cuaderno, consignando información esencial como la fecha, la hora y el lugar, junto con el respectivo grado. Además, incluí observaciones detalladas y, en algunos casos, reflexiones y sentimientos del docente. En este apartado presento dos tipos de síntesis: una correspondiente a los grados sexto y otra a los grados décimo.

En promedio, cada grupo de sexto grado cuenta con entre 18 y 23 estudiantes, distribuidos según su edad. Es decir, en sexto-uno se encuentran los estudiantes más jóvenes, mientras que en sexto-tres están los de mayor edad. El rango de edad en este nivel oscila entre los 10 y 14 años. De manera similar, los tres grupos de décimo grado están conformados por entre 17 y 23 estudiantes, también organizados por edad. En décimo-uno se ubican los más jóvenes, mientras que en décimo-tres están los mayores. En este caso, el promedio de edad varía entre los 14 y 16 años.

Las temáticas presentadas surgen del objetivo específico relacionado con la cultura y el uso de las lenguas (materna, español, inglés y otras lenguas) dentro del aula. A partir de estas temáticas, se evidencia los resultados de las ideas principales extraídas del diario de campo.

7.6. Orientación hacia el tipo de análisis

La elección metodológica que desarrollo no solo responde a criterios técnicos de análisis cualitativo, sino que se fundamenta en la necesidad de respetar y comprender el contexto sociocultural del pueblo Misak, en el cual se enmarca esta investigación. Si bien el enfoque narrativo ofrecía posibilidades de profundización en las experiencias, el tipo de datos recogidos (entrevistas, observaciones y diarios de campo) no permitió la construcción de relatos de vida completos, sino más bien el reconocimiento de voces fragmentadas, percepciones, emociones y deseos vinculados al aprendizaje del inglés, la lengua materna y la cultura en contexto escolar.

Por esta razón, opté por un enfoque que pudiera acomodar la riqueza, la multiplicidad y las tensiones de los discursos, sin forzarlos a una estructura narrativa fija. La combinación entre el Análisis Temático de Braun y Clarke (2006) y la perspectiva posmoderna de MacLure (2013) me permitió sostener un equilibrio entre la sistematicidad del análisis y la apertura interpretativa. El enfoque de Braun y Clarke ofreció una guía clara y rigurosa para organizar y codificar los datos, facilitando su estructuración en temas significativos. Este proceso incluyó las siguientes fases:

- **Familiarización con los datos:** Realicé una lectura completa de las entrevistas, observaciones y registros de campo traducidos del Namuy wam al español.
- **Codificación inicial:** Identifiqué fragmentos significativos que expresaban ideas clave sobre lengua, cultura, educación y emociones vinculadas al inglés, utilizando un proceso de codificación abierta.
- **Búsqueda de temas:** Agrupé los códigos en posibles temas o núcleos interpretativos, respetando la voz original de los participantes.
- **Revisión de temas:** Contrasté los temas emergentes con nuevas lecturas de los datos, descartando, ajustando o fusionando categorías.
- **Definición y denominación de temas:** Establecí nombres y descripciones claras para cada categoría, basándome en la recurrencia, pero también en su fuerza política, afectiva o simbólica.
- **Producción del informe:** Organicé los resultados de forma articulada con el marco teórico, integrando citas textuales de las entrevistas y fragmentos del diario de campo.

Por su parte, el aporte de MacLure (2013) complementó esta aproximación con una mirada crítica y posmoderna, al concebir los datos no como portadores de significados estables, sino como eventos dinámicos que interactúan con el investigador y generan nuevas interpretaciones. Esta autora resalta la importancia del asombro en la investigación cualitativa, prestando atención a aquellos momentos en los que los datos provocan sorpresa, contradicción o performatividad. Como señala MacLure (2013):

Considero que es necesario incorporar una mayor presencia del asombro en la investigación cualitativa, particularmente en nuestra interacción con los datos. Esto funcionaría como un contrapeso al predominio de la razón en los procesos de interpretación, clasificación y representación.⁸ (p. 228)

La combinación de ambos enfoques permitió dar cuenta de lo explícito y lo implícito en las voces recogidas. La codificación no se limitó a la frecuencia con que un tema era mencionado, sino también a su carga simbólica, emocional o contradictoria. Reconocer la fuerza política y emocional de ciertos fragmentos discursivos, y no solo su recurrencia o claridad temática, es una forma de resistir prácticas extractivas del análisis, y de comprometerme con una lectura situada, respetuosa y transformadora.

Este enfoque mixto se alinea con el marco teórico de la interculturalidad crítica y el giro decolonial, que orienta todo el trabajo. En lugar de aplicar categorías preconcebidas, los datos fueron generando sus propios sentidos y cuestionamientos. Esta lógica inductiva permitió configurar categorías centrales emergentes, que nutren no solo la interpretación de los hallazgos, sino también la propuesta de la secuencia didáctica, la cual no surge desde una lógica externa impuesta, sino desde las voces, silencios, deseos y tensiones expresadas por estudiantes, madres de familia y líderes Misak, quienes participaron en la investigación.

A partir del proceso analítico descrito, y bajo la combinación de enfoques que permiten tanto el orden como la apertura interpretativa, se configuraron diversas categorías y temas que reflejan las percepciones, tensiones y proyecciones que los participantes expresaron en torno al aprendizaje del inglés, el fortalecimiento de la lengua propia y la vivencia cultural en el contexto escolar. Estas categorías no fueron impuestas desde una lógica externa, sino que emergieron del diálogo constante con los datos y con el marco teórico crítico que guía esta investigación.

⁸ Traducción de la versión original: I think we need more wonder in qualitative research, and especially in our engagements with data, as a counterpart to the exercise of reason through interpretation, classification, and representation.

En el siguiente capítulo, presento los resultados obtenidos a partir de este análisis. Cada categoría se ilustra con fragmentos de entrevistas, diario de campo y reflexiones, y se interpreta en relación con los principios de la interculturalidad crítica y el giro decolonial. Estos hallazgos no solo permiten comprender la complejidad del aprendizaje del inglés en contextos indígenas, sino que también fundamentan de manera sólida la propuesta pedagógica que se desarrolla en la secuencia didáctica.

La unidad no es una simple aplicación de contenidos, sino una construcción situada que responde a los sentidos y necesidades expresadas por la comunidad educativa Misak. En este sentido, el análisis realizado es tanto un punto de llegada como un punto de partida para transformar las prácticas pedagógicas desde una mirada crítica, intercultural y contextualizada.

8. Resultados

En este apartado, presento y analizo los resultados de la aplicación de las dos técnicas de recolección de datos seguidas en esta investigación. En primer lugar, expongo las entrevistas realizadas a madres de familia y a líderes comunitarios con el fin de responder al primer objetivo específico (identificar los aspectos de la cultura Misak que requieren fortalecimiento y la visión sobre la enseñanza del inglés a partir de las percepciones de las madres de familia y los líderes comunitarios del pueblo Misak). En segundo lugar, analizo el diario de campo que llevé como profesor con el fin de cumplir el segundo objetivo específico (analizar cómo los estudiantes de grado sexto y décimo ponen en práctica aspectos culturales y lingüísticos tanto ajenos como propios Misak en su entorno escolar).

Finalmente, para cumplir el tercer y último objetivo, a partir del análisis de los anteriores objetivos diseño una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza aprendizaje del inglés centrada en el fortalecimiento de la cultura Misak haciendo como uso pedagógico el documental audiovisual.

8.1. Las percepciones de las madres de familia

En este apartado presento el análisis de tres percepciones centrales sobre la lengua, la cultura y el inglés, construidas a partir de entrevistas semiestructuradas que realicé a madres de familia del pueblo Misak. Estas percepciones surgieron como resultados emergentes de las preguntas abiertas formuladas durante los encuentros, lo que permitió que las voces de las participantes revelaran sentidos no previstos inicialmente.

8.1.1. Las percepciones frente a la lengua *Namuy wam*

En cuanto a las percepciones de las madres de familia sobre la lengua *Namuy wam*, identifiqué cuatro temáticas: en primer lugar, la responsabilidad del hogar en la transmisión de la lengua como parte de la herencia cultural; en segundo lugar, el papel de la escuela en su preservación y enseñanza; en tercer lugar, la influencia de la presión social y la discriminación lingüística en su uso; y finalmente, el empleo de la lengua en distintos espacios comunitarios como parte de la vida cotidiana.

8.1.1.1. La responsabilidad del hogar en la herencia de la lengua

Las madres de familia reconocen que la pérdida de la lengua tiene su origen en el hogar, influenciada por problemáticas coloniales del pasado y por la tendencia a valorar lo externo por encima de lo propio. Las entrevistadas coinciden en que el hogar es el primer espacio donde la lengua se debilita.

A continuación, se presentan extractos que reflejan las percepciones de las madres de familia sobre la cultura y la lengua *Namuy wam*.

Extracto MF-01:

[...] la pérdida de nuestra lengua está directamente relacionada con lo que ocurre dentro de nuestra casa, desde el momento en que tenemos a nuestros hijos. Yo tengo un niño, y él habla claramente los dos idiomas, lo que demuestra que no se debe culpar únicamente a los profesores.

Este testimonio resalta la responsabilidad de la familia en la preservación de la lengua y rechaza la idea de que la escuela sea la principal responsable de su pérdida. Otra

madre subraya el compromiso comunitario de las familias para mantenerla viva a través de la enseñanza a sus hijos.

Extracto MF-02

Si se perdiera, así como el anaco viene acabando podría pasar eso, que se podrían olvidar de nuestra lengua. Pienso que debemos aprender más nuestra lengua [...] todo viene desde la casa, luego pasa a la escuela. La escuela también debe enseñarlo y el español lo puede aprender por fuera.

En este extracto, además de enfatizar que el hogar es el principal responsable de la transmisión de la lengua, se reconoce que la escuela también asume una responsabilidad social en su enseñanza. Asimismo, se refuerza la idea de que el aprendizaje de la lengua debe darse principalmente en el ámbito familiar, mientras que el español puede adquirirse en diversos espacios. Como también relaciona que si se acaba la lengua, también se va a acabar la vestimenta propia.

Extracto MF-03

Bueno, a ver en esta pregunta, desde donde yo lo siento el *Namuy wam* está desde nuestras casas, nosotros mismos por ratos no lo valoramos [...] al final nosotros empezamos desde temprana edad a enseñarle a Natalia⁹ a hablar el *namtrik*, entonces ahora con ella si empezamos así (hablando en la lengua propia)...”

Este testimonio evidencia cómo madres y padres han transformado sus perspectivas y visiones sobre la lengua propia. Aunque muchos de ellos crecieron hablando principalmente en español, hoy han tomado la decisión consciente de enseñar su lengua ancestral a sus hijos. Esta elección refleja un proceso de toma de conciencia, en el que la lengua se reconoce como un elemento fundamental para valorar y fortalecer la cultura propia.

Extracto MF-04

[...] para hablar desde mi experiencia yo pienso que todo está en los padres. Aún tenemos debilidad porque tenemos la mentalidad de creer que solo lo de afuera es bueno [...] ellas (hija y sobrina) se

⁹ Los nombres de las personas entrevistadas han sido modificados por el investigador para preservar su anonimato.

convirtieron en hablantes del español, y yo quise retomar, porque cuando ellas me hablan en español yo también le hablo en español. Por eso la debilidad está en casa.

En el siguiente testimonio se destaca que la responsabilidad recae en los padres, quienes, en muchos casos, han interiorizado la idea de que lo externo es mejor. Esto genera una tendencia a priorizar el español, reproduciendo un ciclo en el que los niños dejan de hablar la lengua indígena porque sus propios padres no la exigen ni refuerzan en el hogar.

8.1.1.2. El papel de la escuela en la preservación y enseñanza del *Namuy wam*

Según las madres de familia, la escuela ha favorecido el uso del español como principal medio de comunicación, lo que ha llevado a que los estudiantes reduzcan el uso de su lengua propia. Esta situación tiene su origen en el ámbito familiar, ya que, a medida que más familias priorizan el español, esta tendencia se refuerza en el entorno escolar. De la misma manera, una madre comenta que no solo los estudiantes tienden a preferir el español, sino también los docentes.

MF-03

[...] al final nosotros empezamos desde temprana edad a enseñarle a Natalia a hablar el namtrik [...] pero siento que cuando llegó a la escuela donde los niños e incluso los profesores le dan prioridad al español ahora casi no habla en namtrik, ahora incluso cuando habla en namtrik mezcla palabras en español [...]

MF-04

Hay estudiantes que vienen con un dominio de la lengua propia muy bueno, pero si la mayoría habla en español el estudiante también habla en español. Y los niños que no dominan bien el español sienten mucho miedo por no poder hablarlo.

En estos testimonios, aunque en el hogar existen esfuerzos por no perder la lengua propia, en la escuela, a pesar de ser un espacio indígena, el predominio del español entre la mayoría de los estudiantes hace que quienes hablan la lengua ancestral tiendan a usar el español. Además, como las clases se imparten en español y los docentes, aunque sean Misak,

también lo utilizan, los estudiantes que dominan la lengua propia sienten temor de expresarse en ella, por miedo a ser objeto de burlas por parte de sus compañeros.

MF-04

[...] exigir a hablar bien la lengua propia, a hacer exposiciones en la lengua. Si les exigimos ellos lo harán.

MF-01

[...] también creo que hace falta poner un mayor énfasis en enseñarles no solo a hablar, sino también a escribir correctamente.

La pérdida progresiva del *Namuy wam* en la escuela evidencia una tensión entre la enseñanza institucional y la preservación de la lengua propia. Si bien las familias juegan un papel clave en esta dinámica, el hecho de que incluso los docentes de habla Misak prefieran el español revela una internalización de su dominio. Frente a esta realidad, no basta con exigir el uso del *Namuy wam* de manera institucional; es necesario un compromiso genuino por parte de los profesores y la comunidad educativa para revitalizar su uso cotidiano, tanto en el aula como en los espacios informales.

8.1.1.3. La influencia de la presión social y la discriminación lingüística en su uso

Las madres de familia identifican claramente que estas preferencias lingüísticas por el español no responden únicamente a una cuestión de gusto, sino que tienen una explicación histórica. Antes de la Constitución de 1991, las dinámicas sociales estaban marcadas por la discriminación y el racismo hacia los indígenas, lo que llevó a que los Misak privilegiaran el español para proteger a sus hijos de la exclusión e incluso de castigos físicos por hablar su lengua. Como resultado, se generó la percepción de que el español tenía mayor prestigio que el *Namuy wam*, perpetuando su desplazamiento.

MF-03

[...] por ejemplo en mi caso mi papá ingresó a estudiar en la escuela Las Delicias (Resguardo de Guambía) donde estudió la primaria, a él le metieron en la cabeza que el español era más

valorado que el namtrik, por lo que cuando nos fuimos para abajo mi papá sintió que también debía darme el privilegio de hablar el español [...]

MF-04

La experiencia de mi abuelo, cuando él iba a vender se burlaban porque no sabía hablar español. Él vendía en Santander de Quilichao (Cauca). Le quitaban el reboso (que es una falda de hombre) porque no sabía hablar español. Entonces mi padre desde la experiencia de él quiso que sus hijas no hablaran la lengua propia y nos prohibía hablar [...] a mi hermano Fabian le pegaban por hablar la lengua.

La imposición del español como lengua de prestigio y la marginación del *Namuy wam* además de haber sido un producto de políticas institucionales, las consecuencias de la sociedad trasciende a la discriminación y racismo que han dejado marcas profundas en la memoria de las familias Misak. Los relatos de castigos físicos, burlas y exclusión social reflejan cómo la presión por abandonar la lengua propia ha operado a través de generaciones, convirtiéndose en un mecanismo de supervivencia. Sin embargo, esta adaptación forzada ha tenido un alto costo: el debilitamiento del *Namuy wam* y la reproducción de la idea de que solo el español otorga oportunidades.

8.1.1.4. El empleo de la lengua en distintos espacios comunitarios como parte de la vida cotidiana

Las madres de familia destacan la importancia de que la lengua *Namuy wam* tenga presencia en todos los ámbitos de la vida comunitaria. Incluso señalan que espacios no propios, como la iglesia, pueden contribuir a su fortalecimiento. Proponen, por ejemplo, que los nombres de las plantas y los animales se mantengan en *Namuy wam*, sin traducirlos al español, para preservar su uso y transmitirlo a las nuevas generaciones, aun cuando se hable en español.

MF-02

[...] en las iglesias se predica en español, yo pienso que deberían hacerlo en la lengua (*Namuy wam*). Por ejemplo el padre de Silvia da la misa en la lengua propia, eso me parece muy bueno [...] si no hay palabras en español se enseña en la lengua que es. Si son plantas nuestras con nombres nuestros, se enseña en la lengua. Así como el árbol de *latsø*, *kusrek*, por ejemplo el *kusrek* yo no sé cómo se dice en español. Entonces si se habla en español ese árbol hay que decirlo en nuestra lengua: *kusrek*.

MF-04

En algunas reuniones nos hablan que debemos recuperar la lengua, luego a la casa y las regañan (hija y sobrina) porque hablan español y que hablen la lengua propia, pero pasan dos o tres días y se me olvida y comenzar de nuevo a hablar el español.

La revitalización del *Namuy wam* requiere más que un discurso de recuperación; demanda una práctica constante y comprometida en todos los espacios de la comunidad. Si bien existen iniciativas para integrar la lengua en ámbitos como la iglesia, la educación, reuniones comunitarias, la falta de continuidad en su uso diario refleja las dificultades de un proceso que aún enfrenta barreras sociales y personales. Para que el *Namuy wam* perviva, es fundamental que su uso no sea esporádico ni condicionado por el español, sino una elección consciente y sostenida en la vida cotidiana.

En conclusión, el análisis de los testimonios evidencia que la pérdida y el fortalecimiento del *Namuy wam* no dependen exclusivamente de un solo actor, sino que es el resultado de dinámicas complejas entre la familia, la escuela y la sociedad en general. Si bien el hogar es reconocido como el principal espacio de transmisión de la lengua, la influencia de la escuela y la presión social juegan un papel determinante en su uso o debilitamiento.

En definitiva, la preservación del *Namuy wam* requiere un esfuerzo conjunto entre la familia, la escuela y la comunidad. Solo a través de un compromiso colectivo será posible frenar su debilitamiento y garantizar su continuidad para las futuras generaciones.

8.1.2. Las percepciones frente a la cultura propia

Durante mucho tiempo, la cultura fue definida desde perspectivas externas a los pueblos indígenas, especialmente desde la academia y el Estado, reduciéndola a lo folclórico o lo tradicional y negándole su carácter político, histórico y transformador. Sin embargo, como señala Fals Borda (1986), la cultura es una construcción colectiva que permite a los pueblos resistir y transformar su realidad. En este marco, el pueblo Misak ha resignificado la cultura como una forma integral de vida que articula lengua, territorio, espiritualidad, trabajo comunitario y formas propias de autoridad (Cabildo Indígena de Guambía, 2012). No se trata

solo de hablar el idioma o portar vestimenta tradicional, sino de habitar una cosmovisión que se reproduce cotidianamente. Desde una mirada de interculturalidad crítica, Walsh (2009) plantea que la cultura es también un campo de disputa frente al poder colonial y un espacio desde donde se genera pensamiento propio. En coherencia con esta visión, las entrevistas a las madres de familia revelan que la cultura se percibe como identidad viva, ligada a prácticas ancestrales y a la responsabilidad de transmitir el conocimiento a las nuevas generaciones para garantizar la pervivencia del pueblo Misak.

8.1.2.1. Identidad Misak y transmisión cultural

Para las madres de familia, la cultura se concibe principalmente como un conjunto de valores, prácticas cotidianas, saberes relacionados con los tejidos y la agricultura, todo ello basado en la experiencia y en la transmisión a las nuevas generaciones. Asimismo, reconocen que la cultura no solo abarca las formas de vida, sino también la historia y la responsabilidad que tienen, como pueblo indígena, de resistir y preservar su legado para el futuro.

MF-01

[...] creo que desde pequeños debemos enseñar los valores del ser Misak-Misak, porque nuestra identidad no solo se basa en hablar nuestra lengua o vestirnos con nuestra indumentaria tradicional, sino también en vivir de acuerdo con los principios de nuestra cultura. Por ejemplo, en noviembre se realiza un tributo a los muertos colocando comida [...]

[...] Debemos transmitirles los conocimientos que se han ido acumulando a lo largo del tiempo, desde las pequeñas enseñanzas cotidianas hasta las tradiciones más profundas. Por ejemplo, cuando se está tejiendo, es fundamental enseñarles a plasmar en los tejidos figuras como árboles, montañas, de igual forma, al trabajar con el telar y el anaco, debemos explicarles qué es la mancana y cómo se utilizan los diferentes elementos necesarios para realizarlo [...]

El testimonio resalta que los principios Misak son el pilar fundamental para que los valores, la vestimenta y la lengua se mantengan a lo largo del tiempo. Más allá de los aspectos visibles de la cultura, la identidad se encuentra en el sentimiento de pertenencia y en la apropiación de su legado ancestral. Ser Misak no es solo una cuestión de vestimenta o idioma, sino una forma de vida profundamente enraizada en la historia y la cosmovisión del pueblo.

Asimismo, se reconoce la responsabilidad colectiva de transmitir los saberes heredados de generaciones pasadas. Estos conocimientos no solo están presentes en la lengua o en los relatos orales, sino también en la práctica cotidiana, como en la elaboración de tejidos, el trabajo de la tierra y la manera en que se porta la vestimenta tradicional. Cada uno de estos elementos es más que una simple costumbre; encierra una razón de ser, un significado profundo que vincula a la comunidad con sus antepasados y con la naturaleza.

En este sentido, la transmisión cultural no es solo una tarea educativa, sino un acto de resistencia y reafirmación de la identidad Misak. La conexión con el territorio y el saber ancestral son elementos que permiten mantener viva la esencia del pueblo, asegurando que su legado perdure en las nuevas generaciones.

MF-04

[...] Si, la esencia del Misak no solo es el vestido ni la lengua, por ejemplo la esencia de la mujer Misak es saber conocer todas las labores de una mujer Misak. Ese es la esencia de ser Misak. Por ejemplo yo puedo estar con mi vestido propio, pero si no realizo las labores de tejer, sería como una persona que perdió su cosmovisión y perdió su pensamiento [...]

Este testimonio enfatiza la responsabilidad cultural de la mujer Misak, resaltando que su identidad no solo se manifiesta en la vestimenta o en el uso de la lengua, sino en el hacer. La entrevistada señala que el tejido es un principio fundamental para la mujer Misak y que, al no practicarlo, se pierde la conexión con la cosmovisión y el pensamiento ancestral.

MF-02

[...] las labores de trabajo viene desde los padres, por eso no solo se estudia, sino también debe saber labrar la tierra, debe saber tejer, debe hilar, debe hilar lana, debe saber hacer anacos, debe hacer gigras. Debe aprender todo tipo de conocimientos y por lo tanto hablar el *Namuy wam* [...]

El testimonio de esta madre enfatiza que, además de la educación formal, no se debe olvidar el trabajo de la tierra, la elaboración de tejidos y el conocimiento ancestral transmitido a través de la lengua. Para ella, la transmisión del idioma va más allá de una simple

traducción; implica comprender su significado profundo y su vínculo con la cosmovisión Misak.

Desde esta perspectiva, sostiene que ciertas palabras que no tienen una traducción exacta deben preservarse en su lengua original, ya que encierran conocimientos específicos y una relación única con el entorno. Esto es especialmente evidente en el ámbito del tejido, en el uso de plantas medicinales, en la denominación de los animales y en los nombres propios, los cuales deben permanecer en la lengua sin ser sustituidos por términos en español.

Del mismo modo, reconoce que, al hablar en la lengua propia, a menudo se incorporan palabras en español debido a la falta de equivalencias exactas. Esta fusión lingüística no sólo refleja la adaptación del pueblo Misak a nuevas realidades, sino también la importancia de preservar el significado esencial de sus expresiones culturales

MF-03

[...] otra cosa, es que pues en lo que se hace con los deberes como el tejido o en la huerta, en las cosas que se hacen se habla con términos diferentes dependiendo de los espacios, pasa igual con las conversaciones en el *nachak* o en las reuniones, entonces con eso falta realizar dinámicas, para que se generen espacios de conversación en los que cada uno pueda hablar [...]

Este testimonio destaca la importancia de los tejidos y el labrado de la tierra en la huerta como prácticas fundamentales de la cultura Misak. Más allá de su valor material, estas actividades transmiten enseñanzas que se expresan en la lengua *Namuy wam*, fortaleciendo así la identidad y el conocimiento ancestral.

Además de ser vividas y practicadas en la cotidianidad, estas expresiones culturales deben ser habladas y compartidas en distintos espacios de socialización, como el *Nachak*, las reuniones comunitarias y los colegios. De esta manera, la lengua y los saberes tradicionales no solo se preservan, sino que también se fortalecen en la vida colectiva del pueblo Misak.

8.1.3. Las percepciones sobre el inglés

Una parte fundamental del corazón y la razón de ser de esta investigación es el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Si bien, como he mencionado en apartados anteriores, este estudio no busca privilegiar el inglés sobre las lenguas indígenas, pero sí plantea una postura crítica que va más allá de la resistencia de los pueblos indígenas. En la actualidad, existen realidades que deben ser confrontadas desde la *re-existencia*¹⁰, y una de las formas de hacerlo es comprendiendo las dinámicas culturales y socioeconómicas del mundo a través de la lengua inglesa.

Desde esta perspectiva, en la entrevista semidirigida también pude explorar la percepción de las madres de familia sobre el inglés. A partir de sus respuestas, se presenta el siguiente análisis.

Las madres de familia comprenden que el inglés es una lengua extranjera que sus hijos aprenden como asignatura en la institución educativa. A partir de sus percepciones, fue posible agrupar sus opiniones en cuatro temáticas principales. En primer lugar, el inglés es visto como una herramienta para ampliar oportunidades. En segundo lugar, se considera que aprender inglés puede contribuir al fortalecimiento de la lengua propia. En tercer lugar, se expresa una crítica a la forma en que se enseña el inglés en los colegios. Y, en cuarto lugar, se plantea la necesidad de trabajar el inglés en conexión con la lengua originaria *Namuy wam*.

8.1.3.1. El inglés la lengua de las oportunidades

De acuerdo con las madres de familia, el inglés es percibido como una lengua del mundo moderno. Reconocen que, a diferencia de sus antepasados, los estudiantes de hoy tienen mayores oportunidades de salir del resguardo y conocer otros contextos, y en ese sentido, consideran que el inglés puede ser incluso más necesario que el español. Además, comprenden que este idioma no solo es útil para viajar, sino también para acceder y

¹⁰ La *re-existencia*, en el pensamiento del pueblo Misak, no se limita a resistir frente a las múltiples formas de colonialismo que han afectado sus territorios, lenguas y formas de vida. A diferencia de la *resistencia* entendida sólo como oposición, la *re-existencia* implica una acción transformadora: es la búsqueda de nuevas formas de vivir, de pervivir y de proyectar un futuro desde los propios principios culturales. Se fundamenta en no caer en la revictimización, sino en generar propuestas concretas, caminos propios, soluciones colectivas y afirmaciones de vida digna que fortalezcan la autonomía y el pensamiento propio.

comprender los medios de comunicación globales que, en su mayoría, están producidos en lenguas extranjeras como el inglés.

MF 01

[...] los niños no siempre van a estar solo en su entorno local, sino que en algún momento saldrán a estudiar en otros lugares o buscarán trabajo fuera. Por eso, aprender al menos lo básico de otros idiomas es muy importante para que puedan defenderse, desde mi perspectiva, me parece que está muy bien que los niños aprendan más de un idioma.

MF-02

Así como viene la situación del mundo, pienso que es un idioma grande, más que el español, aunque a veces debemos pensar que el idioma grande es el nuestro, pero el idioma que entiende el mundo es el inglés.

MF-04

Hoy en día es muy necesario aprender nuevos idiomas, por ejemplo las películas en inglés, documentos muy necesarios están en inglés o incluso en otros idiomas. Existen generaciones que no se van a quedar acá, se van a ir para otros lados, y si no maneja otro idioma es un limitante.

En los testimonios de las madres de familia se evidencia una valoración significativa del aprendizaje del inglés, percibido como una herramienta clave para que las nuevas generaciones accedan a oportunidades educativas, laborales y culturales fuera del resguardo. Esta percepción refleja una comprensión del inglés como “lengua del mundo moderno”, asociada al progreso y la movilidad. Sin embargo, desde una mirada decolonial e intercultural crítica, esta valoración pone de relieve la persistencia de jerarquías lingüísticas que subordinan la lengua propia frente a idiomas considerados funcionales o globales. Esta tensión puede interpretarse como expresión de lo que Lander (2000) denomina la colonialidad del saber, entendida como el control y la imposición de paradigmas de conocimiento eurocéntricos que han sido legitimados históricamente como los únicos válidos, al tiempo que deslegitiman y subordinan otros sistemas de conocimiento, como los saberes indígenas.

8.1.3.2. El fortalecimiento del multilingüismo

Las madres de familia han comprendido que el aprendizaje de otros idiomas potencia las capacidades de los niños, ya que reconocen que, además de tener una lengua y cultura propia, también es importante conocer otras lenguas. No se refieren únicamente a lenguas extranjeras, sino que valoran especialmente las lenguas indígenas. Como ejemplo, mencionan a los pueblos amazónicos que hablan varias lenguas, lo cual consideran una muestra de habilidades que también sus hijos pueden desarrollar. Asimismo, expresan que cuando una lengua se fortalece desde el núcleo familiar, permanece viva, y esto constituye una base sólida para el aprendizaje de otras lenguas. Aunque la pregunta se centraba en la lengua inglesa, su reflexión gira entorno hacia el valor de todas las lenguas que necesariamente no es únicamente el inglés y valoran la lengua propia como base para el aprendizaje de otras.

MF-01

[...] Una vez vi que un niño tiene la capacidad de aprender muchos idiomas, y eso me hace sentir muy feliz. Es algo positivo porque, aunque es fundamental aprender sobre nuestra cultura y nuestra lengua materna, también es importante conocer lo de afuera.

MF-03

[...] por ejemplo, también nos mencionaron que en la Amazonía las personas hablan hasta siete idiomas, son varios idiomas y ahí es donde yo veo que nosotros también tenemos la capacidad de aprender, pero para aprender a hablar clarito necesitamos alguien que hable claro, porque es que algunos lo dan solo por encima y esa es una de las fallas que veo.

MF-04

Si ya uno aprende una lengua eso no se olvida. En mi casa se habla namtrik, escribir y hablarlo yo lo hago perfectamente. Aunque aprenda otros idiomas el idioma propio nunca se va a olvidar. Si desde el núcleo familiar se habla la lengua propia siempre estará viva.

Los testimonios de las madres de familia expresan una comprensión profunda del valor del multilingüismo desde una perspectiva indígena, donde el aprendizaje de otras lenguas no entra en conflicto con la preservación de la lengua materna, sino que se concibe como una oportunidad complementaria. Esta visión rompe con los discursos tradicionales que oponen

lo propio a lo externo, y muestra una apertura crítica hacia el conocimiento de otras culturas sin abandonar la raíz identitaria.

8.1.3.3. Metodología para la enseñanza del inglés

En esta parte final, las madres de familia proponen formas de enseñanza orientadas a que sus hijos e hijas logren dominar el idioma, basándose en su propia experiencia con el aprendizaje de la lengua materna. Algunas sugieren que el inglés debería enseñarse de manera similar al *Namuy wam*, es decir, a través de un enfoque más natural y cotidiano. Además, plantean una postura política clara: la enseñanza de la lengua propia y del inglés no debe establecer relaciones jerárquicas. Insisten en que no se debe privilegiar el inglés ni minimizar el valor de la lengua ancestral.

Una de las madres cuestiona el enfoque gramatical tradicional y sugiere que el aprendizaje puede darse desde la escucha, a través de canciones y videos que conecten emocional y culturalmente a los niños con las lenguas. Otra madre expresa el deseo de que, al enseñar inglés, también se incluyan las "palabras antiguas" de la lengua propia, fomentando una enseñanza bilingüe que fortalezca ambas lenguas sin olvidar las raíces lingüísticas del pueblo Misak.

MF-01

Desde mi punto de vista, el inglés debería enseñarse de manera similar al namtrik, comenzando desde lo más básico. Primero, se deberían enseñar las vocales, luego el alfabeto y el abecedario, y posteriormente los verbos. [...]

MF-03

[...] llevar las dos a la par si hace falta, también hacer énfasis lo propio del idioma y si hace falta traducir se hace traducción, para que tengan en cuenta como se dicen las cosas [...] Yo siento que eso es, llevar las dos, no dejar ni una atrás, ni dejar ni una privilegiar más, llevar ambas me parece importante.

MF-04

Por ejemplo para aprender la lengua propia no se aprende primero la gramática, sino que desde el escuchar ya lo interioriza [...] Se debe aprender desde las canciones, a partir de videos para que lo interiorice mejor. Y debe ser contextualizado. No se enseña a traducir sino que sea desde su contexto.

MF-02

Las palabras antiguas por ejemplo los muchachos de ahora no lo hablan. Estas palabras que son antiguas no lo saben, mucho menos no hablan ni la lengua. Es nuestra lengua que son antiguos como la palabra *manasrø* que significa que es muy antiguo. *Wanøsrø* es otra palabra antigua, que es para indicar que es algo muy muy muy muy lejos.

En conclusión, las madres de familia reconocen que el fortalecimiento de la lengua propia comienza en el hogar, pero también señalan la gran responsabilidad que tiene la escuela en este proceso. Actualmente, perciben que la institución educativa, en lugar de contribuir a su preservación, está favoreciendo su pérdida, lo cual es resultado de una herencia colonial que continúa impactando a las comunidades indígenas. Por ello, consideran que la recuperación y el fortalecimiento lingüístico deben ser una tarea colectiva, que involucre a toda la comunidad y el mismo Estado desde sus instituciones. Además, destacan que la lengua y el vestido no son los únicos elementos que definen a un pueblo; ser Misak implica una gama amplia de prácticas, saberes y formas de vida que conectan la historia con el territorio.

Todo este entramado cultural debe ser fortalecido; al mismo tiempo, las madres valoran la enseñanza del inglés no como una imposición, sino como una herramienta que puede generar oportunidades. Reconocen que, debido a las dinámicas culturales actuales, los niños ya no aspiran únicamente a permanecer en su territorio de origen, sino que también desean conocer otros espacios, y el dominio de otro idioma puede facilitar ese camino. Por ello, insisten en que, antes de mirar hacia afuera, es fundamental fortalecer lo propio y que el aprendizaje de otras lenguas se dé desde una mirada comparativa, sin jerarquías entre culturas ni lenguas.

8.2. Resultados sobre la percepción de los líderes comunitarios (Shures)

En este apartado presento las percepciones de los líderes comunitarios Misak, construidas a partir de las entrevistas semidirigidas que realicé en el marco de esta investigación. Las respuestas emergentes se organizaron en torno a tres ejes principales que guiaron el instrumento: la lengua Namuy Wam, la cultura propia y la enseñanza del inglés. A través de sus testimonios, se visibilizan reflexiones profundas sobre la relación entre estos elementos y el contexto educativo actual, lo cual permite una lectura crítica de sus aportes en diálogo con los objetivos de este estudio. Percepción sobre la lengua propia

8.2.1. Percepción sobre la lengua propia

Los *Shures* perciben la lengua propia a través de cuatro grandes temáticas. En primer lugar, reflexionan sobre cómo debe ser transmitida y fortalecida en los distintos espacios de la comunidad. En segundo lugar, destacan la lengua como identidad y como esencia del ser Misak. En tercer lugar, identifican factores que evidencian su pérdida y los riesgos asociados. Finalmente, abordan el papel de la tecnología y su impacto en la vitalidad de la lengua.

8.2.1.1. Transmisión y fortalecimiento de la lengua propia

De acuerdo con los mayores, la lengua propia ha mostrado avances en comparación con años anteriores, ya que actualmente se observa que muchos niños la están hablando. Señalan que esto ocurre cuando existe un compromiso colectivo: del padre, la madre, los docentes y la comunidad en general. Resaltan que la clave está en la práctica cotidiana del idioma, ya que, aunque existan libros o cartillas, si la lengua no se habla, corre el riesgo de quedar limitada al plano escrito.

Por ello, insisten en que la responsabilidad comienza en el hogar, donde las labores diarias deben convertirse en el espacio natural para hablar la lengua. Es decir, debe existir una relación viva entre la lengua y las actividades propias del ser Misak. Un aspecto fundamental que se destaca es la espiritualidad, la cual se articula en torno a un espacio profundamente simbólico para el pueblo Misak: el fuego. Este se considera la base del diálogo, y a través de la oralidad que allí se practica, se protege y fortalece la lengua.

Por otro lado, la transmisión de la lengua no debe limitarse únicamente al ámbito del hogar o de la escuela. Los líderes proponen que también la academia se comprometa, integrando procesos de investigación en la lengua propia. En este sentido, hacen un llamado a los docentes para que no se dirijan a los estudiantes en español, sino que fomenten el uso del idioma originario como medio de indagación, reflexión y producción de conocimiento.

LC-01

[...] es por eso que en cualquier reunión se ha venido recordando a los padres jóvenes sobre la importancia de nuestra lengua, aunque, han tomado consciencia y hoy día los niños están hablando nuestra lengua y va creciendo. Hoy en día, es bueno ver cómo nuestra lengua está creciendo y ganando espacio, pero es fundamental no permitir que ese progreso disminuya. Debemos fortalecer nuestras raíces, haciéndolas aún más profundas, para garantizar que nuestra lengua no se desvanezca con el tiempo. Se fortalece la lengua cuando habla el padre y la madre, los profesores, en la comunidad y la sociedad, así no se acabará [...]

LC-02

Los *Shures* siempre recalcan que, aunque existen libros y cartillas en nuestra lengua, si no se habla, nuestra lengua corre el riesgo de quedarse solo en lo escrito. Por eso, actualmente se están creando materiales audiovisuales para los niños, pero esto no es suficiente si no se empieza desde la casa. Es ahí donde nuestra lengua encuentra su verdadero valor, en la oralidad. Por ejemplo, en el hogar, actividades como mandar a pelar papas, hacer aguapanela o atizar la candela son oportunidades para transmitir nuestra lengua y cultura [...]

LC-03

Para que nuestra lengua sea más fuerte, debemos recuperar y cultivar la espiritualidad que surge desde el fogón, desde el centro de nuestro hogar y nuestra vida. Así como cuidamos nuestro traje tradicional, nuestro *tampalkuari*¹¹ y todo lo que llevamos puesto como símbolo de nuestra identidad, así también debemos proteger nuestra lengua y nuestras tradiciones [...]

LC-02

¹¹ El *tampalkuari* es una prenda tradicional de la vestimenta Misak, utilizada tanto por hombres como por mujeres. En español, puede traducirse como “sombrero”, aunque su significado cultural y simbólico va más allá de una simple prenda de uso cotidiano.

[...] Esto representa una gran oportunidad para fortalecer nuestra lengua a través de la academia, integrándose en investigaciones y trabajos que reflejen nuestra identidad y cultura. Además, considero que los profesores tienen un papel clave en este proceso. Es fundamental que aclaren las dudas de los estudiantes en namtrik, ya que, aunque sean docentes Misak, muchas veces responden en español.

Los líderes comunitarios expresan una visión clara y esperanzadora sobre el fortalecimiento de la lengua *Namuy wam*, destacando avances significativos en su uso entre los niños y niñas. Reconocen que este crecimiento no es casual, sino resultado de un proceso de toma de conciencia por parte de padres, madres, docentes y líderes. Sin embargo, también advierten que este avance aún es frágil y requiere ser sostenido desde múltiples frentes: la familia, la escuela, la comunidad y la academia.

Insisten en que la lengua no puede depender únicamente de materiales escritos o audiovisuales; su verdadero valor reside en la oralidad, vivida en contextos cotidianos y espirituales como el fogón, donde la palabra cobra sentido en el hacer. La lengua se teje en las acciones del día a día y se transmite con fuerza cuando está ligada a las prácticas culturales y al territorio.

Finalmente, los líderes llaman a integrar la lengua en espacios académicos y de investigación, como una forma de legitimar el conocimiento propio. Señalan que el papel del docente es fundamental, especialmente en el uso cotidiano del *Namuy wam* dentro del aula, para que el proceso de aprendizaje no se fracture por el uso predominante del español. En conjunto, estas voces nos recuerdan que la lengua es más que un medio de comunicación: es el alma de un pueblo, y su preservación depende de un compromiso colectivo y continuo.

8.2.1.2. Identidad y lengua como esencia del ser Misak

Según los testimonios de los mayores, la lengua está profundamente conectada con la identidad, ya que no solo se trata de un medio de comunicación, sino que también moldea la forma de pensar y fortalece el sentido de ser. Si una persona no habla su lengua de manera firme y constante, corre el riesgo de verse influenciada por otras culturas y, eventualmente,

olvidar la propia. En este sentido, comparan la lengua con una huerta de trabajo, en la que se pueden encontrar múltiples facetas que reflejan el pensamiento, el comportamiento y la manera de hacer las cosas, todo ello influido por la lengua y percibido de forma integral. Además, consideran que la lengua posee una espiritualidad única, como si tuviera un alma compuesta por muchos ingredientes que le dan vida y profundidad.

LC-01

[...] es decir, si una persona es Misak, debe saber hablar nuestra lengua. En ese sentido, un Misak, al estar rodeado de personas blancas o mestizas, debe ser capaz de pensar como ellos, pero también recordar y mantener su forma de pensar y su identidad como Misak. Si no es así, al salir de su casa y viajar a lugares lejanos, como sucede con muchos jóvenes que buscan oportunidades, podrían terminar formando una pareja mestiza, lo que podría influir en su identidad.

LC-01

[...] la lengua es nuestra fortaleza ya que nos conecta con nuestra esencia y nos permite mantenernos firmes. La lengua es como la huerta de trabajo, dentro de la huerta hay ullucus, hay granos, coles, cebolla, hay de todo. El espacio de cultivo es la lengua y ahí adentro está nuestro pensamiento, el hacer, el cómo hacer, y todo está integrado.

LC-03

[...] debemos recordar que nuestra lengua es mucho más que palabras; porque es el medio para pensar, para ver el mundo, para escuchar y para ser verdaderamente Misak en cada paso que damos, de un lado a otro. Para ser Misak, nuestra lengua es fundamental, sin embargo, como mencioné antes, si hay espiritualidad, la lengua no estaría sola, y el espíritu tampoco, por ejemplo cuando cocinan se echan muchos ingredientes [...]

[...] es así que la lengua es nuestra identidad, lo que nos conecta con nuestro pasado y nos proyecta hacia el futuro. Es a través de ella que existimos, pensamos y sentimos, aunque a veces mezclamos palabras o no reflexionamos lo suficiente sobre su valor, seguimos aquí, porque nuestros abuelos, con su amor por la lengua, nos heredaron no sólo las palabras, sino también el orgullo de hablarlas, porque de lo contrario estaríamos hablando solo el español y pensando que el español es suficiente [...]

Existe una relación estrecha entre la lengua, la cultura y la identidad. La lengua no se reduce a un simple medio de comunicación, sino que constituye un vehículo que enlaza a las personas con su historia, su memoria colectiva y su proyección como pueblo. Es una herencia

viva que los *Shures* transmiten no solo a través de las palabras, sino mediante prácticas cotidianas y saberes ancestrales.

Desde esta perspectiva, hablar *Namuy wam* no es solo un acto lingüístico, sino también un acto de afirmación identitaria y de continuidad espiritual. En un contexto en el que el español tiende a imponerse como lengua dominante, mantener viva la lengua originaria se convierte en una forma de resistencia. A través de la lengua se comprende el pasado, se narra la historia desde una voz propia y se construye una visión de futuro anclada en los principios del pueblo Misak.

En este sentido, para Muñoz Rico (2023), la lengua, la cultura y la sociedad son inseparables, ya que el lenguaje adquiere significado cuando se usa en contextos reales, como una conversación, un ritual o una clase. Según esta visión, no basta con analizar las palabras en abstracto, sino que es fundamental observar cómo las personas las utilizan para establecer relaciones, ejercer poder y negociar sentidos en su vida cotidiana. Esto resulta clave en contextos indígenas como el Misak, donde la lengua no solo comunica, sino que activa vínculos espirituales, saberes colectivos y decisiones políticas propias.

Como sostiene Walsh (2009), revitalizar la lengua desafía la colonialidad del saber y del ser. En esta lógica, la lengua no puede entenderse como un simple código, sino como un cuerpo vivo que moldea el pensamiento, la forma de sentir y la manera de habitar el territorio. Por eso, puede compararse con una huerta o una cebolleta: crece, se ramifica y se nutre de múltiples dimensiones de la vida comunitaria. En ella habita un alma, una espiritualidad compuesta por elementos simbólicos, afectivos y relacionales que le otorgan sentido y vida a quien la habla.

8.2.1.3. Posibles riesgos en la lengua *Namuy wam*

Los testimonios de los líderes comunitarios expresan una preocupación por el avance de lo externo sobre la identidad Misak. Los mayores advierten que idealizar lo que viene de afuera puede llevar al olvido de la lengua, las tradiciones y, con ello, de la esencia del ser Misak. La oralidad es vista como el espacio donde la lengua cobra vida y adquiere un

“espíritu propio”, lo que refuerza su valor como fundamento cultural.

Además, se señala que la formación de familias a temprana edad, sin una base sólida de identidad, ha debilitado la transmisión cultural en el hogar. Esta situación muestra que la pérdida de la lengua no se debe sólo a factores externos, sino también a transformaciones internas en la estructura familiar.

A pesar de ello, los testimonios no se expresan desde la resignación, sino como un llamado al despertar: una toma de conciencia para fortalecer lo propio antes de que lo externo cierre la puerta de la identidad. Así, el uso y defensa de la lengua se convierte en un acto colectivo de *re-existencia*.

LC-03

Si seguimos pensando que todo lo que viene de afuera es bueno, corremos el grave riesgo de dejar en el olvido nuestras raíces, nuestras tradiciones y nuestra lengua. Esto sería como perder una parte esencial de quienes somos como pueblo. Para evitar que esto suceda, debemos reflexionar profundamente y trabajar en unión, fortaleciendo nuestros lazos y rescatando lo que nos identifica [...]

LC-03

[...] lo mejor es que hable la lengua, ya que al hablar es como en la oralidad, donde las personas se expresan con fluidez, como si tuvieran un espíritu propio. Además, la diversidad de lenguas que poseen es valiosa; si pudiera recogerse en un solo lugar para conservarla, sería ideal [...]

LC-01

[...] analizando esta situación, la problemática está desde la cocina, porque forman familia a muy temprana edad, tienen hijos a muy temprana edad, a esa edad aún no están apropiados de lo que es ser Misak. Cómo se forman familias a temprana edad sin la madurez suficiente, a sus hijos ya no les enseñan por esos vacíos que tienen [...]

LC-03

[...] es ahora, aunque no sea mucho, debemos pensar y hablar sobre nuestra lengua. Veo que aún no se ha perdido del todo, y algunos dicen que no se perderá, que lo propio sigue siendo fuerte. Sin embargo, aún no hemos descubierto completamente su fuerza, porque lo de afuera se está acercando cada vez más, y poco a poco estamos siendo despojados de lo nuestro. Si en algún momento lo externo

toma más fuerza y nos cierra la puerta de nuestra identidad, ¿cómo vamos a despertar?, por eso, para que esto no suceda, debemos despertarnos y buscar nuestro camino.

En conclusión, los testimonios reflejan una preocupación por la pérdida progresiva de la lengua y la identidad Misak ante la influencia de lo externo. Frente a este panorama, el llamado al despertar colectivo se convierte en una necesidad urgente. Como propuesta, se plantea que la conservación de la lengua no debe limitarse al ámbito familiar, sino que puede fortalecerse desde diversos medios: prácticas cotidianas, espacios comunitarios, contextos educativos y, especialmente, mediante la creación de repertorios lingüísticos múltiples que permitan el uso del *Namuy wam* en distintos escenarios.

8.2.2. Percepción de la cultura

De acuerdo con los líderes comunitarios, y acogiendo su sentir y preocupación, puedo comprender que la principal inquietud sobre las vivencias culturales del pueblo Misak surge desde el seno del hogar, y que lo único que puede salvarnos del debilitamiento cultural es el amor. No se trata del amor cristiano u occidental, sino de un amor profundo que nace desde el fuego, desde la raíz misma del ser Misak. A partir de este principio esencial, fue posible identificar cuatro temáticas clave en torno al concepto de cultura, vinculadas a los sentimientos y preocupaciones que los líderes expresan hacia el pueblo.

En primer lugar, se exalta el amor, ese amor ancestral y vital, como la clave para la pervivencia cultural del pueblo Misak; en segundo lugar, la cultura se asocia con las transformaciones de la identidad; en tercer lugar, se resalta el papel central de la familia y la comunidad en la construcción cultural; y, finalmente, se reconoce el valor de las prácticas cotidianas como escenarios de transmisión y preservación del saber.

8.2.2.1. El amor como principio cultural

El concepto y principio fundamental del ser Misak, conocido como *untak* (amor), ha sido frecuentemente confundido con las distintas formas en que occidente expresa y comprende el amor. Sin embargo, el *untak* no puede entenderse desde esas categorías externas; su

significado más cercano, en palabras del español, se explica a través de la metáfora del fuego. El fuego representa la base que sostiene la vida: no se limita a lo visible, sino que habita debajo de la tierra, en la tierra y por encima de ella. Por eso se advierte que no se trata de ese amor bíblico o cristiano que muchas veces hemos aprendido a valorar, sino de un amor ancestral, profundo y vital, que está arraigado en la espiritualidad y cosmovisión del pueblo Misak.

LC-03

En la actualidad, el concepto del amor parece estar rodeado de confusión. Se nos quiere hacer creer que el amor se reduce únicamente a la relación de pareja, a los momentos románticos, al matrimonio como meta final. Sin embargo, el amor es mucho más que eso, el amor está desde el fuego [...]

[...] A veces pensamos que el amor es bonito cuando está en la biblia, pero lo nuestro también es muy bonito. No nos hemos dado cuenta que lo nuestro es también muy bonito. Entonces esto es lo que debemos pensar y reflexionar y es lo que nos hará pensar sobre el amor, y nos servirá para la pervivencia nuestra.

LC-01

[...] si seguimos así, como alguien dice por ahí, al echar raíces con pensamientos ajenos, nunca llegaremos a comprender cómo alcanzamos tal punto. Es por eso que, aquí para tener a nuestros lado a los niños debemos estar fundamentados en el amor. Por eso digo que, para hacer las cosas, debemos hacerlas con amor [...] si en casa no les hablaron del amor, entonces es mi responsabilidad hablarles de amor y comenzar a enseñarles desde ese punto. Es esencial que, como educadores, abordemos estos temas fundamentales para que nuestros estudiantes no tomen malos caminos en el futuro.

LC-03

Así mismo, nuestros pensamientos, nuestros sueños y nuestra esencia crecen, impulsados por aquello que nos motiva dentro de nosotros, eso es lo que indica el amor, y por muy difícil que sea, solo el amor nos salvará.

LC-02

Sin embargo, parece que no se cultiva el amor hacia esos sueños y talentos, y los dejamos pasar desapercibidos. En nuestra tradición, el *tampalkuari* no es solo un tejido; es una manifestación del espíritu y de los sueños de quien lo realiza, las personas que tocan la flauta y el tambor no lo hacen por tocar, sino porque han sido elegidas a través de sueños que les revelaron su llamado.

En las voces de los *Shures*, el amor se manifiesta como un principio fundamental del ser Misak, pero no desde las concepciones individualistas y racionales que impone la modernidad occidental, sino desde el *untak*, una forma de amor ancestral que articula espiritualidad y comunidad. Esta concepción no se reduce a una emoción interpersonal, sino que constituye una fuerza vital que orienta el camino de cada persona y conecta con los dones otorgados por la naturaleza.

Desde este enfoque, el tejido, la música, el trabajo de la tierra o el arte no son simples oficios o habilidades técnicas, sino expresiones del espíritu que deben ser comprendidas como caminos sagrados. Esta mirada se contrapone al amor occidental, que opera bajo una lógica de utilidad y rendimiento, y que, como resalta Mignolo (2007), responde a un proyecto de conocimiento colonial que clasifica y jerarquiza las formas de sentir, vivir y conocer.

Los *Shures* insisten en que el *untak* debe cultivarse desde la infancia, y que su enseñanza no debe recaer únicamente en el hogar, sino también en los espacios educativos. En palabras de Walsh (2009), esto implica avanzar hacia una pedagogía de la vida, donde el conocimiento no se limite a lo académico, sino que se enraíce en el territorio, la espiritualidad y los afectos. En este sentido, el maestro Misak no solo transmite saberes, sino que encarna una forma de vivir el amor, en coherencia con los principios comunitarios.

Cuando el *untak* no se fortalece, las y los jóvenes pueden verse atraídos por modelos ajenos que privilegian el éxito económico o el reconocimiento académico desde lógicas hegemónicas. Esta tensión revela una imposición de sentidos que desvaloriza lo propio y promueve aspiraciones desconectadas del territorio. A su vez, se relaciona con lo que Maldonado-Torres (2007) llama la “colonialidad del ser”, es decir, la negación de las formas propias de existencia y valoración.

Así, el *untak* no solo es una expresión afectiva, sino un principio de orientación espiritual y política que sostiene la memoria y el proyecto colectivo del pueblo. Como señalan Restrepo y Rojas (2010), recuperar estas formas de sentir y pensar exige una “epistemología otra”, donde el conocimiento no se separe de la vida ni del espíritu. Por tanto, el *untak*, se convierte

en una herramienta de *re-existencia* cultural y un camino para fortalecer los vínculos comunitarios y la continuidad cultural del pueblo Misak.

8.2.2.2. Transformación de la identidad cultural

Cuando los *Shures* hablan de cultura, la relacionan directamente con la identidad, entendida como una construcción colectiva y diferenciada frente a lo externo, es decir, frente a lo no indígena. En este sentido, la identidad Misak se afirma como una identidad propia y conformada en contraposición a la identidad mayoritaria o blanca, la cual ha llegado a ejercer influencia sobre el pueblo Misak, generando tensiones y transformaciones.

Se percibe que esta identidad externa ha afectado las formas de hacer y de ser, ya que se observa que algunas personas visten como indígenas y hablan la lengua, pero sus comportamientos responden a lógicas ajenas. Por otro lado, hay quienes han adoptado directamente la vestimenta foránea, influenciados por los medios de comunicación y las dinámicas de la moda. De todas formas, se reconoce que acceder a la vestimenta tradicional es más difícil, tanto por el esfuerzo que implica su elaboración, especialmente en el tejido, como por la disponibilidad y facilidad con la que se consigue ropa externa. Así, la cultura mediática y el consumo también juegan un papel importante en la transformación de la identidad visual del pueblo Misak.

LC-01

[...] viendo por ese lado, todo lo que está llegando es de afuera, es decir, todo lo externo está llegando cada vez más rápido, es por eso que viendo hoy en día, en lo superficial, de lo que alcanza a ver nuestros ojos, parecemos muy Misak, parecemos humildes. Pero cuando hablamos, trabajamos, tenemos mucho lo de afuera, pensamos como los de afuera, hablamos como los de afuera.

LC-02

La vestimenta y la lengua están siendo reemplazadas por elementos foráneos debido a la comodidad y la influencia de los medios [...] Nosotros, como padres, muchas veces estamos enseñando mal a nuestros hijos. Pensando en la comodidad o en la facilidad, compramos ropa como conjuntos de sudadera, y los hijos se acostumbran a vestirse de esa manera. De forma similar [...] existen influencias externas como el televisor, la radio y los celulares [...]

Por otro lado, se evidencia cómo los modelos de trabajo externos han comenzado a afectar prácticas tradicionales fundamentales, como la siembra ancestral. Un ejemplo de ello es el cultivo de fresa y la cría de trucha, actividades adoptadas principalmente por el ingreso económico que generan, sin considerar plenamente las afectaciones que provocan en la naturaleza ni su desconexión con la espiritualidad y el cuidado del territorio. Estas prácticas responden a una lógica de mercado, en la que incluso los propios miembros de la comunidad participan activamente en el transporte y comercialización de estos productos hacia las ciudades.

Este cambio en la relación con la tierra y el trabajo ha traído consigo transformaciones culturales profundas, que no solo alteran las dinámicas comunitarias, sino que también se reflejan en las nuevas generaciones, quienes crecen en un entorno donde lo económico empieza a desplazar los principios ancestrales de equilibrio, reciprocidad y respeto por la Madre Tierra.

(LC-02)

Esto refleja un cambio significativo en nuestra forma de vida y en nuestra conexión con lo propio. Por ejemplo, actividades tradicionales como la siembra de papa, cebolla, trigo y maíz han quedado atrás, y ahora vemos más cultivos como la fresa y la cría de trucha, actividades que generan mayores ingresos económicos. Además, hay quienes compran estos productos para llevarlos y venderlos en otras ciudades. Esta es una nueva forma de trabajo que, aunque beneficiosa económicamente, también evidencia transformaciones en nuestras costumbres. Estos cambios también se reflejan en nuestros hijos.

En conclusión, la relación cultural con la identidad se construye a partir de la diferenciación entre lo propio y lo externo. Este elemento externo ha incidido significativamente en las tradiciones y costumbres del pueblo Misak, generando transformaciones visibles en sus prácticas cotidianas. Asimismo, la lengua se reconoce como un componente esencial de la identidad cultural: más allá de ser un simple vehículo de comunicación, representa un acto de resistencia, una conexión profunda con la historia y una expresión viva del espíritu ancestral.

8.2.2.3. El papel de la familia y la escuela

Los *Shures* comprenden que la base de la sociedad y del pueblo Misak se origina en un espacio sagrado llamado *nachak* (el fogón). Este lugar no es solo físico, sino también espiritual: es el centro donde se enseña y se aprende los saberes ancestrales, principalmente a través de la enseñanza de padres y abuelos. Es allí donde se cultivan los valores fundamentales que dan forma al ser Misak.

Cuando existe una fractura en el hogar, esa ruptura se refleja inevitablemente en otros espacios, como la escuela y la comunidad. Lo que se aprende en el *Nachak* son acciones cotidianas que, lejos de ser simples rutinas, encarnan valores profundos como la sencillez. Por ejemplo, el acto de saludar fuera de la casa no se interpreta como una mera formalidad, sino como una expresión de respeto, humildad y afecto hacia el otro.

Otra enseñanza central del hogar son las plantas medicinales, portadoras de una sabiduría milenaria que vincula al cuerpo con el espíritu y al ser humano con la naturaleza. Asimismo, en este espacio nacen los dones, como el don del tejido, que muchas veces se manifiesta a través de los sueños.

Sin embargo, si el hogar se fragmenta o si desaparece el espacio del *nachak*, los niños y jóvenes perderán una parte esencial de su formación. Esta ausencia se reflejará en su comportamiento dentro de la sociedad y en la escuela, la cual difícilmente podrá asumir por sí sola una responsabilidad que pertenece al corazón mismo del hogar.

LC-01

[...] tiene que ver con el rol de los padres, especialmente desde la cocina, desde el hogar. Yo siempre digo que el papá y la mamá son quienes deben estar pendientes de sus hijos, de lo que aprenden y de cómo los guían. Es decir, si doy buenos consejos a mis hijos y les enseño con sabiduría, ellos también tendrán un futuro brillante. Los hijos, donde quiera que vayan, llevarán con ellos lo que hemos sembrado en casa. Si ellos están felices, nosotros, como padres, también lo estaremos. Es nuestra responsabilidad como madres y padres estar atentos a las acciones de nuestros hijos, así como a lo que les enseñamos [...]

LC-03

El amor hacia nuestra lengua ancestral antigua es un reflejo de nuestra identidad y conexión con nuestra cultura. Para el pueblo Misak, la sencillez y la rapidez en las acciones cotidianas son valores fundamentales

que se reflejan en nuestra manera de vivir y de interactuar con los demás. Uno de los aspectos más significativos de esta sencillez es la manera en que nos saludamos. Al encontrarnos en el camino, hablamos nuestra lengua, este saludo no es solo una formalidad, sino una expresión de respeto y humildad y el cariño que nos caracteriza como pueblo [...]

LC-02

[...] si se pierden estos talentos, también se pierde una parte fundamental de nuestra identidad cultural. No conocer ni practicar el uso de las plantas medicinales implica el olvido de una gran riqueza de nuestra cultura, una sabiduría que ha sido transmitida por generaciones. Por ejemplo, las mujeres que confeccionan el anaco o las ruanas, muchas de ellas tuvieron sueños o dones que las guiaron hacia este trabajo, pero si no valoramos y apoyamos estos talentos, corremos el riesgo de que desaparezcan, además [...]

LC-01

[...] lo otro está en la escuela, en la responsabilidad que tenemos como docentes. Sabemos que los estudiantes vienen desde sus hogares con diferentes comportamientos y realidades, y esa es una parte fundamental que debemos observar y abordar [...]

LC-03

[...] en la actualidad, las instituciones enfrentan un desafío creciente: la llegada de jóvenes estudiantes que, en muchos casos dejan la responsabilidad a los profesores, este fenómeno parece estar relacionado con el hecho de que muchos padres son también jóvenes, tanto hombres como mujeres, ante esta situación, las instituciones educativas deben buscar estrategias efectivas para acompañar y ayudar a estos estudiantes.

A partir de los testimonios de algunos *Shures*, se reconoce que la escuela puede asumir un papel clave frente a las situaciones de fragmentación familiar, especialmente cuando se identifican carencias afectivas o rupturas en la transmisión cultural. En este sentido, se plantea que, ante la ausencia de afecto en el hogar, el rol del docente Misak cobra mayor relevancia como figura que acompaña emocionalmente a los estudiantes, partiendo del reconocimiento de sus contextos y sentimientos.

En el marco de los cambios culturales actuales, se señala que muchos padres jóvenes no han alcanzado la madurez cultural que los *Shures* consideran necesaria para ejercer la transmisión de los saberes ancestrales. Esta condición ha generado, según los líderes, una ruptura parcial en la continuidad de estos conocimientos, lo cual representa un riesgo para la pervivencia cultural. Ante esto, se propone que la escuela no se limite a transmitir contenidos

académicos, sino que se convierta en un espacio de fortalecimiento espiritual, afectivo y cultural.

Los *Shures* coinciden en que tanto la familia como la institución educativa deben compartir la responsabilidad en la formación del ser Misak. Mientras que a la familia le corresponde la preservación de los principios de origen, la escuela, especialmente en contextos donde la familia ha sido debilitada, debe atender las necesidades emocionales, espirituales y culturales de los estudiantes.

Se destaca que, para los *Shures*, el acto educativo implica más que la enseñanza de conocimientos. Debe estar orientado por el amor como principio ancestral, entendido no como una emoción abstracta, sino como un gesto profundo de respeto por las raíces, por la historia de vida de cada niño y por el compromiso con la continuidad cultural del pueblo Misak.

8.2.2.4. Saberes ancestrales y su rol en la resistencia cultural

Estas formas de resistencia desde los saberes ancestrales exigen que la escuela comprenda que existe una lógica distinta a la lógica institucional occidental. Una de esas formas es el reconocimiento de los dones, que no siguen una línea única ni un tiempo escolarizado, sino que se manifiestan en diferentes etapas del ciclo de vida Misak: pueden revelarse en la niñez, en la juventud o en la adultez. Comprender esto implica reconocer que todo en la vida tiene un propósito: las plantas tienen un propósito, los sueños tienen un propósito, y la vida misma se guía por ese sentido profundo.

Sin embargo, la escuela, en muchos casos, ha olvidado esa dimensión espiritual y simbólica de la existencia, enfocándose únicamente en formar para la profesionalización y la orientación vocacional. Este enfoque fragmenta el ser y desconecta a los estudiantes de sus raíces.

La lengua es uno de esos elementos con propósito profundo. Su enseñanza y fortalecimiento no deben responder a fines utilitarios o académicos, sino a una necesidad de resistencia y re-existencia cultural. La lengua es una medicina que brinda fortaleza, claridad y sentido para enseñar, para pensar y para vivir desde lo propio. Fortalecer la lengua es

fortalecer el espíritu del pueblo Misak.

LC-02

Dentro de nuestra cultura, los talentos y los sueños han sido siempre aspectos fundamentales de la vida, pero muchas veces no les damos la importancia que merecen. Ayer, mientras se escuchaban cantos y se veían muestras de talentos, quedó evidente que cada persona tiene un don único que en algún momento se manifiesta, ya sea en la niñez, en la juventud o incluso más tarde.

LC-02

[...] existen saberes ancestrales relacionados con el cuidado de la salud, como los rituales o remedios que se hacen para las niñas en su primera menstruación. Estas prácticas con plantas medicinales tienen el propósito de fortalecerlas, asegurarse de que sean trabajadoras, que no sufran enfermedades y que su cuerpo siempre esté en equilibrio. Sin embargo, hemos empezado a olvidar estas costumbres que eran fundamentales para la formación integral de las mujeres en nuestra comunidad [...]

LC-03

La historia nos ha enseñado que la lengua no es sólo comunicación, sino resistencia, una medicina que nos fortalece y nos da claridad para enseñar y pensar. Este andar no es de hacerlo a mala gana, sino la enseñanza viene desde el pensar y reflexionar. En esto que llamamos didáctica [...]

8.2.3. Percepción del inglés

En este apartado, sobre la percepción y visión del inglés por parte de los *Shures*, se destacan tres temáticas principales. En primer lugar, el inglés es visto como una necesidad para la movilidad y la comunicación en un contexto global. En segundo lugar, se percibe como un riesgo que puede generar pérdida y confusión lingüística frente a la lengua propia. Y en tercer lugar, surgen recomendaciones sobre cómo debería enseñarse el inglés en las aulas, de manera que no desplace, sino que conviva respetuosamente con la lengua Misak.

8.2.3.1. El inglés como necesidad para la movilidad y la comunicación global

De acuerdo con los *Shures*, el inglés es una lengua que permite establecer conexiones con otros lugares del mundo. En este sentido, en un contexto globalizado, el inglés resulta ser,

incluso, más necesario que el español en términos de utilidad, ya que muchos pueblos indígenas, incluidos los Misak, tienen presencia en diferentes regiones del mundo.

Desde este reconocimiento, y en coherencia con el planteamiento político del pueblo Misak, se decidió que el inglés debía ser enseñado en la secundaria con fines comunicativos. Sin embargo, su enseñanza no debe darse de manera aislada, sino que debe estar orientada a visibilizar la cultura propia y a demostrar que nuestras raíces están firmemente ancladas en este territorio. La intención es que la voz del pueblo Misak pueda ser escuchada en todas las lenguas del mundo, sin perder su esencia.

LC-01

[...] he pensado que las generaciones de hoy piensan diferente. Tienen una visión más lejana, y quieren ir lejos, entonces pienso que el inglés es mucho más necesario. Porque si hoy en día observamos, los Misak están por los lados de EEUU, están en Europa, y los hijos de ellos comienzan a tener hijos, por eso va a ser necesario el inglés. Por eso me siento feliz con que aprendan el inglés [...]

LC-02

[...] se decidió que el inglés debía enseñarse en la secundaria. Esta decisión se tomó pensando en que no todos los jóvenes permanecerán en el territorio; algunos querrán salir al exterior, y en esos casos, conocer el idioma extranjero es fundamental para relacionarse con otras personas. Por eso, se incluyó el inglés en la secundaria [...]

LC-03

[...] estoy de acuerdo con el crecimiento y la expansión de otras lenguas, pero considero que esto debe hacerse con objetividad. Al igual que con nuestra lengua, es fundamental que nos ayude a visibilizarse, al menos en inglés, a expresar que estamos aquí, que tenemos raíces profundas y que hemos estado presentes desde hace mucho tiempo y que esto sea escuchada en inglés [...]

Es decir, el inglés sí es necesario para dar a conocer al pueblo indígena Misak, no como una herramienta para buscar aceptación o reconocimiento desde fuera, sino como una forma de legitimar su existencia y voz dentro de una sociedad que, durante siglos, lo ha mantenido al margen. En este sentido, el inglés debe ser comprendido como un elemento de legitimación, no de asimilación.

Por lo tanto, la escuela, al momento de enseñar y aprender esta lengua, debe promover una mirada crítica. El enfoque no debe centrarse únicamente en el inglés como una herramienta funcional de comunicación, sino como una lengua crítica que permita visibilizar, posicionar y defender la cultura propia en el escenario global, sin perder su raíz ni su sentido profundo.

8.2.3.2. Riesgo de pérdida y confusión lingüística

Por otro lado, los relatos de los *Shures* evidencian una preocupación constante frente al debilitamiento del *Namuy wam*, la cual atribuyen, en parte, a la preferencia creciente por el uso del español en contextos escolares y familiares. Esta percepción coincide con lo planteado por el profesor Misak Francisco Aranda quien documenta cómo esta preferencia ha contribuido al desplazamiento de la lengua propia (Aranda, 2019). En ese sentido, algunos *Shures* advierten que la introducción de una segunda lengua hegemónica, como el inglés, podría representar un riesgo adicional para la pervivencia del *Namuy wam*. Según estas voces, cada lengua contiene un pensamiento, una cosmovisión y una espiritualidad que no deben mezclarse sin cuidado, ya que una fusión forzada podría diluir la profundidad y riqueza de ambas, dificultando su transmisión significativa a las nuevas generaciones.

Los *Shures* no plantean la exclusión del inglés como estrategia, pero insisten en que su enseñanza debe ser crítica y culturalmente situada. Desde su perspectiva, el inglés podría utilizarse como un puente para fortalecer la lengua propia, siempre que se enseñe desde un enfoque que reconozca y priorice el pensamiento Misak. Asimismo, señalan que, si los niños no alcanzan una competencia sólida ni en español ni en *Namuy wam*, la incorporación de una tercera lengua puede generar confusión y debilitar aún más sus procesos de aprendizaje y su identidad lingüística. Por ello, proponen que cualquier enseñanza de lenguas externas se articule a un proceso integral, que parta del fortalecimiento de la lengua y cosmovisión propia. En este sentido, aprender otros idiomas no debe entenderse como una forma de abandono de la raíz, sino como una oportunidad para posicionar al pueblo Misak en otros escenarios, visibilizando su historia, pensamiento y lengua desde adentro.

[...] los mayores expresan su preocupación, porque si los niños ni siquiera dominaban bien el español ni el namtrik, incorporar un tercer idioma como el inglés podría debilitar aún más nuestra lengua ancestral. Temían que la convivencia de tres idiomas generaran confusión y a la pérdida del namtrik [...]

LC-01

La idea es que estos idiomas y lenguas no se mezclen ni se confundan, porque si el español se revuelve con el namtrik, dejará de ser español y tampoco será nuestra lengua ancestral. De la misma manera, si el inglés se combina con el namtrik, no será ni inglés ni namtrik. Es fundamental mantener cada lengua en su propio espacio y contexto [...]

LC-03

La respuesta está en la estrategia. Una de ellas es aprender su idioma, el inglés, no para abandonar el nuestro [el namtrik], sino para hacernos visibles, para decir con firmeza que aquí estamos. porque si no... si no actuamos de esta manera entonces ¿cómo? [...]

Se puede comprender que la preocupación frente a la mezcla de lenguas no surge únicamente por motivos lingüísticos, sino por una concepción más amplia y espiritual de la lengua en el pensamiento Misak. Para los *Shures*, la lengua no es solo un medio de comunicación, sino una manifestación viva del espíritu del pueblo, que se activa y fortalece cuando es hablada por un Misak. Desde esta perspectiva, el temor a la mezcla no se refiere a una postura esencialista o de pureza, sino a la posibilidad de confusión espiritual y cultural cuando una lengua en proceso de debilitamiento se ve forzada a convivir con otras lenguas hegemónicas como el español o el inglés.

Esta inquietud refleja una conciencia histórica frente a los efectos de la colonización lingüística, y no una negación a otras lenguas. Lo que se plantea es la necesidad de establecer una relación crítica y consciente con ellas, donde el *Namuy wam* sea fortalecido primero como base identitaria y espiritual. Solo desde esa afirmación de lo propio puede haber un diálogo intercultural sin que la lengua ancestral se diluya o pierda su sentido profundo.

8.2.3.3. Enseñanza del inglés en el contexto escolar

En cuanto al entorno escolar, y en coherencia con la política de los mayores de posicionar al pueblo Misak en todos los idiomas, se plantea que la enseñanza y el aprendizaje del inglés deben enfocarse en la comunicación cotidiana. Esta visión responde a un pensamiento político que no se basa en el bilingüismo, sino en el multilingüismo¹², entendiendo que el inglés forma parte de la realidad mundial y que los pueblos indígenas no son ajenos a las dinámicas globales.

A su vez, se expresa una crítica a los modelos tradicionales de enseñanza del inglés, basados en estructuras gramaticales descontextualizadas que muchos vivieron en su experiencia escolar, sin conexión con su realidad cultural. Se reconoce también que los angloparlantes, en este caso denominados “blancos”, cuentan con políticas lingüísticas claras, siendo el inglés expansionista una de ellas. Frente a ello, no se trata de juzgar si esas políticas son buenas o malas, sino de asumir una posición política propia como pueblo indígena.

Desde esta perspectiva, la resistencia no es suficiente: se trata de construir estrategias de pervivencia cultural en un mundo globalizado. Oponerse completamente a estas dinámicas mundiales podría significar el aislamiento e incluso el exterminio del pueblo, por lo que se propone una visión crítica, estratégica y consciente del papel del inglés como herramienta para fortalecer y proyectar la identidad Misak.

A la par de la enseñanza del inglés, es imperativo que la lengua *Namuy wam* tenga la misma relevancia. La lengua propia no puede permanecer únicamente en el ámbito de la

¹² En el contexto de un colegio indígena, comprendo el multilingüismo no como la coexistencia separada del español, Namuy Wam e inglés, sino como una práctica viva y dinámica en la que los estudiantes alternan y entrelazan sus lenguas para construir sentido. Desde un enfoque pedagógico crítico, asumo el *translanguaging* como propuesta para legitimar todas las prácticas lingüísticas en el aula. Tal como afirman García y Wei (2014), “el translenguar no es simplemente cambiar de una lengua a otra, sino una práctica discursiva que va más allá de las fronteras lingüísticas tradicionales para construir significado de forma flexible” (p. 21). En esta visión, el inglés no se impone como lengua extranjera hegemónica, sino que se introduce como estrategia de resistencia, parte de un repertorio que fortalece la autonomía cultural. Así, se desafían las jerarquías lingüísticas impuestas y se promueve un espacio educativo que articula identidad, justicia social y descolonización del saber.

oralidad; debe tener también un lugar en los espacios académicos. Para lograrlo, una tarea fundamental es organizar el corpus lingüístico del *Namuy wam*, con el fin de fortalecer su gramática y posibilitar procesos adecuados de lectura y escritura. Al mismo tiempo, es necesario continuar fortaleciendo la oralidad y realizar estudios que permitan comprender las lógicas propias del discurso oral en *Namuy wam*, reconociendo su riqueza y profundidad cultural.

LC-01

La idea es que, por ejemplo, para pedir permiso para ir al baño lo hagan en inglés, que si no entienden algo, pregunten en inglés, y que para preguntar sobre el telar u otros objetos o actividades también utilicen el idioma inglés. Así, se fomenta el aprendizaje de lo básico en inglés a través de preguntas y situaciones cotidianas, ayudando a los estudiantes a familiarizarse con el idioma porque si siguen de esa manera cuando terminen el grado 11, además de ser bilingües, si terminan hablando serán trilingües [...]

LC-02

[...] como dijo el Taita Jesús María: “Se debe enseñar a hablar claramente. Si no enseñan a hablar, no sirve. Yo estudié 6 años, pero solo sé decir 'diez'”. Él mencionaba que pasó seis años aprendiendo el verbo "to be", pero no sabía siquiera cómo saludar [...]

LC-03

[...] si algunos pudiesen dominar el idioma desde el habla, pues es muy necesario porque hará falta en estos días modernos, en este mundo que tiene visiones, no sé hacia donde nosotros, porque los blancos ya tienen sus visiones ya definidas frente a la modernización y nosotros no podemos estar detrás de ellos pensando que todo es bueno. No podemos pensar que todo lo moderno es bueno, porque sin analizar nos unimos al mundo moderno, entonces sería una decisión para acabar con nuestro ser Misak [...]

LC-03

Desde ese pequeño tiempo y espacio así como hoy estamos hablando de integrar el inglés, también integrar las ciencias desde lo nuestro, eso es una tarea. Es una tarea de sacar por ejemplo organizar el corpus lingüístico para poder fortalecer la gramática para poder escribir y leer. Pero también fortalecer la oralidad y estudiar sobre cómo es la lógica de la oralidad [...] Es algo inevitable, y en el proceso de nuestro caminar como Misak, pues debemos poner por fundamento lo nuestro, y hasta donde nos alcance las otras lenguas nos servirán [...]

Los *Shures* perciben una tensión entre la apertura al aprendizaje del inglés y la necesidad de preservar y fortalecer el *Namuy wam* como base identitaria. Se propone el uso del inglés en situaciones cotidianas dentro del aula para familiarizar a los estudiantes con expresiones básicas, con la expectativa de que lleguen a ser trilingües. Sin embargo, emerge una crítica al modelo tradicional de enseñanza del inglés, donde, según el testimonio del Taita Jesús María, después de varios años de escolaridad, el aprendizaje sigue siendo superficial y desconectado de la oralidad práctica.

De la misma manera, los *Shures* advierten una preocupación por los efectos de la modernidad no analizada, señalando que asumir el inglés sin un posicionamiento propio puede significar una amenaza para la continuidad del ser Misak. Aun así, en ese mismo testimonio se plantea la importancia de integrar el inglés y otras ciencias desde una lógica propia, que parta del fortalecimiento del corpus lingüístico del *Namuy wam*, tanto en su dimensión gramatical como oral. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de lenguas externas no se rechaza, pero se subordina a un proceso de afirmación cultural, donde lo propio se convierte en el fundamento para establecer relaciones críticas y estratégicas con otras lenguas.

8.3. Análisis de las prácticas culturales y lingüísticas en los grados sextos y décimo desde el diario de campo

De igual manera en esta investigación, apliqué como técnica de recolección de datos la observación participante y empleé como instrumento el diario de campo, para dar cumplimiento al segundo objetivo específico del estudio: “Analizar cómo los estudiantes de grado sexto y décimo ponen en práctica los aspectos culturales Misak en su entorno escolar”. Busqué que esta parte del diario pudiera ser triangulada con las percepciones de los padres de familia y los líderes comunitarios acerca de cómo los estudiantes se relacionan con su cultura propia y la ajena, así como con el uso de la lengua.

De acuerdo con los diarios de campo de los grados sextos, identifiqué tres temáticas relacionadas con lo cultural y lo lingüístico: en primer lugar, la preferencia y uso de las

lenguas dentro del aula; en segundo lugar, las comparaciones y percepciones sobre otras culturas y la propia; y en tercer lugar, el uso del celular en clase. Este comportamiento lingüístico observado en el aula permite introducir el segundo objetivo específico de esta investigación: analizar cómo los estudiantes de grado sexto y décimo ponen en práctica aspectos culturales tanto propios (internos) como ajenos (externos) en su entorno escolar.

8.3.1. La preferencia y uso de la lengua en el aula

El uso alternado entre el *Namuy wam* y el español no solo revela una competencia multilingüe, sino también una forma en que los estudiantes negocian su identidad cultural dentro del espacio educativo. Por un lado, recurren al español como lengua dominante en contextos de diversidad o cuando el entorno lo exige; por otro, mantienen el *Namuy wam* como una lengua activa que emerge en situaciones específicas, como las interacciones directas con el docente o entre pares cuando se genera un ambiente de confianza.

Este dinamismo lingüístico evidencia que los estudiantes no viven la cultura de forma estática, sino que transitan entre prácticas culturales propias y externas, ajustando sus formas de expresión y relación según el contexto. En este sentido, la lengua se convierte en un indicador clave para comprender cómo los jóvenes integran, adaptan o resisten elementos culturales en su vida escolar cotidiana.

Mayo 6, grado 6-1

[...] hay niños que identifican muy bien en su lengua materna las partes del cuerpo, otros pocos parecen no comprender. Dicen expresiones como: '*a mí se me está olvidando el namtrik*'" [...]

Mayo 7, grado 6-2

Este grado de 6-2 es un grupo en donde todos son Misak y comprenden el *Namuy wam*, pero prefieren hablar el español, pero si reconozco que pocos niños si preguntan y hablan en la lengua propia [...]

En estos dos extractos se observa el uso recurrente de expresiones como "*se me está olvidando*", lo cual refleja una preferencia marcada por el español por parte de los

estudiantes. Aunque como docente me esfuerzo por hablarles en *Namuy wam*, ellos tienden a responder simultáneamente en español. Sin embargo, reconozco que algunos estudiantes sí dominan y usan el *Namuy wam*, y responden en esta lengua cuando el docente la emplea.

Mayo 7, grado 6-3

[...] dos estudiantes no son indígenas Misak, los otros 18 son Misak bilingües, algunos con preferencia del español, por lo que los estudiantes no Misak doy clase en español. Hay una niña que prefiere todo el tiempo hablar el *namtrik* y a ella le hablo en *namtrik* y a otros niños Misak.

Mayo 28, Grado 6-3

[...] estoy en la clase de inglés y en mi clase entra el profe de Kampa Wam¹³, y él le pregunta por un trabajo en *Namuy wam*, y me doy cuenta que los niños que en mi clase hablan en español con el profe de Kampa wan hablan en la lengua propia [...]

La presencia de estudiantes no Misak en el aula ha influido en que imparta las clases mayoritariamente en español. No obstante, cuando me dirijo específicamente a un estudiante Misak, procuro hablarle en *Namuy wam*, aunque su respuesta sigue siendo, por lo general, en español.

He notado que otros docentes también adoptan esta práctica. Por ejemplo, en la asignatura de Kampa wam, dedicada a la enseñanza de la lengua propia, el profesor utiliza exclusivamente el *Namuy wam*, y en ese contexto los estudiantes sí responden en la lengua ancestral. A diferencia de esa clase, yo decidí ser flexible desde el inicio y establecí un acuerdo con los estudiantes para usar más el español que el *Namuy wam*, lo cual posiblemente ha influido en su elección de lengua durante mis clases.

Marzo 3, Grado 10-2

En esta sesión se hará evaluación de comprensión textual. El texto lo realizo yo en donde incluyo los conectores vistos, los 20 verbos y el texto lo realizo en primera persona como si fuera una estudiante

¹³ El término *Kampa Wam* es utilizado por el profesor de lengua propia para referirse al *Namuy wam* o *Namtrik*, aunque con una carga más espiritual. *Kampa Wam* alude específicamente a la voz de los mayores, mientras que *Namuy wam* se relaciona con el discurso, y *Namtrik* con la lengua en su dimensión lingüística. Como reivindicación del pueblo Misak escribo en mayúscula *Namuy wam*.

del colegio. Las preguntas las hago en *Namuy wam*, se hacen 7 preguntas literales y 3 preguntas críticas que responden a partir de su experiencia. Este trabajo se hizo en grupos de dos. Como resultado tuve muchos estudiantes que respondieron en *Namuy wam*, unos pocos en español y otros en inglés. Vi que la lectura del *Namuy wam* y la escritura es muy buena [...]

Marzo 3, grado 10-3

[...] se hizo la comprensión textual con preguntas en *Namuy wam*. En sus respuestas la mayoría respondió en *Namuy wam*, porque todos entendieron las preguntas en *Namuy wam*. Escriben y entienden muy bien el *Namuy wam* porque las respuestas fueron acorde al texto. Los que respondieron en español fue un grupo de tres estudiantes que no entendían tres palabras en *Namuy wam* que es el *usha* y el *itro mon*.

En este extracto pude evidenciar que, aunque existe una marcada preferencia por el uso del español al momento de hablar, al leer y escribir en *Namuy wam* los estudiantes sí se ajustan a lo solicitado. Es decir, la mayoría respondió el examen leyendo las preguntas en *Namuy wam* y escribiendo también en esa lengua. Esto demuestra que, si bien el español predomina en la oralidad cotidiana, no sucede lo mismo en las habilidades de lectura y escritura cuando se establece con claridad el uso del *Namuy wam* en actividades académicas.

Septiembre 2, Grado 6-1:

[...] Dana, es de 11 años, tiene por preferencia hablar al *Namuy wam* y pregunta: *Ikwankan ishiku asha lotamikuuta*. El profe le hace leer una parte del texto en inglés y le pregunta, *yupe manchipikø*. El texto dice: *I am from Spain*. Ella lo traduce simultáneamente, *nape Españai kur*.

Algunos estudiantes llegan al aula con un dominio excelente del *Namuy wam* y una clara preferencia por esta lengua. Este dominio también parece facilitar la comprensión de otras lenguas, como el inglés. En el siguiente extracto se observa cómo una estudiante realiza una traducción simultánea del inglés al *Namuy wam*: al leer la frase *I am from Spain*, ella la traduce como *nape Españai kur*. A pesar de las diferencias gramaticales entre el *Namuy wam* y el inglés, la estudiante logra comprender el significado del texto y traducirlo adecuadamente desde una comprensión contextual.

Se puede evidenciar que los estudiantes Misak transitan entre el *Namuy wam* y el español según el contexto escolar, lo que refleja una negociación constante de su identidad cultural. Aunque predomina el uso del español en la oralidad, el *Namuy wam* se mantiene activo en situaciones específicas, especialmente cuando el docente lo emplea de forma intencionada o en asignaturas como *Namuy wam*. Esta alternancia lingüística no solo revela una competencia multilingüe, sino también una forma de adaptación cultural. Además, se observa que las habilidades de lectura y escritura en *Namuy wam* se fortalecen cuando las actividades académicas lo exigen. En algunos casos, el dominio de la lengua propia facilita incluso la comprensión de otras lenguas, como el inglés, lo que sugiere una relación positiva entre el fortalecimiento del *Namuy wam* y el aprendizaje de lenguas adicionales.

8.3.2. La cultura en el aula: prácticas escolares entre lo propio y lo foráneo

En el análisis de las percepciones culturales, tanto externas como internas, se evidencia que algunos estudiantes tienden a considerar las experiencias de otras culturas indígenas como distantes o ajenas. No obstante, otros reconocen elementos de cercanía cultural, especialmente en prácticas cotidianas como los juegos, el clima, la vestimenta o el uso de ciertas plantas. A continuación, se presentarán estas dos dimensiones: por un lado, las formas en que los estudiantes se relacionan con otras culturas indígenas; y por otro, cómo expresan, o excluyen, su propia cultura Misak en actividades escolares, particularmente en la lectura, la escritura y la representación gráfica en inglés. En esta segunda parte, se observará cómo, a pesar de identificar elementos culturales propios durante la lectura, tienden a dejarlos de lado al momento de escribir o dibujar, privilegiando referentes externos, muchas veces influenciados por contenidos digitales.

Junio 2, grado 6-3

Casi faltando una hora para terminar clase se muestra un video sobre los wayuu. Deben identificar elementos característicos de la Guajira. Ellos cuando ven el video identifican el calor por lo desértico del lugar y la vestimenta que llevan. Cuando escuchan el *wayunaiki* intentar imitar y se ríen. Les parece extraño. Luego se mira otro video corto sobre la Sierra Nevada de Santa Marta del pueblo Arhuaco, ellos identifican que los hombres tienen cabello largo. Comparan la hoja de coca con el vicio, preguntan si es legal, y una niña compara con la hoja de coca con la espiritualidad Misak [...] luego

miran un video sobre los Misak, su propia cultura. Cuando miran un video sobre su territorio buscan identificar donde es, quienes son. Mientras que cuando miran de otras culturas, se ríen, preguntan, comparan. Tienen preguntas sobre del por qué los hombres tienen el cabello largo, porque las mujeres amazónicas tienen el cabello corto. Otros dicen que por qué los Misak no hacemos lo que otras culturas hacen.

Junio 4, Grado 6-2:

Se mira un video de RTVC sobre la cultura wayuu. Muestra cómo es la rutina diaria de un niño wayuu en la Guajira. Cuando miran el video, buscan comparar con su entorno más cercano. Se comparan entre ellos, y se ríen. Hay expresiones como, “*ni acá jugamos cometa*”. Si hay similitudes lo traen a colación. Dicen que la música de ellos se parece a la guerra.

En estos dos extractos se observa que los estudiantes de grado sexto identifican ciertos estereotipos que perciben como lejanos a su propia cultura. Por ejemplo, el wayuunaiki, lengua del pueblo Wayuu de La Guajira, les resulta extraño, a diferencia del inglés, que no consideran ajeno. También manifiestan sorpresa ante costumbres como el uso del cabello largo por parte de los hombres *arhuacos*. Asimismo, la hoja de coca es asociada con lo ilegal, una percepción que parece influenciada por los discursos predominantes en los medios de comunicación. Esta representación lleva incluso a que los estudiantes se pregunten por qué el pueblo Misak no comparte esas costumbres, a pesar de ser también un pueblo indígena.

Estos hallazgos sugieren una limitada visibilización de los pueblos originarios en los medios y en la educación formal, lo cual incide en la manera en que los estudiantes configuran sus imaginarios sobre otras culturas indígenas. No obstante, algunos casos muestran un conocimiento distinto: ciertas estudiantes identifican la hoja de coca como medicina, lo cual puede relacionarse con la transmisión de saberes por parte de sus abuelos.

Por otro lado, los estudiantes reconocen similitudes en juegos como la cometa y el fútbol. Sin embargo, asocian la música del pueblo Wayuu con la guerra, una conexión posiblemente mediada por los contenidos culturales a los que acceden en sus entornos familiares y comunitarios.

Febrero 24, Grado 10-3

Se entrega un texto de input para pintar los conectores y pintar los verbos vistos en clase [...] luego de comprender el texto debían hacer una presentación usando los mismos verbos. Se proveen verbos de la huerta para ver si lo usan. En la escritura, algunos hacen la rutina de lo básico de la presentación, lo que hace en las mañanas, dónde estudian, más no verbos de la huerta.

Marzo 3, Grado 10-3

[...] Quise analizar qué dibujan y generalmente realizaron animales, no necesariamente del territorio, sino más desde internet, los hombres realizaron más dibujos sobre su hobbies como el fútbol y otro estudiante el dibujo animado de goku. Dentro del texto no encontré actividades de prender fuego, plantar, alimentar, regar plantas, (verbos vistos en clase dentro la rutina diaria). Fueron actividades sobre dónde vive, lo que les gusta y dónde estudia. Encontré un solo texto de plantar.

Cuando se trata de identificar rutinas diarias relacionadas con los cultivos o con actividades propias de la comunidad, a través del uso de verbos y lecturas, los estudiantes logran reconocerlas. Sin embargo, en el momento de la producción textual, tienden a centrarse más en rutinas como la hora de levantarse, el lugar de estudio o el tiempo de descanso, y evitan incluir verbos relacionados con las labores de la huerta o del entorno comunitario.

De igual manera, cuando se les pide que acompañen sus textos con un dibujo que los represente, la mayoría opta por ilustrar deportes, animales que han visto en internet o imágenes animadas, en lugar de representar actividades o elementos propios de su cultura cotidiana.

8.4. Diseño de secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés centrada en el fortalecimiento cultural

Este apartado presenta el resultado de los dos objetivos anteriores cuyo producto final es el diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés, centrada en el fortalecimiento cultural del pueblo Misak y mediada por recursos audiovisuales desde el Aprendizaje Basado en Proyectos Audiovisuales. Esta propuesta está orientada a estudiantes de grado décimo de una institución educativa indígena y se construye a partir de las percepciones de madres de familia y líderes comunitarios, quienes ofrecieron valiosos

aportes sobre el lugar que debe ocupar la lengua extranjera en su contexto educativo, así como los contenidos culturales que consideran fundamentales en la formación de sus hijos.

El diseño de esta secuencia responde al objetivo específico número 3 del presente trabajo, el cual plantea "diseñar una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés centrada en el fortalecimiento cultural teniendo en cuenta el audiovisual para grados décimo de una institución educativa Misak". Esta propuesta surge como una acción pedagógica situada que busca articular los saberes propios del pueblo Misak con los aprendizajes de una lengua extranjera, en este caso el inglés, desde una postura crítica y transformadora.

La elaboración de la secuencia se sustenta teóricamente en los principios de la interculturalidad crítica y el giro decolonial, enfoques que permiten cuestionar las formas tradicionales y homogeneizadoras de enseñanza del inglés que históricamente han ignorado o minimizado los conocimientos y prácticas culturales de los pueblos originarios. Desde esta perspectiva, el inglés no se enseña como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para la afirmación identitaria, la comunicación con otros mundos y la producción de contenidos que reflejen la riqueza cultural del pueblo Misak.

En los apartados siguientes se describen los fundamentos pedagógicos de la propuesta, sus características generales, la estructura de la secuencia, los aportes culturales integrados y las recomendaciones para su implementación. Cada parte del diseño busca responder no solo a una necesidad académica, sino también a una apuesta política y cultural por una educación que dignifique los saberes propios y abra nuevas posibilidades de aprendizaje desde lo audiovisual y lo intercultural.

8.4.1. Bases del diseño didáctico

Esta propuesta de diseño de una secuencia didáctica parte de la necesidad de construir prácticas pedagógicas contextualizadas, críticas y culturalmente pertinentes para los estudiantes del grado décimo de la institución educativa Misak donde yo hago parte. La

perspectiva intercultural crítica permite entender que la enseñanza aprendizaje del inglés en contextos indígenas no puede reducirse a la mera transmisión de estructura lingüísticas, sino que debe posibilitar el diálogo entre saberes, lenguas, prácticas y visiones del mundo. Así mismo, como parte de las dinámicas culturales del pueblo Misak, el *køllelan payamøramik* (consultar a los abuelos) se conecta con la forma de la enseñanza a partir de la consulta a mayores y madres de familia sobre su percepción de la cultura propia y la visión del inglés dentro del territorio.

Este diseño se sustenta entre tres pilares fundamentales: La interculturalidad crítica, el giro decolonial y el papel del audiovisual como mediador cultural y lingüístico.

8.4.2. La interculturalidad crítica en una secuencia didáctica

A diferencia de enfoques funcionalistas o folclóricos de la interculturalidad, la interculturalidad crítica propone una praxis política, epistémica y pedagógica que busca mellar las relaciones de poder colonial presentes en la educación, así como también acepta las formas de educación propia que han propuesto los pueblos indígenas en Latinoamérica y en este caso en Colombia una visión contra hegemónica de dominación y sumisión entre Estado y Pueblos Indígenas (Di Caudo et al., 2016; Walsh, 2009). En el marco de esta propuesta el espacio escolar se concibe como un espacio de resistencia, diálogo y reconstrucción cultural en donde los estudiantes no solo aprenden una lengua extranjera, sino que también fortalecen su identidad cultural y cuestionan las funciones narrativas hegemónicas.

Esta propuesta de secuencia didáctica se alinea con estos principios al integrar la voz de los mayores y la comunidad, los elementos cosmogónicos, prácticas propias y formas de reivindicación audiovisual como ejes articuladores del aprendizaje del inglés. Así, se crea un camino entre el aprendizaje del inglés en donde se cuestione las relaciones de poder y se reafirme el ser Misak así como lo propone García León (2014).

8.4.3. El giro decolonial en una secuencia didáctica

Se puede decir que el pensamiento decolonial, desarrollado por pensadores como Quijano (2000), Walter Mignolo (2007), Lander (2000), De Sousa Santos (2009), Maldonado-Torres (2007) y Paulo Freire (2005), aporta un marco teórico que denuncia la colonialidad del saber y del ser, del poder y de la pedagogía presentes en las formas occidentales de enseñanza. La mirada de este pensamiento me permitió establecer una propuesta de secuencia didáctica como una respuesta a la imposición de una única racionalidad, a la vez que promueve una “ecología de saberes”.

En ese sentido, la enseñanza aprendizaje del inglés se convierte, no en una forma de desplazamiento de la lengua propia, sino en una forma de ampliar horizontes comunicativos desde lo propio. El inglés se convierte en una herramienta para narrarse desde el territorio, para compartir la cultura, para cuestionar las hegemonías y para transformar el espacio escolar en una producción simbólica de lo propio y no solo de la reproducción de modelos externos.

8.4.4. Voces de la comunidad: lengua, cultura e inglés desde una mirada situada

El diseño de la propuesta didáctica parte de una comprensión situada del conocimiento, entendida no como una categoría técnica, sino como una postura epistémica que reconoce la validez de los saberes construidos desde los contextos históricos, territoriales y culturales propios del pueblo Misak. Esta comprensión se teje a partir de las percepciones de madres de familia, líderes comunitarios y los registros en diarios de campo, cuyas voces encarnan formas otras de pensar la lengua, la cultura y el inglés. En este sentido, se asume que no es posible construir propuestas educativas desde marcos universales, sino que es necesario partir del lugar de enunciación (Mignolo, 2007) y de una geopolítica del conocimiento que desmonte las lógicas monoculturales impuestas por la colonialidad del saber (Quijano, 2000).

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como neutral, sino atravesado por relaciones de poder, clasificación y exclusión que han configurado una jerarquía epistémica global. Como señala De Sousa Santos (2009), la modernidad ha invisibilizado saberes subalternizados que hoy deben ser revalorizados desde una ecología de saberes, en la que coexistan múltiples formas de conocimiento.

En esta clave, la propuesta didáctica no solo busca descentrar las narrativas hegemónicas en la enseñanza del inglés, sino también abrir un horizonte de posibilidades pedagógicas donde lo propio, la lengua, la cultura y el territorio, se reconozca como punto de partida y no como obstáculo. Se trata, entonces, de una comprensión situada en el sentido de una pedagogía enraizada, crítica y decolonial, que desobedece las lógicas homogeneizantes de la escuela moderna.

En coherencia con lo anterior, la enseñanza del inglés en pueblos indígenas debe asumir una postura crítica frente a la historia colonial que la acompaña. Kumaravadivelu (2016) propone una pedagogía que desestabiliza los enfoques tradicionales basados en reglas universales y aboga por prácticas pedagógicas diseñadas desde las realidades locales. Enseñar inglés en contextos indígenas no debe implicar la reproducción de jerarquías lingüísticas ni la imposición de una lengua colonial como superior, sino abrir un diálogo intercultural donde el inglés se enseñe con respeto y en equilibrio con las lenguas originarias. Esto exige reconocer que las lenguas indígenas también son lenguas de conocimiento y que, como tales, tienen el mismo derecho a habitar el aula.

a) La lengua como espíritu, resistencia y posibilidad

Las madres de familia expresan una profunda preocupación por la pérdida progresiva de la lengua *Namuy wam* en el hogar, resultado de procesos históricos de colonización y de la imposición de lenguas hegemónicas como el español. La escuela, en lugar de contrarrestar esta tendencia, ha contribuido a la preferencia del español, reproduciendo imaginarios de prestigio y progreso vinculados a esta lengua. Aunque la Constitución de 1991 reconoce los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, en la práctica el español continúa siendo favorecido institucionalmente, lo cual dificulta el fortalecimiento lingüístico.

En sintonía, los líderes comunitarios conciben la lengua como un espíritu vivo que cobra existencia cuando es hablado, ya que en ella se encapsulan la identidad, la historia y el propósito del ser Misak. Si bien reconocen un incremento en su uso respecto a años anteriores, insisten en que su fortalecimiento debe ser una responsabilidad compartida entre el hogar, la escuela y la academia. Llamam la atención sobre la necesidad de que la lengua propia trascienda el ámbito del hogar y ocupe espacios académicos y digitales, resistiendo al desplazamiento que provoca el uso acrítico de las tecnologías.

Desde los diarios de campo, se corrobora que los estudiantes comprenden la lengua *Namuy wam*, pero su uso oral es desplazado por el español en la cotidianidad. No obstante, se evidenció que, cuando se establecen criterios claros, los estudiantes son capaces de leer y escribir en su lengua propia con fluidez, lo que revela una competencia lingüística latente que puede fortalecerse mediante prácticas pedagógicas contextualizadas.

b) Cultura viva: entre la imposición, la resistencia y la pedagogía del territorio

En lo cultural, las madres de familia y los líderes coinciden en concebir la cultura Misak no como una serie de rasgos superficiales (idioma, vestimenta), sino como una forma de vida profundamente enraizada en la historia, el territorio, la cosmovisión y los valores fundacionales como el amor, entendido desde una perspectiva ancestral. Esta cultura se posiciona como un acto de resistencia frente a las lógicas individualistas, productivistas y extractivistas del modelo moderno occidental, las cuales han transformado incluso las dinámicas agrícolas tradicionales.

Para ambos grupos, el papel de la escuela es clave en el sostenimiento de la cultura: debe ir más allá del aula, propiciando salidas pedagógicas al territorio, procesos colectivos y espacios afectivos que acompañen la formación integral del ser Misak. La cultura, entonces, no puede enseñarse como un contenido aislado, sino que debe vivirse, sentirse y practicarse como una forma de existencia que articula el conocimiento con el hacer y el sentir.

Los diarios de campo revelan que, en algunos casos, los estudiantes tienden a evitar actividades relacionadas con la vida comunitaria como el trabajo en la huerta o la medicina tradicional. Esta distancia se relaciona, en parte, con la fuerte influencia de los medios de comunicación y la tecnología, frente a los cuales los estudiantes depositan una alta confianza, incluso por encima del saber comunitario. Sin embargo, cuando se promueven actividades sin el uso del celular y desde la experiencia propia, se observan mayores niveles de apropiación, autonomía y valoración de lo propio.

c) El inglés: de lengua hegemónica a herramienta crítica y relacional

Tanto madres de familia como líderes comunitarios reconocen que el inglés es una lengua del mundo moderno, con un peso global innegable. Si bien se reconoce su carácter colonial, también se identifica como una herramienta que, si se enseña desde un enfoque crítico, puede permitir a los estudiantes acceder a otros mundos, fortalecer su pensamiento reflexivo y posicionar su cultura en otros escenarios. No se trata de enseñar inglés para sustituir otras lenguas, sino de generar un enfoque multilingüe en el que el inglés, el español y el *Namuy wam* tengan la misma dignidad.

Los líderes recalcan que aprender inglés no debe implicar buscar aceptación externa, sino permitir a los pueblos indígenas legitimar su voz y existencia en una sociedad históricamente desigual. El inglés debe enseñarse como una lengua con una carga histórica, política y cultural que debe ser comprendida en su complejidad. En esa medida, proponen un aprendizaje que conecte esta lengua con los saberes propios, de modo que los estudiantes puedan narrar su mundo, su historia y su cultura en otros idiomas sin dejar de ser Misak.

Finalmente, los diarios de campo muestran que los estudiantes reconocen ciertos estereotipos culturales transmitidos por los medios en inglés, lo que indica la necesidad de una pedagogía que problematice dichas representaciones. El uso del inglés, más que limitarse a aspectos funcionales, puede constituirse en una herramienta de resignificación cultural si se inserta en procesos de enseñanza que partan del territorio, la experiencia y el pensamiento propio.

8.4.5. Propuesta de secuencia didáctica

En este apartado se presenta una propuesta de secuencia didáctica que responde al tercer objetivo de esta investigación: diseñar una propuesta de enseñanza-aprendizaje del inglés centrada en el fortalecimiento de la cultura Misak y el uso del documental audiovisual, basada en los hallazgos obtenidos en los objetivos anteriores.

Esta propuesta se construyó a partir del diálogo entre los saberes pedagógicos y las voces recogidas durante el proceso investigativo. En primer lugar, los testimonios de los *Shures* (mayores sabedores) evidenciaron la necesidad de revitalizar la oralidad, el conocimiento del territorio y la espiritualidad, aspectos que se integran en actividades como el conversatorio inicial, la escritura de guiones y la grabación de escenas simbólicas. Por su parte, las madres de familia expresaron preocupación por el debilitamiento del *Namuy wam* en los hogares y señalaron el valor de enseñar a través del hacer, lo cual inspiró actividades prácticas como la elaboración de fichas de personajes, grabaciones comunitarias y traducción colectiva de subtítulos. Finalmente, los diarios de campo mostraron que los estudiantes tienden a priorizar referentes culturales externos y que existe una desconexión con elementos de su propia identidad. Esta evidencia fundamentó la inclusión de momentos críticos como la revisión comunitaria del video, la evaluación intercultural y los ensayos orales trilingües. En conjunto, la secuencia busca articular lo lingüístico, lo cultural y lo audiovisual desde una perspectiva crítica que parte del territorio y la memoria Misak.

La secuencia didáctica está dirigida a estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Misak Mama Manuela y tiene como propósito central contribuir al fortalecimiento de aspectos culturales del pueblo Misak mediante el desarrollo de habilidades comunicativas en *Namuy wam* y el inglés, a través de la creación colectiva de un cortometraje.

Inspirada en el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) propuesto por Aponte-Moreno (2012) y en la integración del medio audiovisual desde la metodología de Tsiplakides (2015), esta propuesta articula los saberes ancestrales del pueblo Misak con una enseñanza crítica, situada y contextualizada del inglés.

El proyecto, en el marco del ABP, se entiende como una situación de aprendizaje significativa que parte de una pregunta o necesidad real del contexto, y que moviliza a los estudiantes a investigar, diseñar y construir un producto final auténtico y socialmente relevante. En este caso, el proyecto consiste en la producción de un cortometraje, lo cual permite integrar conocimientos lingüísticos, culturales, técnicos y críticos en torno a la identidad Misak y su expresión mediante lenguas y medios diversos. Esta producción no es solo un ejercicio académico, sino una forma de narrar desde el territorio, de visibilizar la cultura propia y de posicionar a los jóvenes como sujetos activos en la transmisión de saberes.

La unidad se estructura en 12 clases distribuidas en seis semanas (dos clases por semana de dos horas) y se organiza en cuatro fases propias de la producción audiovisual: preproducción, producción, posproducción y distribución. En cada etapa, los estudiantes asumen distintos roles, guionistas, camarógrafos, traductores, editores, presentadores, entre otros, que les permiten desarrollar competencias comunicativas en inglés, habilidades tecnológicas, trabajo colaborativo e interculturalidad. El proceso se construye en diálogo permanente con la comunidad, incluyendo la participación activa de madres de familia y líderes locales, de modo que el aprendizaje se enraíce en los saberes del territorio.

Además, se incorporan momentos de reflexión crítica en los que se abordan temas como la representación cultural, los efectos de los medios de comunicación, el lugar del inglés en contextos indígenas y la descolonización del conocimiento, en coherencia con los principios de la interculturalidad crítica y el giro decolonial.

El producto final será presentado en un evento escolar comunitario, pero también se promoverá que los estudiantes compartan sus producciones en otros espacios educativos, como ferias escolares, encuentros interculturales, clases con otros grados e incluso en instituciones vecinas. De esta manera, se busca que los estudiantes se conviertan en agentes de divulgación cultural y lingüística, ampliando el impacto del proyecto y fortaleciendo su agencia crítica, creativa y comunicativa.

Tabla 4

Propuesta de Secuencia didáctica basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos Audiovisuales

Tabla de planificación

Semana	Etapas ABP-Audiovisual	Contenido/Actividad	Saberes Misak Integrados	Lenguas	Producto parcial	Indicador de logro	Componente gramatical en inglés	Componente comunicativo	Componente crítico
1	Preproducción	Conversatorio inicial a través del video. Mapa mental colectivo: "Lo que somos"	Oralidad, territorio, fuego	<i>Namuy wam</i>	Lluvia de ideas	Identifica elementos culturales propios		Descripción personal y cultural en <i>Namuy wam</i>	Reflexión sobre identidad
2	Preproducción	Testimonio de mayora: Escritura creativa basada en su historia.	Memoria oral Tejido	<i>Namuy wam</i> Español	Borrador historia	Escribe narrativas situadas	Narración en pasado y descripciones	Narración biográfica en inglés	Escucha de la memoria cultural
3	Preproducción	Designación de roles y taller de guion audiovisual	Narración simbólica Comunidad	Español <i>Namuy wam</i>	Roles asignados y guion	Asume responsabilidades según su rol	Vocabulario sobre el uso el audiovisual	Redacción colaborativa en <i>Namuy wam</i> e inglés	Distribución colaborativa de tareas
4	Preproducción	Formación técnica: planos, sonido. Grabación de escenas simbólicas	Imagen, memoria y cuerpo	<i>Namuy wam</i> Español Inglés	Clips iniciales	Maneja elementos básicos en una grabación	Imperativos	Instrucciones y comandos en español, <i>Namuy wam</i> e inglés	Uso crítico de la imagen
5	Producción	Diseño de personajes: Discusión sobre representación cultural.	Cosmovisión, identidades	Español <i>Namuy wam</i>	Ficha de personajes	Reflexión sobre la cultura visual		Caracterización oral en <i>Namuy wam</i>	Análisis de estereotipos
6	Producción	Grabación en territorio / escuela Entrevistas	Comunidad, medicina, siembra	<i>Namuy wam</i>	Clips territoriales	Aplica guion a grabación real		Entrevista guiada en <i>Namuy wam</i>	Representación situada del territorio
7	Posproducción	Escritura de subtítulos en inglés. Traducción colectiva	Comparación lingüística	Inglés <i>Namuy wam</i>	Subtítulos en Inglés	Traduce con sentido contextual respetando la lengua hablada en la entrevista	Pasado	Traducción funcional	Revalorización de la lengua propia
8	Posproducción	Grabación voz en off. Edición colaborativa	Sonoridad, espiritualidad	Inglés	Primer corte de video	Integra sonidos con narrativa	Pronunciación	Discurso audiovisual en voz en off	
9	Posproducción	Revisión crítica con comunidad. Autoevaluación intercultural.	Evaluación comunitario	Español <i>Namuy wam</i>	Rúbrica colectiva	Reconocer mejoras en su proyecto		Retroalimentación oral en <i>Namuy wam</i>	Evaluación situada
10	Posproducción	Ensayo de presentación oral trilingüe. Preparación colectiva.	Pedagogía de la palabra	<i>Namuy wam</i> Inglés	Guion oral	Presenta con confianza	Presentación personal y su proyecto	Discurso público en <i>Namuy wam</i> e inglés	Argumentación desde la identidad
11	Distribución	Proyección y conversatorio con comunidad	Dialogicidad y re-existencia	<i>Namuy wam</i> Español	Presentación final	Participa en diálogo comunitario		Conversación crítica en <i>Namuy wam</i>	Diálogo intercultural
12	Distribución	Replica a otros grados y otras instituciones educativas	Pedagogía situada	<i>Namuy wam</i> Español	Presentación oral	Argumenta y promociona desde lo propio		Presentación argumentativa oral en <i>Namuy wam</i>	Diálogo intercultural

Fuente. Elaboración propia.

Esta planificación está organizada en semanas y responde a la primera fase del proceso audiovisual: la preproducción. En cada semana se desarrollan actividades que no solo buscan fortalecer las habilidades comunicativas en inglés, sino también articular saberes ancestrales del pueblo Misak, como la oralidad, el territorio, el tejido o la memoria oral, en diálogo con las lenguas *Namuy wam*, español e inglés. Esta articulación se concreta a través de prácticas pedagógicas significativas como conversatorios iniciales, escritura creativa basada en testimonios de las mayores, designación de roles y redacción de guiones audiovisuales. Cada actividad incluye productos parciales (como lluvias de ideas, borradores o guiones), indicadores de logro que evidencian avances en la apropiación cultural y

lingüística, así como componentes gramaticales, comunicativos y críticos claramente definidos.

La secuencia didáctica no solo promueve el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que se convierte en un proceso colectivo de producción de conocimiento, de reconstrucción identitaria y de fortalecimiento del tejido comunitario a través del lenguaje y la imagen.

8.4.6. Rúbrica de evaluación proyecto audiovisual alrededor de los saberes

La presente rúbrica de evaluación se fundamenta en los principios formativos de la Institución Educativa Misak Mama Manuela, los cuales se inspiran en la cosmovisión del pueblo Misak. A través de los componentes *saber conocer*, *saber hacer*, *saber pensar* y *saber innovar*¹⁴, se busca valorar no solo el desarrollo de habilidades académicas y técnicas, sino también la profundidad reflexiva, la creatividad y el compromiso cultural que los estudiantes manifiestan en el proceso de aprendizaje.

Cada uno de estos saberes responde a una dimensión del aprendizaje integral:

- **Saber conocer:** hace referencia a la comprensión crítica de contenidos culturales, lingüísticos y comunicativos.
- **Saber hacer:** evalúa la aplicación práctica y técnica de los aprendizajes, especialmente en el uso del audiovisual y la lengua inglesa.
- **Saber pensar:** valora la capacidad de análisis, reflexión crítica e interpretación del contexto.

¹⁴ Estos saberes se fundamentan en la construcción colectiva dentro de la institución educativa. Sin embargo, el **saber ser** no ha sido incluido. En Namuy Wam, el saber ser se expresa como *Misak Misak komik*, una noción que conlleva la idea del buen vivir: vivir en armonía con lo que la naturaleza ofrece para la existencia.

- **Saber innovar:** reconoce la creatividad, la toma de iniciativa y la capacidad de transformar colectivamente.

Los niveles de desempeño están representados simbólicamente a partir del ciclo de vida de una semilla, en coherencia con el pensamiento Misak:

- **YELL:** representa la semilla que aún no ha germinado. Es el nivel inicial del proceso.
- **KAL-LAP:** indica que la semilla ha empezado a crecer. Es un punto de partida con logros básicos.
- **WAÑAR:** significa que el proceso da sus primeros frutos visibles. Corresponde a un desempeño consolidado.
- **PURA:** simboliza la madurez del fruto. Es el máximo nivel de desarrollo, donde el aprendizaje se expresa con profundidad, creatividad y autonomía.

Esta rúbrica, por tanto, no solo mide resultados, sino que acompaña los procesos formativos de los estudiantes, respetando y fortaleciendo los saberes propios del pueblo Misak.

Tabla 5

*Propuesta de rúbrica de evaluación basado en las formas de evaluación de la IE Misak
Mama Manuela*

Componente/ criterio	Pura	wañar	kal-lap	Yell
Saber conocer Comprensión de contenidos culturales, lingüísticos y comunicativos	Integra de forma crítica y profunda conocimientos sobre cultura Misak, inglés y audiovisual.	Muestra comprensión sólida e integrada de los contenidos.	Comprende los contenidos generales del proyecto.	Tiene una comprensión parcial y limitada de los temas.

Saber hacer (Aplicación técnica y práctica)	Aplica con precisión técnicas audiovisuales, lingüísticas y de producción.	Aplica adecuadamente las técnicas con pocos errores.	Aplica con apoyo las técnicas básicas del proyecto.	Aplica con dificultad las técnicas o de forma incompleta
Saber pensar (Capacidad crítica y reflexiva)	Desarrolla una reflexión crítica profunda sobre las lenguas, medios y cultura.	Expone ideas claras y bien argumentadas sobre lo aprendido.	Expresa reflexiones generales con sentido.	Realiza reflexiones poco claras.
Saber innovar (Creatividad, iniciativa y aporte al grupo)	Propone ideas creativas, toma iniciativas y enriquece el trabajo colectivo.	Muestra iniciativa y propone soluciones en el proceso.	Aporta ideas con apoyo del grupo.	Tiene dificultades para innovar o proponer.

Fuente. Elaboración propia.

La secuencia didáctica diseñada no solo promueve el aprendizaje del inglés desde una perspectiva crítica y situada, sino que también se enraíza en los saberes ancestrales del pueblo Misak, articulando lenguas, territorio y medios audiovisuales. En coherencia con esta propuesta, la rúbrica de evaluación adopta una estructura basada en los principios formativos de la Institución Educativa Misak Mama Manuela, integrando los saberes conocer, hacer, pensar e innovar. Al usar las categorías culturales de Yell, Kal-lap, Wañar y Pura, la evaluación se convierte en un proceso formativo que respeta los ciclos del conocimiento propio, valorando tanto el avance técnico como el crecimiento cultural y comunitario de los estudiantes.

9. Discusión

Los testimonios de madres de familia, líderes comunitarios y junto con los registros de los diarios de campo, muestran una realidad bastante compleja, atravesada por tensiones entre el fortalecimiento de la lengua y cultura Misak y las dinámicas escolares que, incluso dentro del territorio, siguen reproduciendo lógicas coloniales. Aunque se reconoce al hogar como el espacio primario para la transmisión del *Namuy wam*, esta función se ve debilitada por el peso del español en la escuela, por las representaciones hegemónicas de lo moderno y

por una educación que aún privilegia contenidos y formas de enseñanza descontextualizadas (Walsh, 2009; Mignolo, 2009).

Desde la interculturalidad crítica (Walsh, 2010; Soto-Molina, 2023; Di Caudo et al., 2016), emerge con fuerza la idea de que la lengua propia no es un simple medio de comunicación, sino una forma de conocimiento situada, íntimamente ligada a prácticas como el tejido, el fuego o la siembra. En los relatos de las madres y los líderes, enseñar y hablar el *Namuy wam* implica cultivar el pensamiento, la espiritualidad y la identidad. Esta mirada también aparece de forma indirecta en los diarios de campo: cuando se establecen claramente las condiciones para usar la lengua Misak (por ejemplo, en lecturas o evaluaciones), los estudiantes la usan con propiedad. Esto demuestra que la lengua no está en retroceso por incapacidad, sino por las condiciones institucionales que favorecen el español como lengua “natural” del aula.

En este punto, las madres y los líderes coinciden en que el rol de la escuela debe transformarse. Inspirados por el pensamiento de Freire (2005) y García León (2014), consideran que la educación no puede seguir siendo una imposición de contenidos, sino que debe partir del territorio, de la realidad y del sentir del estudiante. Las prácticas educativas que emergen desde el fogón o el saludo diario no son menores: son actos pedagógicos, afectivos y políticos que pueden sostener la vida Misak. El testimonio de una estudiante que traduce del inglés al *Namuy wam* ilustra cómo el conocimiento puede fluir cuando se reconoce y potencia lo propio en diálogo con lo externo.

Desde el giro decolonial, estas tensiones también pueden leerse como parte de la persistente colonialidad del saber y del poder (Quijano, 2000; Restrepo y Rojas, 2010; Maldonado-Torres, 2007). La preferencia por el español y la escasa presencia de contenidos indígenas en el currículo no son accidentes, sino resultado de una historia de imposición. Incluso el uso del celular, observado en los diarios de campo como una forma rápida y acrítica de responder talleres, refleja una educación colonizada, basada más en la repetición que en la reflexión. Como señala De Sousa Santos (2009), si la escuela no propone una ecología de

saberes, la tecnología puede reforzar el *epistemicidio*, reemplazando los saberes locales con verdades globalizadas.

La triangulación de fuentes también muestra que esta situación no es homogénea ni definitiva. Hay estudiantes que prefieren hablar en su lengua; hay docentes que intentan articular el *Namuy wam* en sus clases; y hay madres que proponen enseñar inglés sin desplazar lo propio. Esto permite pensar el inglés no como amenaza, sino como posibilidad, siempre que se aborde desde una pedagogía crítica y situada. Kumaravadivelu (2016) propone justamente este enfoque decolonial del inglés: una lengua que puede ser aprendida desde lo propio, no como sustituto, sino como puente para la reivindicación cultural.

Asimismo, el análisis de las producciones estudiantiles revela una tensión simbólica importante. Aunque los estudiantes reconocen elementos de su cultura, tienden a dibujar personajes globales, escribir sobre deportes modernos o usar imágenes del internet. Este desplazamiento simbólico no significa que no conozcan lo propio, sino que el modelo educativo ha desarticulado el vínculo entre escuela y cultura local (García León, 2014). En este contexto, descolonizar la escuela implica reconfigurar no solo los contenidos, sino también las formas de pensar, enseñar y narrar el mundo.

En síntesis, esta discusión evidencia que el proceso de fortalecimiento de la lengua y cultura Misak no se da en abstracto, sino en medio de tensiones estructurales y cotidianas. Las voces de madres, líderes y estudiantes no reclaman una simple inclusión cultural, sino una transformación profunda. Se proponen pedagogías que surjan desde el territorio, donde el *Namuy wam* no sea un adorno ni un símbolo, sino el corazón mismo del conocimiento. Transformar la escuela desde este horizonte exige, como plantea Walsh (2013), una praxis de reexistencia, que cuestione las jerarquías epistémicas y afirme la dignidad del saber del pueblo Misak.

Por otro lado, el diseño de la secuencia didáctica que se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos Audiovisuales (ABPA), permite a estudiantes de décimo grado explorar su identidad cultural mediante la creación de contenido audiovisual. A través de las fases de

preproducción, producción, posproducción y evaluación (Aponte-Moreno, 2012; Tsiplakides, 2015), desarrollan competencias en inglés y se apropian críticamente de herramientas tecnológicas. Narrar historias familiares en inglés fortalece el pensamiento crítico, la memoria ancestral y el sentido de pertenencia. Testimonios de madres y líderes (Shures) destacan la importancia de enseñar inglés desde lo propio y sin jerarquías, como medio de visibilización del pueblo Misak. Desde un enfoque decolonial, esta propuesta se entiende como acto de re-existencia frente a pedagogías que han negado los saberes indígenas (Walsh, 2013). Desafía la colonialidad del saber y del ser (Lander, 2000; Mignolo, 2009; Maldonado-Torres, 2007), integrando elementos cosmogónicos Misak y el uso crítico de tecnologías (Martín-Barbero, 2002). Así, el inglés se convierte en herramienta para posicionar la cultura Misak en el ámbito global (Kumaravadivelu, 2016; Walsh, 2009).

Finalmente, sobre el uso de la tecnología cobra una relevancia aún mayor cuando se contrasta con los hallazgos derivados de la observación participante, donde se evidenció un uso instrumental y no crítico del celular por parte de los estudiantes. El dispositivo, lejos de ser una herramienta mediadora del aprendizaje, se ha convertido en un objeto de consumo pasivo, muchas veces asociado a dinámicas de entretenimiento desvinculadas de los procesos formativos. Este uso responde en parte a la falta de una orientación pedagógica clara por parte de la institución educativa, que ha mostrado una actitud permisiva o incluso negligente frente a la incorporación de tecnologías digitales en el aula. En lugar de establecer marcos que promuevan una apropiación crítica y situada de estas herramientas, se ha dejado a los estudiantes en una relación improvisada con la tecnología, lo cual puede reforzar formas de dependencia tecnológica y decolonialidad digital.

En contraste, el uno de los shures como autoridad comunitaria, plantea una mirada profundamente estratégica frente a las transformaciones tecnológicas. Su postura no se limita a una aceptación pasiva de las innovaciones digitales, sino que se articula desde una conciencia política y cultural sobre los riesgos de desarraigo, pero también sobre las potencialidades que estas tecnologías pueden ofrecer si se las reinscribe dentro del horizonte epistémico Misak. Así, el celular deja de ser una amenaza y se convierte en una herramienta para continuar tejiendo la lengua, la oralidad y el pensamiento propio, en diálogo con los

desafíos contemporáneos. Este enfoque implica resignificar el uso de la tecnología desde una pedagogía de la re-existencia, donde lo digital se pone al servicio del fortalecimiento identitario y no de su erosión. En este sentido, el ABPA se consolida como una estrategia concreta para disputar los imaginarios coloniales del saber y del ser, subvirtiendo el lugar tradicionalmente periférico que han ocupado los pueblos originarios en los discursos tecnológicos y educativos dominantes.

10. Conclusiones

Esta sección presenta una síntesis de los hallazgos a partir de los tres objetivos planteados en el trabajo de investigación. En primer lugar, se analizaron las percepciones de madres de familia y líderes comunitarios del resguardo indígena de Guambía respecto a la cultura Misak, la lengua *Namuy wam* y la enseñanza del inglés en contextos escolares. En segundo lugar, se exploró cómo los estudiantes de grado sexto y décimo ponen en práctica aspectos culturales tanto propios como ajenos en su entorno escolar. Finalmente, se diseñó una secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés, centrada en el fortalecimiento cultural del pueblo Misak mediante la producción audiovisual.

Esta investigación, enmarcada en la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), constituye una primera etapa que tendrá continuidad desde mi rol como docente indígena en el territorio. Uno de los principios fundamentales de la IAP es la posibilidad de generar soluciones colectivas a problemáticas sentidas. En este caso, se priorizaron las voces de madres de familia y líderes naturales (*Shures*) para comprender sus percepciones frente a la lengua, la cultura y el inglés, en relación con las nuevas generaciones que forman parte de la institución educativa.

Las madres de familia señalaron que la transmisión y el fortalecimiento del *Namuy wam* dependen de dinámicas culturales que inician en el hogar y se extienden a la escuela y la sociedad. Reconocen que el hogar es el espacio principal para la enseñanza de la lengua, pero también advierten que la escuela y la presión social han contribuido a su debilitamiento. La cultura, por su parte, es entendida como una entidad viva, anclada en prácticas cotidianas y valores ancestrales, cuya transmisión debe asumirse como una responsabilidad colectiva.

Respecto al inglés, las madres lo reconocen como una herramienta de oportunidad, pero insisten en que su enseñanza debe partir de una perspectiva multilingüe que no jerarquice esta lengua por encima del *Namuy wam*, sino que permita conectar con lo propio.

Los líderes comunitarios reafirmaron que el fortalecimiento de la lengua es una tarea compartida entre la familia, la escuela, la comunidad y la academia, y subrayaron su dimensión espiritual: la lengua es esencia del ser Misak, forma el pensamiento y ancla la identidad. En cuanto a la cultura, sostienen que el principio fundamental es el amor, y que la identidad está en constante transformación, tanto por las dinámicas internas como por influencias externas. La escuela, por lo tanto, tiene una responsabilidad social que va más allá de la transmisión de contenidos; debe ser un espacio de cuidado, acogida y afirmación cultural. En relación con el inglés, los *Shures* lo reconocen como un idioma necesario para la movilidad y la visibilización del pueblo Misak en escenarios globales, pero advierten que su enseñanza debe ser crítica y siempre partir del fortalecimiento de la lengua propia, evitando mezclas que puedan causar confusión y pérdida lingüística.

Respecto a los estudiantes, se observó que, aunque comprenden el *Namuy wam*, tienden a expresarse en español. No obstante, muestran habilidades para leer y escribir en su lengua cuando se les proponen actividades específicas. En relación con otras culturas indígenas, algunos estudiantes reproducen estereotipos y muestran preferencia por productos del consumo masivo como el fútbol y el anime, lo que refleja una desconexión entre la escuela y la cultura local. También se evidenció un uso acrítico del celular, donde priman las respuestas copiadas de internet sobre la reflexión. La ausencia de una orientación institucional clara limita el uso pedagógico de esta herramienta.

La propuesta pedagógica La mochila de las voces fue diseñada como una secuencia didáctica para estudiantes de grado décimo, con el propósito de fortalecer la identidad cultural Misak y promover el uso del *Namuy wam* a través de la enseñanza del inglés y la creación de un cortometraje trilingüe. Esta secuencia, distribuida en 12 clases a lo largo de un periodo escolar, se fundamenta en los enfoques de la interculturalidad crítica y el giro decolonial, donde el inglés se convierte en una herramienta para afirmar la identidad y

comunicar la cultura Misak desde adentro. La propuesta también busca transformar el uso del celular, de una práctica pasiva y acrítica, a una herramienta pedagógica orientada a la creación de narrativas propias. En las etapas de preproducción, producción, posproducción y distribución, los estudiantes asumen roles que fortalecen sus competencias lingüísticas, tecnológicas e interculturales. El producto final puede ser compartido con la comunidad y otros espacios educativos como forma de visibilización cultural.

Entre las limitaciones, se destaca, por un lado, la imposibilidad de implementar todas las fases de la IAP, y, por el otro, la diversidad de percepciones entre los mayores consultados. Sobre lo primero, aunque se logró avanzar en varias fases del enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), como la identificación del problema, la planificación colectiva y el diseño de una propuesta didáctica, por limitaciones de tiempo no fue posible desarrollar todas las etapas, en especial la implementación y evaluación sistemática de la unidad diseñada. No obstante, esta propuesta se encuentra actualmente en proceso de aplicación en mi práctica docente, como parte de mi compromiso con el fortalecimiento de la lengua y cultura Misak desde el aula.

Sobre lo segundo, uno de los *Shures* reflexionó de manera profunda sobre las múltiples formas de oralidad del *Namuy wam*, destacando que esta no se limita al ámbito del hogar o la comunidad, sino que también se manifiesta en la escuela, la academia e incluso en espacios mediados por la tecnología. Desde su mirada, propone repensar la oralidad Misak como una práctica viva y dinámica que debe estar presente en todos los ámbitos sociales. A diferencia de otros mayores que centraron sus preocupaciones en la familia, la escuela y la comunidad como escenarios de debilitamiento cultural, este *Shur* llamó la atención sobre la necesidad de no ignorar el papel creciente de las tecnologías contemporáneas. De hecho, planteó que herramientas como los dispositivos móviles e incluso la inteligencia artificial no deben ser rechazadas por principio, sino apropiadas críticamente desde una perspectiva Misak, como medios para fortalecer la lengua y la cultura propia.

Por otro lado, aunque la Investigación Acción Participativa (IAP) guarda afinidad con formas tradicionales de trabajo colectivo del pueblo Misak, se presentó una limitación

importante relacionada con el uso de la lengua. Si bien el *Namuy wam* cuenta con un sistema de escritura, realizar análisis en esta lengua representa un desafío, ya que muchos de los sentidos culturales y espirituales se transmiten en la oralidad, y su paso a lo escrito implica una pérdida significativa de matices. Por esta razón, fue necesario recurrir al español como lengua franca dentro del ámbito académico. Este proceso implicó que las transcripciones y traducciones no fueran meramente técnicas, sino que exigieran un trabajo interpretativo profundo, usualmente no contemplado en investigaciones convencionales. Las voces de líderes y madres de familia, cargadas de significados ancestrales en la lengua propia, debieron ser traducidas al español, perdiendo parte de su densidad semántica. En este sentido, como plantea Walsh (2009), las lenguas indígenas no solo son medios de comunicación, sino portadoras de formas propias de pensar, sentir y conocer el mundo, por lo que traducirlas al español académico implica una tensión epistémica constante. Esta situación refleja lo que De Sousa Santos (2009) denomina “epistemologías del sur”, es decir, la urgencia de reconocer otros modos de producción de conocimiento que han sido históricamente invisibilizados por la hegemonía lingüística y académica occidental.

Finalmente, como reflexión personal, reconozco que la academia, a pesar de sus aportes, sigue siendo una estructura que impone ciertas formas de investigación que no siempre dialogan con los ritmos, formas y sentidos del pensamiento indígena. Las exigencias formales y los marcos normativos pueden limitar la creatividad y la autonomía que propone el pensamiento decolonial. Sin embargo, este trabajo ha sido un ejercicio valioso para posicionar la voz Misak dentro de la universidad, con el propósito de aportar a procesos reales de transformación educativa en el territorio.

Referencias

- Alegría, C. (2023). *Gente alzada en cámaras: Canibalismo cultural y subjetividad en el video indígena*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Álvarez Valencia, J. A., y Miranda, N. (2022). Indigenous students' agency *vis-à-vis* the practices of recognition and invisibilization in a multilingual university. *Teaching in Higher Education*, 27(4), 470–488. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2053952>
- Aponte-Moreno, M. (2012). Making short films as a motivational tool in higher education: The second language classroom. En M. Bahloul y C. Graham (Eds.), *Lights! Camera! Action and the brain: The use of film in education* (pp. 165–180). Cambridge Scholars Publishing.
- Aranda, F. (2022). Capítulo 5. Herramientas didácticas para la revitalización del Namuy Wam en el pueblo Misak, del Cauca, Colombia. En N. Mena, I. Flores, y A. Millán (Eds.), *La etnoeducación en Colombia: Una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros* (pp. 103–132). Uniandes.
- Arboleda Ballesteros, D., y Aranda Tombé, S. P. (2019). *Con amor hablo y practico el Namtrik a través de la poesía infantil autóctona, como estrategia lúdico pedagógica para fortalecer la lengua ancestral en los niños y niñas del Hogar Comunitario Mi Primera Escuelita, del Resguardo de Guambia, vereda El Cacique* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria de Popayán]. Fundación Universitaria de Popayán.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Gaceta Constitucional, 116.
https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/1.CONSTITUCION_POLITICA/Constituci%C3%B3n_2024.pdf
- Bernard, H. R. (2017). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (6th ed.). Rowman y Littlefield.

- Boas, F. (1911). *The Mind of Primitive Man*. Macmillan.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Branks, T. (1980). La cohesión y prominencia en las narrativas del guambiano. *Lingüística y campos afines*, 9(1), 1–95.
- Branks, T., y Branks, J. (1973). Guambiano. En A. Aschauer y Stanley (Eds.), *Aspectos de la cultura material de grupos étnicos de Colombia* (pp. 268–278). Townsend.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cabildo Indígena de Guambía. (1980). *Manifiesto guambiano*. Cabildo Indígena de Guambía.
- Cabildo Indígena de Guambía. (2012). *Tejido de saberes secundaria: Proyecto educativo Misak*. Cabildo Indígena de Guambía.
- Canclini, N. G. (1990). La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. *Sociología y cultura*, (X), 5–40.
- Carr, D. C. W. (2007). La hipótesis Sapir-Whorf: una evaluación crítica. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(22), 7–26. <https://doi.org/10.33064/22crscsh369>
- Caudmont, J. (1954). Fonología del guambiano. *Revista Colombiana de Antropología*, 3, 192–206.
- Chamorro, M. (2021). El español como L2 en aprendientes bilingües hablantes de namtrik en edad infantil: Estudio de actitudes lingüísticas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 122–140. <https://doi.org/10.14483/22487085.17392>

- Chen, C.-T., y Li, K.-C. (2011). Action! — Boost students' English learning motivation with filmmaking project. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1), 71–80.
<https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=jetde>
- Cisneros, M., y Mahecha, M. (2020). Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35, 157–178.
<https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10553>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Comisión Nacional de Territorios Indígenas. (s.f.). *Mapa del Resguardo Indígena de Guambía* [Mapa]. Comisión Nacional de Territorios Indígenas. Plataforma SIG-I.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (1993, 3 de abril). *Proyecto político CRIC*. Cric Colombia. <https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-politico/>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Diario Oficial No. 48.223*, 7 de julio de 1991.
<https://www.corteconstitucional.gov.co>
- Corte Constitucional. (2004). *Sentencia T-025/04*.
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>
- Corte Constitucional. (2009). *Auto 004-09*.
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>

Corte Constitucional. (2017). *Auto 266/17*.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2017/a266-17.htm>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.

Cunin, E., Castillejo, A., y Ospina, M. (2006). Entrevista a Luis Guillermo Vasco Uribe. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 2, 17–42.

<https://doi.org/10.7440/antipoda2.2006.01>

Dagua Hurtado, A., Aranda, M., y Vasco, L. (1994). *Srekølli Misak: La historia del señor aguacero*. [Editorial no identificada].

Dagua Hurtado, A., Aranda, M., y Vasco, L. (2015). *Guambianos: Hijos del arcoíris y del agua*. CEREC.

Dagua Hurtado, A., Aranda, M., Muelas, B., y Vasco, L. (2000). *Kørøsrakwan isukun: Historia y tradición guambiana* 6. Comité de Historia del Cabildo Guambiano, Tatamá.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO.

Denzin, N. K. (2012). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Transaction Publishers.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>

Di Caudo, M., Llanos Erazo, D., y Ospina, M. (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana.

- Diadori, P. (2012). Foreign language learning through filmmaking. En M. Bahloul y C. Graham (Eds.), *Lights! Camera! Action and the Brain: The Use of Film in Education* (pp. 151–164). Cambridge Scholars Publishing.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Fals Borda, O. (1986). *Peasant society in the Colombian Andes: A sociological study of Saucio*. University of Florida Press.
- Felipe, M. (2020). O cinema-caracol de Luis Tróchez Tunubalá: Uma câmera Misak contra o(s) colonialismo(s). *ARS*, 18(39), 225–259. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2020.162787>
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Franco, A. (2017). *Niños de mi tierra: "Semillas, Silvia"* [Video]. Telepacífico.
<https://telepacifico.com/veo/ninosdemitierra05/>
- Franco, L. G. (2024). Lomalinda: Enclave de un proyecto moderno-colonial. Notas sobre el Instituto Lingüístico de Verano en Colombia. *Revista CS*, 42(a05), 1–29.
<https://doi.org/10.18046/recs.i42.05>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30th ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).

- García Leon, D., y García Leon, J. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: Reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 49–65. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322229950004.pdf>
- García, O., y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Garduño, E. (2010). La conquista de América: El problema del otro. *Culturales*, 6(12), 181–197. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912010000200008
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura: Reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa*, 8, 45–68. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600803.pdf>
- Gros, C., y Morales, T. (2009). *A mí no me manda nadie!: Historia de vida de Trino Morales*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Guambía, C. I. (1980). *Manifiesto guambiano, ibe namuiguen y Ñimmerereay gucha, parcialidad de Guambía*. Cabildo Indígena de Guambía.
- Guerrero, C. H. (2009). Language policies in Colombia: The inherited disdain for our Native languages. *HOW Journal*, 16, 11–24. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/74/73>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology

- Hernández, F. (2007). *La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación educativa*. Octaedro.
- Instituto Lingüístico de Verano. (1975). *Pirü tabig mišrrey mandū maramig: Como se puede mejorar la tierra*. Townsend.
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://educons.edu.rs/wp-content/uploads/2020/05/2014-The-Action-Research-Planner.pdf>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66–85. <https://www.jstor.org/stable/43893803>
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *International Journal of Social Psychology*, 3(2), 229–240. <https://doi.org/10.1080/02134748.1988.10821586>
- Lins Ribeiro, G. (2006). *World anthropologies: Disciplinary transformations within systems of power*. Berg Publishers.
- MacLure, M. (2013). The wonder of data. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 13(4), 228–232. <https://doi.org/10.1177/1532708613487863>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.

- 127–167). Siglo del Hombre Editores. <https://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Routledge y Kegan Paul.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma.
- Martín-Barbero, J. (2010). Comunicación y cultura mundo: Nuevas dinámicas globales de lo cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 20–34.
<https://www.redalyc.org/pdf/860/86020052002.pdf>
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27–38. https://alad.cele.unam.mx/modulo2/modulo_problemas/investigacion-accion.pdf
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson Educación.
- Meza, E., Muñoz, G., y Alvear, A. (2019). Namui wam chukutri kal laik – Material educativo tipo micromundo con realidad aumentada para apoyar actividades de aprendizaje del namui wam. En *17th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: “Industry, Innovation, And Infrastructure for Sustainable Cities and Communities”*. Universidad del Cauca.
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159–181.
<https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004–2019: Inglés como lengua extranjera, estrategia para la competitividad*. MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996–2005*.
República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85969_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación 2006–2010* (Documento N° 8). Ministerio de Educación Nacional.
- Moncada, B., y Chacón, C. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209–227. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Mora, A. I. (2019). *Comunicación, desarrollo y colonialismo: El caso de ACPO Radio Sutatenza en Colombia* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata).
Repositorio institucional de la Universidad Nacional de La Plata.
- Morales Tunubalá, B., Mambuscay, J., y Tunubalá, M. (2021). *Fortalecimiento y rescate de la lengua materna “namtrik”, mediante una aplicación web*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Moreno Blanco, J. (2012). *Narrativas de la oralidad cultural en el contexto colombiano: Una introducción*. Editorial Universidad del Valle.
- Muelas Hurtado, L. (1991). *Propuesta indígena de reforma constitucional*. Autoridades Indígenas de Colombia (AICO).
- Muelas Hurtado, L., y Urdaneta Franco, M. (2005). *La fuerza de la gente: Juntando recuerdos sobre la terrajería en Guambía, Colombia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

- Muelas Hurtado, L., y Urdaneta Franco, M. L. (2025). *1991: Año del reconocimiento del derecho indígena, un trabajo de dignidad para honrar la grandeza de los pueblos indígenas*. Cabildo Indígena del Pueblo Guambiano.
- Muñoz Rico, I. (2023). *Les étudiants indigènes, le FLE et le tournant décolonial en contexte universitaire colombien : Pour une approche didactique et interculturelle critique* [Tesis doctoral, Université de Bourgogne Franche-Comté (UBFC), Besanzón, Francia].
- Oliveira, G. (2015). Investigación acción participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271–290. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376144131014.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
- Quintrileo, E., y Bravo, C. (2023). Indigenous approaches and multicultural education in the Chilean Alto Biobío community: Facilitating marginalized voices. *The International Journal of Interdisciplinary Cultural Studies*, 18(2), 53–78. <https://doi.org/10.18848/2327-008X/CGP/v18i02/53-78>
- República de Colombia y Santa Sede. (1953). *Convenio de Misiones entre la República de Colombia y la Santa Sede (29 de enero de 1953)*. Sustituido por el Concordato de 1973. Disponible en el sitio web de la Nunciatura Apostólica o en fuentes históricas institucionales.
- República de Colombia. (1886). *Constitución Política de Colombia de 1886*. Diario Oficial. https://www.camara.gov.co/sites/public_html/leyes_hasta_1991/cp/constitucion_politica_1986.html

- República de Colombia. (1890, 25 de noviembre). *Ley 89 de 1890: Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los “salvajes” que vayan reduciéndose a la vida civilizada* [PDF]. SIDN, Rama Judicial.
https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_LEYES/LEYES%201890/Ley%20089%20de%201890.pdf
- República de Colombia. (2025, 30 de abril). *Decreto 0481 de 2025: Por el cual se reconoce y se establece el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP – de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia como política pública de Estado y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial.
- Restrepo, E., y Rojas, A. A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos* (Colección Políticas de la alteridad). Universidad del Cauca.
- Ribeiro, G. L. (2006). World anthropologies: Cosmopolitics for a new global scenario in anthropology. *Critique of Anthropology*, 26(4), 363–386. https://www.ramwan.net/old/documents/06_documents/ribeiro-2006-critiqueofanthropology.pdf
- Rodríguez, M. (2013). Hacia un cine indígena como metáfora de la memoria de un pueblo y de su resistencia. *Revista Chilena de Antropología Visual*, (21), 64–79.
https://www.rchav.cl/2013_21_b05_rodriguez.html
- Rojas, A., Restrepo, E., y Saade, M. (2017). *Antropología en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Schut, K. M. S. (2011). *La hipótesis de Sapir y Whorf* (Tesis de licenciatura). Universiteit Utrecht. <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/6805>
- SIL International. (2024, abril). *Sil Colombia*.
<https://colombia.sil.org/resources/search/code/gum>
- Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.

- Smith, S. (2012). Third culture kids in the UAE: Using documentary filmmaking as a catalyst for creativity and learning. En M. Bahloul y C. Graham (Eds.), *Lights! Camera! Action and the brain: The use of film in education* (pp. 133–150). Cambridge Scholars Publishing. <https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-4438-3657-9>
- Soto-Molina, J. (2023). Construyendo una ciudadanía intercultural bilingüe en clave decolonial. *Tzhoecoen*, 15(1), 01–16. <https://doi.org/10.26495/tzh.v15i1.2451>
- Tenorio, M. (2011). Escolaridad generalizada: ¿Escolaridad generalizada o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales*, 40, 57–71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81522330006>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Tobar, M. (2020). El sistema educativo indígena propio–SEIP, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia. *REIB: Revista Electrónica Iberoamericana*, 14(2), 139–165. <https://hdl.handle.net/10818/47650>
- Toohy, K., Dagenais, D., y Schulze, E. (2012). Second language learners making video in three contexts. *Language and Literacy*, 14(2), 7–96. <https://doi.org/10.20360/G2S59R>
- Trillos Amaya, M. (2020). Los derechos lingüísticos en Colombia: Avances y desafíos. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 173–202. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a08>
- Triviño, L., y Muelas, B. (2011). *Kusrenøpelai wamtsi. Gramática pedagógica de la lengua namtrik para maestros Misak*. Universidad del Cauca.
- Triviño, L., y Rojas, T. (2023). Colombia on the path of linguistic revitalization: Some thoughts from Cauca. En N. Miranda, A.-M. de Mejía, y S. Valencia (Eds.),

Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field (pp. 70–85). Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003155263-7/colombia-path-linguistic-revitalization-lilia-trivi%C3%B1o-garz%C3%B3n-tulio-rojas-curieux>

Tróchez-Tunubalá, L. (2017). *Chuchan chi purayeik, (Lo que le pasó a la chucha): Reelaboración de un cuento de la tradición oral Misak a partir de la historia de la lucha de tierras*. Universidad del Valle.

Tróchez-Tunubalá, L. (2021). *Yalø Pøñinkau (Mariposa Negra)* [Documental]. Cabildo Indígena de Guambía.

Tróchez-Tunubala, L. (2022a). *NuIsuik: Un saber muy grande*. RTVC Sistema de Medios Públicos. <https://rtvcplay.co/peliculas-documentales/nu-isuik>

Tróchez-Tunubala, L. (2022b). *SrekølliMisakwey wam. La historia del señor del aguacero* [Video]. CONCIPI. <https://youtu.be/psMRDji--IM>

Tsiplakides, I. (2015). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools. *English Teaching Forum*, 53(4), 28–36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083088.pdf>

Tuhiwai, L. (2015). *A descolonizar las metodologías. Investigaciones y pueblos indígenas*. Txalaparta.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. John Murray.

Usma, J. (2009). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Ikala*.

- Usma, J., Ortiz J. y Gutiérrez, C. (2018). Indigenous student learning English in higher education: Challenges and hopes. *Ikala*, 23(2), 229–254.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Valles Martínez, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://materiainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/entrevista-valles.pdf>
- Valverde Obando, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308–319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Vasco, L. (2010). *Entre selva y páramo: Viviendo y pensando la lucha india*. Instituto Colombiano de Historia y Antropología.
- Vasco, L. G. (1997). Para los guambianos, la historia es vida. *Boletín de Antropología*, 11(28), 115–127. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.338121>
- Vasco, L., y Galeano Corredor, J. (1998). *Guía bibliográfica: Nacionalidades indígenas Guambiana y Páez*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vásquez de Ruiz, B. (2000). Guambiano: Algunos aspectos sobre la morfología nominal. En M. Gonzáles de Pérez (Ed.), *Lenguas indígenas de Colombia* (pp. 155–167). Instituto Caro y Cuervo.
<https://lenguasyliteraturasnativas.caroycuervo.gov.co/publicaciones/2023/11/guambiano.pdf>
- Velasco, M. A. (2020). *Fortalecimiento de la oralidad del Namuy wam utilizando materiales didácticos multimedia en el grado primero de la institución educativa La Campana Resguardo Indígena de Guambía* [Trabajo de grado, Universidad del Cauca].
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, (4). [Sin número de páginas].

<https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167–181. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Walsh, C. (2013). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos en torno a la educación indígena y afrodescendiente*. Ediciones Abya-Yala.

Wright Carr, D. C. (2007). La hipótesis Sapir Whorf: Una evaluación crítica. *Caleidoscopio: Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(22), 7–26. <https://doi.org/10.33064/22crscsh369>

Yrigoyen, R. (1999). Reconocimiento constitucional del derecho indígena y la jurisdicción especial en los países andinos (Colombia, Perú, Bolivia y Ecuador). *Revista Pena y Estado*, 4, 129. <https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/4323/jurisdiccion-andinos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zapata, F., y Rondán, V. (2016). *La investigación acción participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña.

Zwisler, J. J. (2018). Language policy and the construction of national identity in Colombia. *Encuentros*, 16(1), 133–146. <https://doi.org/10.15665/.v16i01.700>

Apéndices

Apéndice A: Guía de preguntas para líderes comunitarios



MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA MAMAS, TAITAS, LIDERES

Esta entrevista tiene el objetivo identificar elementos lingüísticos de trascendencia y de impacto de la lengua propia que se deben fortalecer, de acuerdo con líderes, mayores, taitas y/o mamás de la institución educativa Misak Mama Manuela teniendo en cuenta enseñanza aprendizaje del inglés.

SECCIÓN 1. Información técnica

Método: Entrevista	Contexto: _____
Técnica: Semi estructurada	Persona: _____
Fecha: _____	Criterio de muestra teórica: _____
Duración: _____	_____

SECCIÓN 2. Información personal

1. A qué se dedica: _____	4. Es exalumno de alguna institución de guambía: _____
2. Que rol tiene dentro de la comunidad: _____	5. Dónde vive: _____
3. Dónde estudian o estudiaron sus hijos: _____	6. Edad: _____

SECCIÓN 2: En relación con la lengua materna Namuy wam y lo cultural

1. Sabiendo que en el pueblo Misak las mamás y taitas son reconocidos por la labor comunitaria, ¿cómo ve a los jóvenes de hoy usted como líder? ¿Ve cambios en ellos relacionados con la apropiación de culturas externas o la apropiación de los propios?
2. ¿En qué espacios cree que hay más transformaciones culturales, el hogar, la escuela o colegio, los lugares de trabajo?
3. ¿Qué elementos culturales se pueden fortalecer de la lengua propia?
4. ¿Desde el colegio, cómo se podría ayudar a mantener la lengua viva? ¿Y quiénes son responsables?

SECCIÓN 3: Respecto a la lengua inglesa

1. ¿Qué impacto cree usted que puede tener o está teniendo la presencia o el estudio de la lengua inglesa para el pueblo Misak?
2. ¿Qué temas se deberían impartir si se enseña el inglés?
3. ¿Qué acciones debería la comunidad (cabildos, escuelas, hospitales, iglesias) tomar para seguir enseñando el inglés, pero a la vez fortaleciendo la lengua propia?

Apéndice B: Guía de preguntas para madres de familia



MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA MADRES Y PADRES DE FAMILIA

Esta entrevista tiene como objetivo identificar los elementos lingüísticos clave de la lengua propia que deben fortalecerse, según las perspectivas de líderes, mayores, taitas y/o mamás de la Institución Educativa Misak Mama Manuela, en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del inglés.

SECCIÓN 1. Información técnica

Método: Entrevista	Contexto: _____
Técnica: Semiestructurada	Persona: _____
Fecha: _____	Criterio de muestra teórica: _____
Duración: _____	_____

SECCIÓN 2. Información personal

1. A qué se dedica: _____	4. Desde qué año los tiene: _____
2. Cuántos hijos hijas tiene en el colegio: _____	5. Es exalumno: _____
3. En qué grados están los hijos: _____	6. Dónde vive: _____

SECCIÓN 2: En relación con la lengua materna Namuy wam

1. Teniendo en cuenta que usted tiene a su(s) hija/a (s) en la institución educativa Misak Mama Manuela, ¿cree que se debe fortalecer la lengua Namuy Wam en el Colegio? Si sí.
2. ¿Cómo el colegio debería fortalecer la lengua Namuy wam, y qué elementos se deberían fortalecer? Por ejemplo, a partir de la historia Misak, a partir de la cosmovisión, los espacios Misak, el “yatul”, los páramos etc.

SECCIÓN 3: Respecto a la lengua inglesa

1. En la institución se orientan tres lenguas, la lengua propia que es el Namuy wam, el español y el inglés. En el caso del inglés, ¿cómo cree que se debería enseñar?
2. ¿Cómo se debería enseñar esta lengua sin descuidar la lengua propia?
3. ¿Qué temas se debería abordar cuando se enseña a lengua inglesa?

Apéndice C: Formato consentimiento informado



MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ciudad Silvia Cauca, Fecha, _____ de 2024.

Hola, mi nombre es Luis Albeyro Tróchez Tunubalá, Misak de Silvia Cauca. Soy estudiante de la maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales de la Universidad del Valle. Como parte de mis estudios estoy desarrollando un proyecto de investigación titulado **La mochila de las voces: Un viaje visual hacia la vitalidad del Namuy Wam en el pueblo Misak trenzado con el inglés**. Quiero invitarla/o a participar en este proyecto que permitirá aportar en la revitalización de la lengua indígena Namuy Wam a partir de la creación de una unidad que integre el inglés haciendo uso del documental audiovisual. Este proyecto fue avalado por la Escuela de Ciencias del Lengua de la Universidad del Valle y tiene una finalidad académica; no tiene una finalidad comercial.

Si usted acepta participar, le pediré que pueda participar de este entrevista semidirigida y grabada en audio. La entrevista tendrá una duración de 30 minutos y le haré preguntas sobre la lengua Namuy Wam y el inglés.

Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de no participar o de retirarse cuando lo desee. Sus opiniones y aportes a esta investigación se usarán exclusivamente para este proyecto y se archivarán de manera segura. Si usted me autoriza, grabaré y transcribiré la entrevista y, si lo desea, puedo hacerle llegar copia de la transcripción para que usted pueda revisarla y corregirla si lo considera necesario. Si usted lo prefiere, su nombre no aparecerá en mi trabajo de grado. Mi trabajo de grado quedará a disposición del público en la biblioteca de la Universidad.

Estoy muy agradecido de que me haya permitido explicarle este proyecto. Si lo desea puede contactarme en el siguiente correo electrónico: Luis.trochez@correounivalle.edu.co 

También puede contactar a la Universidad al siguiente correo: postgrados.lenguaje@correounivalle.edu.co

Gracias,

Luis Tróchez Tunubalá



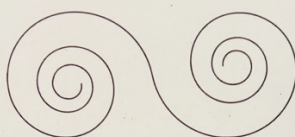
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES CONSENTIMIENTO INFORMADO

Si está de acuerdo en participar en este proyecto por favor escriba SI o NO con su puño y letra en cada una de las casillas y escriba su nombre y datos de contacto

- [] Acepto participar de manera libre y voluntaria en este proyecto y entiendo que no recibiré recompensa material o económica y que puedo retirarme cuando lo desee.
- [] Autorizo a que el trabajo de grado / las publicaciones derivadas de esta investigación incluyan fotografías de la entrevista en las que yo aparezco.
- [] Autorizo a que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma.
- [] Solicito que me haga llegar copia de la transcripción de mi entrevista.
- [] Solicito que no revele mi nombre y si mis opiniones son citadas solicito que se haga de manera anónima.
- [] Autorizo que mi nombre aparezca en el trabajo de grado o las publicaciones resultantes para mencionar que participé en esta investigación o cuando mis opiniones sean citadas.
- [] Solicito que me haga llegar copia del trabajo de grado o de las publicaciones que se deriven de esta investigación.

Nombre de participante: _____
Cédula: _____
Fecha: _____
Correo electrónico: _____
Teléfono: _____

Apéndice D Formato de entrada de los diarios de campo.



Kualëmmerik Luto
Marikwan Perik

Diario Pedagógico **2024**

Munchi/Nombre: Luis Tsché Tumbalei

Kusreiya/Institución: IE Misari Noma Marwala

Wamsrupik/Celular: 310 300 5256

Chikopen këpen/Emergencia:

Correo Electrónico: luis.tsché@emgco.nivalle.edu.co

GRADO **610-2**

KUALËM ☐ PILA ☐

Fecha: Febrero 12 FECHA DE ACTIVIDAD

Lugar: Colegio - Salón 10-2

Hora: 7:00 am a 8:00 am - dos horas de día

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

Se comenzó con los niños leyendo a la hora de lectura. Se les dio un texto para algunos, no otros, leyendo más de 10 y 15 minutos.

En esta primera hora, para efectos de evaluación se puso una pregunta para resolver en clase. En esta guiso fue difícil con los que elabora. En la primera hora se les dio un texto de lectura. Se les dio preguntas sobre el contenido del texto. En esta parte se puso preguntas abiertas y preguntas de opción. Ellos van al texto, luego de haber trabajado el texto en la clase, entonces, entonces, entonces.

A partir de estos textos, con comentarios, se les dio un texto. Solo una, pero una sola, los otros no. Lo hicieron en parejas.

A partir de este taller de escritura, se les dio una como extensión al texto y que ellos tienen que escribir su texto. ESTA CLASE SIRVE PARA AVANZAR LOS TEXTOS DE ELLOS ESCRITO EN SUS CUADERNOS.

Hay una actividad que tiene discusiones, una juia, y se puso una actividad.

SENTIMIENTO DEL PROFESOR REFLEXIÓN

En esta actividad me sentí un poco confundido por los mal porque le brinde los textos distintos. Son cosas buenas, pero en contenido, diferente.

También siento que la hora es corta.

ISUNANAMIK ~~REFLEXIÓN~~ Siento que sus comentarios me ayudan a saber más sobre ellos, pero lo que debían conocer no lo sé. Parece que no ha sido significativo las enseñanzas en sus guiso anteriores.