

Vaupés multilingüe

Experiencias del fortalecimiento de capacidades locales
para la investigación y promoción de las lenguas nativas



Adela Parra Romero y
Robin Alberto Castro Gil
Editores

Vaupés multilingüe

Experiencia del fortalecimiento de capacidades locales
para la investigación y promoción de las lenguas nativas

Adela Parra-Romero y
Robin Castro-Gil
Editores

Vaupés multilingüe. Experiencia del fortalecimiento de capacidades locales para la investigación y promoción de las lenguas nativas

© Adela Parra-Romero y Robin Castro-Gil (editores), y varios autores.

Cali. Universidad Icesi, 2025.

pp. 326; 17x24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-628-7814-05-9

ISBN: 978-628-7814-06-6 (PDF).

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/escr.23.2022>

Palabras Clave: Comunidades étnicas, Diversidad lingüística, Multilingüismo, Lenguas indígenas, Vaupés (Colombia).

Clasificación Dewey: 498

© **Universidad Icesi**

Primera edición / Mayo de 2025

Rector: Estaban Piedrahita Uribe

Director Académico: José Hernando Bahamón Lozano

Decano de la Facultad de Ciencias Humanas: Jerónimo Botero Marino

Coordinador Editorial: Adolfo A. Abadía

Diseño de portada: Mariana Canacué Pérez

Diagramación: Paula Andrea Cubillos Gómez

Revisor de Estilo: Jasmin Elena Bedoya González

Editorial Universidad Icesi

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali – Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334 | E-mail: editorial@icesi.edu.co

<https://www.icesi.edu.co/editorial>

Publicado en Colombia – *Published in Colombia*

Financiación: esta obra fue financiada con recursos del Sistema General de Regalías a través del proyecto Fortalecimiento de capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés – BPIN202200100060

La Editorial Universidad Icesi no se hace responsables de las ideas expuestas bajo su nombre, las ideas publicadas, los modelos teóricos expuestos o los nombres aludidos por los y las autoras. El contenido publicado es responsabilidad exclusiva de los y las autoras, no refleja la opinión de las directivas, el pensamiento institucional, ni genera responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores. El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, los y las autoras y la fuente institucional.

La publicación de este libro se aprobó luego de superar un proceso de evaluación doble ciego por dos pares expertos.

Índice

- 05 — **Presentación**
- 11 — **Elementos de contexto histórico y panorama de la documentación de un territorio pluriétnico y multilingüe**
Jesús Mario Girón, Camila Ortiz Giraldo y Adela Parra-Romero
- 41 — **Análisis del campo de la investigación y documentación sobre lenguas nativas del Vaupés**
Adela Parra-Romero
- 81 — **Trayectos metodológicos para la construcción de conocimiento**
Yuli Vargas Obando y Adela Parra-Romero
- 105 — **Soluciones multimedia para la conservación y fortalecimiento de las lenguas nativas**
Javier Aguirre Ramos, Mariana Canacué y Valentina Delgado
- 129 — **Tecnologías digitales y su mediación en procesos de investigación en lenguas nativas**
Robin Castro-Gil, Alejandro Peñaranda-Agudelo, Jesús Mario Girón, Santiago Londoño-Restrepo y Adela Parra-Romero
- 159 — **Construyendo puentes: estrategia para la comunicación científica**
Manuela Triviño-Monar, Adela Parra-Romero y Robin Castro-Gil
- 189 — **Apropiación social del conocimiento en la comunidad wacará**
Jesús Mario Girón, Adela Parra-Romero, Víctor López Cardozo y Tiberio Gallego López

- 221 — **Apropiación social del conocimiento con el grupo étnico Wächina**
Martín Londoño Ramírez, Héctor Fabio Borrero Ramírez,
Camila Ortiz Giraldo y Adela Parra-Romero
- 249 — **Recorrido histórico de la investigación en la escuela normal superior indígena maría reina**
Camila Sofía Venegas Osorio, María Antonia Martínez
Sandra Pereira, Juan Carlos Durán, Diana Guzmán Ocampo
y Adela Parra-Romero
- 271 — **Proceso de apropiación social del conocimiento en la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR)**
Camila Sofía Venegas y Adela Parra-Romero
- 297 — **Desafíos en intersección: experiencias del proyecto sobre lenguas nativas**
Yuli Vargas Obando, Nathalia Zuluaga López,
Adela Parra-Romero y Robin Castro Gil
- 321 — **Sobre los autores**

Presentación

El departamento del Vaupés se distingue por su diversidad lingüística y cultural. En este territorio, caracterizado por extensas selvas tropicales y pueblos indígenas con profundas tradiciones, conviven cerca de 25 lenguas nativas pertenecientes a las familias Tukano Oriental, Kakua-Nukak, Caribe y Arawak (Ardila, 1988). Estas lenguas no solo constituyen sistemas de comunicación, sino que también son portadoras del conocimiento ancestral y la identidad de los pueblos que las hablan. Sin embargo, el contacto con el español, la migración, la evangelización y las dinámicas socioeconómicas contemporáneas han llevado a una disminución en su transmisión intergeneracional (Gómez-Imbert, 2000; Jackson, 1983).

A pesar de la riqueza lingüística del Vaupés, la documentación sobre estas lenguas es fragmentaria y, en muchos casos, inaccesible para las comunidades que las hablan. Los estudios existentes, aunque valiosos, han sido producidos en su mayoría por investigadores externos y se encuentran dispersos en archivos académicos nacionales e internacionales (Epps y Stenzel, 2013). Como resultado, la región enfrenta un déficit en información actualizada que permita evaluar el estado de vitalidad de estas lenguas y diseñar estrategias efectivas para su preservación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2003). La ausencia de un repositorio centralizado y la falta de infraestructura local para la investigación han limitado el acceso de los pueblos indígenas a materiales en sus propias lenguas, lo que agrava aún más el riesgo de desaparición lingüística (Nettle y Romaine, 2000).

Frente a esta problemática, se diseñó y ejecutó un proyecto de investigación-creación denominado *Fortalecimiento de capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés*. Esta es una iniciativa innovadora que buscó atender tres frentes complementarios para fortalecer los procesos de documentación, preservación y revitalización de las lenguas nativas, en especial dos casos pilotos, mediante un enfoque de investigación-acción participativa. Este modelo, ampliamente reconocido en la lingüística y la antropología, coloca a las comunidades en el centro del proceso

investigativo, promoviendo la apropiación social del conocimiento y garantizando que los hablantes sean protagonistas en la producción de materiales y estrategias para la revitalización lingüística (Czaykowska-Higgins, 2009; Stenzel, 2014).

El proyecto se estructuró en torno a tres objetivos fundamentales. En primer lugar, buscó generar un inventario de la producción académica existente sobre las lenguas del Vaupés y consolidar un repositorio digital accesible para hablantes, investigadores y responsables de políticas lingüísticas. En segundo lugar, se fortaleció la infraestructura local para la producción de materiales pedagógicos y multimediales en lenguas indígenas, mediante la dotación de equipos tecnológicos y la capacitación de investigadores comunitarios e instituciones del departamento del Vaupés. Finalmente, el proyecto fomentó, mediante dos casos pilotos con las etnias cacua y wachina, procesos de investigación colaborativa en los que los hablantes, los sabedores tradicionales y las nuevas generaciones desempeñan un papel activo en la producción de conocimiento sobre sus propias lenguas (Himmelman, 2006).

Se obtuvieron los siguientes resultados:

- Policy Brief con elementos para la construcción de una política pública lingüística.
- Repositorio digital con un inventario de investigaciones sobre las lenguas nativas del Vaupés. Accesible desde la página web del proyecto. <https://lenguasnativas.vaupes.gov.co/repository/>
- Tablero digital de consulta del inventario. Accesible desde la página web del proyecto. <https://lenguasnativas.vaupes.gov.co/tablero-consulta/>
- Video de resultados del proyecto – Disponible en el repositorio.
- 10 sesiones de seminario de investigación – Disponible en el repositorio.
- 3 podcast divulgativos del multilingüismo en el departamento – Disponible en el repositorio.
- Autodiagnóstico sociolingüístico pueblo cacua – Disponible en el repositorio.
- Autodiagnóstico sociolingüístico pueblo wachina – Disponible en el repositorio.
- Cartilla bilingüe cacua-español: *El hombre y la mujer Sapo* – Disponible en el repositorio.
- Cartilla plurilingüe wachina-pâmîé-español: *Cartilla de Medicina Tradicional* – Disponible en el repositorio.
- Más de 50 personas capacitadas en manejo de dispositivos multimediales.
- 4 investigadores comunitarios de las etnias cacua y wachina que participaron de todo el proceso de investigación-creación y que apropiaron conocimiento sobre documentación lingüística y producción de textos en lengua propia.

Los impactos esperados de esta iniciativa son múltiples. En términos sociales, se fortalece el sentido de identidad y pertenencia de los pueblos indígenas, al tiempo que se consolidan estrategias para la transmisión de sus lenguas a nuevas generaciones. Desde una perspectiva educativa, la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR) se beneficiará con la formación de

maestros que podrán aplicar enfoques innovadores en la enseñanza de lenguas nativas. A nivel académico, el repositorio y la producción documental contribuirán significativamente a la comprensión del multilingüismo amazónico y servirán como base para futuras investigaciones en lingüística, antropología y educación intercultural (Fishman, 1991; Rice, 2018).

El presente libro recopila los hallazgos, metodologías y experiencias derivadas del proyecto, con el propósito de brindar herramientas concretas para la preservación lingüística en la región. A través de sus capítulos, se presentan reflexiones metodológicas y estrategias de intervención que pueden replicarse en contextos similares. Más allá de ser un testimonio sobre la diversidad lingüística del Vaupés, esta obra es una invitación a continuar explorando enfoques interdisciplinarios que permitan salvaguardar el patrimonio lingüístico de los pueblos indígenas y reconocer su papel fundamental en la construcción del conocimiento y la identidad cultural.

Vaupés multilingüe se estructura en once capítulos. El primero realiza una exploración del poblamiento y diversidad lingüística en la región, destacando la interrelación entre lenguas e identidad, así como los impactos de la colonización en las comunidades indígenas. También se examinan las tendencias actuales en la documentación del multilingüismo, proporcionando un marco teórico que sustenta el resto de la obra. A partir de este contexto, el capítulo dos introduce un análisis del campo investigativo en la región, basado en la recopilación y análisis de un inventario de investigaciones sobre las lenguas del Vaupés que permiten comprender el estado actual del conocimiento sobre las lenguas nativas y los desafíos pendientes.

El enfoque metodológico, desarrollado en el capítulo tres, es uno de los aspectos más relevantes del libro, destacándose luego en otros capítulos que detallan estrategias interdisciplinarias y participativas para la investigación en territorios indígenas. Se introduce el concepto de “objeto de frontera” como un mecanismo para facilitar el diálogo entre disciplinas y comunidades, lo que se traduce en la creación de materiales pedagógicos en lenguas nativas.

En los capítulos cuatro y cinco se analizan soluciones multimedia como las cartillas ilustradas, el repositorio digital, el tablero de consulta y los podcasts, los cuales han sido diseñados en estrecha colaboración con los hablantes nativos. Este proceso no solo fortalece las lenguas en peligro de extinción, sino que también permite la apropiación social del conocimiento por parte de las comunidades, asegurando que la producción académica tenga un impacto real en su cotidianidad.

El libro también enfatiza el papel de la tecnología en la enseñanza y documentación de lenguas indígenas, evaluando críticamente sus beneficios y limitaciones. Elementos presentados en el capítulo seis a través del análisis de experiencias digitales, como el blog y el tablero de consulta, evidencian cómo las TIC pueden ser herramientas poderosas para la preservación lingüística, siempre que se adapten a la infraestructura y necesidades locales.

En este sentido, los capítulos siete y ocho documentan la apropiación social del conocimiento en dos comunidades específicas: Wacará y Yacayacá, sistematizando los procesos de co-creación de materiales educativos y la aplicación de metodologías participativas para el rescate de la medicina tradicional y de narrativas orales de los pueblos cacua y wachina.

El libro continúa en los capítulos nueve y diez con una reflexión sobre la formación de maestros indígenas y la construcción de una educación intercultural en la Escuela Normal Superior Indígena María Reina –ENOSIMAR–. Se documenta su evolución histórica y los esfuerzos actuales para consolidar un enfoque de enseñanza que integre la investigación con la revitalización lingüística. La obra concluye en el capítulo once con un análisis de los desafíos en la intersección entre disciplinas, resaltando la importancia de la colaboración y la comunicación en los proyectos que como este ponen en diálogo la investigación lingüística, el uso de la ciencia y la tecnología, y el trabajo interdisciplinar para la salvaguarda y promoción de las lenguas nativas.

Creemos que esta obra colectiva es un aporte valioso para los pueblos indígenas del Vaupés, los investigadores y las instituciones de orden departamental y nacional que los acompañan. En conjunto, el libro representa un valioso aporte tanto metodológico como conceptual para la investigación en lenguas nativas, demostrando que la preservación de la diversidad lingüística debe ir de la mano con el fortalecimiento de las comunidades que las hablan.

Este trabajo, de orden colectivo, se nutrió de las conversaciones, talleres, viajes e intervenciones de integrantes de los pueblos cacua y wachina, del acompañamiento de los profesionales y funcionarios de la Gobernación del Vaupés, el Sena Regional Vaupés, la Biblioteca Departamental José Eustasio Rivera y la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR), y de todo el equipo de investigación asociado al proyecto liderado por la Universidad Icesi. A todos ellos nuestros más sinceros agradecimientos por su compromiso en la salvaguarda, revitalización y promoción de las lenguas nativas del departamento.

Adela Parra-Romero y Robin Castro-Gil
Compiladores

Referencias

- Ardila, A. (1988). *Lenguas indígenas del Vaupés: historia y clasificación*. Instituto Caro y Cuervo.
- Czaykowska-Higgins, E. (2009). Research models, community engagement, and linguistic fieldwork: Reflections on working within Canadian indigenous communities. *Language Documentation & Conservation*, 3(1), 15-50.
- Epps, P. y Stenzel, K. (2013). Amazonian languages: Language isolate and language diversity in the Amazon Basin. En B. D. Joseph & R. D. Janda, *The handbook of historical linguistics* (pp. 1-25). Wiley-Blackwell.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Gómez-Imbert, E. (2000). *Lenguas en peligro en la Amazonía colombiana: Diagnóstico y perspectivas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Himmelman, N. P. (2006). Language documentation: What is it and what is it good for?. En J. Gippert, N. P. Himmelman, & U. Mosel, *Essentials of language documentation* (pp. 1-30). De Gruyter Mouton.
- Jackson, J. E. (1983). *The Fish People: Linguistic exogamy and Tukanoan identity in northwestern Amazonia*. Cambridge University Press.
- Nettle, D. y Romaine, S. (2000). *Vanishing voices: The extinction of the world's languages*. Oxford University Press.
- Rice, K. (2018). Collaborative linguistic research: Some experiences from North America. *Language Documentation & Conservation*, 12, 33-60.
- Stenzel, K. (2014). Collaborative methods in linguistic fieldwork: Where language documentation meets language revitalization. *Language Documentation & Conservation*, 8, 268-293.
- UNESCO (2003). *Language Vitality and Endangerment*. Document prepared by the Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages.

01

Elementos de contexto histórico y panorama de la documentación de un territorio pluriétnico y multilingüe

Jesús Mario Girón

Universidad Icesi

Camila Ortiz Giraldo

Universidad Icesi

Adela Parra-Romero

Universidad Libre, Seccional, Cali

Resumen

Se hace un recuento del devenir histórico de la región del Río Vaupés con base en un recorrido por los reportes sobre los grupos étnicos; se caracteriza la estructura del tejido indígena regional, el multilingüismo, las ideas sobre las lenguas, y la identidad grupal y personal; se hace mención a la vitalidad de las lenguas; se describe de manera general la relación población nativa-población inmigrante y la creciente presencia del Estado hasta las recientes transformaciones en esa relación cuando se introduce la tecnología digital. Luego se da un panorama de la producción documental etnográfica y lingüística, categorizándose el tipo de materiales según su referencia a las lenguas nativas y a aspectos sociolingüísticos; en la última parte se presentan distintos acercamientos metodológicos en el trabajo de investigadores académicos e instituciones públicas y privadas tendientes a una relación más colaborativa en los proyectos.

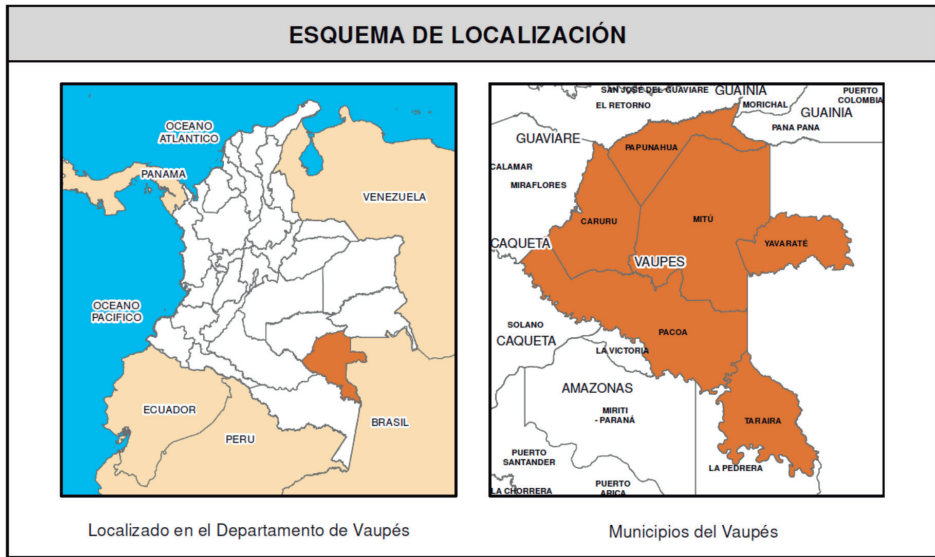
Introducción

Este capítulo busca dar un contexto para quienes lleguen a este libro sin conocer de cerca la realidad sociolingüística del departamento del Vaupés. Este texto se produce en el marco de la ejecución de un proyecto de investigación para el departamento que buscó fortalecer las capacidades locales de investigación sobre lenguas nativas, a través de tres propósitos: (1) tener un inventario de investigaciones sobre las lenguas del Vaupés y a partir de allí diseñar un repositorio para albergar nuevas investigaciones y materiales; (2) realizar una dotación básica de equipos tecnológicos para el repositorio y para la documentación de lenguas; y (3) realizar dos procesos pilotos para la creación de materiales bilingües con dos pueblos indígenas del Vaupés.

El departamento del Vaupés, ubicado en la región amazónica de Colombia, se caracteriza por su vasta biodiversidad y su riqueza cultural, siendo uno de los territorios con mayor diversidad étnica y lingüística del país. Limitado por los departamentos de Guaviare, Guainía, Caquetá y Amazonas, así como por la frontera con Brasil (ver Figura 1). Es predominantemente selvático y está atravesado por ríos como el Vaupés, Apaporis y Querarí, que constituyen las principales vías de comunicación y transporte para sus habitantes. Cabe mencionar que, para llegar a Mitú, su capital, desde otros departamentos, se debe tomar vuelos comerciales, ofrecidos por una única aerolínea.

Figura 1

Localización geográfica del departamento del Vaupés



Fuente: Departamento de planeación – Gobernación del Vaupés

Desde el punto de vista sociocultural, el Vaupés alberga una gran variedad de pueblos indígenas, entre los cuales destacan los tukano, desana, cubeo, wanano, piratapuyo y tuyuca, entre otros. Estos grupos han mantenido sus sistemas tradicionales de organización social, sus rituales y sus formas de subsistencia, basadas en la pesca, la caza, la agricultura itinerante y el conocimiento de la selva.

La diversidad lingüística del Vaupés es igualmente notable, pues en su territorio se hablan cerca de 25 lenguas indígenas pertenecientes a familias como la tukano oriental, arawak y maku-puinave. Este fenómeno ha dado lugar a un sistema de multilingüismo característico, debido al sistema de exogamia lingüística, y de sistemas de organización social patrilineales y patrilocales.

La exogamia lingüística es una norma social que establece que los miembros de un grupo deben casarse con personas que hablen una lengua diferente. Este fenómeno es característico de los grupos indígenas que pertenecen a la familia lingüística tukano oriental (Jackson, 1983). Según Aikhenvald (2002), este sistema evita la endogamia y refuerza el multilingüismo comunitario. Como resultado, las comunidades del Vaupés son altamente multilingües, dado que

cada individuo domina varias lenguas para la comunicación cotidiana (Sorensen, 1967).

La patrilinealidad es un principio de filiación en el que la identidad y la descendencia se determinan a través de la línea paterna. En el Vaupés, este principio tiene implicaciones lingüísticas, ya que la lengua paterna se transmite a los hijos, lo que contribuye a la estabilidad de los distintos grupos lingüísticos (Jackson, 1983). Aikhenvald (2002) señala que esta transmisión estructurada de la lengua paterna refuerza la identidad étnica y lingüística dentro de cada grupo.

Por su parte, la patrilocalidad es la práctica por la que, tras el matrimonio, la esposa se traslada a vivir con la familia del esposo. En el Vaupés, este patrón refuerza el contacto interlingüístico, ya que las mujeres, al mudarse a la comunidad de su esposo, deben aprender y usar su lengua (Sorensen, 1967). Este proceso contribuye a la adquisición y mantenimiento del multilingüismo, garantizando la continuidad de la diversidad lingüística en la región.

En conjunto, la exogamia lingüística, la patrilinealidad y la patrilocalidad han permitido la preservación de las lenguas indígenas en el Vaupés, evitando la asimilación lingüística y promoviendo un modelo de convivencia multilingüe único en el mundo (Aikhenvald, 2002; Jackson, 1983). A diferencia de otros contextos donde el bilingüismo lleva a la pérdida de lenguas minoritarias, en el Vaupés estas prácticas han permitido una convivencia estable de múltiples lenguas indígenas a lo largo del tiempo. Favorecer el multilingüismo propicia el plurilingüismo de los individuos.

Generalidades sobre el poblamiento nativo de la cuenca del Río Vaupés

Sobre el poblamiento indígena del Vaupés se ha postulado una hipótesis que señala distintos momentos de la ocupación del territorio. Varios autores han ido sugiriendo que en el noroeste amazónico hubo ocupaciones de pueblos con distintas formas de cultura y tipo de adaptación a las condiciones de la selva tropical. Es de anotar que el Vaupés como región es un refugio natural y cultural situado al occidente de una importante vía fluvial -el Río Negro- que conecta desde el norte la cuenca del Orinoco con el Amazonas, y que, al igual que otros grandes ríos tributarios del Amazonas, en su margen izquierda fluye de oeste a este recogiendo las aguas de ríos menores de la selva amazónica noroccidental y presentando muchos chorros o raudales que obstaculizan su navegación.

El poblamiento indígena ha sido caracterizado por los investigadores como formado por distintos horizontes culturales acorde con la hipótesis propuesta por el antropólogo Curt Nimuendajú (1982), quien sugiere que los primeros pobladores serían las bandas de cazadores-recolectores portadores de una cultura arcaica, representados por los grupos conocidos para ese entonces como “makú”, y que en la actualidad se conocen como los pueblos con lenguas Naduhup (nadeb, daw, hupda y yujup en la región este-sur del Vaupés) y Kakua-Nukak (noroeste). Hugh-Jones (1981) recoge la hipótesis de Nimuendajú con algunos comentarios críticos, como el hecho de que los grupos de selva hacen uso de artefactos y tienen procesos culturales comunes con los grupos ribereños (agricultura, cerámica, finas artesanías, ceremonias, etc.), lo que podría indicar que ciertas actividades hayan sido creaciones de ciertos grupos, como son los instrumentos de cacería, y que luego serían compartidas con otras etnias que las integraron a su bagaje cultural en la relación intercultural.

La segunda ocupación de la región del Vaupés sería la llegada de pueblos de cultura Arawak, asentados a la orilla de los ríos en grandes casas comunales o malocas, con refinados usos técnicos en cerámica, cestería, práctica de un complejo de bailes ceremoniales, iniciación masculina y mitos de personajes legendarios (kuwai) conocido como ‘yuruparí’. Los pueblos Arawak presumiblemente serían originarios del medio Amazonas, con presencia en gran parte de Suramérica y el Caribe; los Arawak, que interesan al poblamiento de Vaupés, están relacionados con el llamado núcleo ‘Maipure’, localizado en el Alto Río Negro y afluentes (Isana, Ayarí, Guainía), y representado por los pueblos curripaco, baniwa, tariano, cabiyarí y yucuna.

Una tercera ola de poblamiento sería la compuesta por los grupos portadores de lenguas Tucano, provenientes del suroeste (ríos Napo, Putumayo), de donde se separaron de los grupos que hoy tienen hablas de la familia lingüística Tucano Occidental (siona, coreguajes); estos no tendrían una cultura tan refinada como los grupos Arawak, por ejemplo, en la cerámica, y se distinguen por el uso de banquitos de madera y máscaras de baile. Así pues, la hipótesis de Nimuendajú es un punto común para varios investigadores, pero aún no hay una clara explicación de por qué los grupos Naduhup o selvícolas sí tienen horticultura y son proveedores de cerbatanas y veneno ‘curare’ para los otros grupos, cuando estos utensilios figuran ser parte de la cultura material de los grupos Arawak.

Los propios cacua (caracterizados como cultura de monte de cazadores-recolectores) tienen su versión, afín a la teoría de Nimuendajú, sobre cómo

ellos fueron los primeros en poblar la región circundante de Wacará. Este es el relato del señor Emilio López:

(...) desde una cachivera al lado brasilero una gente en forma de güño comenzó a remontar caños buscando dónde hacer sitio; éramos nosotros los primeros que nacimos, allá empezó nuestro origen los grupos de hermanos mayores que son *Duhi ítima*; pero miraron que ahí no, que estaban en peligro, entonces vinieron a la parte del río Vaupés y buscando dónde quedarse subieron por el río Vaupés hasta una isla donde ahorita es Yaburú; ahí se quedaron, les gustó, pero ahí también hablaron mal de ellos y entonces pasaron a Puerto Tolima y ahí también, sintieron envidias con ellos y como no iban a estar bien ellos subieron más el Querarí hasta Santa María. Ahí ellos comenzaron a volverse humanos, a secarse entre ellos porque habían venido en forma de güño. Entonces, ahí entraron a un caño que se llama Rana y de ahí pasaron a otro caño llamado Cáscara de Morroco. Ahí todavía no eran conscientes y no reconocían a las personas y comenzaron a comer gente, porque eran muchos los que llegaron a ese caño. Al empezar a darse cuenta y saber que siempre iba a haber venganza, hicieron hondas zanjas alrededor de su sitio para que no llegaran los enemigos. Cuando ellos llegaron ahí encontraron otro grupo, los *Yedehbwā*, con quienes comenzaron a casarse para formar hogar, ahí en el caño Cáscara de Morroco. Y de ahí vieron un cerrito, una loma llamada ‘Oreja del Tigre’ y ahí ellos empezaron a poblarse en esa sabaneta. Nosotros mismos, que estábamos en Santa María, llegamos a vivir aquí, en Río Vaupés en Tatú. Ahí empezaron a dividirse los grupos. En esa época solamente estábamos los cacuas, pues ahí no estuvieron los cubeos. Entonces ellos se dividieron: un grupo para río Querarí, otro grupo para río Vaupés, y un tercer grupo se fue a la cabecera del Vaupés. Los pocos que quedamos poblando acá hicimos parientes haciendo casamientos y empezamos a vivir. Esa fue la historia que contaba el abuelo (E. López, comunicación personal, 1 de abril del 2024)

Otro componente del poblamiento de la región fue la llegada desde las Guayanas de grupos Caribe (Guerrero, 2019), representados por personas de la etnia carijona que se asentaron en la región Caquetá-Apaporis, y quienes, tras períodos de relaciones interétnicas marcadas por hostilidades con los grupos locales, parecen haber disminuido su población hasta hoy día cuando solo se encuentran individuos en el Bajo Apaporis y Caquetá – sector de La Pedrera (C. Robayo, comunicación personal, 1 de abril del 2024) y un grupo que está en proceso de recuperación cultural en Puerto Nare – Guaviare.

Al inventario de pueblos y lenguas en la región habría que considerar otros grupos del medio Río Negro que hoy hablan ñengatú o geral, la lengua de base Tupi creada en tiempos coloniales, con la que está nombrada la toponimia del Amazonas y el nombre de cosas, animales y plantas. Tanto carijonas como grupos de habla ñengatú no habitan en el actual departamento del Vaupés;

tampoco hay comunidades yucuna, pueblo que ha sido reportado desde principios del siglo XX en el interfluvio Caquetá- Apaporis¹.

Otro movimiento de personas en período histórico es el mencionado por Nimuendaju sobre una migración en el siglo XIX desde el Aiary de gente tariano a la zona de Yavaraté, quienes posteriormente, quizás como consecuencia de la misión católica, van a ser centro de la evangelización del Vaupés y asumen la lengua tucano, al igual que otras comunidades del bajo Papurí y Vaupés, cuando dicha lengua fue usada por los misioneros como lengua vehicular regional. El otro caso de expansión de una lengua a costa de otras es el caso del cubeo, el que en las cuencas de los ríos Querarí, Isana y Surubí y en la cuenca media del Vaupés fue apropiado por grupos al parecer de lenguas Arawak; hoy los cubeo son cuatro fratrias o grupos de clanes con una sola lengua, pero que no comparten ancestros comunes, por lo que entre ellos no aplica la regla de la exogamia lingüística (Chacón, 2012).

Con el tiempo, los grupos de esos tres horizontes civilizatorios se fueron interrelacionando, produciéndose desplazamientos o adaptaciones interétnicas como la ‘relación de servidumbre’ entre los grupos de selva cazadores-recolectores y los ribereños de tradición hortícola y pescadora.

Diversidad lingüística regional y multilingüismo del poblamiento nativo

El Vaupés es el departamento con mayor cantidad de grupos étnicos y lenguas nativas de Colombia, las cuales pertenecen a las familias lingüísticas Tukano Oriental, Arawak, Naduhup y Kakua-Nukak (estas dos últimas familias constituían una única familia conocida en la literatura lingüística como la familia ‘Makú-Puinave’). Discrecionalmente mencionamos la familia Caribe, representada en el carijona, pero los datos indican que no hay hablantes de esta lengua residentes en el departamento. Asimismo, en Vaupés no se habla la lengua ñengatú o geral, si bien la toponimia y la designación de animales, objetos y otros términos del español y del portugués amazónico son tomados de esa lengua. En todo caso, estamos ante un territorio de altísima diversidad

1. Koch-Grünberg señala que “En las orillas del Miritiparaná, afluente de izquierda del Yapurá [Caquetá], viven los *Yukuna* emparentados con los idiomas arawak del Isana; tiene una subdivisión, los *Matapy-tapuyo* en el Uacayacá, afluente de izquierda del Miritiparaná y en las orillas del Boopeyacá [Poeyacá], afluente derecho del Apaporis” (Pineda y Guhl, 1945, p. 178).

étnica y lingüística donde el español y el portugués funcionan como lenguas dominantes, y el tucano y el cubeo como lenguas vehiculares nativas entre la población nativa en algunos sectores rurales y en la capital Mitú.

Precisar el número de lenguas nativas que se hablan en el Vaupés actualmente pasa por considerar algunas situaciones de designación de grupos y sus respectivas hablas e incluso considerar criterios internos sobre identidad de los mismos grupos y comunidades de hablantes, por lo que el número de lenguas no es solo una cuestión de código lingüístico diferenciado, sino también de valoración de las lenguas como factor de identidad de grupo que se apoya instrumentalmente en la pertenencia a una lengua, generalmente la paterna. El número de lenguas en el departamento es, aún hoy, motivo de debate, pues no hay una fuente oficial o versión única de este número. En la literatura sociolingüística y etnográfica la cifra puede llegar a 25, según se consideren lenguas que fueron habladas en la región, pero que ya no lo son (carijona, ñengatú), porque están extintas (yahuna, letuama), porque hay clanes o segmentos de etnias que hablan una lengua de otra gente (tsoloa, ide mahsa, taiwano, etc.) o porque se hablan en departamentos vecinos (yucuna, tanimuca, nukak). Algunas de las lenguas habladas en jurisdicción del Vaupés son las siguientes (se da el nombre exógeno más común):

- Familia Arawak: cabiyarí, baniva, curripaco y tariana.
- Familia Nadujup o Nadajup: yujup y jupda.
- Familia Kakua-Nukak: cacua.
- Familia Tucano Oriental: bará, barasano-taiwano, carapana, cubeo, desano, wanano, macuna, piratapuyo, siriano, tucano, tatuyo, tuyuca, pisamira y yurutí.

Ciertamente, en el Vaupés y en Mitú hay hablantes aislados de otras lenguas nativas como el geral, puinave, muinane, tanimuka; no se cuenta en el inventario la lengua quechua, hablada por la colonia de comerciantes otavaleños que poseen varios almacenes en Mitú, quienes permanecen invisibilizados en las descripciones de la diversidad lingüística regional.

En el área de Mitú y medio Vaupés es el cubeo la lengua que, por ser propia del territorio y por estar el principal centro urbano de la región en su área, ha venido aumentando hablantes en tiempos recientes por la inmigración de otras personas indígenas a Mitú. También se reporta que mucho antes de la fundación de la ciudad, algunos grupos de habla Arawak acogieron el habla cubeo (Aikhenvald, 2002; Goldman, 1968; Hugh-Jones, 1981).

Reiteramos lo extraordinario del hecho de que las comunidades indígenas de la región presentan un multilingüismo social y un plurilingüismo personal, resultado de la composición familiar regida por alianzas matrimoniales entre grupos de linajes masculinos exogámicos que se identifican con una lengua y una tradición oral con un origen específico, pero ciertamente análoga a la de los otros grupos que les son cercanos. En este patrón cultural que se manifiesta como norma sobreentendida entre los grupos lingüísticos de la familia Tucano Oriental, los individuos de un grupo evitan casarse con personas que hablen la misma lengua, dado que la identificación étnica está marcada por la lengua del linaje paterno (Aikhenvald, 2002; Gómez-Imbert, 2004-2005; Jackson, 1983; Sorensen, 1967; Stenzel, 2005).

Esta norma de matrimonio exógamo marcado lingüísticamente crea sistemáticamente hogares y comunidades multilingües, generando un extendido plurilingüismo entre los individuos. Y en lugar de ser una amenaza a la identidad personal es, por contrario, una condición que obliga a una clara y explícita adscripción al grupo del padre, aun si la persona no ha sido criada en ese entorno. Tal relación fundamental de los individuos con el grupo patrilineal y lingüístico es reforzada por la residencia patrilocal: los hijos e hijas crecen en la comunidad del padre, las madres vienen de otras comunidades, lo que implica el desplazamiento de las mujeres esposas-madres y de las hijas cuando se casan, quienes pasan a residir en la comunidad del esposo quedando lejos de sus hermanos y parientes paternos. En la crianza los niños aprenden la lengua de su madre, e incluso otras con las que puede tener contacto, pero hacia los cinco o seis años serán enseñados a usar la lengua de su padre (Gómez-Imbert, 2010).

Este patrón ha empezado a desdibujarse, primero, a la incompreensión de los primeros misioneros sobre las reglas de intercambio entre linajes y la identidad personal, luego debido a migraciones internas y el desplazamiento hacia Mitú que sacaba a las personas de su contexto comunitario, pero aún en ámbitos donde no es clara la identificación de unos posibles cuñados preferenciales o haber perdido las lenguas materna y paterna, algunas personas indígenas del Vaupés siempre evitan tener relaciones con personas de etnias, clanes o descendencias que pueden ser clasificadas como ‘hermanas’, según ancestros que pueden reconocer. El patrón de exogamia lingüística es propio de los grupos con lenguas de la familia lingüística Tucano Oriental, excepto para los grupos lingüísticos cubeo y makuna, que en sí mismas son agregados étnicos de clanes

con diferente procedencia mítica o étnica², donde lo lingüístico ya no se plantea como el marcador de identidad grupal y personal.

El multilingüismo regional también está presente en comunidades donde los grupos Arawak y Nadajup son los dominantes en la localidad. Es el caso de la comunidad de Wacará, donde el pueblo cacua constituye cerca del 70% de las familias, habiendo otros hogares con jefe de hogar o cónyuge de otra filiación étnica, pero donde la lengua que se habla en la familia no es el signo que remite a una identidad, sino que se habla por razones de cercanía residencial o por algún tipo de parentesco o confluencia de generaciones o por amistad surgida en algún momento de la vida o por ser visitante (hombre o mujer) de largo tiempo y probablemente haber establecido relaciones con alguien de alguna de las parentelas cacua locales, sea hombre o mujer. No obstante, entre los cacua se reconocen al menos tres acentos o maneras de habla en Wacará³. En ningún momento la variedad lingüística será un criterio para la escogencia de pareja, por lo que habrá muchas uniones de personas que hablan la misma lengua, pero que siempre se seguirá el principio de buscar consortes en clanes con distinto ancestro paterno real o mítico.

Relaciones interétnicas entre los grupos y comunidades

En una región con tanta diversidad étnica, pero con una homogeneidad en cultural material e incluso ritual entre los grupos locales, surge la necesidad de diferenciarse. La más conspicua diferencia es la existente entre ‘gentes de selva’ (cacua, hupda, yujup) y ‘gentes de río’ y ciertamente esta diferencia también está acompañada por la lingüística. El criterio que le sigue en notoriedad es

2. Cayón (2010), en investigación sobre la organización social y el chamanismo makuna, indica que en ciertos casos “Aparte de la lengua, debemos tener en cuenta las nociones propias de filiación y territorio, el chamanismo y algunos conceptos cosmológicos fundamentales que definen la identidad de determinada unidad social. Sin dejar de lado el rigor del análisis de parentesco... este texto pretende ser un aporte para el entendimiento de estas sociedades en una dimensión más completa, al resaltar la importancia que tienen las fuerzas constitutivas del cosmos en la identidad de las unidades sociales y como su manejo chamánico es primordial en los procesos de segmentación social...” (pp. 94-95).

3. Según comunicación de los investigadores comunitarios y testimonios de la jornada de grupos focales, en la práctica se habla una variedad de mezcla de *yedehwa* y *dohi itiibwa*. Esto es explicado en detalle en el capítulo 7, donde se describe el proceso de apropiación social del conocimiento con la etnia cacua de Wacará en el contexto del proyecto de investigación.

el lingüístico y opera entre grupos con lenguas emparentadas, ya sea que pertenezcan a las familias lingüísticas Arawak o Tucano Oriental. Pero el criterio que rige en el fondo es la pertenencia a linajes y clanes según las narrativas de origen, donde se establece, incluso, un orden o jerarquía entre linajes mayores y menores, según haya sido otorgado por la boa o anaconda ancestral. En menor medida están las tradiciones chamánicas de ciertos grupos, criterio que surge cuando algún grupo pierde su tradición por algún trauma social (desplazamiento, muerte de sabedores). Establecidas las diferencias sobre estos rasgos, se tiene la información para saber si es posible la formación de uniones y otro tipo de intercambios, especialmente los rituales (danzas ceremoniales entre grupos, trabajo chamánico o incluso el aprendizaje de narrativas tradicionales), donde están expresados signos de estatus social reconocidos interétnicamente y narrativas de cortesía en las que se expresa la identidad propia y el reconocimiento del otro, por ejemplo, expresando explícitamente el estatus de grupos mayores sobre los menores, según esas narrativas de origen compartidas.

Aunque hay una similitud en la cultura material, y en las actividades de subsistencia y rituales en todos los grupos de la región, cada grupo local pone de presente su particularidad en la forma de hacer actividades corrientes como la siembra de la chagra, la preparación de la chicha para los encuentros o la maestría en la hechura de objetos. Así, los curripako (Arawak) son reconocidos como conocedores de plantas para la medicina tradicional, buenos ceramistas y tejedores; los tucano se ocupan de hacer los bancos para los sabedores; los cacua, como expertos cazadores, son buenos para hacer cerbatanas y curare (veneno para cacería). Esta especialización en ciertas producciones está motivada por intercambios interétnicos condicionados culturalmente; es la relación que en el pasado tuvieron cacuas y hupda (grupos de selva) con los grupos ribereños cubeo, wanano, desano y tucano, donde los primeros proveían carne y cosechas de monte, curare y cerbatanas a cambio de fariña (harina gruesa de yuca brava), objetos tejidos (exprimidores y cernidores, etc.) de los indígenas ribereños. Ello no indica que necesariamente tales especialidades hayan sido fijadas desde un pasado o que uno de los grupos desconozca cómo hacer una determinada actividad, sino que parecen obedecer a acuerdos entre los grupos. Así, los cacua hoy día son reconocidos por el curare y la cerbatana, pero hay tradiciones que dicen que la cerbatana era portada por las gentes Arawak (curripacos, banivas) y que otras etnias del Vaupés también las han tenido en su bagaje cultural de origen.

Al parecer en la relación entre ‘indígenas de monte’ (antes Makú) e ‘indígenas de río’ había rasgos de subordinación de los primeros, y aún se mantiene una ideología de menosprecio de los segundos por los primeros (Cathcart, 1973; Silverwood-Cope, 1990), pese a que ya no se dan las relaciones económicas de aportar trabajo de los cacua para hacer las chagras de cubeos. En todas las regiones donde convivían gentes de monte y gentes de río, los primeros participaban en las actividades de los segundos, por lo que compartían saberes, pero unos asumían funciones diferentes a los otros. Cada grupo étnico reivindica la singularidad de su tradición, especialmente en las narrativas de origen, y tradiciones de baile y su posicionamiento con los otros grupos en una escala de mayor a menor que no implica dominio político, pero sí ritual⁴. Cayón (2010) dice “...los verdaderos makuna son el conjunto de clanes descendientes de una anaconda ancestral llamada *Idejino* (anaconda de agua) y se denominan colectivamente como Ide masá, la gente de agua...” (p. 96). Pero las diferencias en los ‘microtemas’ míticos tienen su función como, por ejemplo, el elemento guía o anaconda ancestral. Según Gómez-Imbert (2010) es especificado así:

Los tatuyo son descendientes de la anaconda celeste y están asociados con el elemento cielo; los barasana son hijos del jaguar y se dicen descendientes de la anaconda jaguar y están asociados a la tierra. Y los bará, que son hijos de la anaconda pez, están asociados al agua. Estos grupos asociados a tres elementos distintos son los que pueden tener matrimonios perfectos, ideales (p. 286).

Diversas transformaciones derivadas de la colonización

Como se ha indicado, el Vaupés como región es un área de refugio en el noroeste amazónico con una alta diversidad de pueblos y lenguas, y una tradición cultural interétnica común a la que cada grupo le imprime sus particulares rasgos y detalles, y en la cual se posiciona para relacionarse y a la vez diferenciarse de sus vecinos. Esta cultura u horizonte cultural del noroeste amazónico vaupesano incluye los lugares reconocidos como ‘sitios sagrados’ o, mejor, ‘sitios con leyenda’ (cachiveras, cerros, salados, formaciones rocosas, etc.); asimismo, la facultad de hacer ciclos de bailes ceremoniales (yuruparí) y sociales (dabucurí)

4. Cayón (2004), al describir la diáspora de los makuna desde el caño Toaca, indica que “... y se internaron hasta sus cabeceras para vivir en el territorio de los letuama, sus hermanos mayores por vinculación mítica” (p. 93).

como el tener unas narrativas de origen que en un marco común cada grupo local interpreta desde su tradición local; se incluye en ese acervo cultural los saberes para las actividades de subsistencia (chagra, pesca, recolección de cosechas e insectos de monte), técnicas y saberes que son conocidos por todos. Tales rasgos compartidos constituyen este horizonte cultural regional, a partir de cuya dinámica podemos entender la historia cultural de la región, y reconocer los cambios que desde hace más de un siglo vienen transformando la sociedad nativa en el contacto con la colonización occidental interna hasta lo que hoy encontramos en el poblamiento interétnico e intercultural del Vaupés.

Un primer periodo de influencia de nacionales, o colonos, que cambia la dinámica nativa antes del contacto comienza en el siglo XVII, proveniente del Brasil, y pone en comunicación la ciudad de la avanzada colonizadora del Amazonas (Manaos) con las cabeceras de los ríos tributarios del Amazonas. En los desplazamientos causados por los primeros colonizadores, grupos tupinambá se desplazan al bajo Amazonas y los primeros misioneros optan por tomar esta lengua tupí como base para la evangelización. Para el siglo XIX dicha lengua pervive en tres áreas, una de ellas el Alto Río Negro; si bien solo unas cuantas comunidades la hablan en Venezuela y Brasil, su influencia está en toda Amazonía porque con su léxico se designó toda la geografía, fauna, flora y artefactos, designaciones recogidas en las lenguas vehiculares nacionales (portugués y español).

Un segundo periodo en la historia del Vaupés colombiano es la influencia desde la Colombia andina a inicios del siglo XX, en primer lugar, con los mismos actores (misioneros y comerciantes) y con intereses similares a los del anterior período (la extracción del caucho). La diferencia es que en este nuevo frente y período de colonización se propone intervenir sobre el territorio y la población nativa no solo para su empleo como mano de obra y como de almas a convertir al cristianismo, sino también como base social para una organización del poblamiento sujeta al control de las redes de mercado y de autoridades civiles regionales. En el lapso entre las últimas décadas del S.XIX y la mitad del S.XX se desplazó a la población nativa tanto para la actividad de extracción del caucho (Gómez, 1986) como para la estrategia misionera de crear ‘comunidades’ agrupando las familias de diferentes malocas (Hugh-Jones, 1981).

Se necesitó del paso de otras décadas para que desde la Colombia andina se comience a proyectar y construir una intervención en la región facilitando la llegada de campesinos-colonos creando una incipiente presencia de instituciones

estatales comenzando por la presencia de puestos militares (Cabrera, 2016). Es en la segunda parte del S.XX que hay novedades en la transformación que las comunidades han iniciado la adaptación al tipo de vida llegado desde las ciudades. Aunque los métodos pueden ya no ser impositivos y crueles, comienza el aprendizaje de ambas partes en la relación intercultural de la nueva sociedad mituseña, donde la educación será el medio para esa nueva sociedad vaupense, aunque dirigida a la conversión y práctica del catolicismo, al menos considera que la gente nativa puede apropiarse los usos de conocimientos y tecnologías que la institución iba trayendo al territorio. Una evidencia de los cambios en la dirección de la educación proyectada para el Vaupés está en la historia de la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR)⁵.

Una fotografía de este proceso en el vecino Vaupés brasilero es hecha por Gerardo Andrello (2004), quien desarrolló una detallada investigación histórica y etnográfica de la región de Yavaraté (desembocadura del Papurí en el Vaupés), donde se hace la lectura del proceso de crecimiento de la ocupación del territorio brasilero por colonos, militares, misioneros, caucheros, comerciantes, viajeros y posteriormente investigadores sociales, y en tiempos más recientes instituciones y agencias pro indígenas estatales y privadas que expresan intereses de los nuevos sectores sociales indígenas; la investigación se apoya en la perspectiva indígena en relatos que refieren a distintos momentos históricos y de boca de miembros de los pueblos indígenas tariano, tucano, piratapuyo, desano, arapaso, tuyuca y hupda, residentes en Yavaraté y cercanías. La investigación muestra la ruptura, pero también la continuidad de lazos de la población nativa en las reagrupaciones urbanas de los barrios de Yavaraté en el proceso de adaptación a la 'sociedad nacional' brasilera. Desde Colombia se da más o menos el mismo proceso de influencia de la 'sociedad nacional' con el mismo tipo de agentes y relaciones, y Mitú es la evidencia de este proceso que ha tenido más amplitud y experiencias de las comunidades e institucionales en el lado brasilero.

En ambos lados de la frontera este otro periodo de influencia externa deja transformaciones en los grupos nativos, y crea un sector mestizo, compuesto por uniones de mujeres indígenas y hombres criollos (colonos, comerciantes, militares, docentes, etc.) con imposición de la lengua vehicular y la marginalización, pero no ya la prohibición de hablar la lengua ancestral. Aun así, el estatus de las lenguas nativas merma ante el español, dado que se crecía en el espacio de la evangelización y ahora en la formación de ciudadanos hablante de

5. Esta historia se amplía en el capítulo 9.

la lengua oficial, adquirida mediante la escolaridad para asegurar la participación en la sociedad urbana y nacional. En el momento en que fue introducida la educación oficial no se consideró crear un espacio para el saber tradicional y las lenguas nativas. El modelo de sociedad del establecimiento urbano forjó una sociedad segmentada social y económicamente, con un dominio tácito de personas y grupos no indígenas procedentes del interior del país que ostentan el poder local, el comercio y ciertos servicios como la administración, la salud, la seguridad, etc.

Es de anotar que la existencia de Mitú y la inmigración de personas provenientes del centro del país generó una ocupación de tierra para fincas (sector carretera Bogotá-Cachivera), donde se intentó crear una economía campesina con base en los colonos; las comunidades indígenas residentes en los ríos empezaron a visitar Mitú más frecuentemente para sacar alguna cosecha de estación al mercado indígena San Victorino de Mitú. En las comunidades ha continuado la economía de subsistencia basada en el cultivo de la chagra de yuca brava, plátano y frutales en menor cantidad, combinada con la pesca del diario. Los indígenas residentes en el pueblo hicieron sus chagras en las cercanías y las familias procedentes de territorios alejados comenzaron a hacer casas y comunidades cercanas a Mitú.

Otro componente del crecimiento de Mitú es la llegada casi permanente de trabajadores y familias procedentes de los Llanos y del Guaviare, salidos en los procesos de violencia, narcotráfico y comercio desde el piedemonte llanero pasando por los ríos Itilla y Unilla, que forman las cabeceras del Vaupés. Aún hoy día estos inmigrantes buscan establecerse con el apoyo de mujeres mestizas o de mujeres indígenas que salen de las comunidades.

En este proceso de transformación de los grupos indígenas también se ha dado la aparición de expresiones de resistencia a la exclusión de lo nativo, por lo que hay que mencionar el proceso de resistencia de la población local al dominio del sector no indígena; su expresión es la creación de la organización indígena regional, sumándose los indígenas del Vaupés al proceso que en las décadas del 70 al 90 del S.XX obtuvieron el reconocimiento de los pueblos nativos en la sociedad nacional y global.

Al parecer, desde el inicio de la llegada de actores occidentales se formó el mecanismo de gestión del gobierno sobre los grupos de maloca y luego comunidades. Empezó a reconocerse el rol de ‘capitán’ de comunidad como líder local para la relación con los agentes externos (misionero, comerciante, político). Hoy en día este cargo y otros que le acompañan en un ‘consejo de capitanía’ reciben

reconocimiento y certificación por el Ministerio de Justicia y Gobierno. Sobre esa autoridad comunitaria, en el último tercio del S. XX se creó, siguiendo un movimiento a nivel nacional, la organización regional CRIVA, la cual, tras un período de avance, devino en un proceso de fragmentación que produjo las actuales Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas (AATIS) de alcance zonal; estas son nuevas formas de poder interno con presencia de líneas de poder ancestrales en algunas zonas, hacen parte de la cotidiana actividad política y social en el Vaupés, tanto en el área rural como la urbana.

Las comunidades representadas en las 'AATIS' mantienen negociaciones con las administraciones regionales y locales para concertar la implementación de los programas institucionales. En cada zonal se ha construido el llamado 'Plan de Vida' de las comunidades y etnias de la zona, documento que usualmente caracteriza el poblamiento, el territorio, recoge alguna narrativas de origen de los grupos, describe las actividades de subsistencia, el estado de los servicios de salud y educación. Ciertamente, la cuestión de las lenguas nativas es un elemento tratado con poco detalle en estos planes, pero en general se recoge el sentido común de que las lenguas vienen en un deterioro de su uso en las propias comunidades. Esto refleja la falta de promoción e investigación sobre las costumbres lingüísticas locales y sobre la necesidad de la transmisión de las lenguas nativas. La población y el liderazgo indígena han ido respondiendo lentamente a estas circunstancias y haciendo una apropiación social de conocimiento de la que se espera revierta en la construcción de una política lingüística desde las propias comunidades de hablantes.

Contexto intercultural de la sociedad vaupense el siglo XXI

Se puede caracterizar a la sociedad vaupense actual como un conglomerado de sectores sociales diferenciados (comunidades indígenas rurales, colonos fundadores y descendientes, sector indígena urbano, mestizos de ascendencia indígena local y migrantes andinos modernos) que conforman una sociedad multicultural en proceso de cambio, en un territorio marginal en lo económico (economía de subsistencia indígena y de servicios estatales en el sector mestizo y no indígena), con dependencia fiscal y energética, con un escaso desarrollo administrativo y escasa capacidad instalada en sectores como educación, salud y agropecuario. Luego de las 'bonanzas' del caucho, la hoja de coca y la minería, recientemente la última 'bonanza' es más 'etérea' y abstracta: se trata de los bonos de carbono en pago de conservación de bosque. Gracias a que el Vaupés

ha podido mantenerse como región con vocación de conservación ambiental tanto por la declaratoria de casi todo el territorio como Resguardo Indígena y de algunas áreas como zonas de reserva forestal⁶, el tema de la ‘venta de oxígeno’ ha sido entendido por las comunidades tanto cercanas como las más alejadas, y saben que eso los conecta con intereses de ‘patrones’ que no se sabe dónde están, pero que mandan sus agentes a ganar el apoyo de las comunidades.

Por último, mencionamos el factor tecnología y comunicación digital como un aspecto de crucial interés para las comunidades por la ventana que representan para interactuar más allá de la región y del país. Por ello, también se ha entendido por la población la idea del turismo ecológico y cultural, donde tanto como comunidades y como individual está creciendo la participación a varios niveles en este nuevo ámbito, de allí se desprende la necesidad de acceder y de manejo de la tecnología digital, que como otras pasadas tecnologías está siendo integrada al saber cotidiano de algunos miembros de las comunidades.

Vigencia de las ideologías lingüísticas en la construcción de identidad

El rol de la identidad lingüística es tan fuerte en el Vaupés indígena que tras significativos cambios sociales y culturales las ideas sobre las lenguas o ‘ideologías lingüísticas’ han tenido una gran permanencia, y quizás hayan tenido un poco de mengua en la valoración que las personas hacen de su identidad y de la percepción de sí mismos y de los otros, esto es, puede suceder una pérdida de la “lealtad lingüística”. En el contexto del Vaupés, interesa comprender de qué manera varían las prácticas comunicativas entre los pueblos y las ideologías subyacentes a estas prácticas esencialmente multilingües que en cierta medida sostienen el equilibrio del sistema. Cameron (2006) ha definido las ideologías lingüísticas como:

ideas y creencias sobre qué es una lengua, cómo funciona y cómo debería funcionar, que son ampliamente aceptadas en comunidades particulares y que se puede demostrar

6. Salazar et.al. (2006) ilustran: “En el Departamento existen 14.607 km² de reserva forestal, equivalentes al 26,98% del total departamental; 39.524 km² de resguardos indígenas, correspondientes al 73,01% del total departamental; En 1982 se constituyó el Resguardo Parte Oriental del Vaupés, también conocido como el Gran Resguardo del Vaupés... 3.354.097 has... En abril de 1988, el Resguardo de Yaigoje-Apaporis... 502.000 has... y en abril de 1993, el Resguardo Bacatí-Arara... 264.800 has.; los tres suman 4.120.897 hectáreas” (pp. 55-56).

que tienen consecuencias en la forma en que se utilizan y se juzgan las lenguas en la práctica social de esas comunidades. (p. 143) [traducción propia]

Las ideologías lingüísticas responden a los intereses de grupos sociales concretos y tienen un efecto naturalizador —como si de verdades inapelables se tratara— de las imágenes que producen del lenguaje (Del Valle et. al., 2016). Entre los pueblos originarios del Vaupés existen ciertas normas y creencias naturalizadas sobre las prácticas lingüísticas. Por ejemplo, se ha descrito ampliamente en la literatura que un elemento distintivo del Vaupés es la identificación primaria de los hablantes con la lengua de su padre, haciéndose una explícita distinción con la lengua de la madre y otras lenguas del repertorio comunitario.

Chernela (2013) explica la prominencia de la lengua como fenómeno objetivado en la ideología wanano y describe tres categorías contrastivas compuestas por las preferencias y motivaciones de los hablantes para hacer uso de la lengua propia (patrilecto), la lengua materna (matrilecto) y las lenguas ajenas (alterlectos). Los hablantes establecen límites entre cada uno de estos ‘lectos’, dando como resultado un amplio repertorio con reglas y contextos de uso. De la descripción de Stenzel (2021) sobre las ideologías explícitas e implícitas presentes en interacciones multilingües a través de la metodología de retratos del lenguaje se ha analizado que:

... la ideología del Vaupés refuerza la estratificación individualizada de repertorios, dada su naturaleza esencialista y su priorización de la lealtad al propio patrilecto. Se argumenta que la ideología lingüística regional impulsa prácticas concretas que favorecen el multilingüismo receptivo sobre el recíproco, reprimen el cambio de códigos, restan importancia a las competencias lingüísticas y restringen el comportamiento lingüístico acomodaticio [...] En las descripciones que hacen los hablantes de sus propias experiencias multilingües vemos evidencia clara de una ideología explícita en funcionamiento en la configuración de las percepciones de los individuos sobre un comportamiento esperado y adecuado. (p. 160) [Traducción propia]

Aikhenvald (2003) describe las dinámicas multilingües entre los tariana del Vaupés brasileño indicando las perspectivas y las actitudes de los hablantes frente a sus propias lenguas y las demás. Al respecto, indica que la elección del idioma o idiomas en la interlocución está motivada por relaciones de poder y estatus, y que existen reglas estrictas para los cambios de código. Por ejemplo, insertar fragmentos de otros idiomas mientras se habla tariana (mezcla de códigos) tiene diferentes consecuencias que reflejan los estereotipos étnicos existentes: mezclar códigos con tucano se considera una “violación del lenguaje”, mientras que

usar elementos del baniwa se considera divertido. Mezclar diferentes dialectos de tariana implica que uno “no puede hablar tariana correctamente” y el uso excesivo del portugués está asociado con la imagen negativa de un indígena que intenta ser mejor que sus compañeros.

Situación actual de las lenguas del Vaupés según autodiagnósticos

Sobre la situación actual de las lenguas del Vaupés es difícil indicar un estado real para cada una de ellas, desde que no se tienen diagnósticos sociolingüísticos de la mayoría, y los datos disponibles son de muy diversa índole, casi siempre apreciaciones de investigadores y funcionarios. Es de resaltar que el Ministerio de Cultura, en concertación con las organizaciones indígenas de cobertura nacional, realizó entre los años 2008-2010 la Primera Campaña de Autodiagnósticos del programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística; en ella se diagnosticaron 15 lenguas a profundidad, correspondiendo al Vaupés los autodiagnósticos de las lenguas ⁷ tucano y cubeo, y de lo cual hay disponible el informe de la lengua tucano. El Ministerio de Cultura también tiene en su portal unas cortas reseñas de las lenguas de Colombia donde se dan datos aproximados sobre cantidad de hablantes, localización, fortalezas y debilidades en la preservación de las lenguas, informaciones importantes, aunque no sistemáticas, obtenidas de diversas fuentes. Información similar se encuentra en el libro “Lenguas de Colombia, una visión descriptiva” del Instituto Caro y Cuervo (2000), y también para el Tablero Interactivo de la página web del presente proyecto, se identificó información en la literatura etnográfica y lingüística sobre la cantidad de miembros de los pueblos nativos de la región.

Acorde con los autodiagnósticos del Ministerio, el pueblo tucano por entonces contaba con 2105 personas, en los departamentos de Vaupés y Guaviare, y de la población mayor de 2 años (1997 personas) el 73,1% hablaba bien la lengua tucana (1460); considerando solo el Vaupés, esta categoría representa el 81%

7. Al presente (2024), la Universidad Externado de Colombia, en asocio con el Instituto Caro y Cuervo y la Dirección de Poblaciones del Ministerio de Cultura, ha publicado varios tomos del autodiagnóstico en la colección Lenguas Vivas de Colombia; el Volumen V corresponde a la Región Amazonía, siendo el Tomo I el informe sobre el pueblo tucano y el Tomo II sobre el pueblo cubeo. Los resúmenes de autodiagnósticos de las demás lenguas nativas se pueden ver provisionalmente en la página <https://mng.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx>.

de un total de 1585, mientras que en el Guaviare solo el 41.2% de los tucanos habla bien la lengua, lo que muestra que el desplazamiento a este departamento, producido tras la cauchería y a raíz de la apertura de vías para la colonización, ha conllevado el debilitamiento del uso y la transmisión del tucano. Tal pérdida se refleja en que del total de todos los tucano, el 9% (180) dijo no entender ni hablar la lengua paterna, pero en el Vaupés este grupo solo representa el 4,1%. Otra evidencia de la pérdida de la lengua está en el decreciente número de hablantes por generación: mientras que entre los jefes de hogar entrevistados (390), y sus padres y suegros (41) el promedio de quienes hablan bien la lengua es de 95%, mientras que los hijos de jefes de hogar (990) el porcentaje de este grupo baja a 65% y entre los nietos (115) a 39,7%. Solo estos datos dan a entender que el tucano, si bien es una lengua hablada por la mayoría de la gente del pueblo que se identifica como tal, está en un proceso de deterioro.

Es innegable el gran valor que tienen los autodiagnósticos del Ministerio de Cultura, no obstante, vale la pena indicar que con el tipo de encuesta diligenciada estamos ante una aproximación del número total de hablantes del tucano debido a que la metodología estaba centrada exclusivamente en captar información de los jefes de hogar pertenecientes a la etnia, lo que deja por fuera de los hablantes de tucano a las personas de otras etnias que tienen esta lengua como primera lengua, pero que étnicamente son tariano, siriano, yurutí, y otros indígenas que residen en los territorios tucano y en las áreas urbanas de Vaupés. Por el formulario se puede saber si las/los cónyuges hablan la lengua nativa, pero para el Vaupés no se puede saber cuál es la lengua que ellas o ellos hablan. Esta circunstancia se debe a que la encuesta, diseñada para todos los pueblos nativos con lenguas ancestrales vivas en Colombia, se pensó suponiendo que hombres y mujeres del mismo pueblo hablaban la misma lengua, por lo que no se captó el multilingüismo propio del Vaupés, que en el caso de las lenguas Tucano Oriental aplica la exogamia lingüística.

En la presente investigación se planteó realizar autodiagnósticos sociolingüísticos en las dos comunidades donde se desarrolló la experiencia piloto de apropiación social de conocimiento. En tal sentido, se hizo un autodiagnóstico para la comunidad de Yacayacá y otro en la comunidad de Wacará; el primero centrado en la lengua pisamira o wáchña, lengua Tucano Oriental; y el segundo en la lengua cacua, lengua perteneciente a la familia Kakua-Nukak⁸.

8. Se remite al lector a los capítulos 7 y 8 de este libro donde se da más información sobre los resultados de estos autodiagnósticos.

Panorama del estado actual de la documentación sobre las lenguas del Vaupés⁹

Uno de los objetivos del proyecto es la construcción de un repositorio digital en el que se pueda encontrar la mayor cantidad de referencias sobre las lenguas nativas del Vaupés. Para ello se hizo búsqueda en decenas de repositorios, bases documentales y centros de documentación encontrando una gran diversidad de trabajos, desde la clásica monografía etnográfica, los reportes de viajeros, tesis de antropólogos y lingüistas, publicaciones especializadas tanto periódicas como ocasionales, libros de especialistas en la región, materiales institucionales, etc. Se encuentra material en distintos formatos tanto textual como de audio y audiovisual; en inglés, español, portugués, francés y alemán, producido por autores de diversas nacionalidades y, en unos pocos casos, por miembros de las mismas comunidades de hablantes de las lenguas, y editado en su mayor parte por instituciones académicas y gubernamentales. En el material colectado en el repositorio los materiales de acceso libre alcanzan el 55%, mientras que los de acceso restringido y/o acceso solo a metadatos el 44%.

En cuanto al contenido sobre las lenguas, encontrado en el material reseñado, varía desde los textos descriptivos de la gramática, la transcripción de narrativas, vocabularios, cartillas de iniciación a la escritura de lengua nativa, estudios comparativos entre lenguas, descripciones sobre los aspectos de la cultura relacionados con la lengua y la comunicación, descripciones de prácticas culturales y rituales de las comunidades, aspectos de la organización social, la adaptación socioambiental, la cosmovisión, las formas de subsistencia, las formas de gobierno, de comunicación, etc.

La mayoría de las descripciones y análisis tienen un enfoque desde una mirada externa; solo recientes etnografías presentan una interrelación más equitativa, respetuosa y de mutuo reconocimiento entre investigadores y personas nativas; apenas hay publicaciones desde las propias voces de los hablantes de las lenguas donde expresan sus tradiciones y pensamientos como personas pertenecientes a una cultura. La investigación sociocultural y lingüística ha variado en función de los cambios en los paradigmas académicos globales: después de las iniciales descripciones de viajeros (Wallace, Spruce, Koch-Grünberg, Coudreau y otros citados por (Correa, 1997) en la primera parte del siglo XX los reportes

9. En el capítulo 2 se hace un análisis detallado del inventario realizado a partir de técnicas de la cienciometría.

proviene de misioneros, de comisiones especiales ordenadas por universidades europeas y gobiernos (Correa, 1997)

Posteriormente, llega la labor del Instituto Lingüístico de Verano (1962-2000), con presencia en todas las zonas en Vaupés, con publicaciones en 17 lenguas, portador de tecnologías e influencia en las comunidades que llevó en muchos casos al cambio de costumbres y a un nuevo relacionamiento de la gente indígena con otros actores regionales. También en la segunda parte del siglo XX comienzan los trabajos de doctorantes en etnografía de universidades europeas y norteamericanas (Goldman [cubeo], Sorensen [tucano, bará, tuyuca], Silverwood-Cope [cacua], Hugh-Jones [barasano-makuna], Jackson [bará], Journet [curripaco]), y los primeros investigadores nacionales tanto en etnografía (Soto, Correa, von Hildebrand, Herrera) como en lingüística y sociolingüística (Gómez-Imbert, Palma). Este periodo de investigación estuvo centrado en los intereses de la academia; entre las temáticas recurrentes de esta producción están: la descripción etnográfica de la cultura material regional, la diversidad étnica, las cosmovisiones, costumbres, organización social, adaptación y saberes y técnicas nativas, y más recientemente la descripción técnica de las lenguas nativas.

Ya para las dos últimas décadas del S.XX había una base del conocimiento sobre el multilingüismo regional, las redes de intercambio social y ritual, las narrativas del origen y del complejo ceremonial de iniciación de las gentes Tucano (yuruparí). Esta información alimentó publicaciones como la Revista Colombiana de Antropología, la revista Maguaré de la Universidad Nacional y diversos libros sobre la región. Metodológicamente, la investigación en este periodo dio poca voz a las percepciones de los nativos y no se puede indicar cuánta apropiación de este conocimiento de lo investigado en este periodo quedó en los grupos locales, pero sí se puede indicar que coincide esta etapa con el surgimiento de la organización indígena en Vaupés, que claramente recibió influencia y aliento desde la misión católica (Vicariato de Mitú) y de antropólogos vinculados a los servicios de salud y educación (Miguel López, comunicación personal, 5 de agosto del 2024).

El multilingüismo, la exogamia lingüística y el tejido interétnico nativo son temas recurrentes en las publicaciones, porque esas características determinan la composición de los asentamientos y las relaciones interpersonales de la sociedad indígena vaupense. Solo recientemente, gracias a enfoques que exploran con mayor detalle la percepción e ideación nativa se conoce un poco más sobre las tensiones y presiones que vive la gente indígena debido a su habilidad o

desempeño sociolingüístico, regido por normas de comportamiento lingüístico que determinan protocolos de valoración interpersonal (Chernela, 2013).

Solo en las dos últimas décadas han comenzado a aparecer los trabajos de sabedores nativos apoyados por organizaciones no gubernamentales con enfoques más participativos (Instituto SocioAmbiental en Brasil, Fundación GAIA en Colombia¹⁰) y, más recientemente, por universidades públicas nacionales (proyecto carijona-UN¹¹) y organizaciones no gubernamentales (Sinergias), hechos que muestran el comienzo de una apropiación local del saber propio desde los intereses locales posibilitado por metodologías de colaboración entre investigadores y comunidad. En esta perspectiva viene trabajando la sede Amazonía de la Universidad Nacional de Colombia en la formación de investigadores nativos para la región y enfoques metodológicos de respeto por los saberes y gentes de la región.

La publicación en físico de muestras de arte verbal de las poblaciones amazónicas ha sido desde mediados del siglo XX un campo con mucha audiencia; posteriormente, con la aparición de la internet ha seguido creciendo este campo con interesantes contenidos de tradiciones orales captadas en medios audiovisuales. En este campo se refleja la variación en el acercamiento metodológico, que comenzó por narrativas recogidas por viajeros, pasando por versiones ajustadas al español (ILV) y a la comprensión del público general (Correa, 1997), pero también aparecen grabaciones que recogen el sentido del nativo y la estética de su arte verbal.

Tendencias y metodologías en la documentación de lenguas nativas

La producción documental sobre los estudios de las lenguas en el Vaupés refleja los cambios en los paradigmas metodológicos a lo largo del tiempo. Se observa una evolución en las metodologías empleadas en la descripción etnográfica y lingüística que van desde los enfoques tradicionales de los etnógrafos y viajeros, quienes se limitan a recolectar vocabularios o a realizar descripciones de los

10. En Brasil el ISA apoya la publicación de los sabedores del pueblo desana y en Colombia la Fundación Gaia-Amazonas el trabajo de la organización ACAIPI titulado Hee Yaia Godo - Bakari, Territorio de los Jaguares del Yuruparí.

11. Proyecto Manekone Karijona Esemari Tae 'Vamos al camino del fortalecimiento cultural y territorial del pueblo Carijona de Puerto Nare'.

aspectos más observables de las comunidades, sin realmente incluir la voz de los propios miembros de la comunidad ni ofrecer una comprensión profunda de sus pensamientos y perspectivas. En contraste, las etnografías más recientes no solo abordan estos aspectos descriptivos, sino que promueven una interacción más equitativa, respetuosa y de mutuo reconocimiento entre los etnógrafos, los lingüistas y las comunidades nativas.

Las metodologías “tradicionales” partían del trabajo con informantes clave durante la etapa de “trabajo de campo”, en la cual lingüistas y antropólogos trabajaban principalmente con un número reducido de informantes dentro de las comunidades, centrándose en la recopilación de datos lingüísticos (gramática, fonología, léxico). Los investigadores y misioneros estaban acostumbrados a la modalidad de trabajo solitario, investigador solitario con máximo tres informantes en estadias temporales en las comunidades. El estudio de las lenguas se desarrollaba mediante sesiones de elicitación con hablantes nativos que incluían la grabación de palabras o su escritura utilizando notación fonética.

En los últimos años del siglo XX surge un cambio hacia un enfoque participativo, incorporándose un enfoque sociolingüístico que examinara la relación de la lengua con su uso social y cultural. Aquí se incorpora más la documentación multimedia con el uso de audio y video para capturar narrativas orales, ceremonias, rituales, etc. Aunque se reconocía la importancia de trabajar con las comunidades, la participación y una colaboración en los términos actuales no estaba incorporada ni era una prioridad en muchos proyectos de investigación.

En las dos últimas décadas, las metodologías con enfoque colaborativo han emergido como una tendencia central en los estudios lingüísticos, destacándose por su énfasis en la participación activa de las comunidades de habla en todas las etapas de los proyectos: diseño, ejecución y validación. Este enfoque no solo busca un impacto real en la preservación y revitalización de las lenguas, sino que también aborda desafíos éticos relacionados con el relacionamiento con las comunidades, sus estructuras organizativas y los agentes externos involucrados. Asimismo, se ha incrementado la integración de perspectivas interdisciplinarias, combinando enfoques de antropología, sociología, educación y diseño, entre otros. Además, los avances tecnológicos, como el uso de software de análisis de datos y aplicaciones para la documentación audiovisual, son procesos que se han ido incorporando para facilitar la

co-documentación y la colaboración, fortaleciendo el rol de las comunidades en la recopilación y gestión de datos, al tiempo que refuerzan el valor de la lengua para sus propios hablantes.

En principio, la esencia del enfoque es simple y clara, pero al llevarlo a investigaciones entre académicos no indígenas e integrantes de comunidades adquiere otras implicaciones. La tendencia en este tipo de abordaje se basa en que el objetivo de las investigaciones refleje y priorice las necesidades, deseos, metas reales de las comunidades no solo como actividades dentro de los proyectos, sino como sedimentos en los diseños de estos, compartiendo las responsabilidades entre ambas partes. Según Wesley (2021), el modelo contemporáneo de colaboración en los estudios de lenguas indígenas ha surgido como una respuesta crítica a las prácticas tradicionales del trabajo de campo lingüístico, donde los proyectos se diseñaban exclusivamente en función de los métodos y objetivos de la ciencia occidental, relegando a los hablantes a un rol de proveedores de datos. En contraste, este enfoque actual prioriza las necesidades y valores de las comunidades lingüísticas, integrándolas como participantes centrales en el proceso investigativo, destacando la importancia de respetar visiones, intereses y autonomía, con resultados beneficiosos para todas las partes.

En los nuevos paradigmas de la documentación y revitalización de lenguas nativas, la tecnología desempeña un papel fundamental. Herramientas digitales como plataformas de archivos digitales, aplicaciones móviles, software especializado para lenguas nativas, mapas sonoros interactivos y recursos multimedia con georreferenciación se han convertido en instrumentos clave. Sin embargo, la implementación de estas tecnologías exige la capacitación de los actores locales y hablantes de las lenguas, así como el desarrollo de talleres comunitarios que promuevan su participación activa. Este enfoque busca que las comunidades desempeñen un papel central en procesos como la grabación, transcripción y análisis de las lenguas, asegurando que dichos esfuerzos reflejen auténticamente las prioridades culturales y lingüísticas de cada grupo.

Además, estas iniciativas incluyen la creación colaborativa de materiales como cuentos tradicionales, diccionarios y guías metodológicas adaptadas a las demandas específicas de cada contexto. Aunque las herramientas digitales podrían percibirse como disruptivas o potencialmente perjudiciales para la vida comunitaria, representan una oportunidad invaluable para abordar necesidades culturales urgentes. Estas tecnologías permiten la transmisión y preservación

del conocimiento cultural, garantizando que los materiales generados sean accesibles, de alta calidad y estén disponibles para las generaciones futuras, contribuyendo así a la sostenibilidad lingüística y cultural.

Conclusiones

Se ha querido ofrecer estos elementos de contexto teniendo en mente lo realizado en investigación sobre lenguas nativas del Vaupés, para lo cual en una primera parte se ha presentado un panorama histórico de la región dando cuenta de la configuración del poblamiento indígena, y del contacto y sus consecuencias con los agentes de la sociedad occidental constituyendo como resultado una sociedad regional de segmentos que aún están en un período de encuentro y reacomodamiento de identidades grupales y personales. Esta configuración sale de la lectura de los materiales recolectados en el inventario sobre estudios históricos, antropológicos y lingüísticos, de los que se ha retomado la caracterización sociolingüística estrechamente relacionada con la estructura de la sociedad nativa, cuyos segmentos tienen a las lenguas como marcas de identidad.

En términos de documentación y metodologías se observa una transición desde enfoques externos hacia modelos más participativos y colaborativos que buscan empoderar a las comunidades indígenas en la preservación de sus lenguas y culturas. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la accesibilidad, la sistematización de datos y la inclusión de perspectivas nativas en los procesos investigativos. En términos de impacto social, la creación de espacios como el repositorio digital y los proyectos de revitalización lingüística representan un medio para empoderar a las comunidades indígenas, fomentando la apropiación social del conocimiento. Este empoderamiento es crucial para contrarrestar las presiones derivadas de procesos como la urbanización, la migración y la globalización, que tienden a debilitar las lenguas y culturas locales. Es fundamental promover políticas públicas que apoyen estos esfuerzos, y que reconozcan el papel central de las comunidades en la sostenibilidad cultural y lingüística de la región.

De cara al futuro, las investigaciones en el Vaupés deben seguir avanzando hacia una mayor inclusión y equidad en las relaciones entre investigadores externos y comunidades locales. Es imperativo priorizar lenguas menos estudiadas y en mayor riesgo de extinción, desarrollando materiales pedagógicos

adaptados a las necesidades locales. Asimismo, se deben fortalecer las alianzas interdisciplinarias y fomentar la capacitación de investigadores nativos para garantizar que los procesos de documentación y revitalización reflejen auténticamente las perspectivas y prioridades de las comunidades.

Remitimos a los otros capítulos del libro que tratan de los procesos de apropiación social de conocimiento, de los puentes entre la academia, comunidades, del lugar de la tecnología en el manejo de la información y la documentación sobre las lenguas nativas. Se subraya la importancia de continuar fortaleciendo las capacidades locales para la investigación y documentación, todo esto como elementos de apoyo para la construcción e implementación de una política lingüística regional que potencie el desarrollo y la sostenibilidad de la diversidad lingüística del Vaupés indígena, la cual es un patrimonio inmaterial de valor incalculable para la nación.

Referencias bibliográficas

- Aikhenvald, A. (2002). *Language Contact in Amazonia*. Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y. (2003). Multilingualism and ethnic stereotypes: The Tariana of northwest Amazonia. *Language in Society*, 32(1), 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0047404503321013>
- Andrello, G. (2004). *Iauaretê: transformações sociais e cotidiano no rio Uaupés (alto rio Negro, Amazonas)* [Tesis de doctorado, Universidade Estadual de Campinas]. <https://repositorio.unicamp.br/>
- Cabrera Becerra, G. (2016). *Los poderes en la frontera: Misiones católicas y protestantes y estados en el Vaupés Colombo - Brasileño 1923 – 1989*. Universidad Nacional de Colombia.
- Cameron, D. (2006). Ideology and language. *Journal of political ideologies*, 11(2), pp. 141-152. <https://doi.org/10.1080/13569310600687916>
- Cathcart, M. (1973). 7 Cagua. En Instituto Lingüístico de Verano, *Aspectos de la cultura material de grupos étnicos de Colombia* (pp. 101-123). Instituto Lingüístico de Verano.
- Cayón, L. (2010). El alma de la filiación. Contribución al estudio de la organización social de los tukano oriental. *Boletín De Antropología*, 18(35), 92–115. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.6957>

- CORREA, F. (1997). Identidad social y ejercicio lingüístico en la región del Vaupés colombiano. En Pachón y Correa (eds.) *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*. pp. 443-492. Bogotá: ICAN - Instituto Caro y Cuervo,
- Chacón, T. (2012). *The Phonology and Morphology of Kubeo: The documentation, theory, and description of an amazonian language* [Tesis de doctorado, Universidad de Hawai'i en Manoa]. <https://guides.library.manoa.hawaii.edu/>
- Chernela, J. (2013). Toward a Tukanoan ethnolinguistics: Metadiscursive practices, identity, and sustained linguistic diversity in the Vaupés basin of Brazil and Colombia. En P. Epps y K. Stenzel (Eds.). *Upper Rio Negro: Cultural and linguistic interaction in Northwestern Amazonia* (pp. 197-244). Museu do Índio – FUNAI, Museu Nacional. <http://www.etnolingustica.org/negro:p197-244>
- Del Valle, J. y Meirinho-Guede, V. (2016). *Ideologías lingüísticas*. En J. Gutiérrez Rexach (Ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 2, 622–631.
- Guerrero Beltran, D. (2019). *The grammar of space in Karijona, a Cariban language from Northwest Amazonia* [Tesis de maestría en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia]. Indicar repositorio o enlace web.
- Goldman, I. (1968). *Los cubeo, indios del noroeste del Amazonas*. Instituto Indigenista Interamericano.
- Gómez, A. J. (1986). Amazonía Colombiana: formas de acceso y de control de la fuerza de trabajo indígena (1870-1930). *Revista Colombiana De Antropología*, 26, 131–154. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1707>
- Gomez-Imbert, E. (1991). Force des langues vernaculaires en situation d'exogamie linguistique : le cas du Vaupés colombien, Nord-Ouest amazonien. *Cahiers des Sciences Humaines*, 27(3-4), pp. 535-559.
- Gómez-Imbert, E. (2005). Fonología de dos idiomas del Pirá-paraná. Basarano y tatuyo. *Amerindia*, (29-30), 43-80.
- Gómez-Imbert, E. (2010). No podemos casarnos porque hablamos la misma lengua: Romeo y Julieta en la Amazonía. En M. Chaves y C. del Cairo (Comp.). *Perspectivas antropológicas sobre la Amazonia contemporánea* (pp. 281-292). Editorial Instituto Colombiano de Antropología e Historia y Pontificia Universidad Javeriana.
- Hugh-Jones, S. (1981). Historia del Vaupés. *Maguaré*, 1, pp. 29-51.
- Jackson, J. (1983). *The Fish People. Linguistic Exogamy and Tukanoan Identity in the Northwest Amazonia*. Cambridge University Press.

- Nimuendaju, C. (1982). Os índios ticuna. Relatório apresentado ao SPI/Amazonas-1929. En Suess, P. (org.). *Textos indigenistas*. pp. 192-208. Ediciones Loyola, São Paulo.
- Pineda G., R. y Guhl, E. (1945). *Las tribus entre los ríos Branco, Orinoco, Río Negro y Yapurá según Th. Koch-Grünberg*. ICANH.
- Salazar, C. A., Gutiérrez, F. y Franco, M. (2006). *Vaupés: Entre la colonización y las fronteras*. Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas - SINCHI.
- Silverwood-Cope, P. (1990). *Os Makú Povo caçador do noroeste da amazonia*. Editorial Universidade de Brasília.
- Sorensen, A. (1967). Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist*, 69, pp. 670–684. https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Asorensen-1974-multilingualism/Sorensen_1974_MultilingualismNWAmazon.pdf
- Stenzel, K. (2005). *Multilingualism in the Northwest Amazon, revisited* [ponencia]. Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II. University of Texas at Austin.
- Stenzel, K., Williams, N. (2021). Toward an interactional approach to multilingualism: Ideologies and practices in the northwest Amazon. *Language & Communication*, (80), 136-164. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.05.010>
- Wesley Y. L. (2021). Centering Indigenous Ways of Knowing in Collaborative Language Work. En L. Crowshoe, I. Genee, M. Peddle, J. Smith y C. Snoek (Eds.), *Sustaining Indigenous Languages: Connecting Communities, Teachers, and Scholars* (pp. 21-33). Northern Arizona University.

02

Análisis del campo de la investigación y documentación sobre lenguas nativas del Vaupés

Adela Parra-Romero

Universidad Libre, Seccional, Cali

Resumen

La cienciometría es la ciencia que se enfoca en estudiar la producción científica para comprenderla. Utilizando indicadores bibliométricos se pueden obtener tendencias del campo, redes de colaboración e instituciones líderes, y se pueden delinear estrategias para nuevas investigaciones y alianzas en el campo de investigación analizado. En este capítulo se realiza un análisis de un inventario sobre investigaciones en y sobre las lenguas indígenas del Vaupés. La base de inventario contó con una estrategia de búsqueda mediante ecuaciones y luego un proceso de curaduría de los profesionales en lingüística para garantizar que los materiales incluidos correspondieran efectivamente a lenguas habladas en el departamento. Este trabajo bibliográfico es complementado con una revisión documental que brinda múltiples herramientas para refinar conceptos que ayudan a pensar en el estado de las lenguas nativas en el territorio. En el estudio de las lenguas del Vaupés, el análisis de las investigaciones realizadas puede dar cuenta del estado de la investigación y desde allí aportar en la construcción de estrategias de investigación, políticas públicas y demás instrumentos que permitan la valoración de la lengua para la construcción de identidad y preservación de tradiciones, saberes y prácticas ancestrales.

Introducción

El uso de técnicas bibliográficas se ha asociado al análisis de campos de investigación en ciencias básicas o de la ingeniería. Mediante indicadores generados de la producción científica se pueden obtener tendencias del campo, redes de colaboración, instituciones líderes y con ello poder delinear estrategias para nuevas investigaciones (Donthu et al., 2021). Este mismo principio puede ser aplicado a otros campos de estudio, por ejemplo, existen antecedentes del uso de la bibliometría para analizar producción científica relacionada con poblaciones indígenas (Piumbato et al., 2020 Zamani et al., 2023) para comprender quiénes y qué tipo de conocimiento se produce al respecto.

En el estudio de las lenguas del Vaupés, los pueblos indígenas que allí habitan y la importancia de la lengua para la construcción de identidad y preservación de las tradiciones, saberes y prácticas ancestrales se hace importante explicitar, conocer y sistematizar el campo de investigación de tal forma que este

conocimiento pueda orientar la construcción de estrategias, políticas y acciones que permitan, por ejemplo, contribuir a la salvaguarda, conservación y revitalización de las lenguas nativas del Vaupés. Para Ardila (1989), la lengua en el Vaupés es un factor de construcción de identidad muy fuerte, pues marca la diferenciación con otras etnias y al mismo tiempo marca la similitud entre miembros de un mismo grupo. Esta misma autora sostiene que la desaparición de las malocas y la conformación de comunidades que no siguieron la estructura social tradicional serían factores de amenaza para el multilingüismo¹ en el Vaupés. En esta vía, Seifart (2000) aborda la problemática de la pérdida de la diversidad lingüística a nivel mundial y plantea que esto obedece a causas sociopolíticas, mientras que los investigadores y la investigación pueden influir en las actitudes de los hablantes al apoyar la revaloración de la lengua. En términos del Vaupés, una causa que motiva este trabajo es la carencia de una línea base para el departamento sobre el estado de las lenguas, los materiales e investigaciones sobre las mismas y un desconocimiento de la magnitud real de investigaciones, instituciones y autores que trabajan en este campo.

El principal propósito de este análisis es mostrar un panorama, construido con aportes de la bibliometría, lo más claro posible sobre la investigación de y para las lenguas nativas del departamento del Vaupés. Esto como base para establecer líneas de trabajo en el futuro, avanzar en sistematizar el número de lenguas nativas presentes en el departamento, conocer en qué temas se han investigado y dar luces sobre la producción local. Esto con el propósito adicional de plantear las bases para una futura política lingüística del departamento. Este trabajo aporta un valioso conocimiento sobre la evolución temporal, las instituciones, los autores, tanto foráneos como locales, y las redes de colaboración científica en relación con las lenguas nativas en el Vaupés. Esta comprensión puede orientar a los responsables políticos, educadores e investigadores en el desarrollo de investigaciones, lenguas a priorizar y los campos o lenguas con potencial para el desarrollo de materiales de enseñanza culturalmente más relevantes y eficaces para las poblaciones indígenas del Vaupés.

1. Esto trazaría como hipótesis que el multilingüismo o, mejor, el plurilingüismo sería menor entre los grupos etarios menores a 30 años. Ahora bien, la escuela sería el lugar de encuentro entre lenguas por excelencia para los más jóvenes.

Metodología

Este trabajo hace un análisis inspirado en técnicas y análisis de la cienciometría y la bibliometría, de dos bases de datos. La primera es un inventario de investigaciones y producciones en y sobre lenguas nativas del Vaupés; la segunda, es la base de datos de investigaciones sobre las lenguas indígenas del Vaupés extraída de la base de datos SCOPUS. La construcción de la base de datos de inventario se basó en una metodología que combinó la búsqueda sistemática en bases de datos, bibliotecas y repositorios especializados (ver Tabla 3), donde se usaron diferentes ecuaciones de búsqueda con términos especializados en las lenguas y en la disciplina lingüística (ver Tabla 1), seguido de un análisis de cada texto realizado por tres profesionales posgraduados en algún campo de la lingüística y con experiencia de investigación previa en el departamento del Vaupés.

Tabla 1.

Ecuaciones de búsqueda y términos especializados en para la construcción del inventario

Ítem	Descripción
Operadores de búsqueda	“Vaupés” AND “indígenas” “Vaupés” AND “lenguas” “Vaupés” AND “languages” “Tukanoan languages” “Arawak languages” “Nadahup” AND “languages” “Tukano oriental” OR “Tucano oriental” “Makú” OR “grupos makú”
Familias lingüísticas de las lenguas del Vaupés	Tukano Oriental, Arawak, Makú-Puinave, Nadahup, Kaku-Nukak, Caribe
Lenguas	Pisamira, tucano, kaku, hupde, bará, yurutí, wanano Desano, kubeo, taiwano, makuna, piratapuyo, karapana, sirian, barasano, kurripako, tuyuka, tatuya Tariana, tanimuka, yahuna, yucuna, carijona, geral

Fuente: elaboración propia.

Para este inventario se combinó el uso de ecuaciones de búsqueda asociadas al tema y la ubicación geográfica en los repositorios de bibliotecas generales, mientras que en repositorios especializados en lingüística se realizó una búsqueda específica con el nombre de las lenguas de interés (el más extendido y

conocido – ver Tabla 2). Estas ecuaciones de búsqueda se usaron también en la base de datos de SCOPUS cuya producción científica muestra las tendencias en los campos de investigación de interés. Se realizó un análisis específico para la producción reportada en SCOPUS. Este último análisis permite encontrar los autores, temas, instituciones y principales revistas y que tienen producción en nuestro campo de interés. La base de datos de inventario que se usó en este trabajo contiene 467 registros, mientras que la base de datos extraída de SCOPUS cuenta con 36 registros.

Construcción del corpus

El propósito principal de la base de datos de inventario fue realizar un inventario (no exhaustivo) de investigaciones y materiales en y sobre las lenguas nativas del departamento del Vaupés. Sin embargo, esta base tuvo que revisarse y adecuarse para elaborar el corpus base para el procesamiento bibliométrico, en tanto el procesamiento requiere que la base de datos este normalizada en idioma, caracteres, etc.

Principales características de la base de datos de inventario revisados para el procesamiento bibliométrico:

- **Mezcla de producción académica con material en lengua:** por ejemplo, sonidos, videos y otros en lengua. Se decidió contabilizar y analizar este material.
- **Normalización de la catalogación:** se revisó que todos los registros estuvieran catalogados de la misma manera, por ejemplo, si se tenía documentos de autodiagnóstico sociolingüística, todos los registros debían corresponder al mismo tipo de material.
- **Unificación de las variables autores personales y autores institucionales:** en general, en la base de inventario cada registro tiene un solo tipo de autor. Adicionalmente, se procedió a dejar unificados nombres de autores que tenían alguna distinción por una letra o porque en el campo aparecían con información adicional como “editor”, “compilador”, etc. En esta misma línea se unificó la denominación de términos como kakua y cacua. En este ejemplo, se realizaron 92 reemplazos.
- **Registros duplicados:** la base de datos contenía 467 y se pasó a una con 466 registros. Se eliminó un registro por estar duplicado.
- **Caracteres especiales:** se realizó una unificación de escritura eliminando caracteres especiales, unificando el nombre de las lenguas a una misma versión ortográfica.
- **Idioma:** los nombres de títulos de obra que no estaban en español se tradujeron con el objetivo de dejar toda la base de datos en un mismo idioma.

En este punto, dada la documentación revisada se encuentran trabajos sobre 26 lenguas. A continuación, se hace un listado de las lenguas. Para efectos del procesamiento se decidió unificar el nombre de cada una ellas. En la Tabla 2 se marca en negrilla el nombre que se utiliza en el análisis.

Tabla 1.

Nombres en español y autóntimos de las lenguas nativas del Vaupés

Ítem	Nombre en español de la lengua	Nombre de la lengua en la propia lengua -autónimo
1	bará , barasano del norte	waimaja
2	barasano , barasano del sur	yebámasá, palönoa, ~hádérá, paneèraè
3	cacua , macú de wanano (denigrante)	cáawa, kakua, bará
4	carapana , karapana, karapaná-tapúya	mehtá, möxdóá, mütea, mutea-masá
5	carijona , karijona	
6	cubeo , kubeo, cobeua	pâmié
7	curripaco , kurripako	ñamepako
8	desano , desana	wirá-pona
9	kabiyarí	Kâuiarí
10	letuama	wéjé-ñemé-majá-rá, retuará
11	macuna , makuna	idé masa
12	makú (Río Apaporis)	yuhup , yujup, yuhupdë,
13	makú de río Papurí, macú de río Tiquié	hupdë, hup , jup
14	piratapuyo , urubú-tapuya	wa'ikhana, wa'ikádá (gente pez)
15	pisamira , pisatapuyo, papiwa, wasóna	wáchñina, wachñiná, wachina
16	siriano	
17	taiwano	eduria
18	tanimuca , tanimuka	yaimajá, yairimajá, ũ'páirá, ufaina,
19	tariana , tariano	
20	tatuyo , -juna maja, pamoá, tatutapuyo, sina, sura	pamoá
21	tucano , tukano,	ye'pa-di'iro-mahsá, yepá masá,
22	tuyuka	
23	wanano , guanano	kotiria
24	yucuna , yukuna	
25	yurutí , yurití tapuya, patsoka, 'gente pez'	wa'hjara, wáj-ma'sá, uaiana (gente paloma)
26	geral	ñeengatú, nheengatu

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 1, en el Vaupés se registra un total de 26 lenguas nativas. La mayoría de ellas presenta entre uno a cuatro autótonimos (el nombre de la lengua en la propia lengua). Solo las lenguas carijona, siriano, tariano y tuyuka no tienen registro de estas auto denominaciones.

Software y procesamiento

Este trabajo se inspira en la cienciometría, que se encarga de analizar grandes volúmenes de datos asociados a la producción bibliográfica en campos específicos del conocimiento científico para comprender la evolución del campo del conocimiento y las posibles ramas de exploración de nuevo conocimiento, entre otros. Con base en las metodologías de trabajo del análisis, se plantearon búsquedas en diversas bases, con ecuaciones de búsqueda, como se presentó anteriormente; se configuró una base de datos en Excel que fue depurada y organizada para poder realizar el análisis, el cual consiste, principalmente, en conteos y co-ocurrencias.

Para los análisis se usó software libre como Bibliometrix y VOSviewer. VOSviewer² es un programa informático de libre acceso para crear mapas basados en datos bibliográficos extraídos de bases de datos científicas como SCOPUS, Web of Science (WoS) y Dimensions. Estos gráficos y conteos se complementaron con una revisión de literatura seleccionada del inventario. La importancia de las revisiones bibliográficas radica en su capacidad para proporcionar un conocimiento exhaustivo de la investigación existente sobre un tema específico, facilitando la identificación de lagunas, tendencias y vías, para una mayor exploración por parte de los investigadores, esto se logra al sistematizar y sintetizar los conocimientos existentes e identificando los conceptos, teorías y metodologías clave que determinan la orientación de la investigación (Snyder, 2019).

Indicadores

La tabla de inventario, cuyo formato está en Excel, cuenta con 467 registros de materiales asociados a las lenguas nativas del Vaupés. Esta tabla fue creada y estructurada en su contenido a partir de la búsqueda en repositorios e instituciones, tanto de orden nacional como internacional, de investigaciones realizadas

2. <https://www.vosviewer.com/>

sobre las lenguas del Vaupés. Como se presenta en la Tabla 3, la mayoría de los repositorios de información consultados son de carácter nacional, con un número de veintiuno. Dieciséis de ellos son repositorios digitales, y los cinco restantes tienen sede física (bibliotecas, bibliotecas especializadas y centros de documentación). También hubo un considerable uso de recursos internacionales con una cifra de dieciséis repositorios, todos ellos alojados en la web.

Tabla 3.

Bibliotecas, repositorios y bases de datos consultadas

No.	Nombre del archivo, repositorio o biblioteca consultado	Institución
1	Catálogo público y patrimonio	Biblioteca Pública Departamental José Eustasio Rivera (Vaupés)
2	Biblioteca Digital - Mario Carvajal	Universidad del Valle
3	Luis Ángel Arango	Banco de la República
4	Bibliotecas digitales y físicas	Instituto Caro y Cuervo
5	Recursos digitales	Instituto Lingüístico de Verano (ILV)
6	OLAC: Open Language Archives Community	The Rosetta Project: A Long Now Foundation Library of Human Language
7	Glottolog 4.8	Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology
8	ELAR: Endangered Languages Archive	Berlin-Brandenburg Academy of Sciences and Humanities
9	Revista Colombiana de Antropología	Instituto Colombiano de Antropología e Historia - ICANH
10	Centro de documentación 'Anatolio Quirá Güauña'	ONIC
11	Séneca Repositorio Institucional	Universidad de los Andes
12	Centro de documentación ECL	Escuela de Ciencias del Lenguaje - Universidad del Valle
13	Centro de documentación, investigación e información de los pueblos indígenas	DOCIP
14	IWGIA - International Work Group for Indigenous Affairs	IWGIA - International Work Group for Indigenous Affairs
15	Cuadernos de Lingüística Hispánica	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
16	Archivo/repositorio digital	Sociedad de Estudios Lingüísticos y Antropológicos de Francia - SELAF
17	International Journal of American Linguistics	University of Chicago

No.	Nombre del archivo, repositorio o biblioteca consultado	Institución
18	Revista LIAMES	Universidade estadual de Campinas
19	Biblioteca Curt Nimuendajú	Fundação Nacional do Índio - FUNAI
20	Biblioteca digital	Biblioteca Nacional de Colombia
21	AILLA	The University of Texas at Austin
22	Biblioteca Especializada - Alicia Dussán de Reichel - FONOTECA	Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH
23	GAIA Recursos en línea	Fundación GAIA AMAZONAS
24	Biblioteca digital	Biblioteca Departamental Jorge Garcés Borrero (Valle del Cauca)
25	Revista Maguaré	Universidad Nacional de Colombia - Departamento de Antropología
26	Lenguas Nativas y Criollas de Colombia (página web)	Ministerio de Cultura de Colombia
27	Biblioteca digital- sede Amazonía	Universidad Nacional de Colombia
28	Revista AMERINDIA	CNRS
29	Revista Mundo Amazónico	Sede Amazonia - Universidad Nacional de Colombia / Universidade Federal do Amazonas
30	Séneca Repositorio Institucional	Universidad de los Andes
31	Revista Maná	Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
32	Centro de Documentación	Fundación GAIA AMAZONAS
33	BASE (Bielefeld Academic Search Engine)	Universität Bielefeld
34	Language Science Press	Knowledge Unlatched
35	Acervo Socioambiental	Instituto Socioambiental - ISA
36	The World Atlas of Language Structures (WALS)	Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology
37	Bases de datos: JSTOR y SCOPUS	Universidad Icesi

Fuente: elaboración propia.

Se incorporaron también otros materiales como traducciones de documentos oficiales a las lenguas y grabaciones en lenguas. La base contó con una estrategia de búsqueda mediante ecuación y luego un proceso de curaduría de los profesionales en lingüística para garantizar que los materiales incluidos correspondieran efectivamente a lenguas habladas en el departamento.

La base de datos en Excel cuenta con la siguiente información por cada registro: ítem, título, título alternativo, título traducido, autor(es), autor

corporativo, año de publicación, n° páginas/tiempo, página inicio, página final, tamaño (peso), formato, tipo de publicación normalizada, país, fuente/serie, editorial/productor, accesibilidad, ISSN, ISBN, DOI, handle, enlace, signatura para consulta, institución de consulta, idioma de publicación, lengua principal, lenguas secundarias, familia lingüística de la lengua principal, resumen/objetivos, contenido (secciones, recursos), palabras clave, palabras clave UNESCO, categorías específicas de contenido, disponibilidad en otras instituciones (lugar, accesibilidad, signatura, enlace) y comentario.

De estas variables se usaron aquellas que permiten el análisis de la producción por año, autor, tipo, etc. Estas variables, sus descripciones e indicadores son presentadas en la Tabla 4.

Tabla 4.

Indicadores bibliométricos seleccionados del inventario de investigación sobre lenguas nativas del Vaupés

Variable	Descripción	Indicadores
Repositorios	Lugar físico o virtual especializado en temas bibliográficos, de antropología, temas indígenas y/o lingüística	Repositorios nacionales Repositorios internacionales
Autor	Nombre de persona natural o institucional que figura como autor de un producto registrado en el inventario	Producción por autores Colaboraciones
Año	Año de publicación del material	Producción por año
Tipo de publicación	Catalogación del tipo y fuente de publicación de acuerdo con la normalización sugerida por REDCOL	Numero de publicaciones por tipo
País	Lugar de residencia del autor principal	Producción por país
Lengua principal	Lengua nativa principal que se investiga en el material	Producción por lengua
Palabras clave	Términos declarados por el autor y catalogados en el tesoro de la UNESCO	Co-ocurrencia de palabra claves
Categorías específicas de contenido	Categorías de clasificación temática de los resultados del inventario	Producción por categoría

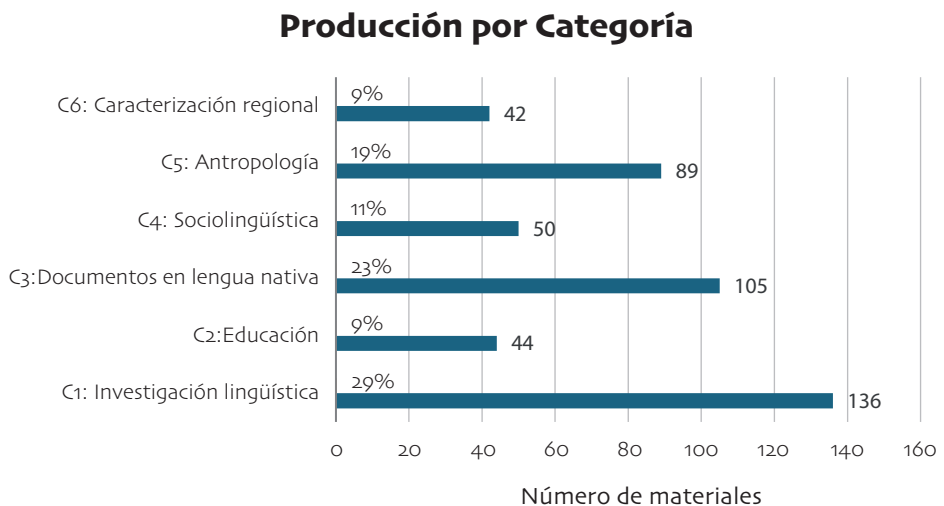
Fuente: elaboración propia.

Producción por categoría temática

Estas categorías fueron desarrolladas por los profesionales que realizaron la búsqueda de material en repositorios y bibliotecas. Como el inventario tiene el propósito específico de recabar investigaciones *en y sobre* lenguas del Vaupés, estas categorías sirvieron como criterios para la clasificación del material de acuerdo con la especificidad temática y, al mismo tiempo, funcionó como criterios de selección para determinar si un material era o no incluido en el inventario.

Figura 1.

Producción por categoría (colección)



Fuente: elaboración propia.

Los materiales clasificados como Investigación Lingüística (C1) se enmarcan en el campo de la investigación lingüística donde se entiende la lengua como sistema (código, estructura). En este sentido, la producción en esta categoría tiene como objeto una aproximación a la descripción de las estructuras o particularidades de las lenguas, ocupándose ya sea del análisis gramatical, funcional o comparativismo (tipología), etc. Como se observa en la Figura 1, esta categoría contiene la mayor parte de la producción con un 29% de los registros del inventario de investigaciones. La categoría de Educación (C2) contiene material sobre procesos pedagógicos de enseñanza/aprendizaje de las

lenguas. En esta categoría se tiene el menor porcentaje de participación en el inventario con un 9% de la producción. Sin embargo, esta categoría podría estar subestimada debido a que no se tuvo acceso a los materiales de enseñanza de la escuela normal del municipio de Mitú - ENOSIMAR.

En la categoría Documentos en Lenguas Nativas (C3) se encuentra la producción en lengua nativa con un 23% de la producción. Esta categoría se propone identificar materiales que refuerzan la identidad de grupo a través de la lengua (contienen corpus de lengua culturalmente relevante) y aquellos que siendo técnicamente especializados (documentos institucionales o jurídicos, descripciones lingüísticas, etc.) generan traducciones para la comprensión de la comunidad de hablantes, armonizando interculturalmente el conocimiento de las lenguas con las necesidades e intereses de sus hablantes y otros usuarios; también están en esta categoría los materiales que contienen narrativas en lenguas nativas. Este porcentaje es importante, pues es la segunda categoría con mayor producción en el inventario. Se encuentran aquí, por ejemplo, las traducciones a lengua nativa de textos como los acuerdos de paz.

La siguiente categoría Sociolingüística (C4) cuenta con un 11% de la producción. En esta clasificación se encuentran los materiales que tratan de las caracterizaciones sociales, representan el campo de acción de la sociolingüística, se ocupan de la lengua como instrumento de uso social apoyándose en disciplinas como la sociología, la comunicación, la lingüística antropológica, etc.

El 19% de la producción se clasifica como Antropología (C5). En esta categoría se encuentran textos con caracterizaciones del contexto sociocultural, descripciones etnográficas de los pueblos o reseñas y análisis de narraciones de tradición oral.

La última categoría, Caracterización Regional (C6), cuenta con un 9% de la producción. En esta clasificación se encuentran documentos que abordan la existencia de los grupos étnicos, haciendo caracterizaciones regionales, poblacionales, históricas o describiendo asuntos y problemáticas particulares de las comunidades de habla.

Producción por tipo de publicación

En el inventario se registró el tipo de publicación de acuerdo con las clasificaciones sugeridas por la Red Colombiana de Información Científica (RedCol) (estas se muestran en la Tabla 5). Estos tipos de publicación corresponden a

libros, artículos de investigación, tesis, entre otros. Para el caso del inventario, se encontró que el mayor porcentaje de producción corresponde a libros con un 29% del total de la producción. En esta tipología se incluyeron las cartillas de divulgación y los libros de investigación. En las categorías que más libros se publicaron fueron investigación lingüística, educación y antropología, todas con igual número de producción (30 libros en cada una). La mayoría de estos textos son publicados por editoriales universitarias o instituciones nacionales e internacionales especializadas en el estudio de lenguas.

El segundo tipo de publicación más frecuente es el artículo de revista con un 23%. Este tipo de producción se centra en la descripción de estructuras lingüísticas y estudios culturales. Entre las publicaciones más relevantes se encuentran las revistas de acceso abierto de la Universidad Nacional de Colombia, como *Forma y Función* y *Maguaré*, así como la *Revista Colombiana de Antropología e Historia* del ICANH. Asimismo, destaca la producción académica en Brasil, disponible a través de la biblioteca digital Curt Nimuendajú de la FUNAI, en Francia con la revista *Amerindia* del CNRS, y en Estados Unidos con el *International Journal of American Linguistics* de la Universidad de Chicago, aunque este último presenta acceso restringido a sus artículos. Dentro de los tipos de publicación más frecuente también destaca “sonido” con un 8%; “artículo de investigación”, con un 5%; “generación de contenido impresos, radiales, audiovisuales, multimedia, virtuales y Creative Commons”, con un 5%; y “artículo de investigación”, también con un 5%.

Tabla 5.

Producción por tipo de publicación y categoría temática

TIPO DE PUBLICACIÓN	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Total general	%
Actas de conferencia	1						1	<1%
Apoyo creación de cursos		1					1	<1%
Artículo de datos	1				3	1	5	1%
Artículo de investigación	9		2	4	3	4	22	5%
Artículo de revisión				1			1	<1%
Artículo de revista	54	1	6	13	23	13	110	23%
Boletín divulgativo de resultado de investigación					1	1	2	<1%
Capítulos de libro resultado de investigación	4		2	2	3	3	14	3%

TIPO DE PUBLICACIÓN	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Total general	%
Conferencia (Ponencia)	1	1					2	<1%
Conjunto de datos	1	1					2	<1%
Documento de trabajo	1						1	<1%
Generación de contenido impresos, radiales, audiovisuales, multimedia, virtuales y Creative Commons	1		1	22			24	5%
Imagen						1	1	<1%
Libro	30	30	24	7	30	14	135	29%
Mapa	1						1	<1%
Otro	1	6	9	1	1		18	4%
Sitio web	1				1		2	<1%
Sonido	1	1	34				36	8%
Tesis de maestría	11	1			5	1	18	4%
Tesis doctoral	5				3		8	2%
Texto		1	12		8	2	23	5%
Trabajo de grado de pregrado	13	1	2		7	2	25	5%
Traducción documento oficial			7				7	2%
Video			6		1		7	2%
Total general	136	44	105	50	89	42	466	100%

C1: Investigación lingüística; C2: Educación; C3: Documentos en lengua nativa; C4: Sociolingüística; C5: Antropología; C6: Caracterización regional

En el caso de las tesis, los repositorios digitales de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes, la Universidad del Valle en Cali, la Universidad del Cauca, la Universidad de La Guajira, el Instituto Caro y Cuervo concentran la mayor parte de la producción académica sobre las lenguas del Vaupés en Colombia. Estos datos brindan una imagen en términos de cuáles han sido los principales actores involucrados en la investigación sobre lenguas del Vaupés y las redes de colaboración que se han tejido a lo largo de los años. Como puede observarse, los estudios sobre las lenguas y las culturas de la región se desarrollan, en gran medida, a partir de la llegada de investigadores externos al territorio, quienes muestran interés en la descripción de su geografía, sus

habitantes y su dinámica sociocultural. Estos acercamientos suelen llevarse a cabo mediante una planificación investigativa diseñada fuera del contexto local, seguida del desplazamiento de los investigadores hacia las comunidades de hablantes. En este proceso se busca obtener la aprobación de algunos miembros de las comunidades para proceder de manera inmediata con el trabajo de campo.

Producción por autores

Hay 364 autores para los 451 registros que contienen información de autor, ya sea persona o institución. Donde se tenía ambas autorías se privilegió el autor personal. Por cuestiones de espacio se dejó en la Tabla 6 a los autores con cuatro o más producciones en el inventario. Desde la bibliometría, y con base en el indicador de productividad de autores, se considera que una baja productividad estará asociada a 1 producto, mediana productividad entre 2 y 9 productos, y una alta productividad mayor a 10 productos (Suárez y Pérez, 2018).

Tabla 6.

Producción de materiales por autor (incluye producción académica, traducciones, sonido, videos)

Etiquetas de fila	Número de autorías (documentos)	País Financiado	Filiación institucional actual
Ministerio de Cultura de Colombia	54	Colombia	*
Aikhenvald, Alexandra	17	Australia	Universidad Central de Queensland
Correa Rubio, François	17	Colombia	Universidad Nacional de Colombia
Epps, Patience	12	Estados Unidos	Universidad de Texas
Cathcart, Marilyn E.	10	Estados Unidos	SIL Internacional
Stenzel, Kristine	9	Brasil	Universidad Federal de Rio de Janeiro
Waltz, Nathan E.	9	Estados Unidos	Universidad de California
West, Birdie	8	Estados Unidos	Universidad de Texas
Gómez-Imbert, Elsa	8	Francia	Universidad de Toulouse
Fundación GAIA AMAZONAS	7	Colombia	*

Etiquetas de fila	Número de autorías (documentos)	País Financiadore	Filiación institucional actual
Ospina Bozzi, Ana María	7	Colombia	Universidad Nacional de Colombia
Welch, Betty	7	Estados Unidos	SIL Internacional
Lowers, Lois A.	6		*
Bolaños Quiñónez, Katherine	6	Colombia	Universidad de los Andes
Chacon Costa, Thiago	6	Brasil	Universidad de Brasilia
Kinch, Rodney A.	5	Estados Unidos	Wycliffe Traductores de la Biblia
Ardila Ardila, Olga Felisa	5	Colombia	Universidad Nacional de Colombia
Instituto lingüístico de Verano	5	Estados Unidos	*
Jackson, Jean Elizabeth	5	Estados Unidos	Instituto Tecnológico de Massachusetts
Langdon, Thomas	5		*
Metzger, Ronald G.	5	Estados Unidos	Universidad de Texas
Morse, Nancy L.	5	Estados Unidos	Universidad de Texas
Waltz, Carolyn H.	5	Estados Unidos	Universidad de California
López L., Emilio	4	Colombia	Comunidad Wacará
Arhem, Kaj	4	Tanzania	Universidad de Gothenburg
Castrillón Vallejo, Carlos	4	Turquia	Arucad Arkin Universidad de Artes Creativas y Diseño
Hugh-Jones, Stephen	4	Inglaterra	Universidad de Cambridge
Kinch, Pamela G.	4	Estados Unidos	SIL Internacional

Fuente: elaboración propia.

Según lo observado en la Tabla 6, el Ministerio de Cultura de Colombia es el autor (institucional) que registra mayor número de producción, con 54 autorías. Alexandra Aikhenvald y François Correa Rubio son los siguientes, ambos con 17 autorías. Es importante resaltar que este último autor es colombiano. También se observa que el país con mayor número de trabajos es Colombia, seguido de Australia, Estados Unidos y Brasil. Otro asunto para resaltar es que, si bien se observa una cantidad considerable de material cuyo origen es Colombia, en términos de la circulación de este contenido se puede

inferir que se da en circuitos locales. Esto se corrobora con el análisis realizado en SCOPUS (ver apartado 6), donde la tendencia de trabajo top en el área lingüística, Colombia solo representa un porcentaje alrededor del 5% del total de producciones.

Con base en el inventario y con el propósito de profundizar en la comprensión de la investigación que realizan estos autores, se seleccionaron y reseñaron algunos textos del inventario. En la Tabla 7 se hace un recuento de los textos revisados y reseñados. En este caso, son 43 textos que, desde distintas aristas, contribuyen a ampliar la mirada sobre las lenguas nativas del Vaupés y brindan elementos clave para refinar conceptos y metodologías. El análisis de esta información fue incorporado en fichas bibliográficas y posteriormente sirvió de base para la construcción de un *policy brief* que orienta estrategias de investigación y acciones de cara a una política lingüística del departamento.

Tabla 7.

Textos revisados y reseñados

Ítem en el inventario	Título	Autor(es)
6	Diversidad lingüística y multilingüismo en los grupos Tucano del Vaupés.	Ardila Ardila Olga Felisa.
11	Motivos para la documentación de lenguas en vías de extinción.	Frank Seifart.
15	Claves para la comprensión de las relaciones entre la lengua, la cultura y la sociedad yuhup: una perspectiva etnolingüística.	Ospina Bozzi, Ana María
16	Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino.	Ospina Bozzi, Ana María
19	Introducción: la diversidad lingüística y la investigación de lenguas en peligro	Ramírez-Cruz, Héctor; Chaparro Rojas, John Freddy
27	The Amazonian Languages	Dixon, R. M. W.; Aikhenvald, Alexandra Y.
7	Los makú del noroeste amazónico	Mahecha Rubio, Dany; Franky Calvo, Carlos Eduardo; Cabrera Becerra, Gabriel
8	En la búsqueda del orden cósmico: sobre el modelo de manejo ecológico tukano oriental del Vaupés	Cayón, Luis
63	Reconsidering the "Makú" Language Family of Northwest Amazonia	Epps, Patience; Bolaños Quiñónez, Katherine Elizabeth

Ítem en el inventario	Título	Autor(es)
78	Forma y Contexto en la transmisión de la tradición oral entre los grupos Kotiria y Wira Pona del Vaupés	Rojas, David
111	Bases para el estudio de la lengua pisamira	González de Pérez, Maria Stella
114	Aspectos de la morfología nominal y verbal de la lengua pisamira: una lengua de la familia tucano oriental del noroeste amazónico	Rodríguez Preciado, Iveth Patricia
115	Os Makú Povo Caçador do Noroeste da Amazonia	Silverwood-Cope, Pete
117	Tensiones entre el mundo comunitario y el mundo occidental en la localidad de Yacayacá, Vaupés: Una mirada a las narrativas míticas e históricas Wachina (pisamira) en la Amazonía colombiana.	Valderrama Vidarte, Eduardo Andrés
17	Elementos de identidad y organización social entre las comunidades indígenas de la región del Vaupés	Correa Rubio, François
166	Lingüística aborígen colombiana: la problemática de las lenguas tucano	Ardila Ardila, Olga Felisa
171	Hee Yaia Godo - Bakari. El territorio de los jaguares de Yuruparí.	Fundación GAIA AMAZONAS
22	El derecho a la lengua: una historia de la política lingüística en Colombia	Pineda Camacho, Roberto
34	La política de la práctica etnográfica en el Vaupés Colombiano	Jackson, Jean
25	Historia del Vaupés: desde esta orilla	Zuluaga Ramírez, Germán
190	Papélah enat boheéat tólih 2: Cartilla 2 en cacua	Cathcart, Marilyn E.; Lowers, Lois A.; López de Gallego, Elena; López L., Emilio
208	The Gun and the Bow Myths of White Men and Indians	Hugh-Jones Stephen
279	Autodiagnóstico Sociolingüístico Volumen V Amazonía Tomo I Pueblo Tukano	Universidad Externado de Colombia - Ministerio de Cultura - Instituto Caro y Cuervo
280	Experiencias femeninas en la selva del Vaupés. Recuperación de prácticas y memorias del cuidado para sanar los cuerpos violentados de las mujeres de Wacará	Otálvaro Salazar, Maria Camila; Galindo Orrego, María Isabel
32	La experiencia de grabar los instrumentos de viento de la comunidad de Mutanacua, corregimiento departamental de Pacoa, Vaupés	Bolaño Pinedo, Felipe Andrés
290	Sentar el pensamiento y amanecer la palabra: Ontologías de los bancos de saber en la Amazonía colombiana	Pacheco Bejarano, Camila

Ítem en el inventario	Título	Autor(es)
306	Era una Etnia en Vía de Extinción	Londoño Rueda, Juan Alfonso
318	Nomes secretos e riqueza visível: nomação no noroeste amazônico	Hugh-Jones, Stephen
N/A	Cacua	Ethnologue
397	Exploración y sistematización de los etnónimos de los pueblos indígenas que habitan la región Amazónica de Colombia	Espinosa Amaya, Jorge Mauricio
412	Reflexões sobre gênero e etnicidade nos cenários e repertórios de participação política no Vaupés colombiano	Rossi Idárraga, María
43	Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples	Smith, Linda Tuhuwai
417	Animating Traditional Amazonian Storytelling: New Methods and Lessons from the Field	Silva, Wilson
467	Centering Indigenous Ways of Knowing in Collaborative Language Work	Wesley Y., Leonard
286	Ye'pâ-Di'iro-Mahsã, gente de carne de la tierra: los Tukano del río Vaupés	Andrello, Geraldo; Maia, Arlindo
429	Toward a Tukanoan ethnolinguistics: meta discursive practices, identity, and sustained linguistic diversity in the Vaupés basin of Brazil and Colombia	Chernela, Janet M.
436	Multilingualism and ethnic stereotypes: The Tariana of northwest Amazonia	Aikhenvald, Alexandra Y
N/A	Ecosofía Makuna	Kaj Arhem
N/A	La reciprocidad como modelo cultural de la reproducción del medio y la sociedad Taiwano	Correa Rubio, François
N/A	Cacua	Cathcart, Marilyn E
359	Kotiria	Stenzel, K., Marques, T., Galvez Trindade, J., & Wacho Cabral, M

Fuente: elaboración propia.

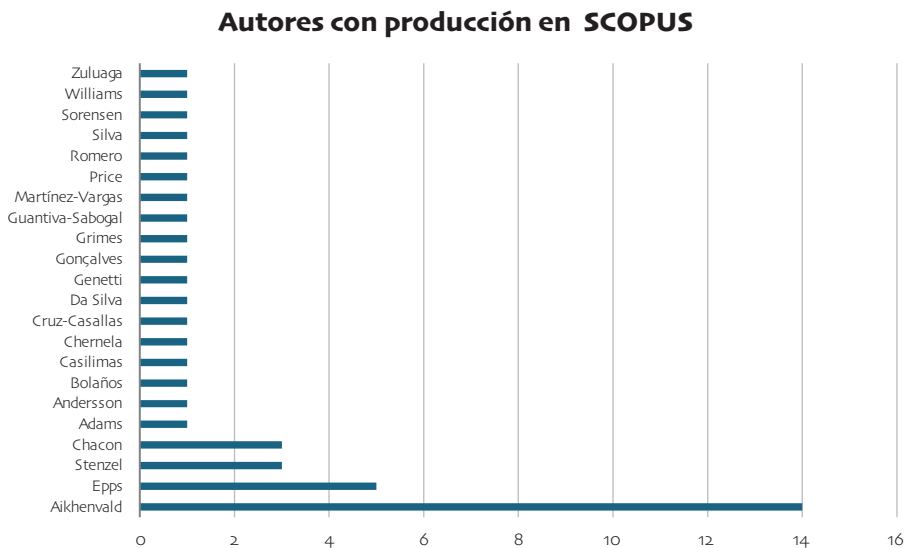
Producción académica en SCOPUS

Con el fin de analizar las principales relaciones y autores que publican sobre las lenguas nativas del Vaupés en los circuitos de alta calidad académica internacional, se realizó una búsqueda, revisión y filtrado de los trabajos académicos relacionados con las lenguas del Vaupés en la base de datos de SCOPUS.

De acuerdo con la Figura 1, veintidós de los autores tienen producción académica en SCOPUS. De estos, Aikhenvald es la autora con mayor producción, luego aparece Epps, Stenzel y Chacon, como se puede observar, ninguno de ellos de Colombia. Sin embargo, con una publicación aparecen cinco autores colombianos: Bolaños, Romero, Casilimas, Martínez-Vargas, Guantiva-Sabogal y Cruz-Casallas; correspondiente a dos trabajos, solo uno de ellos en lingüística, propiamente dicha.

Figura 1.

Producción por autor en SCOPUS

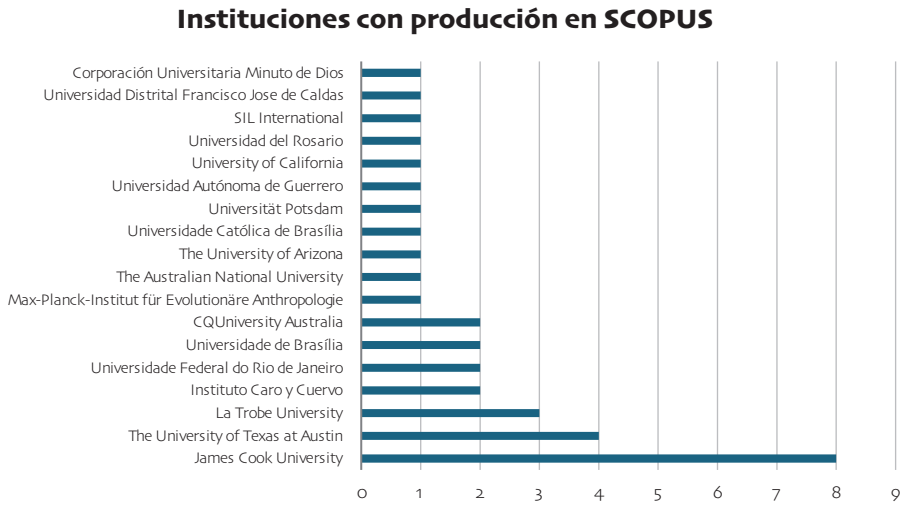


Fuente: elaboración propia.

Según la Figura 2, la mayor filiación institucional de los autores con producción en SCOPUS corresponde a universidades estadounidenses, siendo la Universidad James Cook y la Universidad de Texas en Austin las instituciones con mayor número de autores afiliados. Con respecto a las instituciones colombianas, aparece la Universidad del Rosario, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Corporación Universitaria Minuto de Dios asociadas cada una a una publicación en la base de datos.

Figura 2.

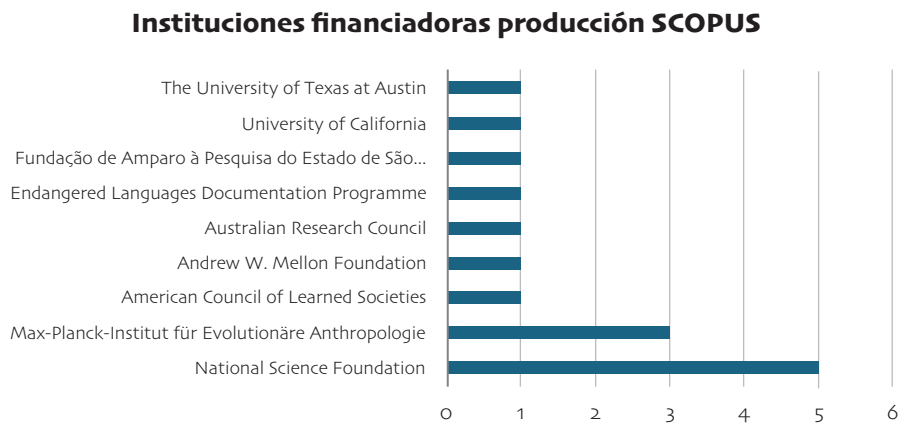
Filiación institucional de autores con producción en SCOPUS



Fuente: elaboración propia.

Figura 3.

Instituciones financiadoras reportadas en la producción en SCOPUS



Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la Figura 3, el *National Science Foundation* es la institución financiadora con mayor número de autores con producción en SCOPUS. El Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie, también aparece como una entidad financiadora relevante. De acuerdo con la Tabla 8, las revistas que aparecen más reiteradamente como fuente en la producción académica de SCOPUS son *International Journal Of American Linguistics*, con seis trabajos y *Language And Communication*, con dos trabajos.

Tabla 8.

Producción académica en SCOPUS por fuente (revista)

Fuente (Revista)	Número de trabajos
International Journal of American Linguistics	6
Language And Communication	2
Anthropological Linguistics	1
Asia Pacific Journal of Anthropology	1
BMJ Open	1
Cuadernos de Música Artes Visuales y Artes Escénicas	1
Delta Documentacao De Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada	1
Diachronica	1
Forma y Función	1
Hau Journal of Ethnographic Theory	1
International Journal of the Sociology of Language	1
Italian Journal of Linguistics	1
Journal of Language Contact	1
Journal of Linguistics	1
Journal of Multilingual and Multicultural Development	1
Language in Society	1
Linguistic Typology	1
Names	1
Stellenbosch Papers in Linguistics Plus	1
Studies in Language	1
Stuf Sprachtypologie Und Universalienforschung	1
Typological Studies in Language	1

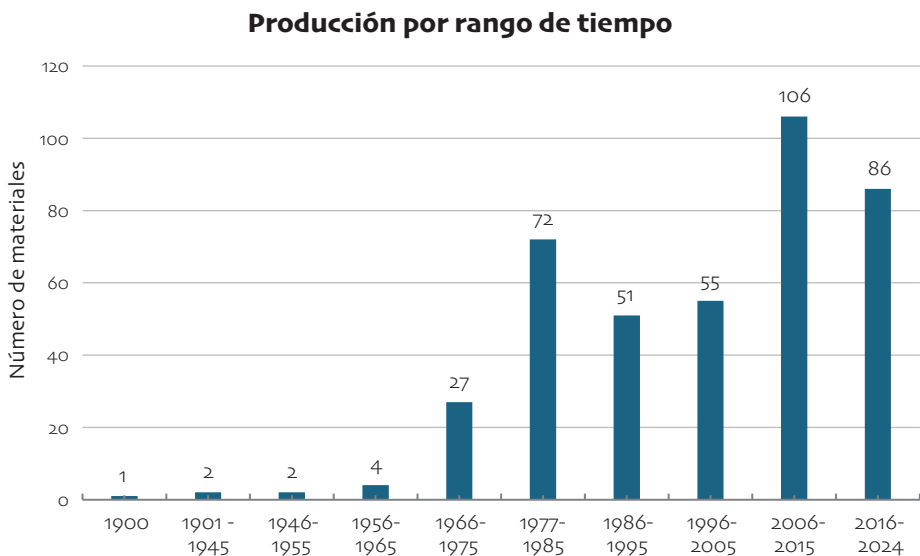
Fuente: elaboración propia.

Evolución de la actividad científica

Un elemento importante en el análisis cuantitativo es la evolución de la actividad científica. Este análisis nos permite tener un panorama de cómo, en dónde y quiénes han realizado producción en el campo de investigación en particular. Uno de los indicadores que proveen información valiosa sobre la evolución científica es la producción por año. En la Figura 4 se puede observar el número de registros del inventario por su año de producción. De los 466 registros, 54 de ellos no cuentan con identificación del año de producción. Además, de acuerdo con esta figura, el periodo que registra mayor número de producción es 2006-2015 con 106 trabajos. Después, aparece el periodo 2016-2024 con 86 trabajos. El periodo 1977-1985 también se revela importante con 72 trabajos. De igual manera, los periodos 1996-2005 y 1986-1995 se presentan relevantes con un número de 55 y 51 trabajos, respectivamente. El último periodo por destacar es 1966-1975 con 27 trabajos.

Figura 4.

Evolución temporal de la producción



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la evolución de la producción de materiales e investigaciones a lo largo del tiempo, se encuentra que la documentación dentro del repositorio tiene una división por periodos evidente. El material más antiguo encontrado data de 1889, y hasta aproximadamente 1965 los estudios recogen información derivada de los viajes realizados por los primeros naturalistas y etnólogos. Estos registros ofrecen observaciones detalladas sobre las condiciones climáticas, geológicas, la organización social de las poblaciones, aspectos socioambientales y recopilaciones de vocabularios obtenidos durante los encuentros con pueblos nativos sin atención significativa a lenguas específicas. Dichas investigaciones eran ordenadas y financiadas principalmente por instituciones extranjeras que enviaban a sus investigadores a recorrer extensos territorios durante varios meses o años. Estos investigadores dependían del transporte proporcionado por habitantes locales, pero los resultados obtenidos reflejaban predominantemente la perspectiva externa de los científicos por encima de las voces nativas.

Posteriormente, entre 1966 y 1985 hay una expansión inicial con un aumento en la producción (99 materiales en el repositorio), contando con el factor relevante de la entrada del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en 1962. La presencia del ILV en Colombia alcanzó una cobertura exhaustiva del territorio con el propósito de estudiar las lenguas indígenas, principalmente con fines evangelizadores. El acceso a transporte fluvial y aéreo permitió a los misioneros del ILV llegar a comunidades en todo el Vaupés y trabajar con un gran número de pueblos indígenas. El ILV se consolida quizá como una de las instituciones con mayor producción documental sobre lenguas nativas, registrando datos de 18 idiomas de la región, cuya influencia en el Vaupés es determinante para el estudio de las lenguas en el departamento, pero denunciada como altamente negativa e intrusiva con las comunidades que fueron evangelizadas y obligadas a cambiar sus tradiciones (Rizo-Díaz, 2018).

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) se dedicó, particularmente, al estudio y la descripción lingüística de las lenguas nativas. Su producción académica incluye listas de vocabularios, descripciones fonéticas y fonológicas destinadas a la creación de alfabetos, así como estudios sintácticos enfocados en el análisis de oraciones y niveles discursivos. Algunos trabajos también recogen narrativas propias de las comunidades indígenas, traducidas al español, y costumbres y tradiciones del pueblo. Además, se encuentran materiales pedagógicos como cartillas para la enseñanza de lectura y escritura de lenguas, notas sobre aspectos morfológicos y aproximaciones a la estructura gramatical. Debido al vasto

volumen de materiales producidos, el ILV organizó y publicó su trabajo en series y revistas temáticas. Para los estudios relacionados con la estructura y las reglas gramaticales, así como los niveles del discurso, se creó la “Serie Sintáctica”. Por otro lado, las investigaciones en lingüística descriptiva y traducción se recopilaron en la publicación titulada “Artículos en Lingüística y Campos Afines”. Estas series facilitaron la sistematización y difusión del conocimiento generado por la institución. Paralelamente, la entidad contaba con una base principal en el departamento del Meta, donde los misioneros recibían una preparación inicial antes de integrarse a las comunidades. En esta etapa formativa se diseñaron materiales con fines comparativos entre distintas lenguas, elaborados a partir de corpus recolectados durante años, y dirigidos a quienes emprenderían el estudio directo de las lenguas.

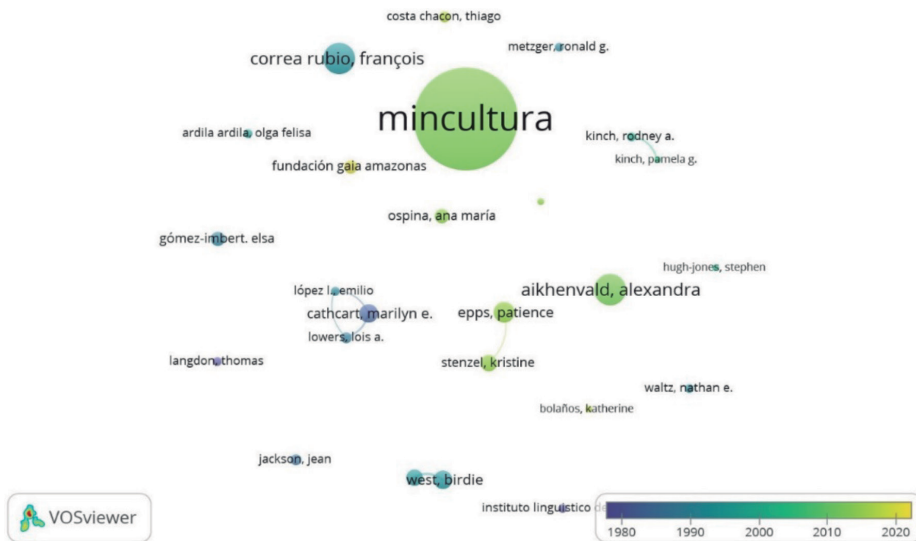
Entre 1986 y 2005 se muestra una consolidación académica (106 materiales en el repositorio), donde se nota un incremento en investigaciones lingüísticas y etnográficas realizadas por universidades e investigadores independientes nacionales. En producciones más recientes entre 2006 y 2024 (192 materiales) se observa como el más productivo, con enfoques renovados en la revitalización lingüística, la colaboración con comunidades indígenas y el desarrollo de metodologías participativas. Algunas lenguas como el pisamira y el tariana comienzan a recibir mayor atención, aunque siguen siendo menos estudiadas que lenguas más consolidadas como el tucano.

Se encuentran también los autodiagnósticos sociolingüísticos y otros materiales producidos por el Ministerio de Cultura en los años 2011, probablemente como resultado de la promulgación de la Ley 1381 del 2010 cuyo objeto es el “Reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”.

Para relacionar la producción por periodo de tiempo y autores, se realizó el gráfico de correlación de autores (ver Figura 5). El tamaño de la esfera responde al número de documentos y el color al promedio de año de publicación. El siguiente gráfico, además de mostrar las asociaciones entre autores, expone un fenómeno interesante, esto es que los autores más fuertes y sus relaciones han estado en momentos específicos de tiempo.

Figura 5.

Relación entre autores – redes de colaboración (inventario) por periodo de tiempo



Fuente: elaboración propia.

El análisis de relaciones entre autores muestra un trabajo aislado en el Vaupés. No se evidencian redes establecidas de colaboración entre autores y productores de contenido. Por ejemplo, se muestra una pequeña red compuesta por Marilyn Cathcart, Emilio López y Lois Lowers, estos autores trabajaron juntos antes de los años 80 en el estudio, documentación y construcción de materiales pedagógicos sobre el cacua. Autores tan importantes por su contribución al entendimiento de las lenguas nativas del Vaupés a nivel Colombia como François Correa o a nivel internacional como Aikhenvald o Hugh-Jones; aparecen como autores con una amplia producción en un momento determinado del tiempo, pero sin relaciones de colaboración con otros autores.

Es importante destacar que, dentro del Vaupés, también existen líneas de colaboración lideradas por actores locales, aunque estas no suelen ser ampliamente conocidas ni reconocidas dentro de la práctica científica tradicional. Esto se debe, en gran parte, a la falta de plataformas de difusión o al incumplimiento de estándares de calidad académica establecidos por la comunidad investigativa global. Sin embargo, estas iniciativas han logrado construir un acervo significativo,

caracterizado por la mirada contextual y la asertividad de investigadores nativos. Un ejemplo notable son los trabajos desarrollados por la ENOSIMAR, que se distinguen por fomentar relaciones horizontales entre sabedores tradicionales, activistas lingüísticos, estudiantes y profesores. Estas colaboraciones generan investigaciones con impactos positivos para las comunidades, promoviendo materiales que fortalecen el uso y el valor de las lenguas nativas, y contribuyen a preservar el patrimonio lingüístico y cultural del territorio.

En cuanto al número de trabajos por lengua y su relación temporal también se encuentra una diferenciación en el estudio de las lenguas. Para ello, se determinó en cada trabajo la lengua nativa sobre el cual versaba. En el caso en que tuviera varias lenguas se clasificó como “varias”, cuando se hablaba en general de las características del Vaupés, su región y su demografía, por ejemplo, sin enfatizar en un pueblo y lenguas en particular, el material se clasificó como “general”. La estadística se presenta en la Tabla 2. Según esta tabla, el mayor número de producción por tipo de lengua nativa corresponde a la categoría “general”, con un 17%. Luego, aparece la categoría de “varias”, con un 11%. La lengua cubeo también presenta una producción relevante con un 7%. La lengua barasano con un 6% y la lengua cacua con un 5% registran también una producción significativa.

Tabla 2.

Estadísticas de producción por tipo de lengua nativa

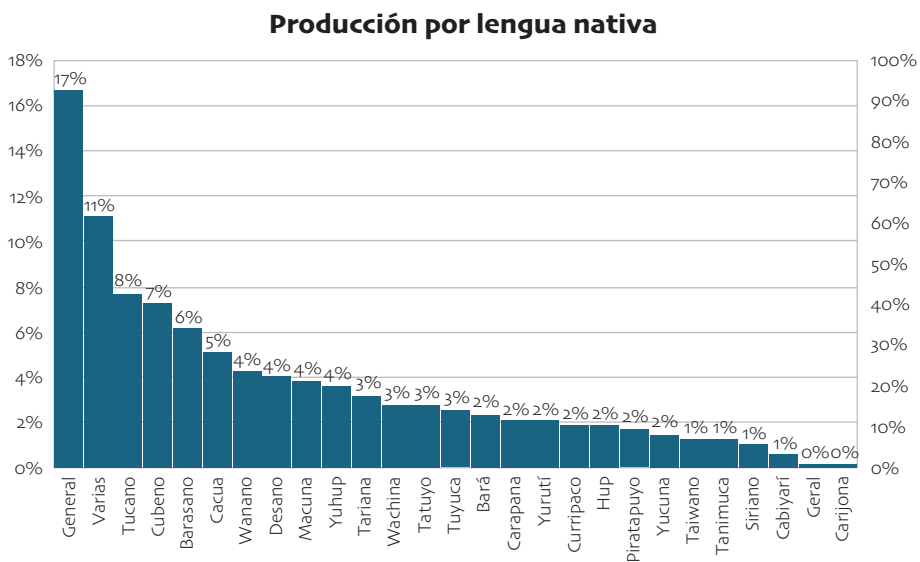
Lengua	Numero de registros	%	Lengua	Numero de registros	%
bará	11	2%	taiwano	6	1%
barasano	29	6%	tanimuca	6	1%
cabiyarí	3	1%	tariana	15	3%
cacua	24	5%	tatuyo	13	3%
carapana	10	2%	tucano	36	8%
carijona	1	<1%	tuyuca	12	3%
cubeo	34	7%	Varias	52	11%
curripaco	9	2%	wanano	20	4%
desano	19	4%	yucuna	7	2%
hup	9	2%	yuhup	17	4%
macuna	18	4%	yurutí	10	2%
piratapuyo	8	2%	Lengua geral	1	<1%
pisamira	13	3%	General	78	17%
siriano	5	1%	Total registros	466	100%

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 6, porcentaje de producción por lengua nativa, se puede observar en forma descendente el porcentaje de trabajos dedicados a cada una de las lenguas nativas del Vaupés. El tucano (8%), cubeo (7%) y barasano (6%) son las lenguas con el mayor número de trabajos en el inventario. Lo que es corroborado por la Figura 7, donde, además del promedio de textos producidos sobre las lenguas, se muestra el tiempo en que dichos trabajos fueron producidos. Como se puede corroborar, las lenguas con mayor número de trabajos han sido estudiadas en los periodos de tiempo más antiguos, mientras que lenguas como el hup o pisamira tienen trabajos de periodos más recientes (después del año 2000).

Figura 6.

Porcentaje de producción por lengua nativa



Fuente: elaboración propia.

Figura 7.

Producción de materiales por lengua y por periodo de tiempo



Fuente: elaboración propia.

Por ejemplo, la lengua del pueblo wáchiná cuya denominación en los trabajos es pisamira, aparece recientemente en la literatura, mientras que el primer trabajo data del 2000 (González de Pérez, 2000), los demás trabajos referenciados se encuentran entre el 2011 y el 2023, con 13 trabajos en total para esta lengua en el inventario. Basado en los autodiagnósticos y documentos del Ministerio de Cultura, así como en el Mapa Sonoro del Ministerio de Cultura para las lenguas nativas de Colombia, se realizó una sistematización presentada en la Tabla 3, del estado de documentación de las lenguas declarado en los autodiagnósticos y el grado de vitalidad asignado a cada lengua. Cabe aclarar que esta información data del periodo de tiempo entre 2011 y 2015.

Tabla 3.

Estado de acuerdo con el autodiagnóstico Sociolingüístico - Ministerio de Cultura (2011)

Ítem	Nombre en español del pueblo/lengua	Estado investigación ^(a)	Vitalidad ^(b)
1	Bará , barasano del norte	Incipiente. Poca documentación e inexistencia de materiales pedagógicos. Es necesario aumentar la investigación e implementar planes de revitalización.	En peligro
2	Barasano , barasano del sur	Es necesario implementar acciones de salvaguarda y de fortalecimiento en la comunidad y en la escuela.	En situación crítica
3	Cacua , macú de wanano (denigrante)	Incipiente. Poca documentación. Es necesario aumentar la investigación antropológica y lingüística, e impulsar procesos de revitalización.	En peligro
4	Carapana , karapana, karapaná-tapúya	Documentación. Existencia de materiales lingüísticos y pedagógicos. Es necesario fomentar espacios cotidianos para la transmisión de la lengua. También, fortalecer las estrategias de enseñanza e incrementar la cantidad de materiales didácticos para el uso en la escuela.	En peligro
5	Carijona , karijona	Es necesario fortalecer los procesos de investigación y documentación para asegurar la preservación de la lengua.	En situación crítica
6	Cubeo , kubeo, cobeua	Documentación avanzada. Es necesario implementar acciones de fortalecimiento y salvaguarda cultural en la escuela y en espacios de formación comunitaria.	Vulnerable
7	Curripaco , kurripako	Limitada y documentación fragmentaria. Es necesario continuar con el fortalecimiento de los procesos etnoeducativos. Asimismo, se requiere de un acompañamiento constante a las primeras instancias de transmisión de la lengua.	En peligro
8	Desano , desana	Es necesaria una urgente intervención para revitalizar la lengua. Es preciso, el fortalecimiento de la educación etnolingüística y de los espacios de transmisión comunitaria y familiar.	En peligro
9	Kabiyarí	Incipiente. Sin documentación. Es urgente la creación de estrategias para la revitalización de la lengua. Es necesaria la producción de material documental, audiovisual y pedagógico. Además, es clave el fortalecimiento de espacios para la transmisión de la lengua, como la familia, la escuela y la comunidad.	En situación crítica

Ítem	Nombre en español del pueblo/lengua	Estado investigación ^(a)	Vitalidad ^(b)
10	Letuama , Tanimuka-letuama	Documentación. Existencia de materiales escritos, sobre todo, de carácter pedagógico. Es necesario fomentar el componente etnolingüístico entre los más jóvenes. Además, es preciso implementar acciones para el fortalecimiento de la lengua escrita.	En peligro de extinción
11	Macuna , makuna	Poca documentación. Es necesario garantizar la transmisión de la lengua. Esto, través del fortalecimiento de espacios de capacitación y a la creación de materiales pedagógicos, que alienten, sobre todo, a niños y a jóvenes, a conocerla y a preservarla.	En peligro
12	Makú (Río Apaporis) - yuhup	Documentación. Existencia de materiales pedagógicos y multimedia. Es necesario mantener los esfuerzos de recuperación cultural, a través del fomento del uso de la lengua para conservar la identidad de la comunidad.	En peligro
13	Makú de río Papurí, macú de río Tiquié hupdë, hupda, hupdá-makú, hupdə o ubde.	SIN INFORMACIÓN	SIN INFORMACIÓN
14	Piratapuyo , urubú-tapuya	Poca documentación. Es necesario el fortalecimiento de la lengua, a través de su transmisión y documentación en el contexto educativo. Se detecta como necesidad específica, el desarrollo de un sistema de escritura para la lengua.	En situación crítica
15	Pisamira , pisatapuyo, papiwa, wasöna	Poca documentación. Es urgente implementar acciones para el fortalecimiento y revitalización de la lengua. Para esto, se revela necesario el fomento de la lengua en el contexto escolar, y se señala la importancia de crear un sistema de escritura propio.	En situación crítica
16	Siriano	Incipiente. Escasa documentación. Es imprescindible adelantar acciones para salvaguardar la lengua. Entre estas, es crucial fomentar la investigación cultural, fortalecer la transmisión de la lengua en el contexto educativo, y desarrollar un sistema de escritura que conserve la identidad de la comunidad.	En peligro
17	Taiwano	Avanzada. Existencia de documentos escritos y algunos audiovisuales. Es urgente adelantar un proceso de documentación en dos etapas de tipo comparativo.	En peligro

Ítem	Nombre en español del pueblo/lengua	Estado investigación ^(a)	Vitalidad ^(b)
18	Tanimuca, tanimuka	Documentación. Existencia de varios materiales pedagógicos y lingüísticos. Es necesario el fortalecimiento de los procesos etnoeducativos en la comunidad. A la vez, es fundamental el desarrollo de un sistema propio de escritura.	En peligro de extinción
19	Tariana, tariano	Incipiente. Poca documentación. Es urgente adelantar un proceso de investigación sociolingüístico sobre esta lengua en Colombia. Asimismo, es necesario, fomentar acciones en el ámbito educativo y en el contexto comunitario para la recuperación de esta lengua, que se encuentra casi extinta.	En situación crítica
20	Tatuyo, —juna maja, pamoá, tatutapuyo, sina, sura	Documentación. Actualmente se está desarrollando un sistema de escritura propio. Es urgente el desarrollo de materiales pedagógicos en la propia lengua para fomentar su uso en la escuela y otros espacios comunitarios.	En peligro
21	Tucano, tukano,	Es necesario implementar acciones para la revitalización de la lengua. Esto, a través del fortalecimiento de los procesos interculturales en el ámbito escolar y de la creación y difusión de materiales didácticos.	En peligro
22	Tuyuka	Poca documentación. Es necesario poner en marcha planes de salvaguarda, que involucren, entre otras cosas, la creación de un sistema de escritura propio, y el fortalecimiento de la capacidad de transmisión de la lengua en el ámbito educativo.	En peligro
23	Wanano, guanano	Documentación incipiente. Se hace necesaria la preservación de la lengua, a través del fomento de actividades en el que los hablantes de la lengua tengan participación. También, es precisa la creación y la promoción de la educación etnolingüística en la comunidad.	En peligro
24	Yucuna, yukuna	Documentación avanzada. Existencia de numerosos materiales escritos, sobre todo, de carácter pedagógico. Para conservar la vitalidad de la lengua, es necesario fortalecer los procesos de intercambio cultural entre los más jóvenes. A través de la participación de actividades culturales en comunidad, y de la apropiación de materiales didácticos, se facilitará la transmisión y protección de la lengua.	En peligro

Ítem	Nombre en español del pueblo/lengua	Estado investigación ^(a)	Vitalidad ^(b)
25	Yurutí , yurítí tapuya, patsoka, 'gente pez'	Existencia de materiales escritos, muchos de carácter didáctico. Se recomienda ampliar el nivel de documentación con información actualizada. Es necesario el fortalecimiento del componente etnolingüístico en los centros educativos. También, se hace preciso fomentar el uso de la lengua, alrededor de actividades culturales representativas, como los círculos de saberes.	En peligro

(a) Basado en autodiagnósticos y documentos del Ministerio de Cultura

(b) basado en el Mapa Sonoro del Ministerio de Cultura.

<https://mapasonoro.mincultura.gov.co/Home/mapa>
(consultado en mayo del 2024)

La Tabla 3 nos muestra que la mayoría de las lenguas del Vaupés se encuentran “en peligro” o en “situación crítica”. Solo la lengua cubeo se encuentra en estado “vulnerable”. Cabe resaltar que es necesario avanzar en la investigación y en los esfuerzos de comprensión y preservación de estas lenguas. Una condición importante desde el punto de vista de la lingüística es que una lengua como mínimo debería tener un tipo de descripción lingüística (Salanova y Epps, 2012), no obstante, muchas de estas lenguas, en especial las que se encuentran en estado crítico, cuentan con poca o ninguna documentación sobre las mismas.

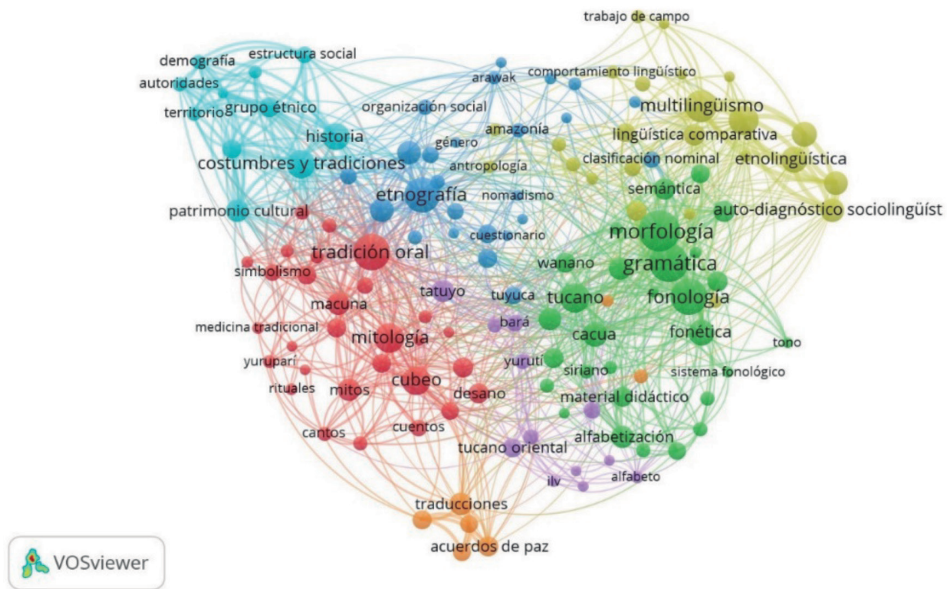
Ospina (2015) reconoce que, la vulnerabilidad en la que se encuentran las lenguas en Colombia se relaciona con un proceso de pérdida de la diversidad lingüística global. Esto responde a la acelerada globalización, que provoca la interrupción y el debilitamiento de la transmisión intergeneracional de las lenguas no dominantes. De acuerdo con la autora, frente a este panorama es necesario la implementación de acciones para la preservación de las lenguas, las cuales deberían concentrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y apuntar hacia un cambio en el paradigma metodológico del trabajo con los pueblos indígenas.

De hecho, aunque, hasta los años 70 - 90, el trabajo de lingüistas se centró en el trabajo con informantes claves de la comunidad, trabajos posteriores señalan la necesidad de trabajar con metodologías participativas y colaborativas que reconozcan la importancia, responsabilidad e interés de las comunidades de hablantes en la investigación de la propia lengua (Rodríguez, 2018; Stenzel et al., 2017; Tuhiwai, 2016). La actividad investigativa, y el caso de las lenguas

del Vaupés no es la excepción, tiene no solo autores y momentos claves en la producción, sino que los temas o intereses también van variando. En este sentido, se realizó un análisis de co-ocurrencias entre las palabras claves de los materiales. Para un mejor resultado, y de acuerdo con lo que sugiere la literatura se utilizaron las palabras claves declaradas por los autores y palabras claves de la UNESCO (Suárez y Pérez, 2018), este resultado se muestra en el Figura 8.

Figura 8

Palabras claves, autores y UNESCO



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura se puede identificar siete clústeres o temas generales en los que se agrupa la producción. Uno de tipo de investigación lingüística donde los temas giran hacia la morfología, la gramática, la fonología, la fonética y el tono, las lenguas asociadas a este clúster son el cacua, el wanano, siriano. Otro clúster muestra el interés por temas como la tradición oral, la mitología de los pueblos, así como sus rituales, cantos y medicina tradicional, a este clúster se encuentran asociados el cubeco, el desano y el makuna. El clúster más etnográfico ha tratado temas como la región amazónica, la organización

social, el género (en los años más recientes) y el comportamiento lingüístico, como lo son el tema de las ideologías lingüísticas.

Conclusiones

Este trabajo realizó un análisis de 467 registros de investigaciones, materiales y documentos, con el objetivo de determinar algunos elementos del estado de la investigación sobre las lenguas nativas del Vaupés. Los registros fueron el resultado de la búsqueda sistemática en bibliotecas, repositorios e instituciones especializadas en investigación lingüística, con un trabajo adicional de curaduría por parte de profesionales con experiencia en lingüística y la región del Vaupés, con el ánimo de garantizar que el inventario, no exhaustivo, recogiera la mayor cantidad de producciones sobre las lenguas nativas habladas en el departamento.

Al realizar el análisis se pudo documentar trabajos referidos a 26 lenguas, con los nombres usados en las investigaciones y los nombres autónimos, esto es, las autodenominaciones que los pueblos indígenas han referido para sus lenguas. En este sentido, este trabajo aporta un inventario de estos nombres y aboga por el uso de los etnónimos propios de cada pueblo, reconociendo las formas en que las comunidades se identifican y diferencian, sin imposiciones externas. Este enfoque no solo fomenta el respeto por las culturas locales, sino que también refuerza la autodeterminación de las comunidades en el marco de la investigación y la documentación.

Las lenguas más estudiadas del Vaupés incluyen el tucano (8%), el cubeo (7%), las cuales tienen una documentación avanzada, con numerosos registros producidos. Esto incluye materiales pedagógicos y documentos académicos, lo que indica un interés sostenido en ambas lenguas; el barasano (6%) también cuenta con un mayor número de trabajos registrados en el inventario. Por otro lado, las lenguas menos estudiadas incluyen el cabiyarí, siriano y tanimuca con documentación muy limitada, sin materiales pedagógicos ni lingüísticos sustanciales. Lenguas como el tucano, cubeo y barasano tienen más investigaciones y materiales desarrollados debido a un interés más temprano en su estudio, tanto a nivel local como internacional. Cabe anotar, sin embargo, que estas lenguas suelen haber sido documentadas desde periodos antiguos (1960-1980), mientras que algunas lenguas menos estudiadas han ganado atención en años más recientes como el pisamira con trabajos principalmente después del año 2000 y que ya cuenta con 13 investigaciones a hoy día.

Se identificó que el libro y los artículos en revistas académicas siguen siendo una de las principales formas de publicación, siendo la investigación lingüística la categoría más destacada, seguida de la antropología. Este patrón sugiere la necesidad de diversificar los formatos de publicación y de aprovechar los indicadores bibliométricos para comprender mejor la producción científica e implementar estrategias de investigación y políticas públicas más efectivas.

En cuanto a las instituciones líderes, se encontró que el Ministerio de Cultura, mediante las acciones, investigaciones y otros instrumentos implementados en los autodiagnósticos, fue una líder clave en el aumento significativo de publicaciones referentes a las lenguas nativas del Vaupés entre los años 2010 y 2015. Esto resalta la importancia que los actores e instituciones gubernamentales tienen al momento de promocionar e impulsar acciones de salvaguarda, protección y revitalización de patrimonio cultural de los pueblos indígenas de Colombia.

Referencias bibliográficas

- Aikhenvald, A. Y. (2003). Multilingualism and ethnic stereotypes: The Tariana of northwest Amazonia. *Language in Society*, 32(1), 1–21.
- Ardila, O. (2004). Lingüística aborígen colombiana: la problemática de las lenguas tucano. *Forma y Función*, 17, 14–33.
- Ardila, O. (1989). Diversidad lingüística y multilingüismo en los grupos Tucano del Vaupés. *Forma y Función*, (4), 23–34.
- Arhem, K. (1990). Ecosofía Makuna. En F. Correa Rubio (Ed.). *La selva humanizada: Ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano* (pp. 105-122). Fondo Editorial CEREC.
- Bolaño, F. A. y García, G. A. (2008). *La experiencia de grabar los instrumentos de viento de la comunidad de Mutanacua, corregimiento departamental de Pacoa, Vaupés*. <https://repository.javeriana.edu.co/items/597f4ef7-67ad-414b-89b2-6eea8c4026bf>
- Bodnar, Y.; Landaburu, J.; Méndez, M. C.; Valencia, S. (Editores). (2010). Colección Lenguas Vivas de Colombia. Autodiagnóstico sociolingüístico. Volumen V Amazonía. Tomo I Pueblo Tukano. Universidad Externado de Colombia; Instituto Caro y Cuervo.

- Cathcart, M. (1973). Cagua. En Instituto Lingüístico de Verano (Eds.), *Aspectos de la cultura material de grupos étnicos de Colombia*, (Tomo I), (pp. 101-123). Townsend.
- Cayón, L. (2001). En la búsqueda del orden cósmico: sobre el modelo de manejo ecológico tukano oriental del Vaupés. *Revista Colombiana de Antropología*, 37, 234–267.
- Chen, X., Chen, J., Wu, D., Xie, Y. y Li, J. (2016). Mapping the Research Trends by Co-word Analysis Based on Keywords from Funded Project. *Procedia Computer Science*, 91, 547–555. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.07.140>
- Chernela, J. (2013). Toward a Tukanoan ethnolinguistics: Metadiscursive practices, identity, and sustained linguistic diversity in the Vaupés basin of Brazil and Colombia. En Epps, P. y Stenzel, K. (Eds.), *Upper Rio Negro: Cultural and linguistic interaction in Northwestern Amazonia* (pp. 197-244). Museu do Índio – FUNAI, Museu Nacional.
- Correa Rubio, F. (1984). *Elementos de identidad y organización social entre las comunidades indígenas de la región del Vaupés*. Maguaré.
- Correa Rubio, F. (1990). La reciprocidad como modelo cultural de la reproducción del medio y la sociedad Taiwano. En F. Correa Rubio (Ed.), *La selva humanizada: Ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano* (pp. 83-104). Fondo Editorial CEREC.
- Dixon, R. M. W. y Aikhenvald, A. Y. (Eds.). (1999). *The Amazonian Languages*. Cambridge University Press.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. y Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/J.JBUSRES.2021.04.070>
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., y Fennig, C. D. (eds.). (2024). *Cagua*. Languages of the World.
- Epps, P. y Bolaños, K. (2017). Reconsidering the “Makú” Language Family of Northwest Amazonia. *International Journal of American Linguistics*, 83(3), 467-507.
- Espinosa Amaya, J. M. (2020). Exploración y sistematización de los etnónimos de los pueblos indígenas que habitan la región Amazónica de Colombia. [tesis de pregrado. Universidad Nacional de Colombia]. <https://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/departamentos/linguistica/application/files/5116/5660/5598/JMEA.pdf>

- González de Pérez, M. S. (2000). *Lenguas Indígenas de Colombia: Una Visión Descriptiva*. Instituto Caro y Cuervo.
- Hugh-Jones, S. (1988). The Gun and the Bow: Myths of White Men and Indians. *L'Homme*, 28(106/107), 138–155.
- Hugh-Jones, S. (2002). Nomes secretos e riqueza visível: nominação no noroeste amazônico. *Mana*, 8(2), 45–68.
- Jackson, J. (2010). La política de la práctica etnográfica en el Vaupés colombiano. En G. Cabrera, et al (Comp.), *Perspectivas antropológicas sobre la Amazonia contemporánea* (pp. 233-265). Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Londoño Rueda, J. A. (s.f.) *Era una etnia en vía de extinción*. Ministerio de Cultura.
- Mahecha Rubio, D., Franky Calvo, C. E. y Cabrera Becerra, G. (1997). Los makú del noroeste amazónico. *Revista Colombiana de Antropología*, 33, 86–132.
- Maia, A. y Andrello, G. (2019). Ye'pâ-Di'iro-Mahsá, gente de carne da terra: os Tukano do rio Vaupés. *Mundo Amazónico*, 10(1), pp. 53-81.
- Ministerio de Cultura, Instituto Caro y Cuervo, Universidad Externado de Colombia. (2010). Autodiagnóstico Sociolingüístico, Volumen V Amazonía, Tomo I Pueblo Tukano. Yolanda Bodnar Contreras (Coord.). Bogotá.
- Ospina Bozzi, A. M. (2008). Claves para la comprensión de las relaciones entre la lengua, la cultura y la sociedad yuhup: una perspectiva etnolingüística. *Forma y Función*, (21), 189–226.
- Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48
- Otálvaro, M. (2021). Experiencias femeninas en la selva del Vaupés. Recuperación de prácticas y memorias del cuidado para sanar los cuerpos violentados de las mujeres de Wacará [Tesis de pregrado, Universidad ICESI]. <https://repository.icesi.edu.co/items/8cf9ea7d-2b72-4897-afd8-67250f0f80de>
- Pacheco Bejarano, C. (2023). Sentar el pensamiento y amanecer la palabra: Ontologías de los bancos de saber en la Amazonía colombiana. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/items/dd399488-b689-492c-b7f7-5dbe8d3f35d0>
- Pineda Camacho, R. (2000). *El Derecho a la lengua – Una historia de la Política Lingüística en Colombia*. Estudios Antropológicos N°4, Ediciones Uniandes: Santafé de Bogotá.

- Piumbato, M. C., Maroldi, A. M. y Hayashi, C. R. M. (2020). Estudio bibliométrico de tesis e dissertações brasileiras (1996-2018) sobre materiais didáticos específicos e diferenciados para populações indígenas. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e9151. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e9151>
- Ramírez-Cruz, H. y Chaparro Rojas, J. F. (2021). Introducción: la diversidad lingüística y la investigación de lenguas en peligro. *Forma y Función*, 34(2).
- Rodríguez, I. (2018). Aspectos de la morfología nominal y verbal de la lengua pisamira: Una lengua de la familia tucano oriental del noroeste amazónico [Tesis de maestría, Universidade de Brasília]. Repositorio de la Universidade de Brasília.
- Rizo Díaz, A. M. (2018). La supremacía gráfica como elemento de alfabetización y constructora de realidades sociales en comunidades étnicas en Colombia: el caso del Instituto Lingüístico de Verano. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 21(2), 27-54. Disponible: <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20500.12010/7795?show=full&locale-attribute=en>
- Rojas Suárez, D. (2006). *Forma y contexto, en la transmisión de la tradición oral entre los grupos Kotiria y Wira Pona del Vaupés*. Uniandes.
- Rossi Idárraga, M. (2020). Reflexões sobre gênero e etnicidade nos cenários e repertórios de participação política no Vaupés colombiano. *Horizontes Antropológicos. Porto Alegre*, 26(58), 319-347.
- Salanova, A. P. y Epps, P. A. (2012). Linguística amazônica hoje. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, Campinas*, 12(1), 7-37. DOI: 10.20396/liames.v0i12.1481.
- Santos, B. y Ortiz, N. (2015). *Hee yaia godo-bakari: El territorio de los jaguares de Yurupari*. Asociación de Capitanes y Autoridades Tradicionales Indígenas del Río Pirá Paraná, ACAIPI.
- Seifart, F. (2000). Motivos para la documentación de lenguas en vías de extinción. *Forma y Función*, (13), 101-115.
- Silva, W. (2016). Animating Traditional Amazonian Storytelling: New Methods and Lessons from the Field. *Language Documentation & Conservation*, 10, 480-496.
- Silverwood-Cope, P. L. y Souzam, T. R. P. (1990). *Os maku: povo caçador do noroeste da Amazonia*. Peter L. Silverwood-Cope (Thelma Rosane Pereira de Souza, Ed.). Universidade de Brasília.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. doi: 10.1016/J.JBUSRES.2019.07.039

- Stenzel, K., Marques, T., Galvez Trindade, J. y Wacho Cabral, M. (2017). Kotiria. En *On this and other worlds. Voices from Amazonia*, 189-275.
- Suárez C., Y. y Pérez A., O. (2018). La evaluación de la actividad científica: indicadores bibliométricos. En J. H. Ávila Toscano (Coord.), *Cienciometría y bibliometría. El estudio de la producción científica: Métodos, enfoques y aplicaciones en el estudio de las Ciencias Sociales* (pp. 96-118). Ediciones Corporación Universitaria Reformada.
- Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas*. (282-295). LOM Ediciones.
- Valderrama Vidarte, E. A. (2018). Tensiones entre el mundo comunitario y el mundo occidental en la localidad de Yacayacá, Vaupés: Una mirada a las narrativas míticas e históricas Wachina (Pisamira) en la Amazonía colombiana [Tesis de maestría, Universidade Federal do Pará]. *Linguagens e Saberes na Amazônia*.
- Wesley Y. L. (2021). Centering Indigenous Ways of Knowing in Collaborative Language Work. En L. Crowshoe, I. Genee, M. Peddle, J. Smith, y C. Snoek (Eds.), *Sustaining Indigenous Languages: Connecting Communities, Teachers, and Scholars* (pp. 21-33). Northern Arizona University.
- Zamani, N. L., Yusof, R. N. R., Abdullah, N. H. y Ahmad, N. (2023). A Bibliometric Review of Trends in Indigenous Tourism. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(7), 493 – 513.
- Zuluaga, G. (2009). *La historia del Vaupés: desde esta orilla* (1a ed.). Editorial Universidad del Rosario.

03

Trayectos metodológicos para la construcción de conocimiento

Yuli Vargas Obando

Universidad Icesi

Adela Parra-Romero

Universidad Libre, Seccional, Cali

Resumen

En este capítulo se ofrece una reflexión sobre la metodología usada en un proyecto intercultural e interdisciplinar ejecutado en el Vaupés, región amazónica de Colombia. Para esto se revisan las herramientas claves que orientaron el trabajo de gestión, investigación y relacionamiento, utilizando las nociones de objeto de frontera, equívoco controlado y territorio común, como ejes analíticos. La reflexión destaca el potencial de estas herramientas para transformar las diferencias en recursos enriquecedores y generar un marco de trabajo sostenible en el tiempo y culturalmente relevante. Se presentan ejemplos concretos para ilustrar su aplicación práctica, subrayando su importancia para futuras investigaciones en contextos similares, interdisciplinarios e interculturales.

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre los trayectos metodológicos que orientaron la ejecución del proyecto titulado *Fortalecimiento de las capacidades locales de investigación en lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés*. Esta región conocida por su diversidad lingüística y cultural fue el escenario de procesos de co-contrucción entre profesionales de diferentes disciplinas y dos lingüistas comunitarios del pueblo indígena cacua y wáchíná. Específicamente, estos investigadores indígenas desempeñaron un papel clave en la documentación, sistematización y traducción de sus respectivas lenguas e intermediación con las demás personas de sus comunidades, dando así garantía a que las estrategias desarrolladas fueran culturalmente relevantes y sostenibles en el tiempo.

Como parte de los resultados tangibles, esta co-construcción dio lugar a la producción de materiales multimedia, incluyendo un tablero de consulta sobre las lenguas indígenas del Vaupés; el desarrollo de dos cartillas en lenguas nativas, una para cada pueblo beneficiario; y la creación de un repositorio digital que permite documentar, preservar y diversificar los contextos de uso y aprendizaje de las lenguas nativas del Vaupés (entre otros alcances del proyecto). Este contexto inserta el proyecto en el campo de las investigaciones interdisciplinarias e interculturales, lo cual implica no solo el encuentro entre perspectivas diferentes, sino también la necesidad de articular formas de trabajo que reconozcan y aprovechen estas diferencias como recursos enriquecedores.

En ese sentido, a partir de la experiencia del proyecto y desde una perspectiva metodológica, en este capítulo se revisan las herramientas implementadas para

facilitar el intercambio y el entendimiento mutuo a nivel disciplinar y cultural. Para este fin, la reflexión se construye a partir de la noción de objetos de frontera, el equívoco controlado y la generación de un territorio común. Estas nociones comparten su orientación hacia la negociación y el manejo de las diferencias epistemológicas, culturales y disciplinarias, promoviendo espacios de diálogo y construcción conjunta de conocimiento. En este capítulo, se abordan como ejes para la reflexión sobre la construcción de un marco de trabajo que aborde de manera integral las complejas dinámicas socioculturales y lingüísticas del Vaupés.

Los objetos de frontera actúan como puntos de intersección que permite a actores de diferentes mundos sociales trabajar juntos, a pesar de las divergencias en sus marcos de referencia. Simultáneamente, el equívoco controlado ofrece una estrategia para gestionar los inevitables malentendidos que surgen en estas interacciones, transformándolos en oportunidades para el aprendizaje mutuo. Por último, la generación de un territorio común constituye el objetivo más amplio de estas dinámicas: un espacio conceptual y práctico donde las diferencias se integran de manera constructiva sin ser eliminadas. Estos conceptos, lejos de ser meros constructos teóricos, tienen una aplicación práctica que resulta esencial explorar para la construcción de conocimiento en contextos caracterizados por la pluralidad epistemológica y cultural, dada su potencialidad para abordar las complejidades que surgen en la interacción entre actores diversos.

Con este análisis se busca resaltar la relevancia de estas nociones para futuros procesos de investigación participativa e interdisciplinar en los que se pretenda integrar de manera efectiva los conocimientos académicos y tradicionales. De modo que en las siguientes páginas se explora cómo estos conceptos se materializan en la práctica utilizando ejemplos concretos. Al hacerlo, se pretende aportar al debate académico proporcionando desde la experiencia, herramientas y estrategias que puedan inspirar y guiar a otros investigadores(as) que enfrentan desafíos similares. En un momento histórico en el que la colaboración entre disciplinas y culturas es más necesaria y frecuente que nunca, esta reflexión pretende contribuir a una comprensión más detallada sobre las condiciones y las posibilidades inherentes a este tipo de investigaciones.

‘Terreno común’ para la interdisciplinariedad

En el contexto de investigaciones colaborativas interdisciplinarias, el desarrollo de un “terreno común” se erige como un requisito esencial para evitar los conflictos entre las disciplinas y garantizar la integración efectiva de los

conocimientos y enfoques provenientes de diversos campos (Welch, 2017). Este terreno común se entiende como aquella síntesis que los miembros del equipo elaboran a partir de la generación de un lenguaje común y de un marco de acción conjunto (Edelenbos et al., 2017). Lo primero, considerando que cada disciplina parte de su propio dialecto, conceptos y formas de abordar los fenómenos, lo cual implica hacer explícito lo que se quiere decir y llegar a un vocabulario común, a una colección de vocabulario técnico, de hechos y reglas que el grupo comparta (Gilligan, 2019; Von Wehrden et al., 2018). Por su parte, el marco conjunto refiere al desarrollo de un entendimiento mutuo y una identidad compartida entre los miembros del equipo, esto pasa por la creación de un plan de trabajo, objetivos y alcances de acción conjuntos (Edelenbos et al., 2017; Gilligan, 2019; Von Wehrden et al., 2018).

Al establecer este marco conceptual y operativo colectivo se busca superar las barreras derivadas de las diferencias disciplinarias, con el fin de habilitar la cooperación y la generación de conocimientos interconectados. La generación de este “terreno común” es un proceso que exige una inversión de tiempo a lo largo del proyecto y la disposición de herramientas comunicativas. En particular, y en colaboraciones realizadas de manera remota, para garantizar la comunicación es necesario la existencia de lo que Stokols et al. (2008) denomina “ciber-infraestructura”, esto es el acceso a recursos tecnológicos, la preparación y consenso sobre sus usos, reuniones periódicas cara a cara y la socialización entre los miembros del equipo a distancia para aumentar la confianza, crear y mantener la identidad grupal. En el caso de este proyecto, los profesionales involucrados estaban ubicados en diferentes ciudades del país, por lo cual la virtualidad fue el punto de encuentro que facilitó la comunicación desde Mitú, Cali y Medellín.

Como parte de la ciber-infraestructura desarrollada en el proyecto y como estrategia para fomentar la creación de “un terreno común”, se implementó un seminario interdisciplinar semanal. Este tipo de iniciativa constituye una práctica común entre los investigadores para desarrollar la experiencia interaccional entre disciplinas, al poner a disposición el conocimiento sobre los campos implicados en la colaboración (Gilligan, 2019; Richard y Choi, 2017). En este contexto, el seminario tuvo como objetivo facilitar el diálogo y la articulación conceptual, promoviendo una comprensión compartida de los objetivos, enfoques teóricos y las herramientas metodológicas del proyecto. Además, aunque no fue su propósito principal, se estableció como un espacio de seguimiento continuo, facilitado por la reflexión semanal sobre el desarrollo del proyecto por parte de los miembros del núcleo (Klein, 2021).

El seminario se realizó entre agosto y octubre de 2023, y marzo y septiembre de 2024, en este periodo de diez meses se llevaron a cabo 26 sesiones, una por semana en la plataforma Teams. La dinámica consistió en sesiones de una hora, con una parte dedicada a la exposición de un tema específico a cargo de un profesional en solitario o en grupo, relacionado con su área de experticia o con los avances desarrollados en el marco del proyecto, y otra parte destinada a las intervenciones de los demás asistentes. En estos espacios participaron 17 profesionales, entre estos, antropólogos(as), lingüistas, estadísticas, ingenieros de sistemas, bibliotecólogos, diseñadores(as) y comunicadores(as). De estos, diez eran profesionales senior (más de 6 años de experiencia), dos semi-senior (entre 3 a 6 años de experiencia) y cinco junior (menos de 3 años de experiencia).

Tabla 4.

Cantidad de sesiones del seminario lideradas por cada profesional

Experiencia profesional	Profesional a cargo de sesión del seminario	Número de sesiones a cargo	Ubicación
Senior (Mayor a 6 años)	Etnolingüista	8	Mitú
	Lingüista	7	Mitú
	Estadística	2	Cali
	Diseñador gráfico	2	Cali
	Bibliotecólogo	2	Cali
	Socióloga	1	Cali
	Antropóloga	0	Cali
	Ingeniero de sistemas	0	Cali
	Ingeniero ambiental	0	Mitú
Semi senior (Entre 3 y 6 años)	Bióloga	0	Cali
	Lingüista	5	Mitú
Junior (Menos de 3 años)	Comunicadora social	3	Cali
	Antropóloga	4	Cali
	Antropóloga y diseñadora industrial	4	Medellín
	Antropóloga y politóloga	4	Cali
	Antropóloga	2	Medellín
Ingeniero de sistemas	1	Cali	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de grabaciones del seminario.

Las primeras sesiones permitieron sentar las bases contextuales del proyecto, iniciando con discusiones lideradas por los lingüistas en las que abordaron la situación social, cultural y lingüística del Vaupés y la diversidad lingüística en Colombia. En las siguientes sesiones, los profesionales en sociología, estadística, diseño y bibliotecología posibilitaron, a partir de sus intervenciones, la conceptualización de productos como materiales pedagógicos y estrategias para la apropiación social del conocimiento, lo que permitió definir cómo el proyecto se conectaría con los pueblos beneficiarios y comunicaría sus hallazgos. Durante este primer año, el seminario también permitió ser el punto de encuentro para que los diferentes profesionales se conocieran, al tiempo que aprendían cómo usar la plataforma que mediaba la interacción y cómo comunicarse.

Al hacer un balance general, se evidencia que de los profesionales participantes del seminario 13 se encargaron de liderar al menos una sesión. Quienes lideraron mayor cantidad de sesiones fueron las lingüistas y el etnolingüista, dos profesionales senior y una semi-senior, todos ubicados en Mitú, el lugar de ejecución del proyecto. Esto señala una considerable inversión de tiempo y conocimientos por parte de este equipo, reflejo de su conocimiento sobre el territorio y su experiencia trabajando con pueblos indígenas del Vaupés, en comparación con los demás asistentes del seminario. Tal estrategia se planteó buscando que todos partieran de un marco más amplio de comprensión no solo sobre los lineamientos del proyecto, sino sobre el contexto en el que este se inserta, para que así los productos a construir fuesen sensibles a la realidad del territorio, considerando que no todos estaban ubicados en el departamento.

Al equipo de lingüistas le siguió con menor intensidad la participación de tres antropólogas junior. Durante el segundo año de ejecución del proyecto tuvieron un rol más activo, liderando sesiones enfocadas en la socialización de materiales producidos como una estrategia de investigación, un tablero de consulta sobre las lenguas nativas del Vaupés y algunos capítulos del presente libro de investigación. En estas intervenciones, profesionales senior se encargaban de comentar y retroalimentar las producciones realizadas por profesionales junior. Este cambio evidencia una transición en el seminario, mientras que en el primer año las discusiones giraron en torno a reflexiones conceptuales, con las que se pretendió unificar el abordaje de nociones como “apropiación social del conocimiento”, “co-construcción de productos”, “investigación colaborativa”, “multilingüismo”, entre otras; durante el segundo año, las discusiones migran hacia una revisión crítica sobre el “hacer”, sobre la materialización y el rumbo de los productos del proyecto.

Si bien, con el transcurrir de las sesiones, los profesionales se fueron adaptando a la intermediación tecnológica, construyendo esta “ciber-infraestructura”, de la cual hace parte también, el reconocimiento de un equipo de trabajo y unos objetivos guía, lo cierto es que la participación activa y concurrída en estos espacios ocurrió durante el 2023 y principios del 2024, con una cantidad de participantes que osciló entre 11 y 14 personas por sesión. Sin embargo, conforme avanzó el año, a mitad de 2024, la cantidad de participantes disminuyó a un rango entre 6 y 11 personas, manteniendo esta tendencia hasta su última sesión. Con esto, a su vez, las discusiones que en un inicio fueron activas se convirtieron mayoritariamente en exposiciones con una o tres intervenciones, ocasionalmente promovidas por la investigadora principal con el ánimo de avivar el intercambio de las diferentes perspectivas involucradas. La virtualidad permitió cierta “presencia-ausencia” en estos espacios con participantes conectados al tiempo que realizaban múltiples labores por fuera del seminario.

De manera que esta estrategia, aunque contribuyó a generar herramientas y espacios de comunicación y discusión entre los y las participantes, al momento de evaluar la generación de un “terreno común”, se evidencia que las diferencias conceptuales y metodológicas entre disciplinas no fueron totalmente subsanadas en este espacio. De acuerdo con Repko (2007), “crear un terreno común implica sacar a la luz los posibles puntos en común que subyacen a las percepciones conflictivas y basadas en teorías, de modo que éstas puedan conciliarse y, en última instancia, integrarse” (p. 13). No obstante, el proyecto avanzó en su ejecución aun con percepciones conflictivas, las cuales llegaron a exponerse en espacios diferentes al seminario. No fue hasta cerca del final de la ejecución del proyecto que se pudo considerar la consecución de una mirada integradora sobre algunos conceptos que se exploran a continuación.

Por ejemplo, una de las cuestiones productora de divergencias fue cómo cada profesional abordó, desde su formación disciplinar y experiencia, la operacionalización de la “apropiación social del conocimiento” (concepto que se explica en la siguiente sección). Mientras que para una parte del equipo este proceso se podía realizar a través de la generación de capacidades de investigación en los lingüistas comunitarios y con la producción de materiales sensibles al territorio, originados en procesos participativos y de consulta con las comunidades beneficiarias; para la otra parte, estas estrategias no eran suficientes, en su lugar, demandaban la generación de programas y apoyos educativos de largo alcance

con cada pueblo beneficiario. Al momento de operar, discutir e incluso escribir sobre este concepto se materializaba esta divergencia entre cada profesional, por un ausente consenso en cuanto a la comprensión y alcance del concepto.

Otra cuestión productora de divergencias fue la manera en que cada profesional comprendía lo que significa trabajar de manera colaborativa con pueblos indígenas. Para una parte del equipo, la colaboración era vista como un proceso que empieza desde la ideación conjunta de una estrategia, proceso o creación, e implica un acompañamiento continuo y cercano con la comunidad, así como la generación de diferentes procesos de deliberación y revisión de parte de la comunidad. Para otra parte, formados no necesariamente en ciencias sociales y humanas, la colaboración podía ocurrir en cualquier fase de creación de un producto o estrategia, en ese sentido, podía comprenderse como una deliberación en la que participaba la comunidad a partir de una iniciativa ya diseñada, para la cual, además, no era necesario estar tiempo completo en la comunidad. Esta situación generó una suerte de desconfianza entre los profesionales y el uso de lenguajes no unificados, con versiones diversas que mezclaban la co-construcción, la participación, con la colaboración.

Si bien el seminario no logró generar en totalidad este “terreno común”, es posible afirmar que a lo largo de la ejecución del proyecto sí se logró, pero fue a partir de la combinación de diferentes espacios, en especial aquellos de deliberación, en su mayoría presenciales, en el Vaupés. Aunque, claramente, si se hubiese generado este terreno común en el inicio del proyecto, como indica Welch (2017), la ejecución del mismo hubiese sido menos conflictiva y el trabajo entre disciplinas más fluido. Lo cierto es que fue hasta después de casi dos años de ejecución cuando se produjo cierta conciliación e integración entre los conocimientos enfrentados, pues aún en medio de las divergencias el proyecto avanzó hasta un punto en el que una parte del equipo cedió, por ejemplo, en el establecimiento de estrategias para la apropiación del conocimiento con ambos pueblos beneficiarios. De igual manera, los continuos debates entre estadísticas, antropólogas, lingüistas, diseñadores e ingenieros llevaron a una conciliación en el lenguaje técnico usado en el proyecto, procurando considerar las iniciativas desarrolladas como ‘participativas’ y ‘co-construidas’ en lugar de colaborativas.

Finalmente, como estrategia, el seminario contribuyó a forjar estos espacios de diálogo y reconocimiento del otro, tan necesarios para fomentar la interacción frecuente entre los miembros del equipo, en especial cuando la mediación es principalmente virtual. No obstante, atribuirle toda la responsabilidad para

generar un “territorio común o compartido” entre las disciplinas puede superar sus alcances. De hecho, Marzano et al. (2006) destacan la necesidad de combinar eventos informales, como encuentros sociales, con reuniones formales para fortalecer el entendimiento mutuo y construir relaciones sólidas en los equipos interdisciplinarios. Adicionalmente, herramientas como la metacognición pueden ayudar a superar barreras de comunicación y comprensión entre disciplinas, promoviendo una mayor autoconciencia en los equipos (Ganapati y Mostafavi, 2021), esto podría haber sido una manera de explicitar y abordar las divergencias conceptuales.

Objetos de frontera para la apropiación social del conocimiento

Al igual que la estrategia del seminario, los objetos de frontera (o fronterizos) desempeñaron un papel fundamental en el proyecto como herramientas metodológicas que facilitaron la interacción y el intercambio entre disciplinas. Por objetos de frontera se comprende aquellos artefactos concretos o abstractos que poseen diferentes significados sociales en diferentes mundos sociales, pero conservan una “identidad común” a través de estos límites (Hawkins et al., 2016; Star y Griesemer, 1989). Según Star (2010), estos objetos son una plataforma donde las prácticas compartidas facilitan la acción colectiva, trascendiendo las diferencias entre los grupos involucrados. Es decir, permiten la coordinación de actores provenientes de mundos sociales diversos, promoviendo comprensiones comunes sin eliminar la diversidad inherente a sus perspectivas (Trompette y Vinck, 2010).

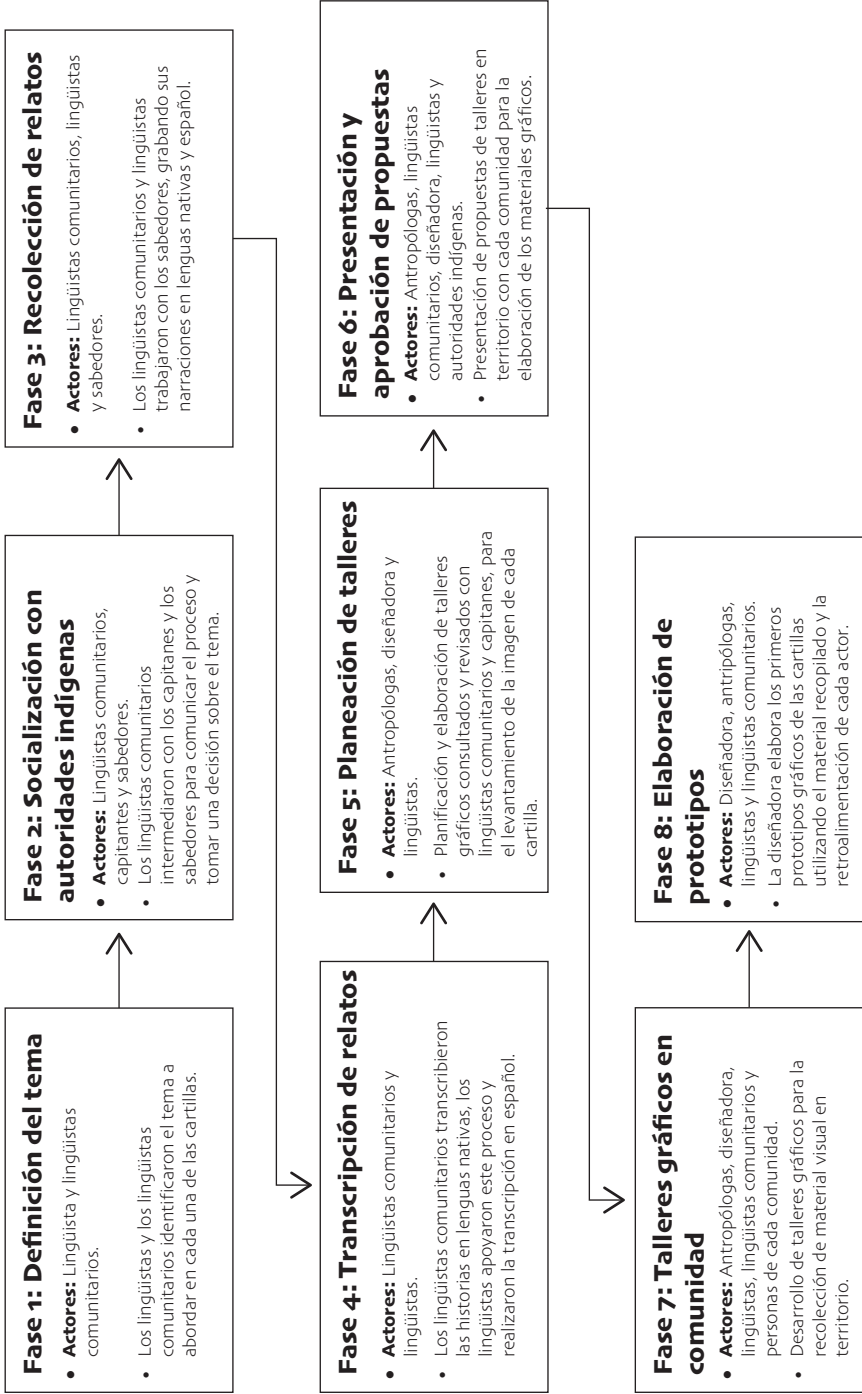
Bajo este contexto, en este proyecto se emplearon dos “objetos de frontera”, que, dada la naturaleza interdisciplinaria e intercultural de la iniciativa, facilitaron la articulación y transferencia de conocimientos entre diferentes campos disciplinares y culturas. Estos objetos fronterizos fueron dos cartillas elaboradas en lenguas nativas y español, y un repositorio digital. Ambos artefactos, el primero concreto y el segundo intangible, son el resultado de un proceso de coordinación y colaboración entre actores de diferentes mundos sociales. Si bien, cada actor otorga significados particulares a estos objetos a partir de sus visiones de mundo, como objetos fronterizos, estos mantienen una “identidad común”, que posibilita el entendimiento mutuo y la acción

colectiva (Trompette y Vinck, 2010). A continuación, se analiza en detalle los planteamientos mencionados, enfatizando los procesos de construcción y los actores involucrados en el desarrollo de los objetos fronterizos.

En el caso de las cartillas, estas fueron un material bilingüe o trilingüe construido con y para cada uno de los pueblos indígenas beneficiarios. Así, el pueblo wáchiná decidió que su cartilla abordaría la medicina tradicional y estaría escrita en tres lenguas: pisamira, cubeo y español. Mientras que el pueblo cacua decidió que su cartilla abordaría el mito fundacional de “el hombre y la mujer sapo”, y fue escrita en dos lenguas: cacua y español. En la elaboración de ambos artefactos se llevó a cabo un proceso de por lo menos ocho fases que incluyen: 1) definición del tema para cada cartilla; 2) socialización con autoridades indígenas; 3) recolección de relatos; 4) transcripción de los relatos; 5) planeación de talleres; 6) presentación y aprobación de talleres; 7) talleres gráficos con las comunidades; y 8) elaboración de prototipos. En cada una de estas fases se realizaron labores específicas que demandaron la puesta en escena de los conocimientos de diferentes actores vinculados al proyecto.

Gráfico 1.

Fases y actores involucrados en la elaboración de las cartillas



El Gráfico 1 ilustra el trabajo realizado en cada una de las fases de construcción de las cartillas, así como los actores involucrados. Se destaca que las comunidades participaron de manera continua y transversal desde la fase de ideación hasta la retroalimentación del prototipo. Las acciones realizadas por cada comunidad incluyen: la selección del tema de sus cartillas; el involucramiento de sabedores como narradores y veladores del conocimiento tradicional; la participación de las autoridades locales como tomadores de decisiones y apoyo logístico a los profesionales en territorio; la labor de los lingüistas comunitarios como intérpretes, traductores y escribanos de sus lenguas; y la contribución activa de los miembros de las comunidades en cada taller. Por ejemplo, en Yacayacá los jóvenes fotografiaron las plantas de medicina tradicional y documentaron sus usos, mientras que en Wacará los niños, niñas y adolescentes dibujaron el mito de origen. Finalmente, los mayores y sabedores de cada comunidad revisaron y retroalimentaron los prototipos de las cartillas.

En cuanto al involucramiento de los profesionales adscritos al proyecto, dado que el enfoque de las cartillas fue la documentación de narraciones en lenguas nativas, los conocimientos y disposiciones que esta labor demanda son propias del ámbito de la lingüística. De manera que los lingüistas tuvieron un rol transversal en este proceso, acompañando a los lingüistas comunitarios y a las personas de las comunidades en la grabación, transcripción, recopilación de datos lingüísticos (vocabulario y gramática), y en las validaciones lingüísticas. Esto, aunque hace a este artefacto más cercano a este campo, la materialización de las cartillas demandó la conjunción de prácticas y conocimientos pertenecientes a otros campos disciplinares.

Por ejemplo, para incorporar en este artefacto los elementos culturales de cada comunidad, las antropólogas y la diseñadora elaboraron metodologías participativas que permitieron recopilar información contextual, además de fotografías, dibujos y grabaciones que posteriormente soportarían las ilustraciones, imágenes y símbolos usados en cada cartilla. Con el cúmulo del trabajo adelantado entre las personas de ambas comunidades, los lingüistas, las antropólogas y la diseñadora, esta última adelantó el trabajo de diagramación de las cartillas, llevando a cabo un proceso en el que no solo usó los aportes de cada actor, sino que también verificó y consideró en su materialización la retroalimentación que continuamente recibió de parte de cada comunidad y de los profesionales implicados.

De manera que, en este contexto, las cartillas se constituyen como un objeto fronterizo porque posee las disposiciones orgánicas, la estructura flexible y

adaptable que permite que diferentes grupos trabajen juntos (Star, 2010). Esta característica convierte a las cartillas en un medio de “traducción” dentro de una situación de relaciones y requisitos de trabajo en múltiples sitios (Akkerman y Bakker, 2011; Star y Griesemer, 1989). Es decir, las cartillas son el resultado de relaciones de trabajo articuladas no siempre de manera simultánea, en donde cada actor trabajó desde sus fronteras haciendo que algo significativo en sus propios contextos se volviera útil y comprensible en otros. Este artefacto actuó como un ‘puente’ que no solo conecta, gestiona y coordina los conocimientos distribuidos entre disciplinas y culturas, sino que también posibilita la comunicación y cooperación, a pesar de los diferentes valores, normas y objetivos de cada actor (Klein, 2021; Trompette y Vinck, 2010).

El segundo objeto de frontera es un repositorio digital de investigaciones y documentaciones en y sobre lenguas nativas del Vaupés. La creación de este artefacto también atravesó diferentes fases, menores en comparación con la producción de las cartillas, e involucró a una menor cantidad de profesionales, principalmente a lingüistas, bibliotecólogos e ingenieros de sistemas. Mientras los profesionales en lingüística fueron los encargados de crear y alimentar una base de datos con investigaciones y documentaciones sobre lingüística, sociolingüística, antropología, educación, caracterización e información general sobre la región y los pueblos indígenas asentados en el Vaupés, los bibliotecólogos se encargaron de revisar y retroalimentar la producción de las primeras versiones de este material.

Este intercambio devino en una versión final corregida y robusta de la matriz de documentaciones e investigaciones, con la que los ingenieros de sistemas y bibliotecólogos adelantaron el proceso técnico de construcción del repositorio. Esto consistió en alojar la información de manera local en un servidor de la Universidad Icesi y diseñar la interfaz del repositorio, organizando la información sistematizada por los lingüistas. Posteriormente, tras múltiples pruebas que corroboraron el funcionamiento del repositorio, los bibliotecólogos definieron quiénes podían acceder, modificar y administrar la información, y realizaron capacitaciones sobre su uso, unas dirigidas al resto del equipo del proyecto y otras a actores locales, como profesores, investigadores y personas de los pueblos indígenas del Vaupés.

Teniendo en cuenta esta consideración, el repositorio se presenta como un objeto de frontera, ya que facilita la articulación y colaboración entre actores de diferentes disciplinas, al tiempo que organiza y estructura el conocimiento

de manera accesible y útil para múltiples usuarios. De hecho, como parte del proceso de ideación del repositorio se realizó en diciembre de 2023 en Mitú un taller con actores locales, donde se indagó sobre los posibles usuarios del repositorio y sus posibles usos. En este espacio, los participantes identificaron que miembros de los pueblos indígenas, sabedores tradicionales y líderes comunitarios podrían emplear el repositorio como un medio para preservar conocimientos tradicionales, además de documentarse y aprender sobre historias de origen, cantos, rezos y lenguas. Asimismo, se destacó a otros actores como investigadores, docentes y académicos, quienes podrían utilizar el repositorio para fines pedagógicos y de investigación.

De acuerdo con Star y Griesemer (1989), los repositorios como colecciones organizadas de objetos e indexadas de manera estandarizada tienen un carácter modular que permite que individuos de diferentes mundos sociales utilicen y adapten los elementos de estas colecciones para sus propios objetivos, sin que esto suponga tener que negociar sus diferencias o generar una alteración mayor a la naturaleza del artefacto. En este caso, tanto el repositorio como las cartillas desempeñan un papel mediador en las diferencias entre actores, permitiendo que cada uno atribuya significados propios a estos artefactos sin alterar su esencia. Aunque puedan ser considerados herramientas de documentación, preservación o facilitación pedagógica, estos objetos preservan su identidad como cartillas y repositorio, incluso cuando sus versiones finales divergen a sus borradores iniciales. Como objetos de fronteras, estos artefactos destacan por su capacidad para evolucionar, su maleabilidad y adaptabilidad (Leat y Wysocki, 2019).

Además, estos artefactos tienen el potencial de operacionalizar la apropiación social del conocimiento (ASC), entendida como un proceso en el que una sociedad pone a disposición de todos sus miembros los conocimientos científicos y tecnológicos en un lenguaje común y accesible, con el propósito de que puedan adaptarlos y aplicarlos a sus propias necesidades (Marín Agudelo, 2012; Romero-Rodríguez et al., 2020). En el marco del proyecto, la ASC es un enfoque transversal que se alinea con los requerimientos del Sistema General de Regalías, promoviendo la democratización del conocimiento científico y tecnológico, y el intercambio de saberes tradicionales, culturales y ancestrales (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, [Minciencias], 2021). En este sentido, las cartillas y el repositorio se posicionan como herramientas clave que facilitan la apropiación social del conocimiento al traducir y transferir los conocimientos científicos y tradicionales en formatos comprensibles y accesibles

a la sociedad en general. Son ‘puentes’ para la comunicación y el intercambio entre el conocimiento científico y el tradicional.

Equívoco controlado: diferencia ontológica

En contextos que involucran a actores de diferentes disciplinas y culturas, es común encontrar divergencias ontológicas, ya que cada actor parte de sus propios principios, categorías y conceptos que modelan sus perspectivas sobre la realidad y cómo se relacionan con el mundo. En el caso de las disciplinas, de acuerdo con Barry et al. (2008) “disciplinan a los discípulos” (p. 20), es decir, tienen un efecto formativo sobre quienes las practican o estudian. Este efecto se traduce en un compromiso con la afiliación disciplinar, como una manera de asegurar que ciertos métodos y conceptos disciplinarios se usen de manera rigurosa, de ahí que aquellos objetos, métodos y conceptos “indisciplinados”, transgresores a las disciplinas sean descartados (Barry et al., 2008) o en su lugar aceptados con resistencia. En este contexto, la ejecución de un proyecto interdisciplinar implica trabajar desde la transgresión de las reglas, los entrenamientos y las subjetividades disciplinarias dadas (Barry et al., 2008), lo que supone, de antemano, la inevitabilidad de las discrepancias y malentendidos.

En el caso del encuentro intercultural que posibilita el proyecto, este supone otro punto de divergencias ontológicas. Los profesionales del proyecto responden desde una ontología multiculturalista moderna, propia de la tradición occidental, basada en la implicación mutua de la unidad de la naturaleza y la pluralidad de las culturas, mientras que en la concepción de las sociedades indígenas amazónicas, esto presume una unidad espiritual ‘cultural’ y una diversidad corporal ‘natural’ (Viveiros de Castro, 2004). Para las sociedades amazónicas la manera en la que se configura su mundo social se desprende de la distinción naturaleza/cultura, contrario al pensamiento occidental. Para el perspectivismo amerindio, humanos, animales y espíritus comparten una esencia común, normalmente considerada como su “humanidad”, lo cual no implica que todos los seres vean el mundo de la misma manera, sino que lo interpretan desde perspectivas diferentes determinadas por su contexto y corporalidad (Viveiros de Castro, 2018)

En el contexto del proyecto, entendido como un espacio interdisciplinar e intercultural, resulta fundamental reconocer que el encuentro entre estos diferentes mundos conlleva, de acuerdo con lo abordado, inevitablemente

discrepancias y divergencias en la forma en la que se comprenden y abordan diferentes fenómenos. Para abordar este supuesto, se adopta el concepto de “equivoco controlado”, propuesto por Viveiros en el marco de sus reflexiones sobre el perspectivismo amerindio, como una herramienta para explorar y gestionar estas diferencias. Este enfoque reconceptualiza la idea de comparación traductiva, entendida no como un fin en sí mismo, sino como un medio al servicio de la traducción. En ese sentido, la comparación se utiliza para identificar las diferencias y similitudes entre culturas, permitiendo traducir las lógicas subyacentes de esas prácticas o sistemas a términos comprensibles dentro del marco de quien investiga, sin desdibujar la singularidad de las perspectivas estudiadas (Viveiros de Castro, 2004).

A partir de esto, la propuesta de Viveiros de Castro (2004) reconoce que la traducción entre mundos culturales u ontológicos distintos está marcada por malentendidos inevitables, situados como el eje mismo del proceso de comunicación. En ese sentido, la traducción no es un ejercicio de búsqueda de equivalencias absolutas, sino un proceso que opera en el espacio intermedio entre diferencias irreconciliables, gestionándolas sin pretender superarlas. Traducir, entonces, no es un proceso neutro ni exacto, implica una reinterpretación que puede generar cambios en el significado (Viveiros de Castro, 2004). Es en esencia, enfatizar o potenciar la equivocación, pues al traducir se deben tomar decisiones sobre cómo transmitir conceptos, matices y culturas a través de una lengua diferente, lo que puede llevar a malentendidos.

Ahora, Viveiros de Castro (2004) reconoce este proceso como “controlado” al compararlo con el acto de caminar como una forma controlada de caer, es decir, un equilibrio dinámico que permite avanzar a pesar de las tensiones inherentes al acto mismo. En este sentido, la equivocación no es un defecto, sino una condición intrínseca de las relaciones entre diferentes posiciones perspectivistas. Así, el perspectivismo amerindio ofrece una teoría de la alteridad donde conceptos que parecen homónimos (es decir, que comparten un nombre) en realidad refieren a mundos distintos y a objetos ontológicamente variables, donde unos y otros nunca están hablando de las mismas cosas (Viveiros de Castro, 2004). Si bien, Viveiros se refiere a la interacción entre culturas, este concepto se toma aquí para comprender también la interacción entre disciplinas, centrándose en que las discrepancias, lejos de ser obstáculos, pueden convertirse en oportunidades para el aprendizaje mutuo y la co-creación de conocimiento.

En el marco de estas reflexiones, las discrepancias interdisciplinarias que surgen en el proyecto no solo se entienden como inevitables, sino también como

condiciones inherentes y potencialmente enriquecedoras para la creación conjunta de conocimiento. Estas tensiones pueden gestionarse a través del “equivoco controlado”, que opera como un equilibrio dinámico entre diferencias irreconciliables. El primer ejemplo ilustrativo se sitúa en un proceso de entrevistas a expertos en lingüística y etnografía amazónica. En este, el etnolingüista encargado de realizar las entrevistas priorizó un enfoque semiestructurado, buscando acceder a la riqueza contextual y reflexiva de los entrevistados, la investigadora principal formada en estadística evaluó este proceso como poco riguroso debido a la falta de comparabilidad en las respuestas. Tal desencuentro refleja la coexistencia de dos perspectivas disciplinarias: una que valora la profundidad interpretativa y otra que exige sistematicidad para la generalización. Desde el enfoque del equivoco controlado, estas tensiones no deberían ser vistas como errores a corregir, sino como espacios de traducción donde ambas disciplinas dialogan, reconociendo las singularidades de sus lógicas sin intentar reducirlas.

Un segundo ejemplo de estas discrepancias se encuentra en el proceso de diseño de un taller sobre memoria y fotografía instantánea realizado en el 2023 con los pueblos cacua y wáchiná, respectivamente. En este caso, una antropóloga diseñó el taller proponiendo preguntas que permitieran explorar elementos clave sobre el pasado y presente de estos pueblos, así como otras orientadas a reflexionar sobre el futuro, pretendiendo indagar sobre los deseos de preservación o recuperación de prácticas e incluso sobre los aspectos que cada pueblo desea conseguir como colectividad. Sin embargo, una lingüista con amplia experiencia en el territorio cuestionó la pertinencia de incluir preguntas sobre el futuro, argumentando que esta noción tiene poca relevancia para los pueblos amazónicos, cuyo entendimiento del tiempo está más cerca de una espiral que de una línea cronológica.

La antropóloga interpretó esta objeción como una reacción apresurada que podría limitar la exploración empírica del taller, y también reconoció la posibilidad de que el argumento de la lingüista respondiera a un marco interpretativo influido por un traslape con el pensamiento andino, pues, aunque reconocía que esto es una realidad para los Misak, desconocía si esto también operaba en el pensamiento amazónico. A pesar de estas reservas, optó por descartar las preguntas sobre el futuro, asumiendo la recomendación como una forma de evitar posibles malentendidos con las comunidades y respetar las observaciones interdisciplinarias. Este caso ilustra cómo las tensiones entre disciplinas, aunque puedan generar debates y desacuerdos, ofrecen oportunidades para reflexionar

y ajustar enfoques en busca de mayor sensibilidad cultural y coherencia metodológica, configurando el equívoco controlado como una herramienta para la interacción interdisciplinar e intercultural.

El tercer ejemplo se centra en el proceso de elaboración de las cartillas, específicamente la dedicada al pueblo wāchĩnā. Entre octubre y septiembre de 2024, un equipo interdisciplinar compuesto por lingüistas, antropólogas y una diseñadora visitó la comunidad de Yacayacá para trabajar junto a lingüistas comunitarios y otros miembros de la comunidad en la construcción gráfica del mito de origen del tabaco. Antes de viajar al territorio, las antropólogas y la diseñadora revisaron las transcripciones preliminares del mito narrado por los sabedores locales, identificando posibles elementos culturales clave que podrían fotografiarse o ilustrarse para enriquecer la cartilla.

Durante esta revisión, un elemento recurrente en las transcripciones les llamó la atención, este fue el “pez Caribe”. Tras discutir este término entre las profesionales, concluyeron que hacía referencia al *Pygocentrus cariba*, una piraña conocida también como pez Caribe, una especie común en los ríos amazónicos. Con esta interpretación en mente, la diseñadora incluyó una ilustración de la piraña en el prototipo de la cartilla. No obstante, cuando la diseñadora presentó este prototipo a los lingüistas y sabedores comunitarios, uno de estos últimos expresó su desconcierto frente a la ilustración. En diálogo con los lingüistas, explicó que el “pez Caribe” no era un pez en el sentido literal, como la antropóloga y diseñadora habían asumido, sino una entidad mítica, una figura antropomorfa de un hombre serpiente, presente en la cosmología del pueblo wāchĩnā.

Este episodio se trató de un malentendido derivado de diferencias ontológicas y culturales. En este caso, aunque estos actores partieron de un homónimo, el “pez Caribe”, sus referentes fueron completamente distintos según la perspectiva de quien lo enunciaba. Desde una perspectiva externa, el término se interpretó en el sentido literal, buscando su posible representación en datos científicos sobre especies amazónicas. Mientras que bajo el marco cosmológico del pueblo indígena wāchĩnā se recurrió a una representación mítica. Esto recuerda la reflexión de Viveiros de Castro (2018) al señalar cómo conceptos aparentemente homónimos como “comida” pueden referirse a realidades completamente diferentes. Mientras que para el humano puede tratarse de carne o mandioca, para el jaguar puede significar sangre o carne cruda desde su perspectiva ontológica.

En los tres ejemplos abordados, las tensiones y malentendidos evidenciados reflejan las complejidades inherentes al encuentro entre disciplinas y culturas que operan desde perspectivas ontológicas distintas. Lejos de ser barreras, estas discrepancias representan oportunidades para cuestionar las certezas propias, dialogar entre paradigmas y co-crear conocimiento desde el reconocimiento mutuo. De este modo, como propone Viveiros de Castro (2004) se encarna una práctica de traducción que, aunque marcada por malentendidos, avanza en la integración de perspectivas como forma de crear conocimiento más robusto y situado. Volviendo a la metáfora de que caminar es una forma controlada de caer, se ilustra cómo este desajuste no se evita, sino que se gestiona de manera consciente. En lugar de buscar una equivalencia total entre conceptos, el objetivo es mantener el equilibrio mientras se avanza, aceptando que la comunicación siempre implica cierta incompletitud o malentendido inherente.

Conclusiones

La práctica interdisciplinar suele ser caracterizada como un esfuerzo que conlleva altos niveles de complejidad y riesgo (Välilikangas, 2023), desafío que puede intensificarse al incorporar el componente cultural. Esto se debe a la posibilidad de que los actores involucrados no logren encontrar puntos de conciliación en sus diferencias, lo que dificultaría la cooperación y el desarrollo del trabajo conjunto. En este contexto, los trayectos metodológicos expuestos a lo largo de este capítulo adquieren una relevancia central, ya que constituyen estrategias transversales orientadas a facilitar y gestionar el intercambio interdisciplinar e intercultural, precisamente son una forma de navegar entre los distintos mundos sociales implicados en el proyecto.

Cada uno de los conceptos abordados—“terreno común”, “objetos de frontera” y “equivoco controlado”—representan un proceso de articulación entre diferentes sistemas de conocimiento. Su aplicación implica la toma de decisiones metodológicas clave para generar condiciones que posibiliten la interacción e intercambio entre perspectivas diversas y, finalmente, la materialización de dicho encuentro en artefactos y productos concretos como repositorios, cartillas, tablero de consulta y publicaciones en las que el conocimiento científico y tradicional se encuentran. De este modo, estas estrategias no solo responden a los desafíos de la interdisciplinariedad y la interculturalidad, sino que también proporcionan herramientas prácticas para la producción y sistematización del

conocimiento en contextos de diversidad epistémica con aprendizajes que pueden guiar futuras iniciativas similares.

La experiencia metodológica de este proyecto evidencia que la interdisciplinariedad e interculturalidad exponen inevitablemente a los actores involucrados a desacuerdos, divergencias, conflictos y malentendidos. Los cuales lejos de ser meros problemas de comunicación, suelen responder a profundas diferencias epistemológicas y ontológicas derivadas de tradiciones culturales y disciplinares diversas (Välikangas, 2023; Welch, 2017). En este sentido, la experiencia del seminario demuestra que la búsqueda de un “terreno común” como estrategia para integrar conocimientos y mitigar posibles conflictos derivados de estas diferencias, es un proceso de largo aliento que requiere una inversión sostenida de tiempo, compromiso y el desarrollo de diversas estrategias por parte de los involucrados.

Sin embargo, en proyectos sujetos a tiempos de ejecución ajustados y a criterios poco flexibles establecidos por las entidades financiadoras, la construcción de un terreno común puede representar un desafío para la productividad del proyecto. Stokols et al. (2008) advierten que los continuos procesos de deliberación y negociación pueden ralentizar la ejecución, afectando el cumplimiento de los objetivos en los plazos previstos. Además, Välikangas (2023) señala que la unificación de diferencias disciplinares no es un proceso inmediato, sino que puede requerir más de tres años dentro del marco de un proyecto.

Esto, lejos de constituir una barrera insalvable, sugiere que aun en medio de las divergencias epistemológicas y metodológicas es posible ejecutar proyectos en los que los distintos actores puedan actuar y construir desde sus marcos de referencia, sin la necesidad de alcanzar una total convergencia. Precisamente, esta es la estrategia que siguen los “objetos de frontera” al ser comprendidos y utilizados de maneras distintas por cada actor o comunidad, adaptándose a sus necesidades y lenguajes, lo cual puede materializar la interacción entre actores de diversos mundos sociales, sin que estos precisamente tengan que mantener un diálogo continuo o un trabajo simultáneo. Esto se debe a sus estructuras flexibles, que permiten que sean interpretados de distintas maneras, pero con la estabilidad suficiente para sostener el intercambio interdisciplinar e intercultural.

Asimismo, esta estrategia encuentra un complemento en la noción de “equivoco controlado”, que reconoce el valor de los malentendidos como oportunidades para la producción de conocimiento. En lugar de concebir el equivoco como un obstáculo, se le entiende como un espacio de negociación y

reinterpretación, en el que los diferentes actores pueden resignificar conceptos y prácticas en función de sus propias perspectivas contextuales. Esta estrategia permite que el diálogo intercultural e interdisciplinar no dependa de una total uniformidad conceptual, sino que se base en la capacidad de cada actor para operar dentro de la ambigüedad, aceptando que siempre puede existir cierto malentendido y visiones de mundo irreconciliables.

La reflexión sobre las estrategias en mención señala este proyecto como un espacio de aprendizaje interdisciplinar e intercultural, donde las fricciones generadas por las diferencias metodológicas, conceptuales y culturales son tratadas como puntos de partida para la reflexión crítica y el ajuste continuo de los enfoques. Al abordar el diálogo entre disciplinas, se reconocen las limitaciones de cada una, pero también su potencial para enriquecer la investigación conjunta. Asimismo, al interactuar con las personas de los pueblos indígenas del Vaupés, región amazónica de Colombia, se privilegia una postura de apertura hacia sus sistemas de conocimiento, entendiendo que su ontología no debe ser simplificada ni reducida a categorías externas, provenientes de la tradición occidental de estas disciplinas.

Finalmente, se subraya la importancia de construir proyectos que coexistan con la pluralidad y la complementariedad de perspectivas, en lugar de imponer una uniformidad metodológica o conceptual. Se evidencia que el reconocimiento de las tensiones como elementos inherentes, constitutivos y productivos del proceso de investigación no solo fortalecen la sensibilidad cultural y el rigor interdisciplinar, sino que también enriquecen la capacidad de los equipos para traducir y navegar entre diferentes realidades, construyendo puentes significativos entre disciplinas y culturas. Ciertamente, los conflictos y las divergencias pueden ser abordados como elementos transformativos que obligan a trascender los límites disciplinares y culturales en la construcción de ese conocimiento interdisciplinar e intercultural.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S. F. y Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Barry, A., Born, G. y Weszkalnys, G. (2008). Logics of interdisciplinarity. *Economy and Society*, 37(1), 20-49.

- Edelenbos, J., Bressers, N. y Vandenbussche, L. (2017). Evolution of Interdisciplinary Collaboration: What are Stimulating Conditions? *Science and Public Policy*, 44(4), 451-463. <https://doi.org/10.1093/scipol/scw035>
- Ganapati, N. E. y Mostafavi, A. (2021). Cultivating Metacognition in Each of Us: Thinking About “Thinking” in Interdisciplinary Disaster Research. *Risk Anal*, 41(7), 1136-1144.
- Gilligan, J. M. (2019). Expertise Across Disciplines: Establishing Common Ground in Interdisciplinary Disaster Research Teams. *Risk Analysis*, 41(7), 1171-1177. <https://doi.org/10.1111/risa.13407>
- Hawkins, B., Pye, A. y Correia, F. (2016). Boundary objects, power, and learning: The matter of developing sustainable practice in organizations. *Management Learning*, 48(3), 292-310. <https://doi.org/10.1177/1350507616677199>
- Klein, J. T. (2021). Boundary Work. En J. T. Klein, *Beyond Interdisciplinarity: Boundary Work, Communication and Collaboration* (pp. 15-35). Oxford University Press.
- Leat, D. y Wysocki, L. (2019). Cómic colaborativo como objeto frontera: la creación, lectura y usos de Freedom City Comics. *Tebeosfera*(10), 17.
- Marín Agudelo, S. (2012). Apropiación social del conocimiento: Una nueva dimensión de los archivos. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(1), 55-62.
- Marzano, M., Carss, D. N. y Bell, S. (2006). Working to Make Interdisciplinarity Work: Investing in Communication and Interpersonal Relationships. *Journal of Agricultural Economics*, 57(2), 185-197. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1477-9552.2006.00046.x>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2021). *Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco de la CTeI*. Minciencias.
- Repko, A. F. (2007). Integrating Interdisciplinarity: How the Theories of Common Ground and Cognitive Interdisciplinarity are Informing the Debate on Interdisciplinary Integration. *Issues in Interdisciplinary Studies*(25), 1-31.
- Richard, K. y Choi, S. (2017). Knowledge Exchange in Initial Meetings. En K. Richard y S. Choi, *Interdisciplinary Discourse: Communicating Across Disciplines* (pp. 105-144). Palgrave Macmillan.
- Romero-Rodríguez, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Aznar-Díaz, I. y Hinojo-Lucena, F. J. (2020). Social Appropriation of Knowledge as a Key Factor for Local Development and Open Innovation: A Systematic Review. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(44), 1-13.

- Star, S. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology, & Human Values*(35), 601-617.
- Star, S. y Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Stokols, D., Misra, S., Moser, R. P., Hall, K. L. y Taylor, B. K. (2008). The Ecology of Team Science. Understanding Contextual Influences on Transdisciplinary Collaboration. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(2), S96-S115. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.05.003>
- Trompette, P. y Vinck, D. (2010). Volver sobre la noción de objeto-frontera. *Revue d'anthropologie des connaissances*, (2), 1-25.
- Välikangas, A. (2023). The Limited Role of Social Sciences and Humanities in Interdisciplinary Funding: What are Its Effects? *Social Epistemology*, 38(2), 152-172.
- Viveiros de Castro, E. (2018). *A inconstância da alma selvagem*. Universidad Nacional de General Sarmiento, 1 ed.
- Viveiros de Castro, E. (2004). Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 2(1), 1-16.
- Von Wehrden, H., Guimarães, M., Bina, O., Varanda, M., Lang, D. J., John, B., . . . John Lawrence, R. (2018). Interdisciplinary and transdisciplinary research: finding the common ground of multi-faceted concepts. *Sustainability Science*, 14, 875-888.
- Welch, J. (2017). All Too Human: Conflict and Common Ground in Interdisciplinary Research and Complex Problem Solving. *Issues in Interdisciplinary Studies*(35), 88-112.

04

Soluciones multimedia para la conservación y fortalecimiento de las lenguas nativas

Javier Aguirre Ramos

Universidad Icesi

Mariana Canacué

Universidad Icesi

Valentina Delgado

Universidad Icesi

Resumen

Este capítulo presenta el proceso de diseño de co-construcción realizado con las comunidades indígenas de Wacará y Yacayacá como parte del proyecto *Fortalecimiento de las capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés* para la conservación y fortalecimiento de las lenguas indígenas de la región. Utilizando el etnodiseño como enfoque metodológico, donde el equipo de diseño actúa como mediador entre actores académicos, gubernamentales y las comunidades, traduciendo sus necesidades en soluciones multimedia pertinentes, como fue la creación de una identidad visual para el proyecto, la página web, el tablero de consulta y dos cartillas ilustradas, que se desarrollaron mediante procesos participativos que respetan y reflejan los conocimientos y la cosmovisión de las comunidades. Este capítulo subraya cómo el diseño, al colaborar con otras disciplinas, es una herramienta relevante para apoyar y contribuir en procesos de fortalecimiento de las lenguas indígenas y los conocimientos tradicionales en contextos de diversidad cultural, étnica y lingüística, aportando a la conservación de patrimonios lingüísticos del Vaupés.

Introducción

El proyecto *Fortalecimiento de las capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés* busca fortalecer las capacidades de investigación tanto de hablantes como de no hablantes, con énfasis en las lenguas cacua y wáchiná, para contribuir a la preservación de las lenguas nativas de esta región, reconocida por su rica diversidad lingüística. En este contexto, el equipo de diseño asume un rol de mediador, particularmente para los procesos creativos de las soluciones o productos multimediales, entre los diferentes actores involucrados: la Universidad Icesi, ENOSIMAR, el SENA, la Gobernación del Vaupés y las comunidades indígenas de Wacará y Yacayacá. Como retoma Bastidas y Martínez (2016), el diseño es una acción colaborativa y social que involucra a múltiples participantes, quienes comparten el compromiso de materializar un futuro deseado mediante la toma conjunta de decisiones.

Siguiendo esta idea, el equipo de diseño, liderado por Javier Aguirre Ramos, académico y profesor con experiencia en diseño, innovación y apropiación social del conocimiento, traduce algunas necesidades técnicas (sean de comunicación,

mediación o interacción para la apropiación de conocimientos y procesos) en soluciones y facilita el diálogo constante entre los sectores involucrados para que las mismas respondan tanto a las necesidades de las comunidades como a los objetivos del proyecto. Lo acompañaron Mariana Canacué, diseñadora y antropóloga con una trayectoria en el desarrollo de soluciones innovadoras, y Valentina Delgado, antropóloga y politóloga, también con experiencia en contenidos para la apropiación social del conocimiento. Además, en momentos específicos, se contó con el apoyo de dos estudiantes de pregrado de Diseño de Medios Interactivos de la Universidad Icesi como monitoras, encargadas principalmente del diseño UX/UI de las soluciones multimediales, y del ingeniero de sistemas del proyecto para la culminación y adecuación técnica de ciertos productos.

Para ello, se aplicó el concepto de etnodiseño como orientador del proceso, el cual ha emergido en la literatura como un enfoque experimental estrechamente vinculado al diseño social. Este último ha tenido recientemente un auge en instituciones educativas, gubernamentales, sociales y empresariales, pues se concentra en mejorar la calidad de vida de personas y comunidades diversas mediante el diseño y la colaboración con otros profesionales, como los científicos sociales; así pues, los diseñadores buscan entender de cerca las problemáticas cotidianas de la gente, usando sus capacidades creativas para ofrecer soluciones prácticas que promuevan la equidad, humanicen la tecnología y fortalezcan la sostenibilidad ambiental (Aguirre-Ramos, 2018; Bastidas y Martínez, 2016).

Ahora bien, el etnodiseño surge de la necesidad de ir más allá de los límites del diseño tradicional, integrando el contexto cultural de las personas con las que se trabaja. Este enfoque se basa en el principio de diseñar con y para las comunidades, asegurando que sus conocimientos, formas de vida y entornos sean el núcleo del proceso creativo (López, López y Mollenhau, 2019). En este sentido, se busca conectar las realidades culturales, lingüísticas y sociales de las comunidades del Vaupés con los sectores académicos e institucionales para que los proyectos e investigaciones que se desarrollen en el territorio beneficien a las comunidades, mientras respetan sus intereses y necesidades. Por ende, el etnodiseño y el diseño social¹ comparten un enfoque en la responsabilidad social, la innovación y el desarrollo

1. Se hace una diferenciación entre diseño social y etnodiseño debido a las particularidades metodológicas y epistemológicas de cada enfoque. Mientras que el diseño social se centra en responder a problemáticas sociales desde una perspectiva más amplia o global y orientada a la solución, el etnodiseño incorpora una visión situada en los contextos culturales específicos de las comunidades, lo que facilita el diálogo y la mayor apropiación de

humano, contribuyendo al cambio social desde un trabajo participativo con las comunidades.

Este capítulo explora el papel del equipo de diseño en la creación de soluciones multimedia para el proyecto, destacando el proceso metodológico que se utilizó y la implementación del etnodiseño. A lo largo del texto, abordaremos cómo se diseñaron y desarrollaron la identidad visual, la página web, el tablero de consulta y las cartillas ilustradas. Además, se reflexionará sobre los desafíos técnicos y colaborativos que surgieron durante el proceso de creación de dichas soluciones, así como las lecciones aprendidas en la interacción con las comunidades indígenas. Finalmente, se discutirán las recomendaciones para futuros proyectos que busquen integrar el etnodiseño como un agente de transformación social.

Sobre el etnodiseño: lo que antecede este proceso creativo

El etnodiseño se configura como un enfoque metodológico, que permite integrar los contextos culturales y sociales de las comunidades en los procesos de diseño mediante la colaboración activa entre diseñadores y comunidades, asegurando que las soluciones a desarrollar reflejen las realidades y necesidades de las personas involucradas. Este enfoque es reciente y se utiliza con intencionalidad en proyectos que buscan evitar enfoques o soluciones impuestas desde fuera de las comunidades (López et al., 2019). Se fundamenta en tres principios clave: la comprensión profunda de las relaciones sociales, la atención a la complejidad cultural y la capacidad de ajuste del proyecto a las realidades de las comunidades. En lugar de ver a las comunidades como simples receptoras de las soluciones, este enfoque las coloca en el centro del proceso creativo, garantizando que los resultados sean culturalmente pertinentes y sostenibles (López et al., 2019). Es decir, se encuentren representados, vinculados y entendidos en unas soluciones que, dentro de las capacidades y objetivos del proyecto, puedan perdurar, tangible e intangiblemente en el tiempo. Además, el etnodiseño permite a los diseñadores interpretar los datos sociales y culturales recogidos por los etnógrafos, y como es en el marco del proyecto de las lenguas nativas

procesos y resultados. Para este proyecto, el equipo de diseño consideró más apropiado optar por este último debido a estas características, que se alinean mejor con las necesidades y objetivos del mismo.

del Vaupés, con lingüistas del equipo y lingüistas comunitarios, transformando esos insumos en soluciones creativas y prácticas.

El equipo de diseño adoptó los principios del etnodiseño para trabajar de manera integral con el equipo técnico del proyecto conformado por lingüistas, antropólogos, comunicadores y otros profesionales, junto a los pueblos indígenas cacua y wáchiná, aunque también con la participación de otras etnias presentes en las comunidades de Wacará y Yacayacá como cubeos, sirianos, desanos, entre otros. Esta metodología facilitó una comprensión más profunda de sus modos de vida, relaciones sociales, y saberes ancestrales y tradicionales, lo que fue fundamental para el desarrollo de las soluciones multimedia del proyecto, tales como la página web, el tablero de consulta y las cartillas ilustradas. Al involucrar a las comunidades, el equipo no solo buscó recopilar información, sino también generar soluciones que fueran útiles para ellas, respetando su cosmovisión y cultura.

Esto permitió que los resultados finales no fueran simplemente repositorios de datos, sino herramientas diseñadas, con potencial función pedagógica o educativa, para promover el conocimiento de las lenguas indígenas y fomentar su preservación a largo plazo. Una de las estrategias principales para integrar el etnodiseño en este proyecto fue el uso de la narración como herramienta para documentar aspectos lingüísticos, culturales y sociales, así como captar la atención del público y hacer que las ideas fueran memorables. Según Sullivan et al. (2021), la narración tiene el poder de crear una conexión profunda con la audiencia, lo que facilita la participación y la retención de conceptos, tal como sucede con la tradición oral en las culturas indígenas. En este caso, la narración se integró en las cartillas, buscando generar una experiencia significativa para las personas, especialmente para aquellas de las comunidades.

El proceso de diseño en este proyecto también se caracterizó por la planificación y la toma de decisiones concertada con los diferentes actores involucrados. Esta mediación facilitó la implementación de las herramientas tecnológicas y aseguró que las soluciones desarrolladas fueran pertinentes y útiles para los académicos y las comunidades locales. El equipo planificó cada etapa del desarrollo de las soluciones multimediales con una visión clara: lograr conexiones interdisciplinarias para el fortalecimiento de las lenguas del Vaupés.

Ideación, creación y desarrollo de los diferentes productos multimedia

La identidad visual del proyecto

El desarrollo de la identidad visual fue una de las primeras tareas asumidas por el equipo de diseño, constituyéndose en un punto de partida esencial para transmitir los valores, objetivos y esencia del proyecto. Mediante símbolos representativos, una paleta cromática cuidadosamente seleccionada y una tipografía inspirada en ornamentos tradicionales, se creó una imagen coherente y distintiva que fortaleció su reconocimiento. Cada decisión creativa resultó de un análisis minucioso que interpretó los elementos más característicos de las lenguas nativas y las comunidades participantes. Esta identidad visual actúa como un puente que facilita la comprensión del significado y alcance del proyecto, tanto para sus actores internos como para quienes lo descubren por primera vez. Tres conceptos centrales guían su diseño: la maloca, como espacio ceremonial y comunitario; las lenguas, representadas por corrientes de aire que atraviesan la maloca; y los espirales, símbolo de los ciclos de la vida. Los colores utilizados evocan los elementos de la selva, el agua, el aire y la tierra, reflejando la riqueza vital de la Amazonia colombiana. La tipografía, por último, captura la profundidad cultural y simbólica de las comunidades al integrar elementos visuales propios de su tradición ornamental.

El nombre del proyecto, Lenguas Nativas del Vaupés, que figura en el logotipo, fue elegido por su simplicidad y su facilidad de identificación ante agentes externos. El diseño del logotipo central surgió de un proceso de co-construcción que involucró a lingüistas del proyecto, lingüistas comunitarios directamente vinculados al territorio, antropólogos con experiencia en visitas de campo y el equipo de diseño. Este proceso se inició de manera presencial en la Universidad Icesi en febrero de 2024² mediante un taller que, junto con sesiones virtuales posteriores, sentó las bases del trabajo creativo a través de ejercicios de contextualización y comprensión de los objetivos del proyecto. En abril, el equipo de diseño llevó a cabo cuatro iteraciones internas que permitieron perfeccionar la propuesta visual. Cada ciclo se centró en aspectos específicos: en el primero se definieron las formas iniciales, en el segundo se trabajaron los colores, en el

2. Ver más sobre esta visita en el capítulo 6

tercero se seleccionó la versión final y en el cuarto se realizó una revisión antes de presentarla al equipo general. Estas iteraciones, fundamentales en cualquier proceso creativo, garantizaron un diseño alineado con las metas del proyecto y enriquecido por una retroalimentación constante.

La participación de los lingüistas comunitarios fue crucial, actuando como el enlace entre el equipo de diseño y sus comunidades. El objetivo del proceso era capturar la esencia de las ideas propuestas, integrando diversas perspectivas y transformando la creación de la identidad visual en un ejercicio colectivo. La decisión final sobre el concepto central del logotipo se centró en la maloca, un símbolo que trasciende lo gráfico. Para los pueblos amazónicos, la maloca no es solo un espacio físico, sino un lugar de encuentro donde se dan los intercambios sociales, culturales y la transmisión de saberes ancestrales. Más que una estructura material, constituye el eje de la organización comunitaria y la preservación de la memoria colectiva. En el marco del proyecto, la maloca se conceptualizó como un espacio dinámico no solo para reuniones, sino también para la producción y circulación del conocimiento lingüístico. Este espacio simboliza la fluidez y transformación de los saberes locales a través del diálogo intergeneracional y la interacción entre los actores del territorio

Una vez definido este núcleo, surgió la interrogante sobre cómo habitar esa maloca y reflejar el intercambio de saberes, el encuentro y la diversidad que caracteriza a las comunidades del Vaupés. Esta reflexión condujo a la conceptualización de los remolinos, símbolos que, en el imaginario colectivo de estas sociedades, encarnan el movimiento y la transformación constante. Los remolinos, además de representar el dinamismo de la vida, ilustran la relación intrínseca entre los elementos del territorio y las interacciones sociales que configuran la identidad colectiva. Este vínculo entre lo natural y lo social resalta la importancia de la comunidad en la construcción de identidades compartidas. En este sentido, los remolinos evocan espacios de encuentro y diálogo, esenciales para el proyecto, en los que el intercambio de saberes se convierte en un proceso necesario para la cohesión comunitaria. Al mismo tiempo, el remolino resuena con la noción de sabiduría ancestral, una expresión viva del conocimiento transmitido de generación en generación, que se enriquece con las experiencias compartidas, y fortalece el tejido social y cultural de las comunidades.

Con los aspectos previos resueltos, llegó el momento de seleccionar colores. Cada tono elegido no solo infunde vitalidad a las formas trabajadas anteriormente, sino que refuerza el vínculo entre la identidad visual del proyecto y las

realidades de las comunidades locales. Los colores seleccionados surgieron a partir de un proceso de interpretación de los elementos del territorio, definiendo cuatro tonalidades que le dieron vida a *Las lenguas Nativas del Vaupés* y generaron conexiones entre la identidad visual y las dinámicas socioculturales del entorno, logrando entretejer lo visual con los saberes ancestrales y las formas de vida comunitaria.



Fuente: Logo oficial del proyecto Lenguas Nativas del Vaupés (2024)

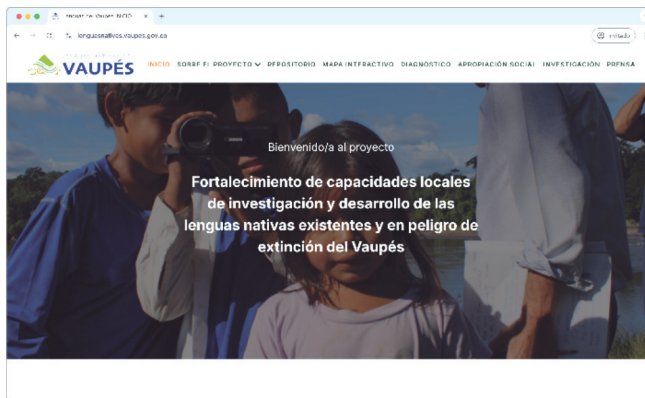
1. *Astro*, naranja cálido cercano al tono del ámbar. Simboliza el sol y su energía vital. Representa la claridad del conocimiento y su capacidad de iluminar el camino, fomentando el crecimiento y la transmisión del saber en comunidad.
2. *Plétora*, azul marino profundo. Se conecta con la riqueza de las aguas del río Vaupés. Este color simboliza la profundidad del conocimiento ancestral que fluye a lo largo del proyecto, enraizado en la sabiduría de los pueblos y su estrecha relación con los cuerpos de agua.
3. *Savia*, verde oliva suave. Refleja la vitalidad de la selva del amazónica y la relación estrecha que sus habitantes mantienen con el territorio. Evoca el vínculo entre las comunidades y la selva, concebida como fuente de vida y sustento, espacio de protección y refugio, escenario de transformación.
4. *Éter*, azul celeste claro. Evoca el aire que envuelve la tierra, simbolizando la expansión del conocimiento y la conexión con lo espiritual. Color que refleja la libertad y la fluidez inherentes al intercambio de saberes, promoviendo un ambiente de apertura que fomenta la creatividad y el diálogo en el marco del proyecto.

Tomadas todas las decisiones necesarias para construir la identidad visual, se elaboró un manual para consolidar y organizar los elementos gráficos y comunicativos del proyecto “Lenguas Nativas del Vaupés”. Este registro sistematizó el uso del logotipo, la paleta de colores y la tipografía y, a su vez, encapsuló el espíritu del proyecto, asegurando que la identidad visual mantuviera coherencia y respeto en todas sus aplicaciones, tanto internas como externas.

Este proceso creativo de selección de colores y la creación de la marca no se limitaron a cumplir con requisitos formales o plazos. A pesar de la distancia física entre el equipo de diseño y el territorio, se buscó una conexión profunda con el contexto a través de imágenes, videos y conversaciones con los lingüistas locales. Estas referencias permitieron identificar colores, formas y elementos del entorno, logrando que la identidad visual fuera un reflejo del lugar y sus comunidades. En octubre de 2024, el equipo de diseño realizó su primera salida de campo a las comunidades de Wacará y Yacayacá. Durante esta visita, se llevaron a cabo talleres en cada comunidad donde los lingüistas comunitarios desempeñaron un rol protagónico. Antes de cada actividad, la metodología propuesta se socializó con ellos para recibir su retroalimentación y aprobación, lo que garantizó que estuvieran plenamente involucrados en la toma de decisiones durante las sesiones en campo. De hecho, este viaje permitió al equipo de diseño confirmar que muchas de las decisiones tomadas en las fases iniciales del proyecto, como el desarrollo de la marca y el mapa interactivo, presentadas previamente en sesiones virtuales con los lingüistas comunitarios, eran acertadas. Sin embargo, también se identificaron nuevas oportunidades de mejora. Esto subrayó la importancia de que los diseñadores estén directamente involucrados en el contexto para captar todos los matices que solo se pueden experimentar de manera presencial y casi que etnográfica.

Figura 1.

La página web y el Tablero de consulta



Fuente: Página de inicio del Sitio Lenguas Nativas del Vaupés (2024)

Por un lado, la página web³ actúa como un portal centralizado que permite acceder a todos los recursos generados desde el proyecto, ofreciendo una experiencia de usuario coherente. A través de una interfaz adaptada a las particularidades del proyecto y fácil de navegar, la plataforma organiza y presenta la información de manera accesible para diferentes personas, desde académicos hasta miembros de las comunidades indígenas. El sitio está estructurado en diversas secciones que facilitan la exploración:

- **Inicio:** Ofrece una visión del propósito del proyecto y noticias recientes.
- **Sobre el proyecto:** Presenta información detallada sobre el equipo de lingüistas comunitarios, técnicos, personal científico, así como los propósitos del proyecto.
- **Repositorio:** Almacena y organiza recursos multimedia generados en el marco del proyecto orientados a la documentación y conservación de las lenguas indígenas del Vaupés.
- **Tablero de consulta:** Proporciona una herramienta para explorar a través de preguntas formuladas en los talleres de co-diseño, respuestas basadas en los artículos y estudios compilados en el repositorio documental del proyecto.
- **Apropiación social e investigación:** Incluye información sobre los espacios de construcción colectiva y las estrategias diseñadas para garantizar tanto la participación, la comunicación, como la adopción y uso del conocimiento generado por el proyecto.
- **Prensa y enlaces rápidos:** Proporciona acceso a noticias, publicaciones y otros recursos de interés.

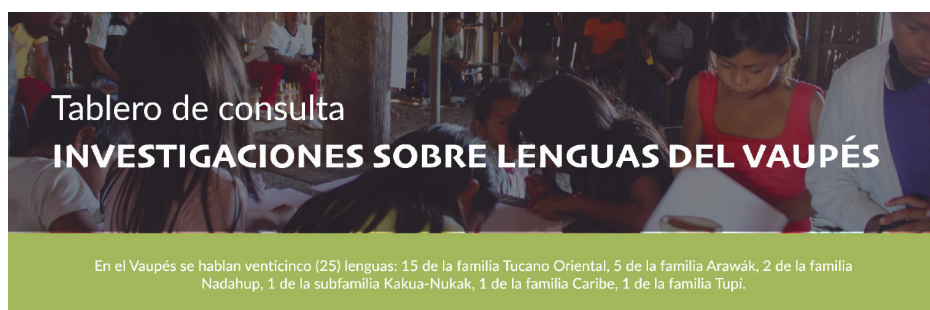
El diseño de la página web fue concebido como una interfaz limpia y adaptada, alineada con el enfoque interdisciplinario del proyecto, y los valores de respeto y preservación cultural. Su objetivo principal fue crear una propuesta estética que reflejara la cercanía y autenticidad de las comunidades indígenas del Vaupés. El proceso se centró en crear un espacio virtual que mostrara información mientras que simultáneamente conectara a las personas con el contexto cultural y lingüístico de la región. La elección de los colores, los íconos y la disposición de los contenidos se diseñó con especial cuidado. Además, se optimizó el sitio para garantizar su funcionalidad tanto en dispositivos de escritorio como en móviles, así los habitantes del Vaupés, quienes a menudo cuentan con conexiones de internet limitadas, pudieran acceder sin dificultades. Se implementaron herramientas de compresión de imágenes y optimización

3. En el capítulo 5 se desarrolla ampliamente el proceso de construcción de la página web

de carga para que el sitio web pudiera ser utilizado en diversas condiciones de conectividad.

Figura 2.

Tablero de consulta



El Tablero de Consulta⁴, que inicialmente se denominó Mapa Interactivo de Lenguas, fue concebido como una herramienta técnica y con potencial educativo. Su objetivo principal es hacer accesible la información académica contenida en el repositorio, basado en el inventario de investigaciones sobre las lenguas nativas del Vaupés. Además, busca responder a las preguntas formuladas por las comunidades indígenas y otros usuarios potenciales, como profesores, investigadores, líderes comunitarios, niños, jóvenes y familias. Esto se logra mediante citas textuales y datos extraídos de los textos alojados en el repositorio. Esta herramienta permite a los usuarios explorar información sobre las lenguas indígenas del Vaupés a través de una interfaz organizada en diversas capas informativas que incluyen:

- **Nombre exógeno y endógeno:** Explica cómo las comunidades se autodenominan y cómo han sido nombradas por otros.
- **Nombre de los pueblos:** Identifica las etnias asociadas con cada lengua, destacando su relevancia cultural.
- **Número de hablantes:** Proporciona datos sobre la vitalidad y el uso actual de las lenguas.
- **Datos históricos y culturales:** Contextualiza las lenguas en sus tradiciones y antecedentes históricos.

4. El capítulo 5 profundiza en otros aspectos del tablero de consulta.

- **Mitología:** Presenta elementos mitológicos relacionados con cada lengua, ofreciendo una perspectiva cultural enriquecida.
- **Más información:** Incluye enlaces y recursos adicionales para profundizar en el estudio de cada lengua.

Cada categoría está representada por íconos distintivos diseñados para ser visualmente claros y coherentes, facilitando la navegación y mejorando la estética general del proyecto. Este enfoque hace que la exploración del tablero sea intuitiva y atractiva. El desarrollo comenzó con un guion detallado elaborado en colaboración entre lingüistas y diseñadores. Este guion organizó la información en categorías y se enriqueció con citas de documentos y estudios previos, convirtiéndose en la base sólida para estructurar la base de datos y permitir la gestión y visualización de la información. Además, el equipo de diseño actuó como un puente entre los diferentes actores del proyecto, asegurando que las soluciones multimedia reflejaran las necesidades y expectativas de todos. Este enfoque está alineado con los principios del etnodiseño que destacan la participación activa y el respeto por los saberes locales (López et al., 2019). Para soportar la complejidad técnica de los datos se contó con la colaboración de un ingeniero encargado de desarrollar la infraestructura necesaria.

El desarrollo del tablero de consulta enfrentó varios desafíos técnicos, siendo uno de los más significativos la localización precisa de las comunidades hablantes. Este reto influyó en el redireccionamiento del objetivo inicial y motivó el cambio del nombre originalmente planteado. En un principio, se había propuesto incluir una categoría dedicada a la ubicación geográfica que mostraría la distribución territorial de las lenguas mediante coordenadas precisas. Sin embargo, las fuentes disponibles no ofrecían la exactitud necesaria para cumplir con este propósito. Para afrontar esta dificultad se implementó una estrategia de mapeo en la que los lingüistas del proyecto aportaron su conocimiento del territorio. A través del análisis de fotografías y mapas físicos del Vaupés, el equipo trabajó en la creación de un modelo cartográfico ajustado a las necesidades del proyecto. En este proceso, Escobar (2019) destaca la importancia de comprender los contextos humanos y sociales para el éxito de iniciativas interdisciplinarias como esta. Asimismo, subraya que la integración de disciplinas como el diseño, la lingüística, la antropología y la tecnología fomenta la creatividad y mejora la efectividad de las estrategias de comunicación e interacción con las comunidades.

Durante las etapas finales del desarrollo, y tras diversas validaciones realizadas con usuarios de la herramienta, se identificaron limitaciones significativas en el enfoque planteado, especialmente en lo relacionado con las ubicaciones dentro de las categorías. Uno de los principales retos fue gestionar la diferencia entre la naturaleza de los datos, basados en citas bibliográficas, y las expectativas de los usuarios, quienes interpretaban esta información como datos actuales. Esta situación generaba confusión y dificultaba la correcta interpretación del contenido. Considerando estas observaciones y reconociendo que el alcance de la solución multimedia iba más allá de los límites del proyecto, se replanteó el enfoque transformando el mapa interactivo en un tablero de consulta. Esta decisión permitió abordar los desafíos encontrados y optimizar la herramienta para responder de manera más efectiva a las necesidades de los usuarios y al propósito de compartir el conocimiento sobre las lenguas del Vaupés.

Es importante mencionar que hacer diseño implica también diseñar la sociedad, y los diseñadores desempeñan un papel clave como agentes de cambio social, como señala Escobar (2019). Esto enfatiza que las soluciones de diseño no solo existen dentro de un contexto social, sino que también tienen el poder de alterarlo, modificarlo o transformarlo. Los sistemas, archivos y entornos digitales adquieren significado a través de las prácticas y dinámicas comunitarias, lo que hace imposible separar el diseño de su contexto social. Por ello, los productos multimedia desarrollados durante el proyecto están conectados con las comunidades y sus valores culturales. La página web y el tablero de consulta fueron concebidos bajo la premisa de que el diseño es un proceso colaborativo en el que el equipo actúa como mediador entre las personas y la tecnología. De esta forma, el diseño proporcionó soluciones tecnológicas y estableció un puente entre lo cultural y lo digital, asegurando que ambas herramientas respondieran a las realidades de las comunidades indígenas del Vaupés y promovieran el diálogo entre sus miembros y los investigadores.

Las cartillas ilustradas

Una vez establecida la identidad visual del proyecto, así como la página web y el tablero de consulta, se inició la elaboración de dos cartillas tipo cuento, cada una destinada a una comunidad: Yacayacá y Wacará. El proceso de creación de las cartillas inició en febrero de 2024 con una actividad realizada en la Universidad Icesi, donde los lingüistas comunitarios participaron para definir

el propósito del tablero de consulta y las cartillas, productos clave del proyecto. En ella, se plantearon preguntas según diferentes audiencias y sus intereses, lo cual permitió orientar el diseño del Tablero de consulta desde múltiples perspectivas y abordando temas varios como los aspectos estructurales de las lenguas, su ubicación geográfica, la historia y tradiciones de las comunidades, así como la recopilación de materiales didácticos y narrativas existentes. Ahora bien, durante esta sesión inicial se priorizó la atención a las voces y expectativas de las comunidades, guiando el trabajo entre lingüistas, lingüistas comunitarios, antropólogos y diseñadores. Con el apoyo de Jesús, uno de los lingüistas del proyecto, se estructuraron la arquitectura de la página y el simbolismo de la marca. Estas propuestas fueron socializadas posteriormente con las comunidades para asegurar que reflejaran sus valores y perspectivas.

De hecho, esta sesión para definir las temáticas centrales de las cartillas fue mucho más compleja de lo que podría parecer a simple vista. Llegar a un consenso requirió un análisis de las necesidades y prioridades de las comunidades, muchas de las cuales no eran obvias para el equipo técnico en un inicio. Cada comunidad tenía intereses diferentes debido a que sus procesos para fortalecer sus lenguas se encontraban en etapas diferentes. Por ejemplo, la cartilla de Wacará se centró en el mito titulado “El muchacho y la mujer sapo”, mientras que la de Yacayacá abordó la medicina tradicional, reflejando estas particularidades. El diálogo no solo implicó identificar puntos de encuentro entre las comunidades y el equipo técnico, sino también reconocer los límites del proyecto: qué compromisos eran viables y cuáles no. Todo esto se logró mientras se integraban las experiencias del equipo en asuntos relevantes como la apropiación social del conocimiento.

Aunque ya había sido definida la temática de las cartillas, uno de los grandes retos, identificados desde una etapa temprana, radicó en los recursos gráficos y simbólicos que acompañarían su contenido textual. Desde el equipo de diseño, se decidió no asumir un rol de autoridad sobre representaciones ancestrales o históricas que desconocían o no les correspondían. Por esta razón, surgió como obligación y necesidad realizar estas representaciones de manera colectiva, involucrando a las comunidades en el proceso de creación, dando sentido al concepto de etnodiseño. Sin embargo, de esto nació otra interrogante: cómo abordar la curaduría y la socialización de lo recolectado.

Desde su concepción, las cartillas fueron planificadas como un proceso de co-construcción en el que cada etapa, partiendo con la selección del contenido hasta la creación de los elementos gráficos, contaría con la participación de las

comunidades. La cual fue sustancial, por lo que el equipo de diseño se desplazó al territorio para facilitar encuentros en los que la comunidad no solo fuera receptora, sino también protagonista en la construcción de los elementos que darían forma a las cartillas. El objetivo era involucrar a los habitantes locales en cada decisión importante del proceso, respetando sus saberes y dándoles un rol activo en la producción de los recursos visuales.

¿Qué paso en Wacará?

Para la comunidad de Wacará el proceso creativo comenzó con un encuentro que reunió a sabedores, lingüistas comunitarios, niños, niñas, y los y las docentes del colegio en un espacio de creación conjunta. La primera etapa consistió en conocer el mito que sería parte de la cartilla y segmentarlo de manera que se preservaran las escenas y los elementos narrativos esenciales. Para el primer día en el territorio se programó una conversación con los sabedores y los lingüistas comunitarios, quienes actuarían como colaboradores principales en el desarrollo del taller al día siguiente. Durante este encuentro inicial se socializaron los objetivos, se planificó el trabajo y se acordaron detalles logísticos, como quién narraría la historia y cómo se estructuraría el taller. Dicho acercamiento permitió la documentación audiovisual del entorno y las conversaciones preliminares que se utilizarían para contextualizar mejor el contenido de la cartilla y para otras soluciones multimedia del proyecto. Este proceso se alinea con lo que proponen Escobar y Gnecco (2019), quienes sugieren una reorientación del diseño a partir de preocupaciones antropológicas, considerándolo como una herramienta para preservar y comunicar mundos y saberes diversos en sus propios términos. Este enfoque refuerza la relación entre el contenido de la cartilla y los modos de vida locales, evidenciando cómo el diseño actúa como mediador entre los saberes tradicionales y su representación gráfica.

El segundo día, durante el primer momento del taller gráfico, los niños y niñas de la comunidad se sentaron alrededor de la maloca, mientras los sabedores narraban el mito en su lengua nativa. A medida que escuchaban el relato, los participantes del taller tenían la tarea de dibujar a los personajes, los escenarios y los elementos de la historia. Esta dinámica, que alternaba las lenguas cubeo, cacua y español, permitió que los niños crearan representaciones visuales de las narraciones orales. Como señalan Winograd y Flores (1989), al diseñar herramientas también estamos diseñando formas de ser; en

este caso, cada ilustración, entendida como herramienta cultural, contribuyó a una forma particular de comprensión y relación con el conocimiento oral de la comunidad. La actividad tuvo lugar durante la jornada escolar, con la autorización de la comunidad y el apoyo de los profesores, lo que facilitó que los niños y niñas se mantuvieran enfocados tanto en la narración como en la representación gráfica del mito.

Tras una pausa para el almuerzo comunitario, el taller continuó con un ejercicio centrado en la construcción de los personajes principales del relato: el muchacho, la mujer sapo, el niño, el papá del muchacho y el papá de la mujer sapo. En este segundo momento se trabajó con siluetas impresas en tamaño medio pliego que los niños y niñas rellenaron utilizando materiales como lana, papel de colores y escarcha. Esta fase agregó riqueza visual al proceso creativo, aportando más elementos que posteriormente se utilizarían en la cartilla. La actividad también ilustra cómo el diseño participativo, uno de los nodos metodológicos del etnodiseño, promueve la participación de todos los actores implicados, como señala Escobar (2019), permitiendo que los niños y niñas, en colaboración con los sabedores y lingüistas comunitarios, construyan una autorrepresentación auténtica de los personajes del mito.

Es relevante, en este punto, centrarse en el dibujo como una parte esencial de la metodología utilizada en la construcción de esta cartilla. Según Taussig (2011), el dibujo no se limita a ser una simple representación, sino que también actúa como una experiencia que abre nuevas formas de comprensión. A diferencia de otros medios visuales, como la fotografía, el dibujo puede captar dimensiones de la experiencia que no pueden expresarse fácilmente con palabras o mediante otras formas de representación. Para Taussig, el dibujo es un proceso continuo de descubrimiento en el que la acción de dibujar y la reflexión sobre lo que se dibuja se entrelazan, permitiendo que la representación se despliegue y revele gradualmente su significado. Así, el dibujo no solo complementa el trabajo de campo de manera introspectiva, sino que también lo orienta hacia una dimensión imaginativa, prospectiva y simbólica.

Ahora bien, una vez terminados los talleres de dibujo en el tercer día, los padres y otros miembros de la comunidad se reunieron para un recorrido visual de los dibujos en la maloca. Este momento de exposición de lo creado-interpretado permitió a los participantes reflexionar sobre la conexión entre los dibujos y la narrativa. Al tomar la palabra los sabedores y lingüistas comunitarios se generó un diálogo profundo sobre la fidelidad de las representaciones gráficas

al conocimiento oral. Este proceso, como sugiere Escobar (2019), fomenta una sensibilidad hacia la complejidad de los contextos sociales, acercándose a las características y valores de los saberes comunitarios. De esta manera, la cartilla resultante de este esfuerzo conjunto se convierte en un testimonio vivo de la tradición oral de Wacará, encapsulando tanto la creatividad como la sabiduría intergeneracional.

Tras el trabajo de campo descrito se logró reunir 22 composiciones en formato de hoja tamaño carta, realizadas por niños y niñas de la comunidad, junto con cuatro siluetas tamaño pliego. Estas composiciones fueron procesadas por el equipo de diseño utilizando los programas *Illustrator* y *Photoshop* con el objetivo de asegurar que al digitalizarse no se perdiera la claridad de los detalles. Una vez finalizado este proceso, el equipo analizó cada composición, extrajo los elementos de manera individual y los clasificó en cuatro categorías principales: elementos representativos del territorio, la figura humana, el mundo material, y objetos y animales. Este trabajo de clasificación resultó esencial para organizar el material visual y estructurar adecuadamente las representaciones creadas por los participantes de los talleres.

Concluida esta fase de procesamiento y clasificación surgieron los retos propios de la construcción de materiales multimedia como esta cartilla. En primer lugar, se procuró que el trabajo realizado fuera fiel tanto a la lengua como a las representaciones gráficas producidas por la comunidad, por lo que se establecieron acuerdos con uno de los lingüistas del proyecto, quien colaboró directamente con la comunidad de Wacará para recopilar y escribir el texto en la lengua nativa, y elaborar su respectiva traducción al castellano junto con los lingüistas comunitarios⁵.

El diseño final buscó equilibrar las representaciones gráficas con el texto narrativo, asegurando que las ilustraciones creadas por los niños y niñas acompañaran de manera orgánica la narración del mito en ambas lenguas. La estructura del material se concibió con páginas enfrentadas, donde el mito se narra en lengua nativa en texto azul, ubicado en la página izquierda, y en español en texto negro, en la página derecha, lo que facilita una distinción clara entre ambos idiomas. Este enfoque buscó conservar la riqueza de la lengua y

5. Cabe señalar que para cada comunidad participante se designó un lingüista específico, lo que permitió un trabajo más focalizado y respetuoso con las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo. En el caso de la comunidad de Wacará, el proceso detallado de elicitación de narrativas, traducción y validación será explicado en profundidad en el capítulo dedicado a la apropiación social del conocimiento.

el mito tal como fue escrito, al igual que generar una experiencia visual que conectara a los lectores con las tradiciones culturales de la comunidad. Además, se trabajó para que una sola ilustración uniera ambos textos, incorporando dibujos realizados directamente por la comunidad, con mínimos ajustes de iluminación y contraste, y elementos inspirados en estos mismos trabajos. Así, se logró mantener una coherencia visual y un estilo gráfico unificado, creando una experiencia cohesiva en que la imagen y el relato, en ambas lenguas, se reforzaran mutuamente, permitiendo una inmersión en la narrativa del mito.

Figura 3.

Portada de la cartilla de Wacará



¿Qué paso en Yacayacá?

El proceso en la comunidad de Yacayacá se centró en la medicina tradicional, pero llegar a esta temática fue resultado de varios meses de trabajo entre lingüistas, lingüistas comunitarios y sabedores, quienes desempeñaron un papel fundamental en las discusiones iniciales para alinear las expectativas del proyecto con las prioridades y necesidades de la comunidad. En estos primeros

encuentros presenciales en octubre 2024, documentados en grabaciones y fotografías, se llegaron a acuerdos y capturaron elementos que estructurarían la cartilla, integrando temas como la historia del origen del tabaco, un rezo tradicional y un compendio de plantas medicinales y sus usos. Tal como sugiere Escobar (2019), en el diseño etnográfico es posible reorientar la práctica desde preocupaciones antropológicas, abordando la multiplicidad de mundos o formaciones onto-epistémicas que, en este caso, están representadas en los saberes locales sobre medicina tradicional. Este enfoque permite que el diseño no sea solo una herramienta para documentar, sino que se conciba como un proceso de respeto y reconocimiento.

Después, se realizó una sesión en la que se reunió a la comunidad para explicar el propósito de la visita, los roles de cada miembro del equipo y las actividades a desarrollar, informando que el día siguiente se dedicaría al trabajo en la cartilla. La fase inicial en campo incluyó una capacitación dirigida a los jóvenes de la comunidad en el salón comunitario, un espacio donde los saberes fluían entre generaciones. Durante esta capacitación, los participantes aprendieron a usar cámaras, una tableta y una videgrabadora, adquiriendo técnicas como el enfoque, la estabilidad de imagen y la captación de sonido, habilidades fundamentales que les permitirían registrar sus conocimientos de manera autónoma en el futuro y contribuir activamente a la construcción de la cartilla. Además, se socializó y discutió el proceso de creación de los textos, donde los sabedores y los lingüistas tanto de la comunidad como del proyecto tuvieron un rol esencial al traducir y redactar los contenidos en wáchiná, cubeo y español. Este proceso de transmisión y aprendizaje, como sugieren Gatt e Ingold (2013), puede entenderse como una forma de antropología a través del diseño, donde las herramientas utilizadas no solo documentan conocimientos, sino que también modelan formas de ser y de relacionarse en el espacio cultural.

Al día siguiente, los jóvenes de la comunidad interesados en aprender sobre las plantas se reunieron con los sabedores y el equipo de diseño para realizar un recorrido guiado. Juntos acordaron qué plantas registrar y hasta dónde se extendería la caminata, adentrándose en la selva hasta una de las chagras. Durante esta exploración, tomaron fotografías y realizaron registros en video, documentando las explicaciones de los sabedores sobre cada planta: sus nombres en lengua, sus usos y modos de preparación, elementos que darán vida a la cartilla. Durante la jornada, fue evidente el entusiasmo de los jóvenes por manejar los equipos tecnológicos y aprender de los conocimientos de sus mayores, lo que no solo

enriqueció su comprensión del territorio, sino que también fortaleció el vínculo intergeneracional. Como plantean López et al. (2019), la etnografía ya no es patrimonio exclusivo de los antropólogos, sino una herramienta significativa para disciplinas como el diseño, que busca comprender, reflejar y construir con y a partir de las prácticas y contextos de las comunidades. Este espacio de intercambio permitió que los jóvenes descubrieran plantas y propiedades que desconocían, mostrando cómo el diseño y la etnografía, entendidos como procesos de comprensión y creación (Winograd y Flores, 1989), pueden converger para documentar y preservar los saberes tradicionales, promoviendo un diálogo intergeneracional que fomente una visión compartida del territorio.

Concluido el trabajo de campo, se dieron los siguientes pasos en coordinación con la comunidad. El material fotográfico y de video obtenido durante las jornadas de trabajo fue revisado y organizado cuidadosamente por los miembros de la comunidad con el acompañamiento de uno de los lingüistas del proyecto. Juntos participaron activamente en la selección y clasificación de las imágenes, lo que permitió hacer un primer filtro para determinar qué contenido se incluiría en la cartilla final. Tras esta selección se procesaron las fotografías y videos para facilitar su integración en la diagramación. Un aspecto clave en este proceso fue asegurar que cada imagen transmitiera de manera clara y precisa cuál era la hoja de la planta y cómo se veía, para que cualquier persona que leyera la cartilla pudiera identificarla rápidamente. Paralelamente, comenzó la diagramación del material, con la intención de organizar cada elemento de manera que favoreciera la comprensión del contenido, tanto al nombre de la planta como sobre su modo de uso, en wáçhĩná, cubeo y español. Durante esta etapa, se incorporaron elementos gráficos como una línea iconográfica que señalaba las partes específicas de las plantas utilizadas, facilitando así la identificación de esos elementos clave.

Mientras se avanzaba en la diagramación de la sección de las plantas medicinales, también se desarrollaba la parte dedicada a la historia y el origen del tabaco. Esta sección se estructuró en cuatro partes con el objetivo de presentar la información de manera clara y organizada, distribuyéndola en páginas enfrentadas: a la izquierda en la lengua nativa wáçhĩná y a la derecha en castellano. Esta disposición no solo facilitaba la comprensión del contenido, sino que además permitía reservar espacio para las ilustraciones que acompañarían el texto. Las ilustraciones adoptaron un estilo gráfico que se distinguió por el uso de texturas y colores vibrantes, elementos que ayudaron a conectar visualmente las diferentes secciones y a mantener una narrativa fluida y coherente, a pesar

de estar en dos lenguas. Este mismo enfoque gráfico se aplicó también en la sección dedicada al rezo, lo que garantizó que la coherencia visual y conceptual se mantuviera a lo largo de todo el material.

Cabe destacar que en cada comunidad la creación de las cartillas no fue solo un ejercicio de registro, sino también un proceso de reafirmación identitaria y apropiación de los conocimientos ancestrales y tradicionales. Desde el inicio se colaboró con las comunidades, involucrándolas en el trabajo de campo que permitió la recolección inicial de datos e insumos visuales, y en el proceso posterior que incluyó la selección y el tratamiento de este material, además de la diagramación e ilustración de las cartillas. Este proceso se concretó mediante una visita presencial a Mitú, donde lingüistas comunitarios y algunos sabedores lograron, de primera mano, evidenciar y participar en la diagramación y creación de las ilustraciones, aportando su visión y su experiencia.

Las cartillas, las cuales se gestan desde la planeación del proyecto y ese primer acercamiento entre los lingüistas comunitarios y el equipo de diseño en febrero para definir temas centrales, hasta la suma acumulativa de esfuerzos: la consulta con los lingüistas comunitarios, el trabajo de elicitación de narraciones y textos en lengua, el proceso de traducción y la revisión del contenido, se convierten en el resultado de un trabajo colaborativo e interdisciplinar entre el equipo de diseño, lingüistas, otros profesionales y las comunidades, que da cuenta de la sabiduría transmitida de generación en generación. El proceso de recolección del material gráfico y la diagramación pone de manifiesto el valor del diseño como herramienta para integrar de manera colectiva y creativa las experiencias de la comunidad, especialmente cuando el trabajo se lleva a cabo en el lugar de origen de las ideas. Aunque el trabajo remoto y la hibridación de métodos tienen sus ventajas y permiten llevar a cabo proyectos extraordinarios, el acercamiento directo al lugar donde nacen las ideas y donde se busca generar un impacto social es fundamental y, muchas veces, pasa desapercibido. Adoptar una perspectiva etnográfica en el diseño, mediante la inmersión en el campo y la observación directa y participativa, abre nuevas posibilidades y soluciones que de otro modo no habrían surgido. Todo lo anterior demuestra cómo el diseño puede convertirse en un medio de creación que fomente la participación activa de la comunidad, alineado con el enfoque de Diseño Centrado en el Usuario (López et al., 2019) o, como preferimos llamarlo, diseño centrado en las personas, donde el objetivo es crear soluciones que respondan de manera significativa a las necesidades y conocimientos humanos.

Figura 4.

Cartilla de Yacayacá

**Reflexiones finales**

El diseño, en su esencia, trasciende la mera relación clientelar y se aleja de un enfoque limitado a la experiencia estética y de la noción de usuario. En este contexto, se plantea un papel más amplio que invita a adoptar perspectivas no convencionales y a explorar relaciones más profundas con la comunidad y el entorno. Así, el diseño social se conceptualiza por, para y con las personas, asegurando que las soluciones, experiencias y modelos creados sean aplicables en la vida cotidiana y faciliten su apropiación. En el proyecto “Fortalecimiento de las capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés” se buscó atender esta necesidad desde una perspectiva colectiva y cooperativa, donde cada solución fue concebida de manera colaborativa, respondiendo a las demandas que la misma comunidad había identificado.

La integración de la etnografía y el diseño en este proyecto ha facilitado la creación de resultados más pertinentes y culturalmente sensibles, fomentando a su vez un diálogo horizontal y reflexivo (Cortés-López, 2020). Herramientas como el tablero de consulta y la página web del proyecto *Lenguas del Vaupés* no solo contribuyen a la preservación de las lenguas y culturas indígenas, sino que su capacidad de actualización continua y la colaboración activa con las comunidades aseguran que sigan siendo recursos fundamentales para la promoción y conservación del patrimonio lingüístico de la región. Este enfoque aleja el diseño de una práctica centrada únicamente en la creación de productos comerciales y promueve su rol como agente de cambio social, enfocado en las personas y sus contextos.

El diseño, por tanto, va más allá de una cuestión meramente creativa; también implica conciliación y mediación. Esta concepción fue valiosa en el proyecto, ya que no se buscó ejecutar el diseño de productos o, más bien, soluciones multimedia de manera conservadora o habitual. No se trataba de recibir un pedido del cliente, ejecutarlo y, tras una ronda de ajustes, obtener un producto final que respondiera únicamente a ese encargo. En lugar de concebir un “cliente”, se optó por hablar de “personas” o “comunidades”, transformando así la narrativa de nuestras tareas y nuestro rol en el proyecto. Se asumió el papel de mediadores, negociadores y conciliadores entre los diferentes actores involucrados, específicamente entre académicos, comunidades locales y entidades públicas. Cada voz es importante, y cada grupo tiene sus propios intereses; nuestra labor principal consistió en facilitar la convergencia hacia un mismo punto, de modo que una única solución pudiera satisfacer las necesidades e intereses de las comunidades. Lograr que esta complejidad se resuelva de manera efectiva requiere establecer múltiples conversaciones, didácticas y formas de interacción que comuniquen las expectativas hacia el equipo de diseño. Para este propósito se llevaron a cabo reuniones virtuales y presenciales, talleres y otras dinámicas que involucraron a representantes de los diversos sectores y actores implicados. Estos encuentros no solo contribuyeron a aclarar las necesidades de las personas, sino que también fortalecieron el sentido de comunidad y colaboración, esenciales para el éxito del proyecto.

En conclusión, el proceso de diseño y el enfoque implementado en este proyecto no solo enriquece el panorama lingüístico del Vaupés, sino que también sienta las bases para futuros proyectos que busquen fortalecer lenguas y culturas en situaciones similares. Las lecciones aprendidas en esta experiencia sugieren

que un diseño colaborativo, etnográfico, social y reflexivo es clave para las iniciativas que persiguen la conservación y revitalización de lenguas en peligro.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre-Ramos, J. A. (2018). Pistas para aproximarse al diseño social: antecedentes y posturas. *Kepes*, 15(17), 9–26. <https://doi.org/10.17151/kepes.2018.15.17.2>
- Bastidas, A. y Martínez, H. R. (2016). Diseño social: tendencias, enfoques y campos de acción, Colombia. *Arquetipo* (13), pp. 89 - 113.
- Cortés-López, E. M. (2020). La investigación etnográfica en diseño. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 15(28). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Escobar, A., Gnecco, C. (2019). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal* (1 ed.). Universidad del Cauca.
- Gatt, C. y Ingold, T. (2013). From description to correspondence: Anthropology in real time. En W. Gunn, T. Otto, & R. C. Smith (Eds.), *Design anthropology: Theory and practice* (pp. 21–33). Bloomsbury Academic.
- Gertrudix, M., Rajas, M., Gertrudis-Casado, M. C. y Gálvez-de-la-Cuesta, M. C. (2020). Gestión de la comunicación científica de los proyectos de investigación en H2020. Funciones, modelos y estrategias. *Profesional de la información*, 29(4), 1-13. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.24>
- Illingworth, S. (2017). Delivering effective science communication: Advice from a professional science communicator. *Seminars in Cell & Developmental Biology*, 70, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.semcdb.2017.04.002>
- López, G. A., López, R. y Mollenhauer, K. (2019). Etnodiseño: Modelo de diseño desde la perspectiva etnográfica y su aporte a la formación en diseño. *I+Diseño. Revista Internacional de Innovación, Investigación y Desarrollo en Diseño*, 15, 23-40.
- Sullivan, W. J., Strathdee, S. A., & Hotez, P. J. (2021). Making it personal: Science communication for the masses. *Trends in Parasitology*, 37(8), 684-686. <https://doi.org/10.1016/j.pt.2021.05.010>
- Taussig, M. (2011). *I swear I saw this: Drawings in fieldwork notebooks, namely my own*. The University of Chicago Press.
- Winograd, T. y Flores, F. (1989). *Hacia la comprensión de la informática y la cognición*. Editorial Hispano-Europea.

05

Tecnologías digitales y su mediación en procesos de investigación en lenguas nativas

Robin Castro-Gil

Universidad Icesi

Alejandro Peñaranda-Agudelo

Universidad Icesi

Jesús Mario Girón

Universidad Icesi

Santiago Londoño-Restrepo

Universidad Icesi

Adela Parra-Romero

Universidad Libre, Seccional, Cali

Resumen

Este estudio analiza el uso e impacto de algunas tecnologías digitales en un proyecto particular orientado al fortalecimiento de capacidades locales en investigación en lenguas nativas y en peligro de extinción en el departamento del Vaupés, Colombia. A través de un enfoque interdisciplinario, se desarrollaron diversos artefactos digitales como un repositorio digital de investigaciones previas, un tablero de consulta más intuitivo sobre esas investigaciones, una página web, un blog, y diversos contenidos multimediales en lengua nativa y en español.

El diseño metodológico es de corte cualitativo y se centró en un análisis narrativo, utilizando una revisión de la documentación del proyecto relacionada con los procesos de desarrollo de los artefactos. Los resultados evidencian que las tecnologías digitales, adaptadas al contexto sociocultural, facilitan el acceso al conocimiento y contribuyen a la creación de contenidos para preservar la lengua nativa. Sin embargo, se identificaron desafíos relacionados con la conectividad limitada, las capacidades locales de investigación y la necesidad de formación continua en alfabetización digital. Este trabajo, desde el campo de las humanidades digitales, contribuye a mostrar cómo las tecnologías emergentes pueden integrarse en iniciativas de documentación y fortalecimiento de las lenguas nativas, promoviendo tanto la inclusión como la sostenibilidad cultural.

Introducción

Cuando hablamos de tecnologías digitales y su mediación en procesos de investigación en lenguas nativas es necesario considerar ciertas definiciones iniciales. Según Lievrouw y Livingstone (2006), el concepto de tecnología incluye no solamente el artefacto como resultado final, sino también otros procesos y aspectos. En principio, ellos mencionan los procesos de conceptualización, diseño, construcción y despliegue del artefacto. A su vez, se consideran las prácticas habilitadoras asociadas a su apropiación, uso y los aspectos sociales, y las estructuras y dinámicas institucionales que permiten que esta tecnología exista y opere. Desde un enfoque de estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), autores como Von Linsingen (2007) ponen en primer plano la reflexión sobre aspectos como los intereses, valores y motivaciones de cada sociedad en relación con la responsabilidad de los efectos e impactos de las transformaciones tecnológicas.

Como punto de partida, es común pensar que la tecnología, tratándose de lenguas, es principalmente un asunto de equipos y programas digitales. Sin embargo, la tecnología en su relación con el lenguaje no es algo de hoy; de hecho, la aparición de la escritura (en principio ideográfica o jeroglífica y luego alfabética) se entiende como una tecnología visual que crea nuevas formas de vivir el lenguaje humano, algo que ante todo es un evento oral (Ong, 1982). Luego, terminando la Edad Media en Europa se da otro salto tecnológico, en relación con el lenguaje, con la aparición de la imprenta. Esta tecnología suscitó profundas transformaciones en el pensamiento al facilitar las prácticas de la lectura y la escritura de nuevas ideas y narrativas, por lo que se puede afirmar que la imprenta contribuyó a la aparición de la modernidad y el desarrollo de la ciencia en Occidente. Con el libro se crea la posibilidad de “preservar las ficciones urdidas hace milenios” (Vallejo, 2019, p. 373) y la aparición de nuevas vivencias del lenguaje. Ciertamente, el libro también ha tenido una función política en el encuentro de culturas como un signo de poder.

Al llegar el siglo XX se dan nuevos saltos tecnológicos en la comunicación con la aparición del telégrafo, las máquinas de escribir, la radio, la televisión, y a mediados de dicho siglo se inicia lo que sería la computación, al principio en medios “analógicos”. Posteriormente, inicia una nueva revolución tecnológica. En esta era, día a día se incrementan los recursos para el procesamiento, almacenamiento, difusión y transmisión de información digital transformando las dinámicas globales de comunicación (Selwyn, 2011) y, más recientemente, se vuelca al público general los desarrollos en inteligencia artificial generativa (IAG). Es así como desde la aparición de computadoras y las tecnologías digitales se ha planteado la posibilidad de facilitar la comunicación interlingüística (traducción, procesador de voz cada vez más específico según hablas locales para las lenguas de mayor extensión geográfica).

Por otro lado, desde la perspectiva de la interacción humano-tecnología se reconoce la transformación de las relaciones sociales y la percepción del espacio y tiempo debido a la superposición del mundo físico y la información digital (Heinrich et al., 2025). Es así como, tecnologías como la realidad aumentada y las aplicaciones de navegación, por ejemplo, permiten reconfigurar la experiencia humana en los espacios cotidianos, facilitando la movilidad, el acceso a la información y la creación de significados en contextos tanto físicos como virtuales. Este avance hacia entornos híbridos, donde lo físico y lo digital convergen, ha llevado a nuevas reflexiones sobre el papel de la tecnología en la sociedad. En este sentido, surge el concepto de humanismo digital como

respuesta a los desafíos y oportunidades que representan estas innovaciones, especialmente en la interacción entre los humanos y máquinas. En este sentido, Nikitenko et al. (2025) subrayan cómo tecnologías como las plataformas digitales y la inteligencia artificial reconfiguran la comunicación y la interacción, permitiendo la conexión global y el intercambio cultural, pero también generando riesgos como la deshumanización y la brecha digital.

En esta nueva relación, el humanismo digital plantea la necesidad de implementar políticas y prácticas que promuevan un uso ético y responsable de la tecnología, asegurando que el desarrollo tecnológico esté alineado con los valores fundamentales de la humanidad. Estas perspectivas del humanismo digital son especialmente relevantes en contextos multiculturales, donde la tecnología no solo transforma la interacción humana, sino que también se presenta como una herramienta fundamental para la expresión, preservación y respeto de las identidades individuales y colectivas.

Considerando estas reflexiones previas, es importante no perder de vista las relaciones tecnología - lenguas nativas. Aquí se resalta cómo algunos de estos desarrollos tecnológicos y las interpretaciones de estos procesos han creado la ilusión de que las sociedades indígenas y los grupos étnicos con lenguas históricamente marginadas –generalmente de tradición oral, sin sistemas de escritura– van a poder estar en condiciones similares a las sociedades tecnológicamente modernas. Es decir, se asume que al poseer herramientas digitales para la producción, reproducción, y creación de mensajes y contenidos en las lenguas nativas, como cualquier grupo social en el mundo se estaría participando de la globalización que se ha desarrollado para el manejo de la diversidad lingüística, la traducción instantánea, la documentación o memoria de las narrativas y la preservación de los relatos orales originales. Es relevante, entonces, argumentar que, a pesar de que el acceso a estas tecnologías, como artefacto, existe, falta desarrollar en los territorios los otros aspectos del concepto de tecnología mencionados previamente (Lievrouw y Livingstone, 2006).

Este proyecto, desde una visión multifacética y de articulación de actores locales y nacionales, permite en el contexto del departamento del Vaupés un encuentro entre comunidades, instituciones públicas e instituciones académicas. No obstante, es importante señalar que este proyecto se inscribe en una historia de encuentros que se remonta a mediados del siglo XIX, cuando el viajero científico inglés Alfred Wallace (1853) navegó las numerosas cachi-veras del río Vaupés y llegó hasta la boca del Cuduyarí. Durante su travesía, Wallace describió el paisaje, la fauna, los recursos naturales y las personas que

encontró, narraciones que publicó casi 40 años después en un libro. Estos primeros trabajos y sus reportes estaban dirigidos a las Sociedades Geográficas que patrocinaban estos viajes, interesadas en documentar un mundo que estaba siendo colonizado. Además de estos exploradores europeos, otros visitantes, como religiosos y mercaderes, llegaron al territorio. A diferencia del europeo que describía estas realidades desde una perspectiva científica y altruista, los religiosos y mercaderes interactuaron directamente con la población nativa, introduciendo las tecnologías que tenían a su alcance.

Ciencia, geografía, botánica, etnografía y lingüística descriptiva se desarrollaron como resultante de estas expediciones que medían el mundo y reportaban datos a la naciente academia moderna de los países occidentales y luego a las universidades de todo el mundo. En esos primeros contactos, los nativos, conocedores del medio y con sus propias perspectivas, dieron interpretación a la aparición de estos forasteros, quienes no conformaban un solo pueblo, sino que eran individuos con perfiles y misiones muy diferentes, aunque compartían técnicas y herramientas que los locales no dudaron en apropiarse. Hay reportes etnográficos de cómo los nativos incorporaban en sus imaginarios explicaciones acerca del origen de los forasteros, tanto europeos como nacionales, y de sus artefactos, tal como lo reporta Pineda Camacho (1975) en su estudio sobre los andoque¹. La apropiación de las tecnologías por parte de los pueblos originarios no solo implica el uso de herramientas, sino también la comprensión de su procedencia, su propósito y, especialmente, su integración en las relaciones sociales internas y en el contexto más amplio.

Este proyecto nace de una necesidad local planteada por una base comunitaria interesada en preservar su lengua, aprender sobre ella, investigar y participar en los procesos de construcción de nuevos conocimientos relacionados con las lenguas. Aunque existen diversos y valiosos estudios sobre las lenguas nativas del departamento del Vaupés en disciplinas como la lingüística y la antropología, también se percibe entre algunos integrantes de las comunidades indígenas e instituciones locales que gran parte de esos trabajos académicos no están fácilmente disponibles o accesibles.

1. Roberto Pineda Camacho (1975) documenta cómo en la narrativa recogida como “el nacimiento de las mercancías” los andoque relatan cómo la hija de ‘Garza de Bocana’ (los blancos) tenía anotado en unos papeles los bi-ío ‘instrumentos de trabajo’ que el hijo de Garza de Centro o gente de Hacha (andoque) fue a traer.

En este contexto particular entran en juego algunos elementos de la ética de la investigación, como el derecho que tienen las personas a tener la información de su lengua. Esa necesidad local se articula alrededor de la demanda territorial del plan de desarrollo del Vaupés que establecía como prioridad incorporar “Estrategias de investigación para salvaguardar la riqueza de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción habladas en el Vaupés, a través de herramientas CTel, con la finalidad de recuperar y fortalecer la tradición oral del departamento” (Minciencias, 2021, p. 182). Se propuso, entonces, diseñar y apropiarse herramientas de ciencia y tecnología para mejorar las capacidades locales para investigar, porque generalmente quienes investigan en estos temas son investigadores por fuera del departamento. Es así como se planteó trabajar en una propuesta de proyecto de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTeI) aplicando a recursos del Sistema General de Regalías (SGR) del gobierno nacional de Colombia. Esta iniciativa fue avalada por la Gobernación del Vaupés y contó con el apoyo de instituciones como SENA Vaupés y la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR).

Esa propuesta se pensó como una iniciativa para visibilizar resultados de investigaciones previas y futuros sobre las lenguas del departamento, y como una plataforma de articulación de capacidades locales ya existentes. Se pensó que se podía buscar, depurar y albergar esa información en herramientas equivalentes a Ethnologue o portales como los del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). En una exploración previa se identificó que este tipo de repositorios y portales requería pagos periódicos que eran difíciles de pagar por instituciones locales o las comunidades indígenas. De igual forma, se identificó que esta práctica de pago por repositorios internacionales no fomentaría un trabajo colaborativo local de fortalecimiento de capacidades en investigación en lenguas nativas. Entonces, de ahí nace la idea del repositorio como 1) una línea base y espacio de consolidación de estudios previos, 2) como resguardo de información de trabajos futuros, 3) como espacio colaborativo local de trabajo para el estudio y reflexión sobre las lenguas nativas y en peligro de extinción del departamento, y 4) como una herramienta que aporte información para generar algunos lineamientos de investigación.

Por otra parte, como resultados del proyecto también se concibió el desarrollo conjunto de otros productos tecnológicos como un tablero de consulta de investigaciones previas, un blog de difusión de avances y memoria del proyecto, y diversos materiales multimediales bilingües, entre ellos, videos, podcasts, y una cartilla por comunidad. El desarrollo de estos contenidos aportó elementos

esenciales para pensarse y repensarse las formas de trabajo interdisciplinario, el proceso de apropiación social del conocimiento, y las interacciones entre ciencia, tecnología y las comunidades locales para el fortalecimiento de las capacidades locales en investigación sobre lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del departamento del Vaupés. Finalmente, este capítulo reflexiona sobre *la construcción, uso, apropiación y mediación de tecnologías digitales en investigaciones sobre lenguas nativas*.

Método

Este estudio se plantea para responder algunas preguntas en relación con las tecnologías digitales y su mediación en los procesos de desarrollo de artefactos digitales. Para lograr este propósito se propuso un diseño de investigación contextualizado al dominio de investigación y al territorio específico. Es así como, considerando los tres tipos de paradigmas metodológicos: cualitativo, cuantitativo y mixto (Johnson y Christensen, 2014), este trabajo es de corte cualitativo y utiliza el enfoque de estudio narrativo (Hernández Sampieri, 2014). Como métodos de recolección se cuenta con los documentos y productos intermedios resultado del proyecto de investigación e información en internet sobre proyectos similares.

Una de las primeras actividades que se realizaron fue la revisión de literatura cuya búsqueda orgánica (no sistemática) de material académico se realizó en Google Scholar y Scopus considerando palabras claves como (“digital repositories” OR “web pages” OR “websites” OR blogs OR “interactive maps”) AND (“native languages” OR “indigenous languages” OR “endangered languages”) AND (“research” OR “documentation” OR “preservation” OR “revitalization”). Posteriormente, se realizó el análisis de esta información, lo que permitió construir el marco conceptual de este trabajo.

Tecnologías digitales, artefactos del proyecto y los procesos en su desarrollo

En esta sección se presenta una explicación de las diversas tecnologías que fueron seleccionadas para el desarrollo de los artefactos digitales del proyecto. Se presenta una descripción detallada de la manera en que se desarrollaron

e implementaron para alcanzar los objetivos planteados. También se realizó un análisis a la luz de algunos trabajos académicos previos sobre tecnologías digitales en procesos de investigación sobre lenguas nativas. Este análisis integrado proporcionó un contexto más amplio sobre el uso de estas tecnologías en investigaciones sobre lenguas nativas. En particular, se presentan los hallazgos alrededor del desarrollo del sitio web, repositorio digital, tablero de consulta y blog del proyecto.

Las primeras exploraciones en la literatura académica muestran que durante las últimas décadas el avance acelerado de las tecnologías digitales ha transformado significativamente la manera en la que se lleva a cabo la investigación en diversas disciplinas, entre ellas el estudio de las lenguas nativas. Estas herramientas no solo han facilitado la recopilación, análisis y difusión de datos, sino que también han abierto nuevas posibilidades para la documentación, preservación y revitalización de estas lenguas. Un ejemplo de esto lo presenta Meighan (2022) cuando menciona que durante el proyecto piloto de TEK-nology fueron utilizadas diversas tecnologías digitales debido a las restricciones por el COVID-19. Estas incluían el uso de Zoom para reuniones en línea, así como el uso de laptops, teléfonos celulares y cámaras para la creación de videos educativos en lenguas nativas. También se utilizaron herramientas como un diario auto etnográfico en línea y encuestas web para la recopilación de datos.

Por otro lado, Requesens (2023) expone cómo algunas empresas tecnológicas están ayudando a promover lenguas indígenas y culturas. Por ejemplo, Google ha comenzado a incluir algunas lenguas indígenas en su plataforma de traducción, incluyendo Quechua, Guaraní y Aymara. Asimismo, ha emergido recientemente el trabajo de los activistas de lenguas nativas, que se han aglutinado en América Latina en torno a un proyecto de “RisingVoices”, donde se presentan más de veinte proyectos, cuatro de ellos en Colombia, dos en la Amazonía (miraña, ticuna).

En este contexto, las tecnologías digitales han sobresalido como aliadas importantes tanto para los investigadores como para las comunidades nativas, proporcionando plataformas y recursos que antes estaban fuera de su alcance. En particular, cuando hablamos de los aportes a las comunidades, autores como Huilcán Herrera (2022) han subrayado que el uso de tecnologías digitales como las aplicaciones móviles han sido cruciales en los esfuerzos de revitalización lingüística, proporcionando a las comunidades indígenas herramientas accesibles para aprender y mantener sus lenguas nativas. Estas tecnologías móviles

permiten no solo la enseñanza de la lengua, sino también la documentación y preservación, facilitando la participación de la comunidad en los procesos de revitalización lingüística. Por su parte, Liu et al. (2022) destacan la importancia de desarrollar herramientas tecnológicas adaptadas a las necesidades específicas de las comunidades, siempre respetando las particularidades sociolingüísticas de cada una.

Adicional a los repositorios digitales de corpus de tradiciones o de descripción lingüística o programas de aprendizaje de lenguas nativas, ya hay en la internet diversas herramientas para búsqueda de temas específicos como, por ejemplo, de nombres de las lenguas, propios o dados por otros; el CLLD (Cross Linguistic Linked Data) permite consultar bases de datos generadas por proyectos lingüísticos, tanto de descripción como de tipología y estudio de algún tema lingüístico en específico. Entre otros repositorios asociados a esta plataforma de acopio y análisis de bases de datos está el mencionado Glottolog y el WALS (The World Atlas of Language Structures), una base de datos fonológicos, morfológicos y gramaticales alimentada por descripciones de lenguas y el trabajo colaborativo de decenas de lingüistas e ingenieros para depurar las bases, simplificar datos y optimizar las herramientas para establecer agrupaciones y diferencias sistemáticas entre datos de lenguas.

Este sitio, a su vez, se apoya en la plataforma Zenodo, diseñada para facilitar el flujo de conocimiento con código abierto y la creación de comunidades temáticas que se gestionan autónomamente y se dan sus propias reglas de adhesión, contribución, acceso, uso y nexos con otros sitios y/o redes. Así, desde AILLA se puede acceder desde la ficha de un idioma a bases como OLAC (Open Languages Archives), página que es una combinación de catálogos donde se encontrarán los recursos lingüísticos identificados por dicha página para la lengua en consulta, la cual se identifica por su nomenclatura de tres letras en alguna lista de la plataforma ISO 639. Análoga a esta página es el sitio Ethnologue, administrado por el Instituto Lingüístico de Verano, con información las 7.164 lenguas que dice identificar y dar información sobre localización general, demografía, vitalidad, tipo de escritura y, en algunos casos, datos de producción académica y autores.

Dentro del marco académico presentado en estudios previos se identificaron elementos relevantes para entender mejor los procesos de mediación tecnológica durante la implementación del proyecto en relación con el repositorio digital, el tablero de consulta, blog, el sitio web y los contenidos multimediales.

De igual forma, en el desarrollo de estos artefactos se abordaron tanto desafíos significativos como beneficios cruciales.

Entre los principales retos se encontraron la necesidad de planificar adaptándose al contexto sociocultural, considerando tanto las expectativas locales como las capacidades tecnológicas disponibles. La interacción constante con las comunidades locales y otros actores involucrados permitió ajustar los objetivos iniciales para responder a necesidades emergentes. Un desafío particular fue garantizar la funcionalidad y accesibilidad de herramientas como el repositorio digital, el tablero de consulta y el blog. Estos artefactos requerían diseños intuitivos y útiles que facilitaran su apropiación por parte de las comunidades, enfrentando barreras como la conectividad limitada y las diferencias en la alfabetización digital. Además, la coordinación interdisciplinaria resultó compleja, pues integrar perspectivas de diseño, lingüística, antropología e ingeniería, exigió un esfuerzo sostenido para construir lenguajes comunes y armonizar enfoques.

Finalmente, en cuanto a los beneficios, estos artefactos digitales fortalecieron la investigación y preservación de lenguas nativas, centralizando conocimientos dispersos y promoviendo el acceso equitativo a la información. El repositorio digital, por ejemplo, no solo consolidó estudios previos, sino que también sirve como plataforma colaborativa para futuros proyectos. El tablero de consulta permitió un acceso más sencillo a información académica desde una perspectiva cotidiana, fortaleciendo la interacción comunitaria. La interdisciplinariedad enriqueció el proceso, permitiendo que las comunidades locales participaran activamente en el diseño y la implementación de estos productos, integrando sus conocimientos y necesidades. Estos logros muestran cómo las tecnologías digitales, cuando se desarrollan desde una perspectiva humana e interdisciplinaria, pueden actuar como catalizadores para la sostenibilidad cultural, estableciendo un modelo replicable para contextos similares.

Lenguas nativas del Vaupés, un portal web para la diversidad lingüística del departamento

Las páginas, sitios o portales web son tecnologías que permiten la presentación y distribución de contenidos digitales a través de internet. Las páginas web pueden ser de naturaleza dinámica o estática dependiendo de su propósito, comúnmente las páginas informativas como sitios corporativos o wikis pertenecen al primer apartado, puesto que su objetivo es proporcionar información que no está en

constante cambio. Por otra parte, los sitios web como redes sociales o tiendas en línea son dinámicas, ya que sus contenidos se van actualizando en tiempo real. De acuerdo con Nass De Ledo (2012), las páginas web se han convertido en un medio de comunicación global respondiendo a las necesidades de los usuarios de internet. Contar con un sitio web se ha vuelto una herramienta esencial para la comunicación, y a menudo también para la interacción personal.

Ejemplos de estas tecnologías, en otros contextos, se presentan en el artículo “Decolonizing the digital landscape: the role of technology in Indigenous language revitalization” de Meighan (2021). En ese trabajo el autor no solamente explora el papel de la tecnología en la preservación y revitalización de las lenguas indígenas, sino que también reflexiona sobre algunos desafíos relacionados con la colonización digital. Por otra parte, algunas páginas web como FirstVoices y Talk Sauk han sido fundamentales, proporcionando plataformas interactivas que permiten a las comunidades documentar, archivar y aprender sus lenguas de manera colaborativa. Este autor menciona que en sus versiones más recientes los desarrollos de sitios web se complementan con tecnologías emergentes como la realidad aumentada (AR) y la realidad virtual (VR), ejemplificadas por iniciativas como Bidaaban: First Light y Ogoki Learning, que ofrecen experiencias inmersivas para la enseñanza y conservación cultural.

Por su parte, Ross et al. (2021) describen en su estudio un proyecto innovador dirigido a la preservación y revitalización de las lenguas indígenas nēhiyaw (Cree), Nahkawé y Michif de Saskatchewan. Este proyecto, conocido como Circle of Indigenous Languages (COIL), se centró en la digitalización, categorización y creación de un sitio web público que alberga grabaciones históricas de estas lenguas. El objetivo principal fue hacer accesibles estas historias y recursos lingüísticos, facilitando así el aprendizaje y fortaleciendo la continuidad cultural de las comunidades indígenas a través de la tecnología.

El proyecto de *Fortalecimiento de capacidades de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existente y en peligro de extinción del Vaupés* fue una iniciativa formulada por la Universidad Icesi, la Gobernación del Vaupés y el SENA regional Vaupés, aprobada por el Sistema General de Regalías de Colombia y supervisada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). En este contexto, para el desarrollo del sitio web *Lenguas Nativas del Vaupés* (Figura 9) se incorporaron algunos de los elementos identificados sobre este tipo de tecnologías relacionados con la preservación y revitalización de lenguas nativas en estudios académicos previos. Este artefacto digital fue construido como una interfaz informativa de los resultados del proyecto de investigación,

y como un punto de entrada y plataforma digital para los futuros desarrollos e iniciativas sobre lenguas nativas por parte de las comunidades indígenas y actores institucionales locales.

Figura 9.

Sitio web Lenguas Nativas del Vaupés



Fuente: Lenguas Nativas Vaupés

En su primera intención como interfaz comunicativa, este sitio web fue el resultado de una discusión y reflexión entre etnolingüistas, lingüistas comunitarios, comunicadores, diseñadores gráficos, antropólogos, bibliotecólogos, ingenieros de sistemas y personal de la Gobernación del Vaupés y de SENA Vaupés. Esta discusión generó diversas versiones de la interfaz. Inicialmente, se construyó con diversas secciones que de alguna forma reflejaron los objetivos del proyecto y presentaron los resultados de este. Al final, se concertó un enfoque centrado en el usuario final que serían potencialmente las comunidades

indígenas, los centros de formación y escuelas del departamento, actores institucionales como la gobernación del Vaupés y otros investigadores sobre lenguas nativas.

En su sección de *inicio* el sitio web describe el propósito del proyecto y se presentan las noticias más recientes registradas en el blog de memoria del proyecto. Una siguiente sección denominada *sobre el proyecto* se presenta el contexto en el cual se desarrolla el proyecto y una descripción corta del mismo y la información de las comunidades Wacará y Yacayacá con las cuales se está trabajando. También se presenta al equipo de investigadores y personal de apoyo.

Por otra parte, las siguientes secciones del sitio web se organizan alrededor de los productos tangibles del proyecto como una plataforma digital que facilita potenciales iniciativas futuras sobre lenguas nativas de otras comunidades indígenas y actores institucionales del departamento del Vaupés. Entre estos productos o artefactos se encuentran el *repositorio digital* de investigaciones sobre lenguas nativas del Vaupés, el *tablero de consulta* sobre algunas de estas investigaciones que lograron recuperarse como textos completos, los resultados del *diagnóstico socio-lingüístico*, realizado en las dos comunidades, los *contenidos multimediales* asociados al proceso de apropiación social del conocimiento, información de memoria del proyecto a través del *blog* y la propuesta de *estrategia de investigación*. Finalmente, en la última sección se incluye información para medios de comunicación, esto es, datos sobre los canales de comunicación, una galería de imágenes y también las noticias más recientes. La estructura anterior cumple esa intencionalidad informativa permitiendo que las personas interesadas conozcan los aspectos principales del proyecto, su evolución y sus resultados.

A la luz de los resultados de este trabajo se identifica el potencial de este tipo de herramientas para la creación de redes colaborativas de trabajo local que promuevan la generación de nuevos contenidos contando con unas plataformas e infraestructuras ya instaladas y operativas.

Acervo investigativo sobre lenguas nativas del Vaupés,
entre la consolidación y preservación de la información en
un Repositorio Digital

Los repositorios digitales son soluciones tecnológicas que están diseñadas para la preservación, organización, acceso y distribución de contenido digital. Estos repositorios pueden contener gran variedad de contenidos como artículos

académicos, revistas, libros, datos de investigación, documentos administrativos, fotografías, videos, audios, etc. Estos contenidos también se conocen como objetos digitales, los cuales pueden ser nativos o digitalizados. Loan (2014) define el término “repositorio digital” como una herramienta que permite almacenar y preservar recursos digitales a largo plazo asegurando su disponibilidad para el público o grupos específicos de usuarios. En este sentido, un repositorio digital es una base de datos en línea que ofrece el acceso completo y estructurado en categorías a los recursos digitales que contiene.

Para las lenguas nativas de Latino América y en especial de la Amazonía colombiana hay repositorios para los materiales originales de investigación. Así tenemos el Archive of the Indigenous Languages of Latin America (AILLA) de la Universidad de Texas en Austin: archivo digital especializado en la preservación de registros de idiomas amerindios depositados por investigadores que contiene grabaciones, videos y diverso tipo de textos sobre lenguas nativas de América Latina. La misión de AILLA es “preservar estos materiales y ponerlos a disposición de los Pueblos Indígenas, investigadores y otros amigos de estas lenguas ahora y para las generaciones venideras”. El repositorio comenzó hace más de tres décadas, y el sitio fue actualizado en 2016. Del Vaupés figuran las colecciones de Sorensen con materiales en cubeo, desano, tucano, kotiria, curripaco, creados entre 1960 y 1980 con grabaciones de audio, transcripciones, traducciones, fotografía y notas etnográficas; la Colección Robin Wright sobre el baniwa del Isana y del Aiary, centrada en danzas, cantos y narrativas chamánicas; la colección Jean Jackson – con foco en la etnia bará (restringido); la Colección de lenguas Tucano de Elsa Gómez-Imbert con énfasis en documentación sobre el tatuyo y barasana y, en menor volumen, piezas en bará, tuyuca, makuna y otras lenguas del Vaupés; la Colección de Christine y Stephen Hugh-Jones con numerosas grabaciones y textos sobre barasana; la Colección de Lenguas Tucano Oriental de J.Chernela con grabaciones de eventos, entrevistas y textos sobre el pueblo kotiria (wanano); la Colección de Lenguas colombianas de Katherine Bolaños con la descripción del cacua; la Colección de la lengua Wa’ikhana (piratapuyo) de Kristina Balykova y la Colección Yuhup de Orjuela y Ospina.

Por otra parte, en Alemania y Países Bajos está la iniciativa “The Language Archive”. Esta herramienta del Instituto Max Planck de Psicolingüística cuenta con el DOBES Documentation of Endangered Languages Archive, el cual es un repositorio de colecciones sobre lenguas en peligro donde se pueden depo-

sitar corpus de audio, video y texto. Adicionalmente, ofrece aplicaciones para documentar (ELAN) y analizar (PRAAT) las lenguas. En nuestra revisión no evidenciamos colecciones de lenguas del Vaupés en DOBES, siendo la más cercana la colección “Gente de Centro” de las etnias de los ríos Caquetá, Mirití (bora, ocaina, nonuya, witoto-Murui, resígaro).

En este proyecto se empleó el artefacto repositorio digital como una herramienta de almacenamiento, acceso y centralización de información referente a investigaciones realizadas sobre lenguas nativas en la región. El objetivo principal fue crear un espacio donde la comunidad pueda consultar de manera fácil y sencilla información sobre estudios y documentaciones en y sobre las lenguas, que se habían realizado en el territorio, pero que en muchas ocasiones no fueron accesibles para ellos. Esto se debió al desconocimiento de sus lugares de publicación, a dificultades de conectividad, a restricciones de acceso por suscripción o, incluso, a la ausencia de un compromiso por parte de algunos(as) investigadores(as) de devolver a las comunidades los resultados de sus trabajos. El software utilizado para construir el repositorio digital es DSpace, una plataforma de código abierto diseñada específicamente para crear entornos que permitan almacenar, preservar y compartir diversos tipos de contenido digital.

DSpace es reconocido por su capacidad para gestionar grandes volúmenes de información de manera eficiente, ofreciendo una estructura jerárquica que organiza los datos en comunidades (proyectos o temáticas generales) y colecciones (categorías o temáticas específicas dentro de una comunidad). Además, su flexibilidad y personalización facilitaron el acceso público o restringido según las necesidades del proyecto. La Figura 10 presenta una imagen del archivo Excel denominado *Inventario de investigaciones y materiales sobre las lenguas del Vaupés*. Ese archivo contiene 470 registros depurados que fueron el resultado de una revisión sistemática de literatura. Este material fue revisado para identificar las categorías de análisis que serían finalmente las colecciones en DSpace. Estas colecciones fueron la investigación lingüística, educación, documentos en lengua nativa, sociolingüística, estudios etnográficos y caracterización regional.

Figura 10.

Inventario de investigaciones y materiales sobre las lenguas del Vaupés

A	B	E	F	G	H	I	J	M	N	O	P	Q	R
ÍTEM	TÍTULO	AUTOR(ES)	AUTOR CORPORATIVO	AÑO PUBLICACIÓN	Nº PÁGINAS/ MPO	PÁGINA INICIO	PÁGINA FINAL	TIPO DE PUBLICACIÓN NORMALIZADA	PAIS	FUENTE / SERIE	EDITORIAL/ PRODUCTOR	ACCESIBILIDAD	ISSN
27	Los cuidados de la mujer indígena barasana .Robo-Soo.Yáase kiti (segunda edición)	-	ACAUPI, Secretaría de Salud Departamental, Gobernación del Vaupés	s.f.	27	-	-	Libro ... (http://purl.org/coar/ressour ce_type/c_2833)	Colombia	-	Asociación de Capitanes y Autoridades Tradicionales Indígenas del Pirá-Paraná, Secretaría de Salud Departamental,	Acceso restringido ... (http://purl.org/coar/access_right/c_16ec)	-
28	Los cuidados de la mujer indígena tatuyo Ka-Robio-Jó Ká-Bai Hgriñhe	-	ACAUPI, Secretaría de Salud Departamental, Gobernación del Vaupés	s.f.	33	-	-	Libro ... (http://purl.org/coar/ressour ce_type/c_2833)	Colombia	-	Asociación de Capitanes y Autoridades Tradicionales Indígenas del Pirá-Paraná, Secretaría de Salud Departamental, Gobernación del Vaupés	Acceso restringido ... (http://purl.org/coar/access_right/c_16ec)	-
29	Phonemic Systems of Colombian Languages	West, Birde & Welch, Betty; Waltz, Nathan E. & Waltz, Carolyn H.; Schauer, Stanley & Schauer, Julia G.	Summer Institute of Linguistics	1967-01-01	-	-	-	Libro ... (http://purl.org/coar/ressour ce_type/c_2833)	México	Linguistics and Related Fields no. 14	Summer Institute of Linguistics of the University of Oklahoma	Acceso abierto ... (http://purl.org/coar/access_right/c_ab2)	-
30	Multilingual and monolingual place-names in Tarana	Alkhemald, Alexandra	-	1996-12-01	18	272	290	Artículo de investigación - ... (http://purl.org/coar/ressour ce_type/c_2833)	Estados Unidos	Names: A Journal of Onomastics, Volume 44, number 4	Pitt Open Library Publishing	Acceso abierto ... (http://purl.org/coar/access_right/c_ab2)	1756-2279

Fuente: Elaboración propia con la información del inventario de investigaciones y materiales sobre las lenguas del Vaupés

En paralelo a la revisión de literatura, el equipo técnico de bibliotecólogos e ingenieros de sistemas revisaban las alternativas disponibles de software que se utilizaría para el repositorio digital. En este punto, y considerando experiencias previas se decidió trabajar con Dspace. Seguido a la instalación del DSpace, los 470 registros del inventario se cargaron en la plataforma junto con todos los metadatos. La Figura 11 muestra la estructura del repositorio digital.

Figura 11.

Repositorio digital de investigaciones sobre lenguas nativas del Vaupés

The screenshot shows the top navigation bar with the breadcrumb: Inicio · Centros Académicos · CITRADI · CITRADI - Proyectos · Proyecto Lenguas nativas ... Below this is the main title 'Proyecto Lenguas nativas del Vaupés' and its permanent URI: http://hdl.handle.net/10906/112264. A search bar is present with the label 'Examinar'. Below the search bar are several filter buttons: 'Subcomunidades y colecciones' (selected), 'Por fecha de publicación', 'Por autor', 'Por título', 'Por materia', and 'Por tipo de documento'. The section 'Colecciones de esta comunidad' displays a list of six collections with their respective item counts: C1: Investigación Lingüística (143), C2: Educación (44), C3: Documentos en lengua nativa (108), C4: Sociolingüística (47), C5: Estudios etnográficos (87), and C6: Caracterización regional (41).

Fuente: Repositorio digital de investigaciones sobre lenguas nativas del Vaupés

En Colombia hemos identificado algunos repositorios y plataformas sobre lenguas nativas. El primero es ARDILIA: Archivo Digital de Lenguas Indígenas de la Amazonía, Universidad Nacional de Colombia sede Leticia. Este repositorio creado recientemente (2022) con el propósito de “apoyar los procesos locales de memoria viva y poner estos materiales a disposición de las comunidades de las que proceden” busca digitalizar y almacenar los archivos de audio y video en lenguas nativas, fruto de proyectos de investigadores académicos

como de las propias comunidades de hablantes. Actualmente, cuenta con 13 colecciones organizadas por lengua: dos colecciones en Miraña con 82 objetos, una en Karijona con 15, dos en Magütá (Tikuna) con 83 objetos, y siete en Murui con 258 objetos. Estas colecciones incluyen materiales liderados por investigadores como Juan Álvaro Echeverri y Anastasia Candre. Las colecciones de este repositorio destacan por la función de liderazgo de los propios hablantes nativos y un proceso de “curación espiritual” en la creación de los materiales, su uso y salvaguarda. Un segundo repositorio es “En mi idioma”; esta herramienta es un esfuerzo del Gobierno de Colombia a través de MinTIC para ofrecer recursos digitales, y fue desarrollada por Colnodo en 2013 y actualizada en 2019 buscando preservar y promover las lenguas indígenas. Esta plataforma ofrece siete cursos en lenguas nativas, ninguna del Vaupés.

En una etapa temprana del proyecto se comenzó el proceso de socialización del repositorio con los integrantes del proyecto incluyendo a las comunidades y las instituciones aliadas. Posteriormente, se llevó a cabo la capacitación en el uso del repositorio: como usuarios generales, se capacitó a todos los integrantes del proyecto, mientras que la capacitación como usuarios de registro de información fue dirigida específicamente al personal de la Biblioteca Departamental del Vaupés. La responsabilidad final de registro y operación se acordó que estará en la Biblioteca Departamental de Vaupés, y desde allí se ofrecerá el servicio de formación y acompañamiento a la población del departamento. Finalmente, el acceso al repositorio digital se estructura desde el sitio web para asegurar unidad en el acceso de todos los productos digitales del proyecto.

Tablero de consulta, una ventana para conocer las investigaciones académicas desde una visión más cotidiana

Luego de implementado el repositorio digital se identificó la necesidad de un acercamiento fácil y más natural a la información allí registrada y que no fuera tan académico. En ese acercamiento pensamos que sería importante contar con una herramienta más intuitiva y visual por lo que se propuso un tablero de consulta². Esta herramienta fue evolucionando y haciéndose mucho más interesante con la participación de otros investigadores y asistentes del proyecto de otras disciplinas con miradas diversas. Este producto fue constituido como una herramienta

2. Su diseño se aborda de manera amplia en el capítulo 4.

dinámica y visual para compartir información relevante de las investigaciones previas realizadas sobre lenguas nativas del Vaupés de la información registrada en el repositorio digital. La forma de presentación responde a una serie de preguntas básicas sobre estas lenguas, que fueron elaboradas en colaboración con los lingüistas comunitario de Wacará y Yacayacá. Esta información extraída tuvo un proceso de revisión, selección y curaduría del equipo de lingüistas y antropólogos para responder a las preguntas elaboradas en conjunto con los lingüistas comunitarios, sirviendo como una interfaz amigable y más intuitiva.

Figura 4.

Tablero de consulta

The screenshot shows the 'Tablero de consulta' (Consultation Board) interface. At the top, there is a navigation menu with the following items: INICIO, SOBRE EL PROYECTO, REPOSITORIO, **TABLERO DE CONSULTA**, DIAGNÓSTICO, APROPIACIÓN SOCIAL, INVESTIGACIÓN, and PRENSA. The main header area features a photograph of a group of people in a traditional wooden building, with the text 'Tablero de consulta: Investigaciones sobre lenguas del Vaupés' overlaid. Below the photo, a green banner contains the text: 'En el Vaupés se hablan veinticinco (25) lenguas: 15 de la familia Tucano Oriental, 5 de la familia Arawák, 2 de la familia Nadahup, 1 de la subfamilia Kakua-Nukak, 1 de la familia Caribe, 1 de la familia Tupí.' The main content area is titled 'Actualizado hasta agosto de 2024*.' and includes a search bar labeled 'Selecciona una lengua:' with a dropdown menu currently set to 'Cacua'. Below the search bar are six icons representing different categories: 'Nombre Exónimo', 'Nombre del pueblo', 'Número de la lengua', 'Número de hablantes', 'Mitología', and 'Más info'. The 'Mitología' icon is highlighted in green. Below these icons, there is a section titled '¿Cuáles son algunas de las mitologías y leyendas conocidas de este pueblo según algunos estudios?' containing two text blocks with 'Copiar' buttons. The first block reads: '...Son un pueblo semi-nómada, que se establece en un lugar y viaja desde allí a la selva por periodos de tiempo que van desde un día hasta un mes, con el propósito de cazar, pescar y recoger comida silvestre...' (Cathcart, M., 1973:101). The second block reads: '...La cebatana se hace de dos pedazos largos y ahucados de una palma llamada hñiñá, los cuales se fuerzan uno dentro del otro. La embocadura se hace de jwíoduninãh y se fija al extremo con un tipo de resina waj que se aplica caliente después de hervido, y que se endurece al enfriarse. Los dardos de unos 35 cm de largo se hacen de unas espigas de una palma tierra la wipnãh, o de pedazos pequeños y rajados de un tipo de carrizo grande jónyõpñãh. Los dardos se envuelven con miraguano a un extremo, que se sumerge en curare, que es afilado con una musca para que se rompa en el cuerpo de la víctima...' (Cathcart, M., 1973:114).

Fuente: Tablero de consulta de investigaciones sobre lenguas nativas del Vaupés

Sobre estas temáticas de visualización de información, Junker y Stewart (2011) nos ofrecen otra visión en su artículo “A Linguistic Atlas for Endangered Languages¹²”. Este trabajo documenta un proyecto colaborativo de investigación orientado a la preservación y documentación de lenguas nativas americanas de la familia lingüística Algonquina. El artículo detalla el desarrollo de un atlas interactivo que incluye mapas, textos, actividades y archivos de sonido para facilitar el aprendizaje y la documentación de 21 temas de conversación en más de 15 lenguas y dialectos Cree-Innu. Además, el proyecto busca capacitar a hablantes nativos en la preservación de lenguas mediante el uso de tecnología, y fomentar la comprensión de la diversidad y unidad de estas lenguas a nivel fonológico, morfológico y lexicológico.

Por su parte, Dhamdhare et al. (2017) hacen uso de tableros de consulta, tableros interactivos o dashboards en el sistema Analyza para facilitar la exploración de datos, destacando su gran utilidad al proporcionar una visualización clara y personalizable de los datos. Estos tableros no solo permiten a los usuarios acceder rápidamente a información clave, sino que también integran capacidades interactivas para refinar consultas y generar nuevas visualizaciones de manera dinámica. Su empleo es esencial en contextos donde los datos son complejos y multidimensionales, ya que promueven un análisis más efectivo y accesible para usuarios con habilidades técnicas limitadas, democratizando así el acceso y el entendimiento de la información.

El tablero de consulta cuenta con seis secciones resultado de las preguntas discutidas y acordadas con los traductores comunitarios. Estas son: 1) nombre exógeno, 2) nombre del pueblo, 3) nombre de la lengua, 4) número de habitantes, 5) mitología y 6) más información. En estas secciones se presenta información de los artículos académicos relacionada con esas temáticas para una lengua en particular. La Figura 5 muestra una consulta específica sobre la lengua Pisamira en relación con el nombre exógeno, con el que diversos autores en sus trabajos le han dado a esta lengua. Allí se evidencia información en dos trabajos, uno de Gómez-Imbert en 2004 y otro en un documento de Mincultura.

Figura 5.

Tablero de control, consulta sobre el nombre exógeno de la lengua Pisamira

Actualizado hasta agosto de 2024*.

Selecciona una lengua: Pisamira

Nombre Exógeno Nombre del pueblo Nombre de la Lengua Número de hablantes Mitología Más info

¿Cómo nombran al pueblo y su lengua según fuentes bibliográficas?

"Pisamira, pisatapuyo, papiwa (por los cubeo), waá--hida (por los tatuyo)" (Gómez-Imbert, 2004:44). [Copiar](#) [Ver referencia](#)

"Uasóna, papiwa, papiua, pasatapuyo, wasona, wasina" (Mincultura, Estudios de la lengua pisamira, s.f.:1). [Copiar](#) [Ver referencia](#)

Fuente: Tablero de consulta de investigaciones sobre lenguas nativas en el Vaupés

Para este artefacto se resalta el trabajo entre lingüistas comunitarios e investigadores de diversas disciplinas tales como la antropología, el diseño gráfico, la etnolingüística y la ingeniería de sistemas. Este trabajo de búsqueda de respuesta a esas preguntas mencionadas previamente fue un trabajo manual por parte de etnolingüistas y antropólogos cuyo resultado se consolidó en un archivo Excel. Este archivo, luego de su proceso de revisión y curaduría, se incorporó como base de datos al desarrollo de software del tablero de consulta considerando todos los elementos de diseño acordado entre investigadores y lingüistas comunitarios. Como se muestra en la Figura 5 la fecha de actualización es agosto 2024, y como fue un proceso manual, este trabajo debería actualizarse en futuras iniciativas, ya sea por procesos manuales o automatizados con inteligencia artificial.

Vaupés Multilingüe, una experiencia narrada en un Blog

Los blogs han revolucionado la forma en que las personas y organizaciones comparten información en la era digital. Un blog es una plataforma de publicación en línea que permite a los usuarios crear y compartir contenido de

manera cronológica a través de publicaciones que a menudo incluyen texto, imágenes, videos y enlaces a otros recursos. En la actualidad los blogs son utilizados en gran variedad de contextos y para diversos propósitos, razón por la que se ha vuelto una herramienta tan valiosa para expresar y compartir ideas e información entre comunidades y al público general (Hans et al., 2021).

Por otra parte, en temas de preservación y revitalización de lenguas indígenas, en el artículo “Revitalizing Indigenous Knowledge Systems via Digital Media Technologies for Sustainability of Indigenous Languages”, Ajani et al. (2024) llevan a cabo una revisión integral de cómo diversas tecnologías digitales están siendo utilizadas para este tipo de preservación y revitalización. Dentro de esta revisión, los autores subrayan la importancia crucial de las comunidades en línea, incluyendo blogs y foros, donde los hablantes y aprendices de estas lenguas pueden conectarse, compartir recursos y construir un sentido de comunidad. Un ejemplo de esto es el uso de blogs para la enseñanza de vocabulario y la discusión de prácticas culturales, proporcionando un espacio interactivo para la colaboración y el aprendizaje.

En el desarrollo del proyecto el artefacto blog (Figura 6)³ se ha empleado como una herramienta de difusión de contenido de noticias y como memoria digital del proyecto. En este artefacto se registraron los hitos alcanzados durante la ejecución del proyecto que fueron relevantes para el logro de los objetivos y también actividades como salidas de campo o reuniones de los participantes del proyecto. El blog se nutrió de entradas (posts) de diversas personas encargadas de relatar la historia desde sus propias perspectivas y enfoques, abarcando los diferentes frentes del trabajo realizado.

El enfoque colaborativo e interdisciplinar liderado por profesionales en las disciplinas de comunicación, antropología, etnolingüística, diseño gráfico e ingeniería de sistemas permitió tener una visión global del progreso del proyecto y facilitó la reflexión de los aprendizajes obtenidos. Aunque con un poco de resistencia inicial, la creación de este blog fomentó la participación y el compromiso de los miembros del equipo para generar un archivo vivo y dinámico que relata la evolución del proyecto. Al haber documentado los avances de manera sistémica no solo se creó una herramienta valiosa para la memoria del equipo de trabajo, sino también para aquellas personas que estén interesadas en conocer en detalle el proceso que se llevó a cabo para el cumplimiento de las actividades y objetivos del proyecto. En retrospectiva, se identifica cómo

3. Para más información sobre la creación y gestión del blog véase el capítulo 6.

el proceso de memoria generó un mayor nivel de cohesión en el equipo del proyecto.

Discusión

Los hallazgos de este estudio reflejan la capacidad transformadora de las tecnologías digitales en la preservación y revitalización de las lenguas nativas del Vaupés. Los principales resultados destacan la creación de artefactos como un repositorio digital, un tablero de consulta, un blog y un sitio web como elemento articulador, cada uno diseñado para responder a las necesidades específicas de las comunidades indígenas y académicas involucradas. Estos productos no solo representan avances tecnológicos, sino también un esfuerzo colectivo que vincula conocimientos locales y académicos, potenciando la apropiación social del conocimiento.

Los resultados sugieren que cuando las tecnologías digitales son adaptadas al contexto cultural y lingüístico pueden facilitar la democratización del acceso a la información y la preservación cultural. En línea con estudios previos (Meighan, 2021), el desarrollo del repositorio digital y las herramientas complementarias del proyecto demostraron ser medios efectivos para centralizar y difundir información previamente inaccesible. Además, iniciativas como el tablero de consulta no solo permitieron una interacción más intuitiva con los datos, sino que también tiene como propósito fortalecer la participación de las comunidades en el diseño, uso y evolución de estas herramientas. Adicionalmente, como parte de los procesos de apropiación social del conocimiento se pone en relieve las discusiones sobre la responsabilidad de los efectos e impactos de las transformaciones tecnológicas (Von Linsingen, 2007).

Figura 6.

Blog Vaupés Multilingüe

LENGUAS NATIVAS DEL
VAUPÉS INICIO SOBRE EL PROYECTO REPOSITORIO TABLERO DE CONSULTA DIAGNÓSTICO APROPIACIÓN SOCIAL INVESTIGACIÓN PRENSA

Vaupés Multilingüe
Otro sitio más de Blogs

Buscar ...

ENTRADAS RECIENTES

Y al final, ¿qué queda?

Una experiencia compartida con estudiantes de antropología de la Universidad Nacional.

Entrevistando a Robin Castro, investigador principal, sobre el impacto del proyecto

Primeros pasos en la creación de la cartilla “La Mujer Sapo y el Muchacho”

¡Ya está aquí el tercer capítulo de nuestro podcast Vaupés Multilingüe!

COMENTARIOS RECIENTES

ARCHIVOS

diciembre 2024

noviembre 2024

octubre 2024

septiembre 2024

agosto 2024

julio 2024

junio 2024

mayo 2024

Month: febrero 2024

El encuentro que une voces: preservando las lenguas cacua y wáchinã

En un evento sin precedentes, celebrado el 15 de febrero de 2024, el proyecto “Fortalecimiento de capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés” congregó a traductores, lingüistas y miembros de la comunidad en el Conversatorio Vaupés, Multilingüe Historia y Memoria. Este encuentro, desarrollado por ICESI, SENA, IDDER y la Gobernación, destacó la importancia de conocer cuáles son los procesos y las herramientas que están utilizando los hablantes cuando se enfrentan a la transcripción y traducción en otras lenguas.

Los desafíos de la traducción

Liderado por Víctor López Cardozo y Tiberio Gallego (etnia Cacua), junto a Héctor Borrero y Martín Londoño (etnia wáchinã), el conversatorio iluminó los retos inherentes a la traducción de conceptos y textos desde el español hacia sus respectivas lenguas nativas. La complejidad de este proceso se evidenció en la anécdota del esfuerzo conjunto por traducir el título del proyecto, un proceso que requirió varios días de trabajo colaborativo y validación comunitaria.

Entre la oralidad y la escritura

La transición de la oralidad a la escritura no es simplemente un ejercicio lingüístico; es un puente entre dos mundos, donde términos e ideas ajenas a la lengua nativa y a la cosmovisión indígena presentan desafíos

Fuente: Blog Vaupés Multilingüe

La interdisciplinariedad fue otro eje clave que aportó al éxito del proyecto. La colaboración entre lingüistas, diseñadores, antropólogos, bibliotecólogos, comunicadores e ingenieros permitió abordar el problema desde perspectivas complementarias, lo que enriqueció el desarrollo de los artefactos. Sin embargo, esta dinámica también presentó desafíos relacionados con la coordinación y la

comunicación entre equipos diversos. Se evidenció la importancia de establecer lenguajes comunes y mecanismos de integración desde las fases iniciales para mejorar la fluidez y eficacia del trabajo colectivo. Asociado a los temas de interdisciplinariedad, los hallazgos en este estudio muestran una necesidad de una mayor articulación del proceso de comunicación tanto interno como externo para facilitar un trabajo colaborativo más cohesionado en el desarrollo de los artefactos digitales.

Por otra parte, aunque se identificaron limitaciones significativas, reconocidas también en estudios similares (Huilcán Herrera, 2022), tales como la conectividad limitada, alfabetización digital en territorio, la dificultad de acceso a investigaciones previas realizadas en el Vaupés sobre lenguas nativas, y la sostenibilidad de los productos digitales se logró cumplir con los objetivos específicos del proyecto. De igual forma, se identifica como el reto más importante la sostenibilidad del trabajo realizado y como una potencial estrategia el desarrollo de nuevas iniciativas que involucren las otras comunidades indígenas, entidades públicas y sociedad civil organizada del departamento. Estos factores subrayan la necesidad de fortalecer capacidades técnicas, promover estrategias de formación continua en el uso de herramientas digitales asociadas al fortalecimiento de capacidades de investigación y mejorar los niveles de relacionamiento local de los diferentes actores.

En términos de impacto, los resultados del proyecto y el piloto con las comunidades Yacayacá y Wacará del departamento del Vaupés tienen implicaciones teóricas y prácticas. Desde una perspectiva teórica, este trabajo contribuye a la creciente literatura sobre humanidades digitales, y la integración de tecnologías emergentes en contextos de documentación y preservación de materiales lingüísticos. Prácticamente, los artefactos desarrollados ofrecen herramientas tangibles que las comunidades pueden utilizar para salvaguardar sus lenguas, reforzando al mismo tiempo su identidad cultural.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones exploren los impactos respecto a la salvaguarda de las lenguas nativas a partir de mejoras de conectividad en el departamento y en las comunidades, el uso de inteligencia artificial para mejorar la funcionalidad de los artefactos digitales, como modelos de traducción automática para lenguas nativas, o herramientas de aprendizaje interactivas basadas en realidad virtual. Además, sería valioso implementar evaluaciones longitudinales para medir el impacto sostenido de estas iniciativas en las comunidades locales.

Conclusiones

Este proyecto resalta la capacidad potencial de las tecnologías digitales para actuar como herramientas inclusivas y transformadoras en la investigación y preservación de lenguas nativas, particularmente en el contexto multicultural del Vaupés. A través de la creación de artefactos tales como un repositorio digital, un tablero de consulta, un blog, una página web y materiales multimediales, se lograron avances significativos en la documentación, accesibilidad y visibilidad de las investigaciones en las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del departamento. Estos productos constituyen recursos prácticos para fortalecer las capacidades locales en investigación apoyados por potenciales trabajos futuros de las comunidades de Yacayacá y Wacará, de SENA Vaupés, de la Gobernación del Vaupés, de la Biblioteca Departamental del Vaupés y de ENOSIMAR. Hay en el territorio otros organismos públicos que trabajan estas temáticas y cuya incorporación favorecerían el objetivo central del proyecto que es el fortalecimiento de estas capacidades locales de investigación.

Por otra parte, uno de los hallazgos más relevantes es que la integración de tecnologías digitales adaptadas al contexto sociocultural puede facilitar el acceso equitativo a la información. Sin embargo, el proyecto evidenció desafíos significativos como la limitada conectividad en la región, la carencia de recursos técnicos en algunas comunidades y la necesidad de fortalecer la alfabetización digital. Estas limitaciones subrayan la importancia de articular esfuerzos locales de las comunidades indígenas, entidades públicas y de la sociedad civil organizada para superar barreras estructurales y garantizar la efectividad de las herramientas desarrolladas. Finalmente, desde una perspectiva metodológica, la interdisciplinariedad demostró ser clave para abordar las complejidades inherentes a este tipo de iniciativas, permitiendo combinar perspectivas de diseño, lingüística, antropología, ingeniería y comunicación. Este enfoque no solo enriqueció los productos finales, sino que también fomentó aprendizajes colectivos y la creación de capacidades a nivel locales y nacionales tanto individualmente como institucionalmente.

Referencias bibliográficas

- Ajani, Y. A., Oladokun, B. D., Olarongbe, S. A., Amaechi, M. N., Rabi, N., & Bashorun, M. T. (2024). Revitalizing Indigenous Knowledge Systems via Digital Media Technologies for Sustainability of Indigenous Languages. *Preservation, Digital Technology and Culture*, 53(1), 35–44. <https://doi.org/10.1515/pdtc-2023-0051>
- Dhamdhere, K., McCurley, K. S., Nahmias, R., Sundararajan, M. y Yan, Q. (2017). Analyza: Exploring data with conversation. *International Conference on Intelligent User Interfaces, Proceedings IUI*, 493–504. <https://doi.org/10.1145/3025171.3025227>
- Gómez-Imbert, E. (2004-2005). Fonología de dos idiomas tukano del Piraparaná: barasana y tatuyo. *Amerindia*, 29/30, 44-63.
- Hans, S., Maqsd, S., Swami, A. N. y Kumar, A. (2021). A Systematic Review of Blogging : Opportunities and Challenges. *International Journal of Scientific Research in Computer Science, Engineering and Information Technology*, 123–129. <https://doi.org/10.32628/cseit2172133>
- Heinrich, A. J., Heitmayer, M., Smith, E. y Zhang, Y. (2025). Experiencing hybrid spaces a scoping literature review of empirical studies on human experiences in cyber-physical environments. *Computers in Human Behavior*, 164. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108502>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación (Sexta edición)*. McGraw-Hill / Interamericana editores, S.A.
- Hsieh, H.-F. y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huilcán Herrera, M. I. (2022). *The Use of Technologies in Language Revitalisation Projects: Exploring Identities*. <https://www.journalofglobalindigeneity.com>
- Johnson, B. y Christensen, L. B. (2014). *Educational research : quantitative, qualitative, and mixed approaches* (Fifth edition.). SAGE.
- Junker, M.-O., & Stewart, T. (2011, julio). A Linguistic Atlas for Endangered Languages: www.atlas-ling.ca [ponencia]. EDULEARN11: International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, España.

- Law, N., Woo, D., de la Torre, J., & Wong, G. (2018). A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
- Lievrouw, L. A. y Livingstone, S. (2006). *The Handbook of New Media: Social Shaping and Social Consequences of ICTs Introduction to the updated student edition*. <https://www.researchgate.net/publication/277058217>
- Liu, Z., Richardson, C., Hatcher Jr, R., & Prud'hommeaux, E. (2022, May). Not always about you: Prioritizing community needs when developing endangered language technology [ponencia]. 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL), Dublin, Ireland. <https://aclanthology.org/2022.acl-long.272>
- Loan, F. A. (2014). Open Access Digital Repositories in Asia: Current Status and Future Prospects. *International Journal of Information Science and Management*, 12(2), 35–45.
- Meighan, P. J. (2021). Decolonizing the digital landscape: the role of technology in Indigenous language revitalization. *AlterNative*, 17(3), 397–405. <https://doi.org/10.1177/117718012111037672>
- Meighan, P. J. (2022). Indigenous language revitalization using TEK-nology: how can traditional ecological knowledge (TEK) and technology support intergenerational language transmission? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(5), 456-471.
- MINCIENCIAS. (2021). Plan de convocatorias públicas, abiertas y competitivas de la asignación para la Ciencia, tecnología e Innovación del Sistema general de Regalías. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/publicacion_mod3_pc_actei_sgr_2021-2022_270222.pdf
- Nass De Ledo, I. (2012). La página web. *Revista Venezolana de Oncología*, 24(3), 191.
- Nikitenko, V., Voronkova, V., Oleksenko, R., Kyvliuk, O., Klochek, L., Koliada, N., Abramova, O. y Drachuk, M. (2025). Developing the Concept of Digital Humanism as Human Interaction with Artificial Intelligence. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 23(1), 238–248. <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2025-23.1.0021>
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Editorial Siglo XXI.
- Pineda Camacho, R. (1975). La gente del hacha. Breve historia de la tecnología según una tribu amazónica. *Revista Colombiana de Antropología*, 18, 438–478.

- Requesens Galnares, A. (2023). Why Indigenous Languages Matter: The International Decade on Indigenous Languages 2022–2032. Naciones Unidas.
- Ross, C., Greyeyes, J., Mcivor, O. y Chew, K. A. B. (2021). *Breathing Life Back into the Stories: Creating the Circle of Indigenous Languages Website*. <https://doi.org/10.18357/wj1202120290>
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Continuum International Publishing Group.
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco: : La invención de los libros en el mundo antiguo*. Editorial Siruela.
- Von Linsingen, I. (2007). Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino*, 1(1), 1–19.
- Wallace, A. R. (1853). A Narrative of Travels on the Amazon and Rio Negro. <https://www.gutenberg.org/ebooks/71436>

06

Construyendo puentes: estrategia para la comunicación científica

Manuela Triviño-Monar

Universidad Icesi

Adela Parra-Romero

Universidad Libre, Seccional, Cali

Robin Castro-Gil

Universidad Icesi

Resumen

El presente capítulo detalla la construcción e implementación de una estrategia de comunicación enmarcada en el proyecto de fortalecimiento de capacidades locales para la preservación de las lenguas nativas del Vaupés. Este esfuerzo integró una metodología transmedia para abordar las necesidades de comunicación en un territorio multilingüe y culturalmente diverso. La estrategia se fundamentó en herramientas como blogs, redes sociales, WhatsApp y podcasts, diseñadas para facilitar un diálogo bidireccional entre comunidades indígenas, investigadores y otros actores.

El proceso incluyó actividades participativas como talleres de co-creación y conversatorios que promovieron la inclusión activa de las comunidades en la generación de contenidos. La estrategia permitió visibilizar el proyecto, y abrir espacios para reflexionar y hablar sobre las lenguas nativas, destacando su importancia cultural y social en el Vaupés y en Colombia.

Introducción

Durante las primeras décadas del siglo XX, la misión principal de las universidades se había enfocado en dos dimensiones fundamentales: la enseñanza y la investigación científica (Alonso y Cuschnir, 2021; Veysey y Geiger, 1986). Estas actividades fueron el eje central del quehacer universitario, orientadas tanto a la generación de conocimiento como a la formación profesional de los estudiantes. Sin embargo, desde los años 1990 surgió una presión creciente, especialmente desde las agencias financiadora, de ampliar esta visión al incorporar la transferencia de conocimientos más allá de las aulas, lo cual pone de relieve la necesidad de una relación más estrecha entre las universidades y la sociedad (Bartel, et al., 2003; Díaz y García, 2011). Esta transferencia de conocimiento no solo implica la divulgación de los resultados de investigación, sino también la creación de una cultura científica que permita la apropiación efectiva del conocimiento por parte de la ciudadanía, haciéndolo útil y aplicable en el contexto social más amplio (Díaz y García, 2011; Pabón, 2017).

En este sentido, varios autores subrayan la importancia de establecer un diálogo fluido y enriquecedor entre las universidades y la sociedad (Aboslaiman, 2019; Alonso y Cuschnir, 2021; Castelfranchi y Fazio, 2021; Lazcano y Díaz, 2019). Este enfoque, que algunos autores llaman como la “tercera misión” de

las universidades (Compagnucci y Spigarelli, 2020; Predazzi, 2012), propone un papel proactivo de estas instituciones en la solución de problemas locales y globales a través de procesos de transferencia, divulgación, comunicación o apropiación (Genaut-Arratibel et al., 2022; Göransson et al., 2009; Nakwa y Zawdie, 2016). Estos procesos se centran en generar una conexión más sólida entre los actores académicos y la sociedad, promoviendo la circulación del conocimiento y su uso efectivo para el bienestar común (Pabón, 2017).

Las reflexiones sobre cómo acercar la ciencia a la población no son recientes; desde hace mucho tiempo diversas ciencias y disciplinas han abordado la cuestión de la divulgación científica. Iniciativas como la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RedPOP), que agrupa y apoya proyectos orientados a popularizar la ciencia desde 1990, reflejan la evolución del interés por conectar la ciencia con la sociedad. Además, organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han establecido marcos para medir actividades científicas, tecnológicas e innovadoras, como el Manual de Frascati (2015), con el fin de promover la transparencia y el acceso abierto a los resultados de la investigación (OCDE, 2015).

Sin embargo, la divulgación científica tradicional —entendida como el proceso de comunicar resultados de investigación a través de medios como revistas especializadas, cartillas y eventos científicos (Seguí et al., 2015)— ha sido criticada por su enfoque unilateral y jerárquico, que concibe al público como un receptor pasivo del conocimiento. Seguí et al. (2015) describen la divulgación como un proceso que busca hacer accesible la información científica a través de canales y lenguajes comprensibles, sin embargo, no se perciben procesos que busquen promover una interacción genuina con el público. En consecuencia, este enfoque tiende a perpetuar una relación asimétrica entre el experto y el lego, donde la ciencia se presenta como un saber acabado y cerrado a otras perspectivas (Rodríguez, 2019).

En respuesta a estas limitaciones, la Apropiación Social del Conocimiento y la Comunicación Pública de la Ciencia emergen como alternativas que buscan ir más allá de la mera transmisión de información para fomentar un intercambio y co-construcción de significados entre la academia y la sociedad. La Apropiación Social del Conocimiento se define como un proceso intencionado de intervención en las relaciones entre ciencia y sociedad, basado en la participación activa de diversos actores que co-generan conocimiento en sus contextos locales. Este enfoque no solo democratiza el acceso a la ciencia,

sino que también transforma las prácticas sociales mediante la integración del conocimiento científico en la vida cotidiana de las comunidades (Pabón, 2017).

Por su parte, la Comunicación Pública de la Ciencia implica un diálogo bidireccional que no solo comunica los resultados de la investigación, sino que, además, integra aspectos sociales, éticos y culturales. Esta perspectiva rechaza el modelo deficitario, que concibe al público como receptor pasivo y a los científicos como emisores exclusivos de conocimiento, y se orienta hacia un enfoque más inclusivo y colaborativo (Blue, 2019; Massarani y Moreira, 2016). Castelfranchi y Fazio (2021) destacan que la Comunicación Pública de la Ciencia no solo debe enfocarse en democratizar el conocimiento, sino también en garantizar la visibilidad de los proyectos, la legitimidad de los procesos y la confianza pública en las instituciones científicas. Así, la Comunicación Pública de la Ciencia se convierte en una herramienta para fortalecer el tejido social y legitimar el papel de la ciencia en la toma de decisiones colectivas.

En este capítulo nos centramos particularmente en la estrategia de comunicación que se llevó a cabo y que responde a los objetivos de la Apropiación Social del Conocimiento al ser intencionada y orientada a promover la participación y la co-construcción de conocimientos.

La estrategia de comunicación que se presenta a continuación se diseñó con el propósito de crear un espacio en el que el diálogo con la comunidad científica y los actores locales trascendiera los límites de los entornos académicos, y fuera accesible y significativo para diferentes públicos. Para ello, se adoptó una metodología de narrativas transmedia (Scolari, 2014), la cual permitió expandir el alcance de la ciencia a través de múltiples plataformas y lenguajes —visuales, sonoros y textuales— asegurando que cada canal aportara una contribución única a la narrativa general del proyecto. Este enfoque, además, se adaptó a las características específicas de los públicos del Vaupés, un territorio con importantes limitaciones de conectividad digital y una diversidad cultural significativa.

Fundamentos y análisis para la generación de la estrategia de comunicación

Romper con fórmulas institucionalizadas basadas en una transferencia de conocimiento unidireccional era uno de los principales retos al momento de pensarse en una estrategia de comunicación para este proyecto. En este sentido, surgieron cuestionamientos sobre las limitaciones propias del quehacer, sumadas

a las necesidades de comunicar el conocimiento y hacer que en ese proceso comunicativo la voz que le diéramos a los sujetos fuera valorada y escuchada.

De manera que la estrategia debía responder, entre otras cosas:

1. ¿Qué tan abiertos estamos para explorar diferentes formas y lenguajes para producir y comunicar?
2. ¿Qué tantos recursos económicos, de personal y de tiempo se está proponiendo para lograr una estrategia de comunicación consciente?
3. ¿Cuántas personas trabajarán de forma decisiva y definida en estos procesos?
4. ¿Qué tan abiertas están las estructuras académicas para pensarse y trabajar caminos diferentes a los tradicionales?

En una primera fase se realizaron entrevistas con diversos participantes del proyecto con el fin de responder a los cuestionamientos iniciales y explorar sus perspectivas sobre el proceso de comunicación, garantizando así que la estrategia estuviera alineada con las expectativas y necesidades de todos los actores involucrados. En total, se llevaron a cabo ocho entrevistas que incluyeron a la directora de investigaciones de la Universidad Icesi, el equipo docente vinculado al proyecto, algunos de los investigadores lingüistas y representantes del SENA regional Vaupés y la Gobernación del Vaupés. Esta etapa también contó con la revisión y orientación de la investigadora principal y la gerente del proyecto, quienes aportaron una visión integral y estratégica.

Estas primeras entrevistas no solo ayudaron a dar respuesta a las inquietudes planteadas, sino que también permitieron identificar los ejes fundamentales que debían guiar la construcción de la estrategia. Un aspecto crucial fue el reconocimiento de la importancia de establecer relaciones de confianza con las comunidades indígenas involucradas, dado que serían ellas las protagonistas de las actividades de comunicación. Para garantizar su participación activa y respetuosa —ya sea a través de entrevistas, fotografías o consultas— era imprescindible crear un entorno de colaboración y confianza mutua, donde las voces de las comunidades fueran valoradas y escuchadas desde el inicio.

Para construir una relación de confianza sólida, era fundamental comprender las normas que rigen a las comunidades y escuchar las perspectivas de todos sus integrantes, incluyendo a hombres, mujeres, adultos mayores, niñas, niños y jóvenes. Involucrar a estos grupos permitía captar una variedad de puntos de vista y enriquecer el proceso con aportes diversos que revelarían información valiosa para la implementación del proyecto y su estrategia de comunicación.

Además, la creación de esta confianza requería un compromiso explícito tanto escrito como verbal por parte de todos los miembros del equipo, donde se garantizara a las comunidades que el proyecto regresaría a ellas y que se centraría en sus necesidades y expectativas, basándose en los acuerdos previamente establecidos. La comunicación ética es un principio fundamental (Suri, 2015), por lo que las actividades de investigación y comunicación debían llevarse a cabo con profundo respeto hacia los conocimientos y el patrimonio cultural de las comunidades indígenas, evitando en todo momento cualquier forma de apropiación indebida.

Asimismo, era esencial que el proyecto involucrara activamente a las comunidades en la representación de su propia identidad, tanto en las piezas comunicativas como en la página web. Esto planteaba el reto de comprender y reflejar adecuadamente su cosmovisión, asegurando que cada elemento visual y narrativo representara fielmente sus valores y tradiciones.

En este contexto, la definición del logo y la elección de los colores que representarían el proyecto se realizaron en colaboración con las comunidades, ya que la autenticidad y el respeto por sus símbolos y significados eran aspectos fundamentales para una representación adecuada.

De igual manera, mantener una sensibilidad profunda y un respeto constante hacia la identidad de las personas involucradas requería incluirlas activamente en el proceso de autorrepresentación, siempre que fuera posible (Suri, 2015). Por ello, el primer paso en el proceso de comunicación fue la realización de un taller de co-creación en el que se presentó el proyecto detalladamente, se respondieron preguntas, se formalizaron los acuerdos y se trabajó de manera conjunta en la creación de los elementos gráficos representativos.

Construyendo la narrativa visual: taller de co-creación

Entre noviembre y diciembre de 2023 se llevaron a cabo talleres en los territorios de cada comunidad participante, específicamente en Yacayacá y Wacará. El objetivo principal de estos talleres fue invitar a los participantes a reflexionar sobre el cambio y la preservación de la lengua, los saberes, las prácticas, los conocimientos y su relación con el territorio, utilizando el lenguaje visual como medio de expresión. A través de un ejercicio de fotografía, se buscó que cada integrante de la comunidad capturara elementos significativos del pasado, presente y futuro de su entorno, activando así la memoria colectiva y generando un registro visual de su identidad.

La actividad se llevó a cabo de la mano de los lingüistas comunitarios, quienes desempeñaron un rol fundamental al traducir cada una de las intervenciones, los objetivos y las instrucciones a las lenguas nativas. Este proceso no solo facilitó la comprensión por parte de las personas participantes, sino que también fortaleció el uso y valoración de las lenguas en un contexto de diálogo. La traducción permitió que cada miembro de la comunidad entendiera el propósito de las actividades y pudiera participar de manera activa.

La jornada comenzó con la presentación de cada miembro del equipo del proyecto, quienes compartieron su nombre, rol y un dato interesante sobre su lugar de origen. Luego, se dio espacio para que cada persona de la comunidad se presentara, y se dialogó sobre los objetivos del proyecto y los acuerdos que se estaban estableciendo. Posteriormente, se distribuyeron pos-its de diferentes colores para que los participantes anotaran sus nombres, lo que facilitó su identificación durante las actividades, además de permitir la conformación de grupos por colores para las siguientes dinámicas.

Una vez organizados, cada grupo se dedicó a tomar fotografías en su territorio, guiados por preguntas que orientaron el proceso reflexivo. Algunas de las preguntas planteadas incluyeron:

- ¿Cuál es el elemento con más historia dentro de la comunidad?
- ¿Qué objeto, lugar o elemento consideran nuevo en la comunidad?
- ¿Hacia dónde se dirige la comunidad?
- ¿Qué es aquello que ya no está?
- ¿Qué los identifica como cacuas o wāchínās?
- ¿Qué creen que nunca cambiará o desaparecerá?
- ¿Qué lugar o persona recuerdan con más cariño?
- ¿Cuál es el futuro de la comunidad?
- ¿Qué disfrutaban hacer juntos?
- ¿Cuál es su lugar favorito del territorio?

Cada grupo respondió alrededor de cuatro preguntas y capturó las imágenes con cámaras instantáneas en sus respectivos territorios. Este ejercicio visual permitió explorar y resaltar las conexiones entre el territorio, la memoria colectiva y las identidades culturales de cada comunidad. Al finalizar, las fotografías se colocaron sobre una cartulina grande en la que los y las participantes dibujaron

el mapa de su territorio, ubicando cada imagen según su relevancia espacial y simbólica. Paralelamente, los niños y niñas de la comunidad participaron realizando dibujos de los elementos más representativos de su territorio y de cómo se perciben a sí mismos, integrándolos a la actividad de manera más cercana y acorde a sus intereses.

En ambas comunidades, los dibujos realizados por los niños y niñas ocuparon un lugar especial en la actividad. Estos fueron expuestos alrededor de la maloca, creando una especie de galería comunitaria que permitió a los demás participantes apreciar su visión única sobre el territorio y cómo se perciben a sí mismos.

En la comunidad de Yacayacá, se observó una dinámica particular entre las mujeres, quienes optaron por organizarse en un grupo exclusivamente femenino. Esta elección reflejó las dinámicas internas de la comunidad, y evidenció cómo la identidad y los roles comunitarios influyen en los procesos de participación. Por otro lado, en Wacará, los grupos se conformaron de manera más heterogénea, mezclando hombres y mujeres, lo cual favoreció un intercambio más diverso de perspectivas y enriqueció el desarrollo de la actividad.

En cuanto a la organización del tiempo, en Wacará fue necesario ajustar la planificación inicial debido a las dinámicas propias de la comunidad. Antes del taller, se llevó a cabo un bazar comunitario que se extendió más de lo previsto, seguido de un almuerzo en comunidad. Esto ocasionó que el inicio del taller se retrasara un poco, lo que provocó que después del almuerzo algunas personas tuvieran que desplazarse para realizar sus actividades diarias y que otras quisieran salir de la actividad para jugar voleibol. Sin embargo, junto al Capitán de Wacará, en horas de la tarde, se logró conseguir un número de participantes significativo, adaptando el inicio del taller al ritmo y las prioridades locales.

En Yacayacá, algunos problemas logísticos con el lancharo y la lancha retrasaron nuestro desplazamiento, lo que afectó la hora de inicio del taller. Ambas situaciones destacaron la importancia de tener flexibilidad en la ejecución de actividades, así como la importancia de prever contingencias externas para minimizar los retrasos en futuras actividades.

Finalmente, cada grupo designó a un representante que presentó las fotografías y explicó cómo estas reflejaban las respuestas a las preguntas asignadas. La actividad fue enriquecida por el interés que despertaron las herramientas utilizadas, como la cámara instantánea, la grabadora y la cámara adicional, que generaron curiosidad y entusiasmo en las comunidades. Las personas no solo

se mostraron muy dispuestas a participar en el taller, sino que también disfrutaron de tomar fotografías, ser fotografiadas y grabadas. Estas interacciones crearon un ambiente dinámico y ameno, donde la tecnología se convirtió en un puente para conectar experiencias, reflexiones y emociones. Además, estas herramientas sirvieron como un medio para capturar y materializar las visiones individuales y colectivas sobre el territorio.

El resultado de esta actividad no solo permitió establecer un vínculo más estrecho con las personas del territorio, sino que también proporcionó un material valioso para comprender cómo las comunidades se perciben a sí mismas, cuáles son los elementos que consideran fundamentales y qué aspectos del territorio activan su memoria y sentido de pertenencia. Esta información resultó clave para guiar las siguientes actividades comunicativas y gráficas desarrolladas en el proyecto, asegurando que estas respondieran a las narrativas, prioridades y sensibilidades expresadas por las comunidades.

Imagen 1.

Fotografías de Wacará tomadas por la comunidad



Fuente: archivo del proyecto (2023)

Análisis estratégico y evaluación del contexto

Para diseñar la estrategia de comunicación del proyecto, se partió de un análisis FODA construido con base en las entrevistas, el taller de co-creación y las discusiones realizadas en los seminarios semanales¹. Esta herramienta estratégica permitió evaluar el estado actual del proyecto, identificando tanto factores internos (fortalezas y debilidades) como externos (oportunidades y amenazas). A partir de este diagnóstico, se obtuvo una comprensión más clara de la situación, facilitando la toma de decisiones alineadas con los objetivos planteados (Sarli et al., 2015).

El análisis FODA se caracteriza por su enfoque metódico y estructurado, permitiendo un examen detallado de todas las variables que influyen en el contexto de un proyecto. Esto no solo ofrece una visión integral del entorno, sino que también ayuda a identificar áreas clave para el desarrollo y posibles amenazas a evitar (Sarli et al., 2015). Con base en esta evaluación, se generó el siguiente análisis FODA:

Tabla 1.

Análisis FODA

Fortalezas	Oportunidades
<p>Alianza multisectorial - La colaboración entre la gobernación del Vaupés, la universidad Icesi y el SENA aporta una sólida base de conocimientos, relaciones, recursos y experiencia que enriquecerá la divulgación y comunicación de los contenidos, así como la recepción de un amplio público.</p> <p>Importancia cultural y lingüística - La riqueza étnica y cultural del departamento del Vaupés, así como su diversidad lingüística, resalta la necesidad crucial de preservar las lenguas indígenas, lo que genera un alto grado de interés en la opinión pública.</p> <p>Acceso a recursos tecnológicos y científicos - El acceso a estos recursos permitirá la ejecución del proyecto y, por ende, para la implementación de la estrategia, además de agregar un valor innovador al proyecto, facilitando la divulgación y comunicación del mismo.</p>	<p>Interés -El creciente interés por parte de las Universidades y del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en promover actividades relacionadas con la comunicación y la apropiación social del conocimiento.</p> <p>Medios de comunicación -Interés de los mismos en proyectos innovadores en los territorios.</p> <p>Visibilidad institucional - Interés de la Universidad y las organizaciones en hacer visible su impacto en las regiones, así como sus avances científicos y culturales.</p>

1. Para más información sobre los seminarios ver capítulo 11.

Debilidades	Amenazas
<p>Posible desinterés o falta de respuesta oportuna de los actores que hacen parte del proyecto frente a las tareas de comunicación.</p> <p>Pérdida de información en los canales de comunicación.</p> <p>La distancia entre quienes trabajan desde Cali en el proyecto y las comunidades en Vaupés.</p>	<p>Barreras culturales que podrían dificultar la comunicación y la participación efectiva de todos los actores involucrados.</p> <p>Dificultad para obtener respuesta por parte de los públicos identificados.</p> <p>Dificultades de conectividad para trabajar de forma remota vía internet.</p> <p>Fenómenos climáticos que impidan la realización de algunas actividades en el tiempo estipulado.</p> <p>Cambios políticos - Las elecciones para la alcaldía y la gobernación conllevarán un cambio en la administración bajo la cual se desarrolló el proyecto. Será necesario establecer un nuevo ambiente de confianza y cultivar relaciones que contribuyan a fortalecer el capital social del proyecto.</p>

Fuente: elaboración propia (2024)

Una vez definido el análisis FODA para la estrategia de comunicación del proyecto, se diseñaron acciones específicas orientadas a maximizar el impacto y asegurar su éxito.

Diseño de la estrategia de comunicación: de la teoría a la práctica

Para la estrategia de comunicación se estableció como objetivo principal: *fomentar un diálogo inclusivo y ético que visibilice el conocimiento científico y los saberes locales, promoviendo la participación activa de las comunidades y la apropiación social del conocimiento a través de procesos comunicativos respetuosos y colaborativos.*

Para alcanzar este propósito, el primer paso fue la identificación de los públicos a los que se dirigiría la estrategia, categorizándolos de la siguiente manera:

Tabla 2.

Públicos identificados

Público	Descripción
Comunidades indígenas	Miembros de las comunidades Yacayacá y Wacará, incluyendo hombres, mujeres, adultos mayores, jóvenes y niños, así como la población indígena en Mitú y sus alrededores.
Liderazgos comunitarios y autoridades tradicionales	Representantes y líderes indígenas, como los capitanes, maestros de lengua y sabedores, quienes ejercen un papel crucial en la toma de decisiones.
Instituciones gubernamentales locales	Gobernación del Vaupés, Biblioteca Departamental José Eustasio Rivera de Vaupés y SENA regional Vaupés, involucrados en la implementación y apoyo institucional al proyecto.
Entidades educativas locales	Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR), y sus estudiantes y profesores como actores clave en la transmisión y preservación de las lenguas indígenas.
Universidad Icesi	Investigadores/as, estudiantes, oficina de comunicaciones y Dirección de Investigaciones, responsables de la articulación del proyecto.
Red de investigadores y académicos	Otras universidades, redes de investigación y académicos en temas de lenguas nativas, apropiación social del conocimiento y educación intercultural a nivel nacional.
Medios de comunicación	Periodistas y medios locales del Vaupés, así como medios de comunicación nacionales interesados en la preservación de lenguas nativas y el desarrollo social en territorios indígenas.

Fuente: elaboración propia (2024)

Una vez identificados los públicos, los formatos de comunicación se adaptaron a diferentes plataformas, siguiendo los principios de las narrativas transmedia (Scolari, 2014). Este enfoque permitió una interacción más rica y variada con las audiencias, aprovechando el potencial de los lenguajes escritos, sonoros y visuales para generar un impacto significativo. En este contexto, se crearon boletines, podcasts y noticias diseñados para funcionar en sinergia, ofreciendo narrativas complementarias que se expandían y profundizaban según el canal utilizado. Así, se logró construir una experiencia más inmersiva y participativa para las distintas audiencias identificadas.

Según Scolari (2014), las narrativas transmedia son relatos que se despliegan a través de múltiples plataformas, donde cada medio aporta una contribución

única a la historia global. Bajo esta premisa, se optó por esta metodología en el proyecto con el fin de que cada formato ofreciera contenido exclusivo que enriqueciera la narrativa general, evitando la simple repetición de información. Esta estrategia no solo amplió el alcance del proyecto, sino que también facilitó un mayor nivel de participación y compromiso de los diferentes actores involucrados al adaptar los mensajes y las experiencias a los medios y formatos más apropiados para cada público.

Además, el uso de plataformas diversificadas permitió que el proyecto no solo fuese visible, sino que también generara interacciones significativas y continuas con las comunidades y otros actores clave. Cabe destacar que los procesos de colaboración desarrollados con otros investigadores y espacios académicos dedicados a la investigación sobre las lenguas se detalla en el capítulo 3, al igual que las iniciativas implementadas junto a la Escuela Normal Indígena María Reina (ENOSIMAR), que se abordan de manera profunda en los capítulos 9 y 10, y los procesos piloto de apropiación social del conocimiento desarrollados en Yacayacá y Wacará en los que se profundiza en los capítulos 7 y 8. Para alcanzar estos objetivos, se implementaron las siguientes estrategias que se narrarán a continuación.

Diálogos participativos

En Vaupés

Los conversatorios realizados a lo largo de la ejecución del proyecto fueron mucho más que simples espacios de intercambio de información; se convirtieron en una herramienta central para promover un diálogo inclusivo y horizontal en torno a la preservación de las lenguas nativas del Vaupés. Estos encuentros permitieron romper con las tradicionales estructuras de poder académico y crear un entorno donde las voces de las comunidades, los lingüistas, sabedores de la lengua, autoridades tradicionales y liderazgos comunitarios se encontraron junto a investigadores y científicos en igualdad de condiciones, fomentando una comunicación abierta (Santamaría, 2022). Al integrar a cada grupo como un interlocutor legítimo, estos espacios no solo divulgaron saberes, sino que también construyeron relaciones de confianza que trascendieron el ámbito

institucional, permitiendo a los participantes reflexionar y dialogar sobre sus propias experiencias y conocimientos en torno a sus lenguas.

El primer conversatorio, titulado *Documentación y Descripción Lingüística del Bará - Wáimajá*, se llevó a cabo en octubre de 2023 y fue liderado por el investigador Jurriaan Wiegertjes de la Universidad de Surrey, Reino Unido. Este evento se enfocó en la documentación de la lengua Bará - Wáimajá, sensibilizando a los asistentes sobre la importancia de conservar este patrimonio lingüístico. Sin embargo, su verdadero valor radicó en que no se limitó a transmitir técnicas de preservación desde un enfoque académico, sino que generó un espacio de reflexión sobre cómo estas metodologías pueden ser adaptadas y apropiadas por las comunidades para documentar sus propias lenguas de manera autónoma y con pleno respeto a sus contextos.

El segundo conversatorio, *Conversas sobre lenguas nativas con traductores y lingüistas comunitarios*, realizado el 15 de febrero de 2024, cobró un significado especial al integrar a los traductores y lingüistas de las comunidades de Yacayacá y Wacará como protagonistas. La participación activa de estos actores locales puso en el centro del debate los desafíos de traducir sus lenguas al español y el reto de mantener la fidelidad cultural al pasar de la oralidad a la escritura. Este conversatorio no solo les dio visibilidad, sino que cuestionó, además, las jerarquías tradicionales del conocimiento, permitiendo un intercambio directo donde la experiencia local fue el punto de partida. Como menciona Santamaría (2022), el diálogo cara a cara se convirtió en un espacio para el empoderamiento y el reconocimiento de las voces tradicionalmente silenciadas. Dejando claro que la construcción de una estrategia respetuosa y participativa para la preservación de sus lenguas no puede ser efectiva sin estos procesos de interacción y reflexión conjunta.

Finalmente, el tercer conversatorio, *Investigación Participativa de la Lengua Carijona*, llevado a cabo el 11 de abril de 2024, evidenció las limitaciones de las herramientas virtuales para entornos con escasa conectividad. La participación de las personas en este conversatorio fue mínima lo que limitó significativamente la efectividad del encuentro. Aunque el conversatorio contó con la participación del profesor Camilo Robayo, quedó claro que las estrategias virtuales no son suficientes en estos contextos y subrayan la necesidad de priorizar eventos presenciales.

Este encuentro también incluyó reflexiones sobre la transmisión intergeneracional del conocimiento, reafirmando lo señalado por Santamaría (2022) sobre la importancia de la interacción directa para generar relaciones de confianza y

compartir el conocimiento de manera efectiva. Más que una dificultad técnica, la escasa participación fue un recordatorio de la necesidad de adaptar las estrategias de comunicación e interacción a las realidades del territorio, asegurando la inclusión de todas las voces.

Estos espacios demostraron que la interacción directa no solo facilita el flujo de información, sino que construye un entorno donde el conocimiento se legitima y se transforma a partir del diálogo con las comunidades. A diferencia de otros enfoques, donde las comunidades suelen ser vistas como receptoras pasivas, los conversatorios dieron paso a una verdadera apropiación del proceso de preservación lingüística, donde las comunidades se sintieron parte activa y valorada.

Además de los conversatorios, el *Taller de Transferencia de Conocimiento*, llevado a cabo el 1 de diciembre de 2023 en la sede San José del SENA Vaupés, fue un espacio metodológicamente diseñado para fortalecer la interacción entre los diferentes actores del proyecto, incluyendo comunidades indígenas, educadores locales y representantes de instituciones como la Gobernación del Vaupés y el SENA. El taller se desarrolló con el objetivo de explorar y reconocer las contribuciones de cada uno al proceso de conceptualización del proyecto, abordando el uso y apropiación del repositorio² de lenguas nativas. A través de una metodología participativa, se promovió la comprensión de la transferencia de conocimiento como un proceso de doble vía, donde los conocimientos fluyen entre actores en un entorno de diálogo y retroalimentación.

El taller se estructuró en tres bloques: el primero se dedicó a las presentaciones generales del proyecto y sus objetivos, seguido de una fase de trabajo en grupos divididos en estaciones temáticas, y finalizó con una síntesis de las conclusiones de cada grupo. Entre las temáticas discutidas se incluyó el papel de las instituciones y comunidades en la preservación de las lenguas, las expectativas y usos potenciales del repositorio, y las acciones concretas que cada actor puede desempeñar para fortalecer las lenguas nativas en su territorio. Cada estación de trabajo permitió recoger las perspectivas de los asistentes, y la última estación, en particular, se centró en reflexionar visualmente sobre los elementos identitarios que deberían estar presentes en la representación gráfica del proyecto.

En estos espacios participaron, además de los actores institucionales, sabedores de la lengua, autoridades tradicionales y representantes comunitarios,

2. Ver capítulo 5 para más información sobre el repositorio.

quienes compartieron sus experiencias y visiones sobre la preservación de sus lenguas. Como equipo del proyecto, pudimos también comprender lo que significa para los líderes y en general para las comunidades el desarrollo de propuestas que les permita visibilizar sus conocimientos y asociarlos a acciones concretas de defensa de las lenguas nativas. Este taller, además, nos otorgó insumos importantes para incorporarlos en los lineamientos para una estrategia de investigación local sobre lenguas nativas. Este taller, al igual que los conversatorios, no solo fortaleció las relaciones entre los diferentes actores, sino que también proporcionó una base sólida para la implementación de acciones de preservación lingüística alineadas con las expectativas y contextos locales.

En última instancia, tanto los conversatorios como el taller de transferencia de conocimiento no solo cumplieron con el objetivo de divulgar el conocimiento, sino que, más importante aún, contribuyeron a que las comunidades indígenas se sintieran escuchadas y reconocidas, consolidando un enfoque de preservación lingüística construido desde adentro, basado en el respeto, la colaboración y la co-creación de saberes.

Cambio de espacio – taller de planeación

Uno de los principios fundamentales de este proyecto ha sido garantizar que el intercambio de saberes no se limite a un solo contexto ni reproduzca las asimetrías de poder que tradicionalmente caracterizan a la relación entre academia y comunidades (Kogan, 2000). Así como los investigadores de Cali tuvieron la oportunidad de adentrarse en Mitú y sus alrededores, y conocer de primera mano las realidades y desafíos que enfrentan las comunidades locales, era crucial que los lingüistas comunitarios también pudieran experimentar el entorno académico de la Universidad Icesi y ser partícipes de un espacio que, históricamente, les ha sido ajeno (Padilla, 2021). El desplazamiento de los lingüistas a Cali no se trataba únicamente de trasladar cuerpos físicos de un lugar a otro, era, en esencia, un ejercicio de justicia simbólica y de construcción de un diálogo intercultural horizontal, donde cada parte pudiera reconocerse en los territorios del otro, respetando sus tiempos y cosmovisiones. Este intercambio de lugares permitió que ambos grupos —investigadores y comunidades— pudieran habitar espacios que, aunque geográficamente distantes, se convirtieron en puntos de encuentro para el reconocimiento mutuo y la colaboración.

La Semana de planeación, realizada en febrero de 2024, representó, entonces, mucho más que un evento logístico: fue un hito en la historia del proyecto, pues brindó a los traductores y lingüistas de Yacayacá y Wacará la posibilidad de adentrarse en el ámbito académico y cultural de la universidad, de la misma manera en que los investigadores habían explorado las comunidades del Vaupés meses atrás cuando se realizó el taller de co-creación y se hicieron las primeras presentaciones del proyecto. Conocer la infraestructura de la Universidad Icesi y la Biblioteca Departamental del Valle, recorrer sus aulas y participar en discusiones académicas con investigadores de diversas disciplinas, fue un ejercicio necesario para que los actores locales se sintieran verdaderamente incluidos en el desarrollo del proyecto y pudieran aportar sus perspectivas con mayor confianza y legitimidad. En este sentido, la experiencia de la Semana de planeación fue un acto de reciprocidad donde el “otro” espacio —el académico, el institucional— dejó de ser un terreno ajeno para convertirse en un lugar de encuentro en igualdad de condiciones.

A lo largo de la semana los participantes colaboraron en la definición de las metas del proyecto, enfocándose en la apropiación social del conocimiento. Las sesiones se estructuraron alrededor de talleres de comunicación asertiva, planificación estratégica y divulgación científica, donde se discutieron los desafíos de llevar la preservación lingüística a contextos donde la oralidad prevalece sobre la escritura y donde la transmisión de conocimientos se basa en dinámicas familiares y comunitarias, más que en marcos institucionales.

Una de las actividades que mejor simbolizó este intercambio de saberes fue la visita a la Biblioteca Departamental del Valle del Cauca “Jorge Garcés Borrero”, que se convirtió en un espacio donde los lingüistas comunitarios pudieron ver, de manera tangible, cómo se preservan los conocimientos y las historias en formatos documentales y digitales. La visita no se limitó a una simple observación de los procesos de catalogación y archivo; fue un momento para que las comunidades locales reflexionaran sobre cómo estos métodos pueden aplicarse a sus propios contextos y cómo la creación del repositorio de lenguas nativas sería una herramienta útil para preservar las lenguas.

Asimismo, la Semana de planeación incluyó la participación del antropólogo François Correa, cuya trayectoria en el estudio de las comunidades del Vaupés aportó una dimensión crítica a las discusiones. Su charla, que abordó el concepto de exogamia lingüística y la importancia del plurilingüismo para la estructura social del Vaupés, fue un punto de inflexión que permitió a los

asistentes repensar la relación entre lengua e identidad. Para Correa, las lenguas no son solo vehículos de comunicación, sino que son, ante todo, instrumentos de organización social y de definición de roles dentro de la comunidad. Este enfoque resonó profundamente entre los participantes que, al escuchar sus propias lenguas en un contexto académico, reafirmaron su compromiso con la preservación y transmisión intergeneracional de estos saberes.

Narrativas digitales

El blog

El blog *Vaupés Multilingüe* se configuró como una herramienta digital esencial para la memoria del proyecto. Desde su creación, los blogs han evolucionado de ser simples bitácoras personales a plataformas interactivas que facilitan la publicación de contenido en un formato cronológico inverso (Pastor Lanchares, 2017), permitiendo a sus autores compartir reflexiones, experiencias y recursos de manera accesible y dinámica. Como subrayan Hau y Reig (2021), desde sus inicios en la década de 1990, los blogs han emergido como medios alternativos de comunicación, capaces de conectar a diversos públicos y de servir como un espacio de diálogo entre actores con intereses y contextos variados. Esta versatilidad los convierte en una herramienta clave para proyectos científicos, culturales y sociales que buscan no solo transmitir información, sino también fomentar la participación y la interacción.

Una de las principales ventajas de un blog es su capacidad para funcionar como un “archivo vivo” de un proyecto, documentando de manera transparente los avances, logros y desafíos, y facilitando la comunicación continua entre todos los actores involucrados. En el contexto de proyectos científicos y de preservación cultural, un blog puede convertirse en un puente entre la academia y la comunidad (Hau y Reig, 2021), ofreciendo un entorno donde las voces locales y el conocimiento científico se encuentran, coexisten y se enriquecen mutuamente. Tal como señala Pastor Lanchares (2017), el blog es ideal para la publicación frecuente de contenidos actualizados, lo cual facilita la trazabilidad y la organización del proceso, aspectos críticos en proyectos de investigación.

El lanzamiento del blog *Vaupés Multilingüe* no estuvo exento de tensiones internas y debates dentro del equipo de trabajo. Al principio, se descartó la idea debido a las diferentes perspectivas sobre quiénes debían ser los autores y cuál sería el enfoque de los contenidos. Este debate evidenció la necesidad de encontrar una herramienta de comunicación que fuera capaz de reflejar la pluralidad de voces del proyecto, desde los investigadores hasta las comunidades indígenas participantes. En este sentido, la reticencia inicial reflejaba un temor a replicar las jerarquías tradicionales de la divulgación científica (Rodríguez, 2019; Santamaría, 2022).

Finalmente, la decisión de lanzar el blog se tomó a través de una votación en un chat de WhatsApp con la participación de los lingüistas comunitarios de Yacayacá y Wacará, el equipo de investigación y los representantes de las organizaciones co-ejecutoras (SENA y Gobernación). La mayoría votó a favor de la creación del blog bajo el nombre *Vaupés Multilingüe*, reconociendo su potencial para documentar los procesos de manera transparente y dar mayor visibilidad a los esfuerzos de preservación de las lenguas nativas. Así, el blog no solo se convirtió en un medio para mostrar los logros del proyecto, sino también en un espacio interactivo para compartir experiencias y desafíos en la consecución de los objetivos trazados.

El blog *Vaupés Multilingüe* se diseñó como un espacio donde cada equipo involucrado en el proyecto pudiera escribir y contribuir, haciendo que el proceso de preservación lingüística fuera más cercano y accesible para todos. Cada publicación reflejaba un aspecto específico del proyecto, desde la documentación de lenguas hasta la realización de talleres comunitarios, permitiendo a los lectores seguir el desarrollo del proyecto paso a paso. Además, se integraron fotografías y enlaces a otros recursos humanizando el proyecto y mostrando su impacto real en el Vaupés.

Este enfoque de comunicación promovió el intercambio de ideas y la autorreflexión de todos los involucrados, facilitando que cada uno se repensara su rol y estrategia. Como destacan Hau y Reig (2021), la interacción a través de medios accesibles y colaborativos, como los blogs, permite romper con las jerarquías de producción y difusión del conocimiento, propiciando un entorno de autocrítica constructiva y de adaptación a nuevos desafíos.

En última instancia, el blog *Vaupés Multilingüe* no solo cumplió con el objetivo de documentar los avances, sino que también permitió visibilizar los desafíos y las adaptaciones necesarias durante el proceso, fortaleciendo así la

transparencia del proyecto, consolidando el enfoque de comunicación pública de la ciencia, tal como lo propusieron autores como (Castelfranchi et al., 2021). La creación del blog fue una decisión fundamental para el proyecto, permitiendo documentar el proceso de manera respetuosa y colaborativa, promoviendo un enfoque que integró las voces de todos los involucrados, y visibilizando la preservación de las lenguas nativas desde un marco de transparencia, inclusión y respeto a las realidades locales.

Las redes sociales y WhatsApp

El uso de redes sociales en proyectos de investigación de corta duración presenta un delicado equilibrio entre desafíos y oportunidades que deben gestionarse con precisión para garantizar un impacto efectivo. Según Scolari (2014), en la denominada “cultura snack”, donde el consumo de contenido es rápido y fragmentado, las redes sociales se han consolidado como plataformas fundamentales para generar visibilidad inmediata. Sin embargo, estos medios también conllevan desafíos importantes, especialmente en términos de fidelización y mantenimiento de seguidores, lo que requiere un esfuerzo continuo en la creación de contenido y la interacción con la audiencia (Church et al., 2021). Como señala Scolari (2014), en un entorno donde las nuevas generaciones distribuyen su tiempo entre múltiples medios, el reto radica en diseñar estrategias que mantengan el interés de los usuarios a lo largo del tiempo, adaptando los mensajes a sus hábitos de consumo digital.

En este contexto de consumo acelerado de contenido, las redes sociales permiten a los proyectos llegar a diferentes públicos de manera rápida y eficiente. Sin embargo, para proyectos de corta duración, como el presente, la creación de perfiles específicos en redes sociales no sería sostenible a largo plazo, ya que mantener el *engagement* de las audiencias implicaría una inversión significativa en tiempo y recursos. Como alternativa, la oportunidad radicaba en aprovechar los canales ya establecidos por los co-ejecutores del proyecto, como la Gobernación del Vaupés, el SENA y la Universidad Icesi, los cuales ya contaban con audiencias consolidadas y un alto nivel de interacción. Esta estrategia se alineó con la lógica de fragmentación mediática descrita por Scolari (2014), donde los usuarios distribuyen su atención entre múltiples plataformas, lo que permitió al proyecto tener una presencia inmediata en canales conocidos y con credibilidad, sin la necesidad de crear nuevas cuentas o perfiles que requerirían una gestión a largo plazo.

La estrategia de redes sociales implementada incluyó el uso de Facebook, Instagram y X (anteriormente Twitter). Esto facilitó una interacción directa y continua con las audiencias objetivo, optimizando el uso de cada plataforma según su potencial específico: Facebook se empleó para contenidos más extensos y visuales, Instagram para imágenes y actualizaciones rápidas, y X para publicaciones breves y directas que facilitaban la difusión masiva y el contacto rápido con la audiencia. La página web de la Gobernación y la Universidad Icesi, y el blog del SENA también desempeñaron un papel clave para albergar contenido más profundo y documental sobre los avances del proyecto, reforzando así la visibilidad y el acceso a información detallada para públicos más especializados.

Además de estas plataformas, WhatsApp se convirtió en un medio de difusión especial, particularmente efectivo en el Vaupés. A través de un canal de difusión creado para el proyecto se enviaron invitaciones, avances y productos para que las personas pudieran leer y consultar fácilmente. Este contenido fue diseñado de manera gráfica, con menos texto y enlaces, para captar mejor la atención de los destinatarios. Aunque las redes sociales como Facebook e Instagram tienen usuarios activos en el Vaupés, se evidenció que WhatsApp es el medio de comunicación que genera mayor interacción en la región, lo que lo convirtió en una herramienta crucial para el proyecto.

Durante el año de ejecución de la estrategia de comunicación del proyecto, se lograron más de 52 publicaciones en las diferentes redes sociales, coordinadas mensualmente entre los co-ejecutores, con el objetivo de mantener una presencia regular y consistente. Estas publicaciones no solo informaron sobre los avances del proyecto, sino que también anunciaron futuros eventos, creando un ciclo de expectativa e interacción constante con las audiencias. El cronograma de publicaciones, aprobado y respaldado por las instituciones participantes, facilitó una comunicación coherente y sincronizada, contribuyendo a la coherencia de los mensajes y generando un seguimiento constante por parte de las personas usuarias.

El impacto de esta estrategia fue evidente en los comentarios y reacciones que las publicaciones recibieron. Los usuarios valoraron los esfuerzos del proyecto en la preservación de las lenguas nativas, lo que no solo reflejó un reconocimiento positivo por parte de la comunidad, sino que también evidenció que las plataformas sociales y WhatsApp se convirtieron en una herramienta de divulgación bidireccional. Este tipo de interacción es crucial en la comunicación pública de la ciencia, ya que no se trata únicamente de transmitir información de manera

unidireccional, sino de generar un diálogo e involucrar a la audiencia en los temas científicos (Massarani y Moreira, 2016; Rodríguez, 2019).

Para este proyecto, las redes sociales y WhatsApp no se limitaron a ser meros canales de difusión, sino que se transformaron en espacios de conversación y co-construcción, donde las comunidades locales pudieron expresar sus inquietudes y visiones en torno a la preservación de sus lenguas. Como menciona Church et al. (2021), la utilización de medios accesibles y colaborativos, como las redes sociales, facilita la creación de entornos de interacción donde las audiencias no solo reciben información, sino que se apropian de ella, contribuyendo a la legitimación de los procesos científicos y sociales en los que participan.

En resumen, la integración de los canales de los co-ejecutores, el uso de un cronograma de publicaciones, y la incorporación de WhatsApp como medio clave de difusión permitió un alcance amplio y una interacción significativa. Al emplear plataformas con audiencias ya establecidas, diseñar contenidos específicos y aprovechar un canal tan usado en la región como WhatsApp, se logró no solo la visibilidad del proyecto, sino también el compromiso de las audiencias con la importancia del trabajo realizado.

El podcast

El uso de podcasts en el proyecto fue un componente que permitió difundir la riqueza lingüística del Vaupés e involucrar activamente a expertos y a las comunidades. Según Martínez-Costa et al. (2019), los podcasts son efectivos para establecer conexiones emocionales y narrativas con las audiencias, logrando una relación más íntima en comparación con otros medios digitales. Este entorno cercano y directo permite generar un espacio de escucha y diálogo alrededor de diferentes voces.

El podcast titulado *Vaupés Multilingüe: Historia y Memoria* se estructuró en tres episodios que cubrieron distintos aspectos del proyecto, desde la introducción al Vaupés y su riqueza cultural hasta las metodologías de investigación en lenguas nativas y la exploración de políticas públicas para la preservación de estas lenguas. Un elemento diferenciador fue la inclusión de saludos y despedidas en las lenguas cacua y wáçhíná, grabadas en colaboración con los lingüistas comunitarios. Esta decisión no solo garantizó una representación auténtica de las culturas locales, sino que también subrayó el compromiso del proyecto con la preservación de las lenguas indígenas y su participación en los procesos de comunicación.

El formato del podcast permitió realizar un proceso co-construcción de conocimiento al integrar sus voces en los guiones de apertura y cierre (Ulfe, 2021). La grabación de los episodios en las instalaciones de la Universidad Icesi fue un momento significativo del proyecto, ya que permitió a los lingüistas comunitarios participar en un espacio académico, marcando una interacción simbólica y tecnológica que reflejó el encuentro entre el saber local y el saber institucional.

Imagen 2.

Lingüistas comunitarios durante la grabación de los saludos y despedidas para el podcast



Fuente: archivo del proyecto (2024)

Episodios del Podcast

- *Capítulo 1: Introducción al Vaupés y al Proyecto*

Este primer episodio ofreció una introducción al contexto cultural y lingüístico del Vaupés, destacando la diversidad lingüística de la región y las amenazas que

enfrentan las lenguas nativas. A través de una narración, se explicó el papel central de las comunidades en el proceso de preservación y se estableció un marco de referencia para los oyentes, tanto dentro como fuera de las comunidades indígenas. La integración de saludos en lenguas locales reforzó el carácter inclusivo del episodio y el respeto hacia los saberes locales.

- *Capítulo 2: Metodologías de Investigación en Lenguas*

En este episodio se profundizó en las metodologías etnolingüísticas empleadas en el estudio de las lenguas indígenas. La participación de expertas en el campo permitió discutir las mejores prácticas para involucrar a las comunidades hablantes en la preservación de sus lenguas, destacando cómo las metodologías colaborativas pueden ser herramientas de empoderamiento comunitario. Este enfoque subrayó la importancia de respetar las perspectivas locales y de diseñar investigaciones que reflejen las necesidades y prioridades de las comunidades.

- *Capítulo 3: Documentación e Investigación de Lenguas Nativas*

En el último episodio se abordó el trabajo estatal e institucional en la preservación de lenguas nativas en Colombia. A través de un diálogo sobre la Ley de Lenguas Nativas y las políticas lingüísticas se resaltó el rol de las instituciones y del Estado en la protección del patrimonio cultural.

La inclusión de las lenguas cacua y wāchĩnā no solo añadió una capa de autenticidad, sino que también permitió que las comunidades locales se vieran reflejadas y representadas en los medios de comunicación del proyecto, reforzando así su identidad cultural y su sentido de pertenencia. Destacando que los procesos de apropiación social del conocimiento se dan cuando los actores locales no solo consumen, sino que también contribuyen y participan activamente en la construcción de los mensajes y contenidos, como fue el caso en estos episodios.

Participación en medios

Como parte de la estrategia de comunicación del proyecto, la producción de boletines fue clave para ampliar el alcance de las actividades y resultados. Los boletines se diseñaron con un doble propósito: informar a los actores locales y académicos sobre los avances del proyecto y buscar oportunidades para

visibilizar los logros en medios de comunicación con un mayor alcance regional y nacional. Estos esfuerzos se alinearon con el objetivo de visibilizar la riqueza lingüística del Vaupés, posicionar el proyecto en el debate público y atraer la atención de audiencias interesadas en la preservación de las lenguas nativas.

Para ello, se contactaron diversos medios de comunicación tanto locales como nacionales. Uno de los hitos fue la publicación de una nota en *Arú Pacomá*, el magazín cultural de la emisora comunitaria Yuruparí del Vaupés. Este medio, con más de 6500 seguidores en su página de Facebook, cuenta con un alto nivel de credibilidad y reconocimiento en el departamento, siendo una referencia informativa para la comunidad. La nota publicada tuvo una excelente acogida, reflejada en los numerosos comentarios de personas interesadas en conocer más sobre el repositorio digital³ y cómo este recurso podría fortalecer las capacidades locales en el territorio.

Asimismo, logramos captar la atención de medios de mayor alcance nacional como *La Silla Vacía*. La nota se publicó en la sección *Silla Amazonia*, un espacio dedicado a visibilizar temas de interés para la región amazónica de Colombia. Esto no solo permitió posicionar el proyecto en un medio que se autodefine como “el mejor periodismo independiente de Colombia, transparente, digital y sin barreras para quienes quieren participar activamente en la construcción de un mejor país”, sino que también abrió un espacio para compartir el repositorio y los objetivos del proyecto con un público más amplio, interesado en la investigación y el desarrollo de las lenguas nativas.

Por último, tuvimos la oportunidad de compartir nuestra experiencia y los resultados del proyecto en el pódcast *Entrespecies* del *El Espectador*. Este pódcast ha sido un espacio valioso para discutir temas de conservación ambiental y diversidad cultural, brindando un formato ideal para conectar con audiencias interesadas en temas de sostenibilidad y biodiversidad, que también son elementos clave en la narrativa de nuestro proyecto. La participación en *Entrespecies* fue un paso significativo para posicionar el proyecto en una plataforma que facilita un intercambio más cercano y reflexivo con las audiencias, contribuyendo a consolidar el trabajo del proyecto en la agenda pública.

En conjunto, estas experiencias no solo visibilizaron el trabajo del proyecto en plataformas de mayor alcance, sino que también permitieron recoger la retroalimentación de diversos públicos, enriqueciendo la estrategia de comunicación

3. Para conocer más sobre el repositorio visitar el capítulo 2 y 5.

y fortaleciendo las alianzas con actores estratégicos para la preservación y promoción de las lenguas del Vaupés.

Conclusiones

El proceso de estructuración, creación e implementación de una estrategia de comunicación en el proyecto “Fortalecimiento de las capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés” fue una experiencia compleja y multifacética que trascendió la difusión de resultados. A través de las diversas estrategias implementadas—desde publicaciones en redes sociales y blogs hasta podcasts y talleres comunitarios— se logró establecer un diálogo entre la academia, las comunidades locales y el público en general. Cada acción comunicativa no solo buscó informar, sino también propiciar un espacio de encuentro donde las voces de los actores locales fueran reconocidas y valoradas.

En este sentido, la estrategia de comunicación del proyecto se convirtió en un puente para superar las barreras tradicionales que separaban a la academia de las comunidades indígenas. Las publicaciones en medios de comunicación locales como *Arú Pacomá* y la visibilidad en plataformas nacionales como *La Silla Vacía* reflejaron el compromiso del proyecto por ampliar el alcance de su impacto y conectar con audiencias diversas. Estos logros no habrían sido posibles sin un enfoque que priorizara la participación activa de las comunidades, y el respeto por sus saberes y contextos.

Asimismo, la experiencia de trabajar con medios de comunicación evidenció la importancia de construir narrativas que resonaran con las realidades locales y, al mismo tiempo, fueran comprensibles y atractivas para un público más amplio. En un contexto como el del Vaupés, donde las lenguas nativas representaban mucho más que herramientas de comunicación, y se configuraban como pilares identitarios y formas de resistencia cultural, la comunicación se transformó en un acto político que implicaba posicionar la pluralidad de voces y cosmovisiones en la esfera pública.

Las notas en redes sociales y medios de comunicación fueron mucho más que reportes de avance; se convirtieron en ventanas para mostrar cómo el proyecto contribuyó a fortalecer las capacidades locales y trabajó de la mano de los lingüistas comunitarios y de otras instituciones con relevancia en el Vaupés.

Este recorrido reafirmó que los procesos de comunicación no podían resumirse en solo transmitir información de la academia a la sociedad, pues, ante todo, debía ser un proceso de co-construcción que se nutriera de las interacciones, los conflictos y las negociaciones entre distintos actores. A través de estas interacciones, el conocimiento se transformó, se reinterpretó y se legitimó en un proceso continuo de diálogo y participación. Cada entrevista, taller, boletín y publicación se convirtió en una oportunidad para reflexionar críticamente sobre la relación entre la ciencia y las comunidades, y para repensar cómo la comunicación podía ser una herramienta para la transformación social.

La sostenibilidad de estos esfuerzos radicó en la capacidad de mantener y fortalecer las relaciones de confianza construidas con las comunidades, y en continuar generando espacios donde las voces locales pudieran tener un rol protagónico.

Así, las experiencias de comunicación en este proyecto aportaron valiosas lecciones y metodologías que servirán como referencia para futuros esfuerzos, evidenciando la importancia de seguir explorando estrategias que transformen la ciencia de un discurso distante a un vehículo de conexión, co-creación y empoderamiento social.

Referencias bibliográficas

- Aboslaiman, L. (2019). Sociedad y Universidad en la Construcción de la Extensión. *Revista de Extensión de La UNC*, 9, 1–23.
- Alonso, M. y Cuschnir, M. (2021). *La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate : extensión , impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento*. 50, 91–130. <https://doi.org/10.34096/iice.n50.11268>
- Bartel, A., Krasny, M. y Harrison, E. (2003). Beyond the binary: Approaches to integrating university outreach with research and teaching. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 8(2), 89-104.
- Blue, G. (2019). Science Communication Is Culture: Foregrounding Ritual in the Public Communication of Science. *Science Communication*, 41(2), 243–253. <https://doi.org/10.1177/1075547018816456>
- Castelfranchi, Y. y Fazio, M. E. (2021). *Comunicación pública de la ciencia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Church, E. M., Zhao, X. y Iyer, L. (2021). Media-Generating Activities and Follower Growth within Social Networks. *Journal of Computer Information Systems*, 61(6), 551–560. <https://doi.org/10.1080/08874417.2020.1824597>
- Compagnucci, L. y Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161(March), 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- Díaz, I. y García, M. (2011). Más Allá del Paradigma de la Alfabetización: La Adquisición de Cultura Científica como Reto Educativo. *Formación Universitaria*, 4(2), 3–14. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062011000200002>
- Genaut-Arratibel, A., Suárez-Villegas, J.-C. y Cantalapiedra, M.-J. (2022). University and knowledge transfer: transfer in communication. Letter; [Universidad y transferencia del conocimiento: transferencia en comunicación. Carta]. *Profesional de La Información*, 31(6), 1–7. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85143161734&doi=10.3145%2Fepi.2022.nov.08&partnerID=40&md5=dfafab52d47671a265eec6d6e475730a>
- Göransson, B., Maharajh, R. y Schmoch, U. (2009). New challenges for universities beyond education and research. *Science and Public Policy*, 36(2), 83–84. <https://doi.org/10.3152/030234209X406872>
- Hau, M., y Reig, J. (2021). AntropoCon: plataforma online colaborativa de difusión antropológica. In S. Garzñon, D. A. Jaramillo; M. E. Aparicio (Ed.), *Llegar a esos "otros". Negociando los chistes internos de la academia* (pp. 157–183). Universidad del Rosario.
- Kogan, M. (2000). Higher Education Communities and Academic Identity. *Higher Education Quarterly*, 54(3), 207–216. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00156>
- Lazcano, G. A. S. y Díaz, C. C. (2019.). *El diálogo académico. Fundamentos del ser universitario*. Lit. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/105135>.
- Martínez-Costa Pérez, M. P. y Lus Gárate, E. (2019). El éxito de los podcasts de noticias y su impacto en los medios de comunicación digital. *Miguel Hernández Communication Journal*, 10(2), 317–334. <https://doi.org/10.21134/mhcj.v10i0.314>
- Massarani, L. y Moreira, I. D. C. (2016). Science communication in Brazil: A historical review and considerations about the current situation. *Anais Da Academia Brasileira de Ciências*, 88(3), 1577–1595. <https://doi.org/10.1590/0001-3765201620150338>

- Nakwa, K. y Zawdie, G. (2016). The “third mission” and “triple helix mission” of universities as evolutionary processes in the development of the network of knowledge production: Reflections on SME experiences in Thailand. *Science and Public Policy*, 43(5), 622–629. <https://doi.org/10.1093/scipol/scw030>
- OCDE. (2015). Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- Pabón, R. (2017). Apropiación social del conocimiento: una aproximación teórica y perspectivas para Colombia. *Educación y Humanismo*, 20(34). <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2629>
- Padilla, N. L. (2021). Decolonizing indigenous education: an indigenous pluriversity within a university in Cauca, Colombia. *Social and Cultural Geography*, 22(4), 523–544. <https://doi.org/10.1080/14649365.2019.1601244>
- Pastor Lanchares, M. (2017). *El uso del edublog en el aula de Educación Primaria para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26353>
- Predazzi, E. (2012). The third mission of the university. *Rendiconti Lincei*, 23, S17–S22. <https://doi.org/10.1007/s12210-012-0182-4>
- Rodríguez, M. S. (2019). Conocimiento y poder en el Modelo de Déficit . Una aproximación epistemológica a la comunicación pública de la ciencia y la tecnología. *Tecnología & Sociedad*, 8, 31–57.
- Santamaría, D. M. (2022). El conversatorio: una práctica que se construye desde la interacción. *LETRAS*, 62(100), 137–172. <https://doi.org/10.56219/letras.v62i100.1417>.
- Sarli, R., González, S. y Ayres, N. (2015). Actualizaciones Análisis FODA. *Revista de La Facultad de Odontología*, 9, 17–20. http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7320/sarlrifo-912015.pdf
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7320/sarlrifo-912015.pdf
- Scolari, C. A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de Cultura Digital*, 71–81.
- Seguí Simarro, J. M., Poza Luján, J. L., & Mulet Salort, J. M. (2015). Estrategias de divulgación científica. *Universitat Politècnica de Valencia*, 188. https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/66785/TOC_6206_01_01.pdf?sequence=7
- Suri, J. Fulton. (2015). *The little book of design research ethics*. IDEO

Ulfe, M. E. (2021). Nuestras historias desde Cuninico: podcasts, pandemia e investigación antropológica. *LASA Forum*, 52(1), 13–18.

Veysey, L. R. y Geiger, R. L. (1986). To advance knowledge: The growth of American research universities, 1900–1940. *Technology and Culture*, 30(3), 499.

07

Apropiación social del conocimiento en la comunidad wacará

Jesús Mario Girón

Etnolingüista Universidad Icesi

Adela Parra-Romero

Universidad Libre, Seccional, Cali

Víctor López Cardozo

Comunidad de Wacará

Tiberio Gallego López

Comunidad de Wacará

Resumen

Este capítulo presenta algunas reflexiones del proceso piloto de apropiación social del conocimiento en la comunidad de Wacará – Vaupés, con integrantes de la etnia cacua. Este proceso fue realizado con el ánimo de establecer maneras de trabajar colaborativamente para la producción de materiales en lengua nativa. El proceso llevado a cabo se guió por los principios de apropiación social del conocimiento, descritos en la política pública del Ministerio de Ciencia y Tecnología, en un ambiente de flexibilidad dado las condiciones de acceso al departamento del Vaupés, en general, y a la comunidad de Wacará, en particular. Mediante un constante diálogo entre el equipo técnico y los lingüistas comunitarios, se dieron procesos de intercambio y mediación con integrantes de la etnia cacua para la elicitación de narrativas, la traducción de textos tanto al cacua como al español, la realización de una encuesta de autodiagnóstico sociolingüístico y la producción de una cartilla tipo cuento bilingüe que recoge una de las historias elicítadas. Los resultados de este proceso permitieron, por medio de un proceso piloto, establecer formas de trabajo intercultural e interdisciplinar, reflexionar sobre las condiciones para la producción de materiales en contextos como el Vaupés y dejar instaladas, mediante el trabajo práctico con los lingüistas comunitarios, capacidades para la investigación y promoción de las lenguas nativas.

Introducción

El proyecto en el que se ejecutó este proceso con la comunidad de Wacará parte de identificar la inexistencia en la región de un repositorio de las investigaciones sobre los pueblos y las lenguas nativas del Vaupés producidas por los investigadores e instituciones nacionales y extranjeras. Con algunas excepciones, la documentación etnográfica y lingüística no queda disponible para las comunidades de hablantes, las instituciones y la población vaupense en general. Adicionalmente, no hay un plan, programa o política local para generar investigación sobre el patrimonio lingüístico regional, actividad que sí hubo en alguna escala en el sector educativo a fines del Siglo XX cuando funcionó el Centro Experimental Piloto promovido por el Gobierno Nacional en los departamentos de la Amazonía.

Además de la creación del Repositorio de lenguas del Vaupés (ver capítulo 5), el proyecto también ha querido generar productos de co-creación con las comunidades con el propósito de dejar capacidad instalada para que las comunidades documenten sus lenguas nativas. Este componente se materializa en la producción de una cartilla tipo cuento, bilingüe, en lengua cacua y español, en la que participan miembros de la comunidad, entre ellos los sabedores, docentes, jóvenes y niños. Esta actividad constituye el principal aspecto de la apropiación social de conocimiento, de la que se da cuenta en este capítulo; otra actividad complementaria con esta ha sido la realización de un autodiagnóstico sociolingüístico de la comunidad que ha permitido conocer el estado de la lengua cacua en Wacará.

La producción de la cartilla tiene su razón de ser en la necesidad expresada por la comunidad de tener textos donde los niños y jóvenes puedan leer la lengua, a la par que se hace memoria y recuperación de las tradiciones orales que recuerdan los mayores. También está justificada en el hecho que el cacua no escapa a la situación de vulnerabilidad y amenaza para la continuidad de la lengua por no haber un desarrollo de la lectura y escritura, y no haber producción en los nuevos formatos de comunicación digital, problema que afecta a casi todas las lenguas de pueblos nativos indígenas de Colombia. Así, la producción de material escrito contribuye a la preservación del patrimonio inmaterial de la etnia cacua y al fortalecimiento de su identidad como grupo inserto en el poblamiento multiétnico de la sociedad indígena Vaupés. Más adelante se mostrarán resultados y análisis del autodiagnóstico sociolingüístico que indican porqué el cacua, aunque hablado por casi toda la comunidad de Wacará, es vulnerable por aspectos como la carencia de material de lectura y un currículo escolar donde esté presente la lengua como lengua de conocimiento.

Aunque el problema de la pérdida de la lengua es repetido en distintos escenarios y eventos en Mitú, la temática no ha sido debatida localmente en profundidad y de manera específica; no hay un diagnóstico regional del estado de las lenguas ni del multilingüismo, por ende, no hay plan ni un acuerdo sobre qué hacer, cómo intervenir en este proceso de pérdida de lenguas que parece indetenible, qué voluntad se requiere, qué plan habría que formular para reversar dicho proceso, quiénes serían los actores que lo liderarían y sus roles, y cómo generar procesos de recuperación y uso extendido y variado de lenguas nativas sobre bases pragmáticas con asiento científico y consentimiento comunitario.

Un tercer aspecto del contexto en que se realizó este proceso piloto es la fragilidad de la infraestructura tecnológica en la región, tanto en cuestión de conectividad a la web como en disponibilidad de energía, en caso urbano y en las comunidades. Los particulares, personas y comunidades pueden acceder a Internet con antenas satelitales privadas, pero aún en el sector público es limitada la conectividad. También es prácticamente inexistente la disponibilidad de equipos y espacios de trabajo para producir documentación de las lenguas nativas. Este proyecto busca en parte subsanar esta falencia.

En el caso particular de la comunidad de Wacará, se ha contado con proyectos en los que se logró la dotación de 10 computadores y, aparte, hubo la colaboración de una fundación para tener una suscripción a internet satelital. Queda en cuestión la sostenibilidad, dado que una vez retirado tal apoyo no se puede garantizar la continuidad del servicio. Muchos residentes cuentan con celulares de mediana gama, con los que han hecho uso de la conectividad existente; no se sabe con certeza los usos que los residentes hacen de la web, siendo las aplicaciones de juegos, mensajería, videos y chat las funciones que más usan los residentes. Cada tarde y anochecer grupos de residentes, niños, jóvenes, adultos, se acercan al salón de informática donde ha estado el equipo de la señal de internet; solo algunas personas con tareas muy específicas se ocupan en responder formatos, hacer tareas escolares o consultas a portales institucionales; las otras personas van por videos de entretenimiento y dando gusto a la curiosidad antes que hacer búsquedas de interés productivo.

Figura 1.

Personas de Wacará alrededor del punto de internet



Fuente: Archivo audiovisual del Proyecto

Mientras se genera un marco de política lingüística regional, en este proyecto se ha hecho un proceso piloto de apropiación social del conocimiento con instituciones y comunidades, dando las puntadas iniciales para que sectores locales, y en especial las comunidades de hablantes de lenguas nativas, adquieran capacidades para organizar actividades para el mantenimiento y fortalecimiento de las competencias (entender, hablar, leer, escribir) en la lengua nativa, apropien recursos para crear contenidos digitales donde recojan y socialicen saberes tradicionales y nuevas narrativas.

La comunidad de Wacará

La comunidad de Wacará se localiza en el interfluvio de los ríos Vaupés y Querarí (coordenadas N:1.25147;O:70.00982) a 7,3 kms. por camino desde el sitio Trubón sobre el río Vaupés hacia el este. La comunidad está situada junto al Caño Garza que desemboca al Río Querarí. El asentamiento tiene 50 viviendas, una maloca tradicional, una caseta-iglesia, salón de computadores, cancha de fútbol, y es sede del Colegio Rural Wacará que ofrece educación básica y media para aproximadamente 40 niños y adolescentes, algunos provenientes de comunidades cubeo cercanas; el colegio dispone de aulas y dormitorios para estudiantes internos y una construcción en medio de la comunidad donde se hospedan en promedio ocho docentes.

A comienzos de 1960 había en el sitio tres casas, con personas de los clanes *yedéhwã* y *dohi tíibwã*. Las misioneras norteamericanas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) Marylyn Catcarth y Lois Lowers arribaron a Wacará hacia 1965, y tras unos años de aprendizaje de la lengua, animaron a los residentes a invitar a otras familias cacua y cubeo con quienes tenían algún parentesco para establecerse. Esto porque el pueblo cacua había sido hasta ese momento un pueblo cazador-recolector, lo que implicaba un nomadismo de acuerdo con la disponibilidad de alimento (Cathcart, 1973). La invitación atrajo familias llegadas de la comunidad cacua de Nuevo Pueblo, zona del Caño Macú afluente del bajo Papurí y pertenecientes al clan *juóhwã*. Según comunicación personal del señor Emilio López, los jóvenes venidos de asentamientos cubeo-cacua se asumieron como nuevos miembros de la comunidad, aprendiendo la lengua y estableciendo alianzas (matrimonios) con los habitantes locales pertenecientes a los linajes *yedehwa* y *dohitíibwa*.

La comunidad de Wacará difiere un poco de las comunidades indígenas de la región por el peculiar proceso de formación durante las últimas tres generaciones, en parte, debido al acompañamiento de las misioneras del ILV. El arribo de las misioneras fue un momento de inflexión en la historia del grupo cacua, tiempo en el que también hubo otros cambios en la región, tales como la iniciación de los servicios educativos y de salud en el área rural, y la presencia de etnógrafos extranjeros como Peter Silverwood-Cope describiendo la cultura cacua, Stephen y Cristine Hugh-Jones con los barasana y macuna, François Correa con los taiwano, Jeane Jackson con los tuyuca del Tiquié e Irvin Goldman con los cubeo del Cuduyarí.

Las misioneras del ILV no solo contribuyeron a la aglutinación de familias y al estudio de la lengua, sino que instalaron una escuela informal de lectura y escritura del cacua como parte de su plan de evangelización. El proceso tuvo una notoria continuidad y una aceptación e impacto en las familias; las misioneras facilitaron procesos de aprendizaje de oficios como ganadería, costura, y relacionaron a la comunidad con nuevas tecnologías (dispositivos eléctricos para el ejercicio del culto, instrumentos musicales, amplificadores, micrófonos). La relación con las misioneras dio la oportunidad a los cacua de Wacará de relacionarse con artefactos, oficios e ideas modernas (además de las religiosas) y tener un prestigio entre las comunidades de la zona.

Las comunidades del Vaupés y de la Amazonía colombiana han tenido a la institución “capitanía” como referente interno de autoridad y de su unidad como comunidad. Esta figura de gobierno local es creada por la autoridad territorial estatal en toda la Amazonía y Orinoquía después de la experiencia de la cauchería. La comunidad de Wacará y probablemente algunas otras donde hubo fuerte influencia evangélica han tenido además de la capitanía la figura de “pastor” como referente de unidad comunitaria.

Según el censo de capitanía del 2024 la comunidad cuenta con 254 habitantes. La comunidad está conformada por tres clanes cacua principales: los *juóhwã*, los *dohi tíibwã*, y los *yedéhwã*, más un hogar cuyo jefe pertenece al clan cacua *hwhewhã*. Adicionalmente a los cacua hay presencia de otros jefes de hogar que pertenecen a las etnias hupda, cubeo, wanano, carapana, casados con personas cacua.

En términos de las actividades productivas, en Wacará se cuenta con las unidades de agricultura tradicional conocidas como chagras, en general, a cargo de las mujeres, y son una etnia experta en la caza. También son hábiles para producir objetos de uso doméstico como las canastas de bejuco ‘yaré’, que

ahora comercializan en Mitú con buena demanda, a riesgo de estar agotando los recursos cercanos de esta planta que solo crece en ciertos parches de monte primario. También son famosos por la elaboración de cerbatanas y el veneno ‘curaré’ para los dardos de este instrumento con el que hacen cacería menor (pájaros, monos) y ocasionalmente llevan maderas especiales a Mitú por encargo.

Los habitantes de Wacará suelen viajar a reuniones religiosas en otras comunidades del bajo Vaupés, el bajo Cuduyarí y de las zonas del Querarí, el Surubí y el alto Isana, de donde son oriundas algunas cónyuges de jefes de hogar. También participan con bastante entusiasmo en torneos deportivos zonales, ocasión que aprovechan para pasear varias familias y conocer otras gentes. En el torneo municipal de fútbol que se desarrolla cada año, las mujeres de Wacará han sido campeonas en repetidas ocasiones.

Diseño del proceso de Apropiación Social del Conocimiento

Acogiendo los cinco principios de la Apropiación Social del Conocimiento indicados en la política pública (Minciencias, 2021), presentamos una identificación de los actores y sus eventuales potencialidades para contribuir al proceso de apropiación.

Tabla 1.

Roles de actores del proceso de ASC en Wacará según principios del MinCiencias

Principios	Actores			
	comunidad	lingüistas comunitarios (LCs)	sabedores	profesionales Equipo Técnico
Reconocimiento de contexto	<p>La comunidad conoce la intención del Equipo Técnico del proyecto.</p> <p>La comunidad tiene una norma para la escritura de la lengua cacua.</p>	<p>Los LCs conocen el contexto de la comunidad y quieren producir los materiales para la escuela, los cuentos e historias origen de la comunidad.</p>	<p>Los adultos mayores conocen tradiciones orales en su lengua y sus vidas son parte del legado de la propia comunidad.</p>	<p>Los profesionales conocen poco las rutinas y la mentalidad indígena.</p> <p>No hablan la lengua, pero la comunidad tiene una norma para la escritura y hay estudios descriptivos de la lengua.</p>

Principios	Actores			
	comunidad	lingüistas comunitarios (LCs)	sabedores	profesionales Equipo Técnico
Participación	La comunidad participa en reuniones, en la encuesta sociolingüística y en talleres con el Equipo Técnico del proyecto; se refleja un sincero interés en el proyecto.	Los LCs explican a la comunidad el proyecto y de una reunión salen ideas sobre lo que la comunidad quisiera que estuviera en la cartilla.	Los líderes comunitarios (capitán, sabedores) están informados de las actividades del proyecto y asisten a las reuniones comunitarias.	El lingüista apoya y asesora a los lingüistas comunitarios en la comprensión de los objetivos del proyecto y las actividades y tareas.
Diálogo de saberes	En reuniones comunitarias se enuncian temas sobre origen del pueblo cacua y otras historias. Las personas de la comunidad hacen referencia a experiencia con lingüistas (Cathcart) y otros proyectos.	Como traductores e intérpretes tratan de expresar en lengua nativa las ideas del equipo técnico y de documentos; traducen las reacciones y sentidos especiales de la comunidad al equipo técnico.	Los sabedores expresan el punto de vista y la percepción nativa, la cual ha de ser interpretada por los profesionales de apoyo.	Los profesionales brindan herramientas de método, de conocimientos para participar en la modernidad y facilitar a sabedores y lingüistas comunitarios organizar y materializar productos.
Transformación	Con las herramientas de este proyecto y la oportunidad ofrecida la comunidad fortalece la capacidad de producir material en lengua cacua para usar más la lectura y la escritura.	Los lingüistas comunitarios están en la necesidad de apropiar el uso de tecnologías y metodologías para producir contenidos en lengua nativa. Deben liderar otros proyectos, ya sea de autodiagnóstico, producción de materiales, y/o interlocución otros proyectos e investigadores.	Los sabedores aportan sus saberes ancestrales para pasarlos en nuevos formatos a las nuevas generaciones.	Los profesionales de apoyo deben cuidar que las herramientas ofrecidas a las comunidades transformen de manera reflexiva y positiva la continuidad cultural y lingüística.
Reflexión crítica	La comunidad está atenta a las propuestas externas y compromisos del proyecto. Tiene una experiencia en el trato con agentes externos sobre la cual evalúa qué es lo que le sirve.	Los LCs deben estar atentos al buen aprovechamiento de los recursos disponibles, ampliando las capacidades de otros habitantes de la comunidad para producir comunicaciones en la lengua nativa con nuevas tecnologías.	Los sabedores orientan en la comprensión de los valores que están expresados en las narrativas tradicionales, cómo en ellas están maneras indicadas maneras de ser de la identidad indígena.	Los profesionales deben considerar las distancias culturales y las diferentes visiones del mundo al proponer proyectos y acciones que consulten la perspectiva e intereses nativos locales.

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, el proyecto planteó una serie de tareas para operacionalizar parte del proceso piloto. En este sentido, algunas de estas tareas y los tiempos debieron sufrir algunas modificaciones en cronograma o alcance debido a la interacción misma del proyecto con las condiciones del territorio y de la ejecución del mismo. Dos ejemplos de ellos fueron la llegada de equipos de documentación lingüística que tardó más de lo presupuestado y el retraso en algunas visitas a la comunidad debido a que una gran parte de ella tenían otros compromisos como torneos deportivos o la celebración de los 60 años de la Wacará. En la Tabla 2 se presenta una descripción de las tareas proyectadas para el proceso con la comunidad.

Tabla 2.

Actividades proyectadas en Wacará

Tareas	eventos/producto
1 Socialización con las comunidades del proyecto, sus avances, los alcances y mecanismos de participación.	Reuniones comunitarias de socialización inicial y de informe de avances.
2 Pilotaje encuesta autodiagnóstico sociolingüístico.	Aplicación de encuesta sociolingüística en 40 de los 50 hogares de la comunidad.
3 Taller de fortalecimiento de las capacidades para investigación local en lenguas nativas.	En cada oportunidad de trabajo con los lingüistas comunitarios se realizó la adquisición de habilidades para producir conocimiento y sistematización de sus propias tradiciones.
4 Talleres de elicitación y registro de narrativas orales, danzas, música, y demás muestras representativas de la lengua y la cultura.	Conversatorio de sabedores (06-07-2024). Taller de ilustración de cuento la mujer sapo con estudiantes del Colegio Rural Wacará (07-10-2024).
5 Traducción e interpretación de las narrativas grabadas.	Reuniones de transcripción, traducción, revisión y ajuste del texto de la narrativa a publicar.
6 Anotación y archivo del corpus colectado sobre las lenguas.	Organización de carpetas con todo el material textual y audiovisual producido (audios, fotos, videos, graficas), debidamente etiquetado y almacenado en disco duro y subido la internet.

Fuente: elaboración propia.

En el proyecto se propuso poner en acción dos experiencias comunitarias piloto con el propósito de crear capacidad para producir material en la lengua nativa; para ello, se diseñaron actividades que se presentaron a la comunidad para su escrutinio y participación, y que luego de la aceptación explícita por una reunión comunitaria y por las autoridades locales se ejecutaron con la

participación, liderazgo y responsabilidad de dos miembros de la comunidad, quienes fueron contratados durante un año por el proyecto con funciones de traductores e intérpretes estimulando la reflexión sobre la lengua y la cultura, y aprendiendo sobre procedimientos sencillos para desarrollar un proyecto de documentación de lengua nativa.

La primera tarea de este proceso fue la socialización del proyecto con toda la comunidad. Previo a la visita del Equipo de lingüistas profesionales a la comunidad de Wacará se realizaron contactos y comunicaciones con el capitán de la comunidad de Wacará, Yerson López, para dar a conocer el proyecto a la comunidad. La comunidad tiene experiencia en visitas de comisiones e investigadores, por lo que no fue difícil determinar las condiciones de la visita, el hospedaje y el transporte. Se proyectaron las necesidades logísticas, y el equipo diseñó un plan de visita para la socialización con un taller como actividad central.

El Equipo de lingüistas profesionales socializó el proyecto siguiendo el plan diseñado. Se solicitó al capitán la colaboración para la traducción, quien delegó en Víctor López esta tarea; es de resaltar el genuino interés de la comunidad por el proyecto, manifestando que querían alcanzar unas metas claramente definidas: la comunidad afirmó cómo la lengua cacua es de uso diario en toda la comunidad, junto con el cubeo, y es de su interés producir material escrito en cacua para que pueda ser usado como memoria de las tradiciones, y en la escuela como material de lectura. La comunidad tiene claro que lo que haga en este proyecto hace parte de su propio proyecto educativo, el cual involucra el proceso de lectura y escritura con cierta autonomía, y la participación de sus sabedores en el ámbito escolar como docentes. Al darse a entender en la reunión de socialización que, además de los lingüistas residentes en Mitú, había un equipo de profesionales de la Universidad Icesi que también participaba en el proyecto, los líderes y demás participantes expresaron su interés por conocer con más detalle quiénes eran los otros profesionales, cuáles serían sus aportes y apoyos en los procesos e investigaciones locales ya existentes dentro de Wacará. Asimismo, estaban atentos a conocer detalles sobre la financiación del proyecto y la participación del Departamento del Vaupés y el SENA.

En el taller se solicitó que la comunidad eligiera dos personas para ser vinculadas al proyecto como traductores y enlaces de la comunidad con el Equipo Técnico. Se eligió a Víctor López, persona con larga experiencia en traducción del castellano al cacua y viceversa, colaborador de las misioneras en la escritura de textos bíblicos, su función sería liderar la traducción de textos desde las dos

lenguas y de explicaciones conceptuales en el idioma nativo, además de liderar reuniones con comunidad. La otra persona fue Tiberio Gallego, joven hablante de cacua y cubeo, con experiencia en traducción al cacua en reuniones con instituciones y con algún manejo de computador y celular. Hace de apoyo al capitán para diversas tareas donde se requiere manejo de documentación. Estas dos personas serían los lingüistas comunitarios, de quienes se esperaba lograran liderar este y nuevos procesos de documentación de lengua.

Luego de la reunión comunitaria el equipo de lingüistas hizo la inducción a los lingüistas comunitarios, quienes expresaron sus dudas sobre sus funciones. Se les explicó la parte administrativa, cómo debían allegar ciertos documentos y cómo debían de coordinar con los lingüistas profesionales para la elaboración de un informe mensual. Un aspecto importante fue aclarar cómo sería la comunicación de ellos con el Equipo, a través de Internet, aprovechando la existencia de un dispositivo satelital y computadores en la comunidad. Los lingüistas comunitarios poseían teléfono celular, acceso a computadores y señal de internet. Quedó por sentado que su labor estaba dirigida a dinamizar la comunidad en pro de las tareas del proyecto, apoyándose en las autoridades locales y sabedores. Después de la inducción y el regreso del Equipo de lingüistas a Mitú, la acción de los lingüistas comunitarios consistió en conseguir la documentación para la contratación y en tratar de comprender los objetivos del proyecto y lo que se esperaba del pilotaje. Para ello se les dejó copia de la infografía o poster del proyecto, el cual comenzarían a traducir a la lengua cacua. Ciertamente, no era una tarea fácil, y aún menos para ser la primera.

Por otro lado, para la comunidad fue importante que el proyecto estuviera enfocado en la cuestión de las lenguas nativas, dado que, aparte de las actividades puntuales de los investigadores que hacen lingüística descriptiva, ningún otro proyecto se enfocaba en este tema que es obviado por la mayoría de los proyectos institucionales. Esta propuesta, en parte, respondía a una necesidad que ya los residentes habían identificado: se tenía consciencia de la necesidad de material escrito en la lengua cacua para apoyar el proceso educativo con material de lectura en la lengua propia.

La comunidad de hablantes cacua no se planteaba que la lengua se iba a acabar porque todos los días se habla, pero sí notaba el vacío y la pérdida de la habilidad para leer la lengua en los jóvenes y niños. Esto es porque ya en un pasado no lejano la mayoría de las personas de la comunidad podían leer los textos bíblicos en cacua, además de unos pocos materiales que produjeron con

las misioneras. Pero, posteriormente, la escuela oficial no retomó esta materia, y los jóvenes y niños no reciben instrucción sobre escritura del cacua ni de ninguna otra lengua nativa. La lengua cacua oral es fuerte en Wacará, pero podría estar también escrita en lo que le interesa a la comunidad y usándose en materiales de las nuevas tecnologías produciendo contenidos para aportar a la comunicación digital en lengua nativa.

Una fortaleza adicional de la comunidad, además de saber lo que querían, es que había varias personas con capacidades para acompañar el proceso, y que podrían aprovechar la oportunidad de formación que se ofrecía. Los lingüistas comunitarios fueron comprendiendo qué era lo que el proyecto demandaba de ellos, y así fue madurando la coordinación con los profesionales mientras se iban desarrollando las tareas específicas.

El arduo ejercicio de la comunicación y la traducción

El proceso de apropiación social del conocimiento, contemplado en la planeación del proyecto, se centra específicamente en la realización de dos cartillas tipo cuento y dos materiales multimedia. Cada material traducido en español-lengua nativa. En este punto, uno de los asuntos importantes a los que nos hemos enfrentamos como equipo fue el tema de la traducción. Esta tarea de traducción se dio a dos niveles. El primero la traducción simultánea en las reuniones que el equipo técnico sostuvo con la comunidad en pleno en Wacará y el segundo, garantizar que las traducciones realizadas de textos de español a lengua concordaban con el sentido, el significado y la intención en la lengua nativa. En este punto es importante aclarar que las maneras en que se organiza el mundo en las comunidades indígenas está alejado de procesos, palabras y conceptos que damos por sentado en el mundo occidental como *investigación*, *capacidades* o *apropiación social del conocimiento*, entre otras. Por ejemplo, para que el equipo de profesionales en Cali tuviera un conocimiento directo de la comunidad se diseñó un Taller de Memoria e Identidad, lo que implicó el desplazamiento de tres profesionales (investigadora principal, comunicadora y antropóloga maestrante) y la primera actividad donde los lingüistas comunitarios debían realizar sus funciones de traducción y explicación a la comunidad de los discursos de las profesionales. Los lingüistas lideraron esta actividad en la cual los residentes recordaron personas, mostraron las ‘artesanías’ que suelen hacer, contaron las historias de los sitios como la del punto *maimuúh* o “casa de serpiente”.

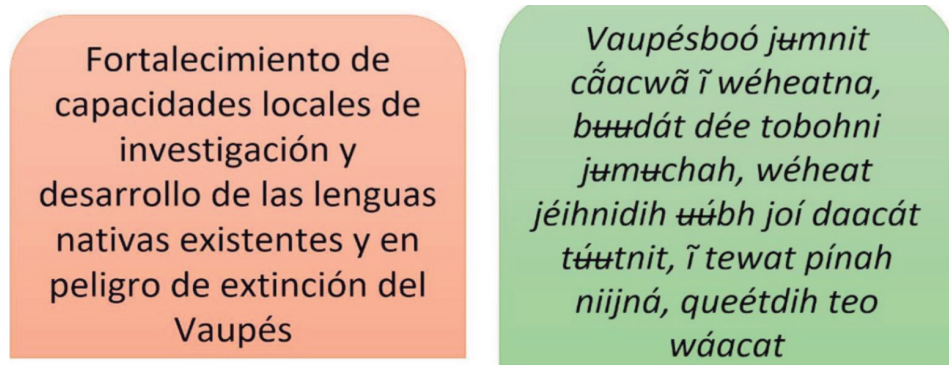
De este primer ejercicio, aunque fue muy bien recibido y los resultados dejaron satisfechos a la comunidad y al equipo, nos interesa resaltar que el ejercicio de traducción simultánea mostró que tanto el traductor como los profesionales del equipo del proyecto debían tener una serie de competencias y claridades al momento de hablar y traducir. En este sentido, Razumóvskaya (2024) reconoce que la traducción étnica es una herramienta crucial para la preservación y revitalización de las lenguas indígenas en peligro de extinción, que no solo sirve para transmitir información y memoria culturales, sino también para apoyar la formación y preservación de la identidad cultural en contextos multiculturales y multilingües, pero que trae como desafío una serie de características y competencias en los traductores, lo que conlleva diversas tareas sociales, de investigación, educativas y culturales. En el caso de los lingüistas comunitarios era primordial comprender completamente el proyecto, sus objetivos y cada uno de los términos usados en el discurso de los profesionales para lograr hacer un ejercicio de traducción al cacua lo más fiel posible. Esto, además, con la dificultad que muchos de los términos usados no tienen traducción en la lengua nativa como, por ejemplo, el caso de palabras como investigación y fortalecimiento. En el caso de los profesionales, debieron estar conscientes de usar un lenguaje claro, pausado y con frases cortas para la traducción simultánea. Esto nos desafió también en la planeación de los tiempos para las actividades en comunidad, considerando que estos procesos de traducción requieren más tiempo y puede resultar extenuante para los asistentes.

Como tarea para los lingüistas comunitarios, una vez culminada la reunión de “memoria e identidad”, debían sondear a la comunidad sobre los temas que les interesaría para la cartilla y, por otro lado, hacer la traducción del texto-resumen del proyecto (infografía) al cacua. Para la primera actividad aprovecharon reuniones comunitarias para la indagación. Los residentes expresaron su deseo de que se tratara sobre el origen de los cacua y la historia de la comunidad. Fuera de tener estas primeras ideas, se encargaron de indicar a la comunidad de los protocolos que se requieren para que la información proporcionada por la comunidad, imágenes o entrevistas que se tomaran para hacer investigación fuesen autorizadas por las personas de la comunidad. Así se explicaron los documentos “Consentimiento Informado” y “Autorización para el tratamiento de datos personales” que la entidad ejecutora solicitó que se firmaran por todas las personas de las que se tomaran registros o entrevistas.

En el caso de la traducción del título y los objetivos del proyecto, se contó, primero, con un trabajo de preparación con los lingüistas comunitarios, el cual consistió en hacer ejercicios de traducción de palabras sencillas de español a lengua nativa. La traducción de textos bilingües que involucra lenguas indígenas presenta varios desafíos, principalmente debido a la falta de datos paralelos suficientes y a las diferencias lingüísticas entre los idiomas (Chen y Abdul-Mageed, 2022). Este ejercicio fue de gran dificultad para la traducción debido a lo denso del lenguaje conceptual, que para alguien con formación universitaria pasaría como un texto corriente, pero no así para el promedio de la población indígena o incluso mestiza popular. Por ello, los lingüistas comunitarios desarrollaron su propia estrategia recurriendo a los sabedores de su comunidad, con quienes reflexionaron sobre qué era lo que decían estos textos en español y cómo podrían ser pasados a la lengua cacua términos tan aparentemente ordinarios como “capacidad”, “desarrollo”, “extinción”, etc., pero que son un cúmulo de conceptualizaciones cuya abstracción crece cuando son usadas una y otra vez aumentando el espectro de significaciones. La complejidad de este proceso se evidenció en la observación de los lingüistas comunitarios sobre las dificultades que les presentó la traducción del título del proyecto, un esfuerzo que les requirió varios días de trabajo colaborativo y validación comunitaria (la traducción se muestra en la Figura 1).

Figura 1.

Traducción del título del proyecto al cacua



Fuente: elaboración propia.

En uno de los conversatorios del proyecto, Tiberio y Víctor relatan cómo ante la dificultad de la tarea de traducción, pusieron en práctica una metodología para la lograr una traducción entendible en cacua. Presentan el texto en el proyector y Tiberio hace una lectura en cacua de lo que había sido traducido con Víctor y con el apoyo de otros miembros de la comunidad; cuentan de las dificultades para entender las palabras y el sentido del texto en español, y la otra dificultad para armar las oraciones y encontrar las palabras en cacua para transmitir la idea contenida en la escritura en español. Indican cómo el lenguaje del texto español era ‘profundo’ y el ejercicio consistió en tener la idea global e ir adecuando frases en cacua para que las personas de la comunidad pudieran entender la idea principal.

De igual manera, indicaron cómo esta manera de proceder, desde la idea general a las palabras individuales, era la forma adecuada para traducir textos en español con términos muy difíciles y complejos en su significado, en lugar de traducir palabra por palabra; si se hiciera de esta manera se encontrarían con el problema de que no había los términos equivalentes uno a uno en las dos lenguas, y si acaso los encontraban no tenía sentido el resultado en la lengua destino (cacua). Además, Víctor indicó cómo el orden de las palabras en cacua es diferente al orden en español; en el primero el verbo regularmente va al final de la frase, mientras que en español va en la mitad, nunca al final. Para validar su trabajo se apoyaron en personas de la comunidad con más dominio del español y experiencia en traducción como los señores Emilio López y Laureano Gallego, para hacer una redacción comprensible en cacua. También relataron cómo en sesiones en línea con los lingüistas se revisaron textos religiosos en cacua para los cuales ya existe una grafía y traducción bilingüe, con el objetivo de comprender la forma en que se usa el alfabeto cacua en los textos escritos, cómo es su pronunciación, la organización de las narraciones y los temas de conversación al momento de traducir el significado global de un texto.

El autodiagnóstico sociolingüístico¹

Una de las actividades del proceso de apropiación era aplicar una encuesta de autodiagnóstico sociolingüístico para saber el estado de la lengua cacua.

1. Por la extensión de este capítulo se presentan solo algunas cuestiones del autodiagnóstico. El informe completo podrá ser consultado en el repositorio de lenguas nativas del Vaupés.

El propósito fundamental del autodiagnóstico fue la realización de un pilotaje donde los lingüistas comunitarios en conjunto con el equipo técnico realizaran todo el proceso, desde el diseño de la encuesta, su aplicación y la revisión de los resultados. Además, para los cacua se constituye también en un producto de conocimiento sobre el estado de la lengua.

Diseño de la encuesta sociolingüística y del instrumento de grupos focales

Se decidió hacer el autodiagnóstico mediante dos instrumentos: una encuesta de competencia y uso lingüístico, y una segunda parte mediante reuniones usando una metodología de grupos focales. Esta estrategia se justificó por la necesidad de asegurar la participación de la comunidad en la reflexión sobre el estado de la lengua, y en facilitar la discusión y socialización de ciertos saberes entre distintos sectores de la comunidad.

La encuesta sociolingüística sigue en parte algunos lineamientos del cuestionario de Autodiagnóstico Sociolingüístico del Ministerio de Cultura, el cual se ha adaptado a las condiciones del proyecto. Estas condiciones son: el multilingüismo inherente a la estructura social y el plurilingüismo a la competencia lingüística personal. Por ello, en Wacará, y seguramente en otras comunidades del Vaupés, es de especial importancia identificar en el autodiagnóstico sociolingüístico las lenguas paterna y materna de cada individuo y cómo se aprenden, usan y valoran. Se sabe de la importancia que tiene para la identidad de las personas el pertenecer a un grupo étnico y/o lingüístico, condición que se deriva de la línea de descendencia y lengua paterna, además de ser las lenguas habladas una indicación para marcar distinciones entre personas y grupos. Durante dos meses se diseñó la encuesta con participación de los lingüistas comunitarios que contribuyeron en la redacción de las preguntas para evitar connotaciones molestas para los entrevistados. La versión final de la encuesta fue traducida a cacua y, aunque no se digitalizó una copia manuscrita, fue de gran apoyo para los lingüistas al momento de la encuesta, esto porque la primera lengua de los habitantes de Wacará no es el español.

Previa a la aplicación de la encuesta, a cargo del lingüista profesional y los lingüistas comunitarios, se realizó un pilotaje de la encuesta para saber el tiempo que tomaba la aplicación del formulario, identificar ambigüedades en el diligenciamiento. Aun haciendo este pilotaje, se presentaron algunas cuestiones

que nos interesa resaltar en este texto como lecciones aprendidas para próximos procesos. La primera, se requiere una preparación más detallada de las personas que van a ser entrevistadores, de tal manera que puedan decidir en el momento qué hacer ante respuestas que pueden ofrecer ambigüedad para ser registradas. Por ejemplo, en algunas encuestas, ante la pregunta por la ‘etnia’ o por el ‘clan’ hubo registros equívocos en cuanto a clan cuando la persona no era de la etnia cacua, entonces, los encuestados respondieron por clan: “desano”, “wanano”, etc. Segunda, al momento de analizar la información nos dimos cuenta de que al aplicar la encuesta completa solo a los jefes de hogar y no a sus cónyuges no se logró obtener información sobre el plurilingüismo de estas personas.

Para facilitar la expresión de percepciones, valoraciones y actitudes ante la lengua se preparó una guía para grupos focales para mujeres, personas provenientes de otras comunidades, jóvenes y personas mayores. Se propuso hacer esta indagación con la metodología para propiciar espacios donde los residentes pudieran hacer un ‘autorreconocimiento’ de sus usos lingüísticos, asociándolos a sus vínculos de parentesco y así conseguir una expresión personal sobre las lenguas en sus vidas, en la identidad y en el trato con otras personas.

Debido a que en la sociedad nativa vaupense, en particular los grupos de lenguas Tucano Oriental, son las mujeres las que aportan significativamente a la formación de unidades familiares multilingües en cada comunidad cuando se sigue el modelo cultural de ‘exogamia lingüística’, era muy importante lo que podría aportar este grupo focal. Tanto en comunidades de lenguas tucano oriental como en las comunidades cacua aplica que la lengua paterna local tiene uso preferencial por todos los residentes, por lo que para el grupo focal de adultos mayores (que luego se hizo con todo el grupo de hombres) se prepararon preguntas sobre su papel en la transmisión de las lenguas y maneras de habla. Se preparó también una serie de preguntas para jóvenes sobre cómo se les estaba transmitiendo la lengua y las tradiciones, pero no se consiguió la asistencia de este grupo poblacional. El grupo de mujeres fue liderado por Marina López Pérez y el de hombres por Víctor López.

Aplicación de encuesta

En trabajo de campo se aplicaron 40 encuestas de las 50 familias registradas en el censo de capitania. Para las visitas a los hogares los lingüistas comunitarios llevaron las encuestas, grabadora y en casi todos los casos algún dispositivo para

toma de fotos y video (videocámara, tablet, celular). En el momento de la visita se puso en evidencia la necesidad de una mejor preparación en el manejo de dispositivos no solo en su manejo mecánico, sino en el orden a proceder con las grabaciones antes, durante y al final de la entrevista. Aunque el formulario se diligenció en la versión en español, los lingüistas comunitarios tenían preparada la versión manuscrita de la encuesta en cacua; casi todas las entrevistas se hicieron en lengua cacua y/o en cubeo, incluso la parte inicial de explicación del consentimiento informado. Las visitas a cada familia tuvieron buena acogida y motivó conversaciones entre los miembros de la familia e incluso consultas a los adultos mayores para recordar personas, nombres y parentescos cuando se trataba de completar la información requerida en la “Ficha Individual de ancestros”. No en todas las familias se recordaba el nombre de los abuelos o la variedad cacua o la lengua que hablaban.

Presentación a la comunidad de resultados parciales de la parte social

Una vez que avanzó la aplicación de la encuesta (33 encuestas), en la comunidad misma se preparó por equipo de lingüistas una presentación parcial de la información sobre la composición de los clanes, haciendo un barrido de la información captada en la página 1 de la encuesta y de la Ficha individual de Ancestros², diligenciada a los jefes de hogar encuestados. Los lingüistas comunitarios fueron pasando a unas carteleras la información de cada jefe de hogar, dibujando las líneas que lo conectaban con los linajes de los fundadores o de los mayores que llegaron a Wacará en años posteriores. Así, se trazó una representación de la estructura de los tres clanes principales y de las familias con jefes de hogar de otras etnias, los que fueron poco numerosos. Con estas carteleras se inició la Jornada de grupos focales, sesión que suscitó gran interés y participación.

2. La Ficha individual de Ancestros se aplicó en la visita individual previendo las posibles dificultades para tratar el tema dentro de la jornada de grupos focales con presencia de toda la comunidad, espacio donde se había considerado diligenciarla.

Figura 2.

Un jefe de hogar presenta la composición del clan *yedehwã*

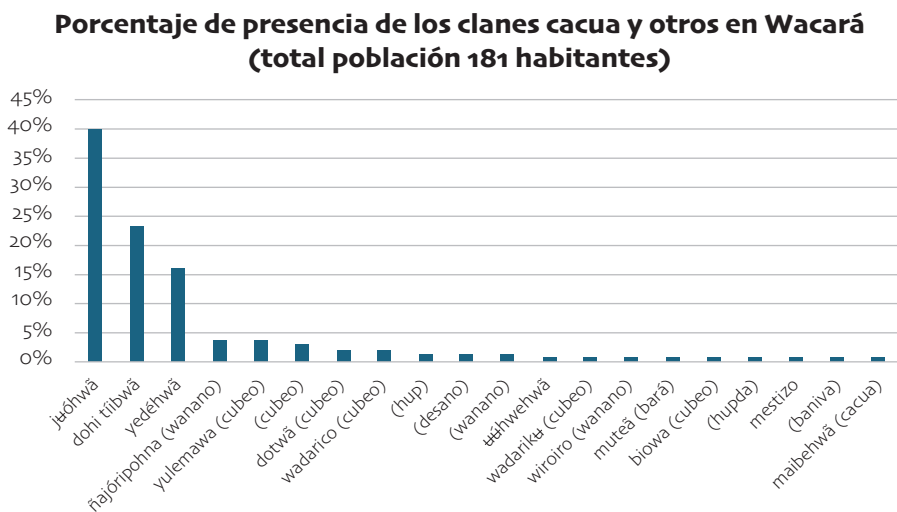


Fuente: archivo audiovisual del proyecto

Algunos datos sociodemográficos sobre la población encuestada en Wacará con base en 40 encuestas (80% de las viviendas): 92 hombres, 82 mujeres, 36 jefes de hogar hombres y 4 jefes de hogar mujeres. Los jefes de hogar por etnia y clan se distribuyen así: etnia *cacua*: *yedehwã*: 8, *dohí tĩbwã*: 9, *jũohwã*: 13, *ũhwehwã*: 1. Otras etnias: Cubeo: 3 (*dotwa*, *yulemawa*, *wadãrikũ*); wanano o kotiria: 1 (no reporta clan), *jup* o *jupda*: 2 (no reporta clan)

Figura 3.

Clanes a los que pertenece la comunidad de Wacará



Fuente: Informe del Autodiagnóstico Sociolingüístico de Wacará

Sistematización de información sobre competencia lingüística en Cacua en Wacará

Es tendencia actual dentro del movimiento indígena que los autodiagnósticos sociolingüísticos deben ser, ante todo, campañas de reflexión sobre qué es lo que interesa a los propios pueblos y comunidades de hablantes hacer con sus lenguas, cómo las quieren impulsar y qué acciones de fortalecimiento creen que deben abocar, ya sea que las lenguas sean fuertes o estén en estados muy vulnerables, esto es, los diagnósticos sociolingüísticos no deben consistir solo en aplicación de encuestas. Apenas ahora se está en el diseño de tal tipo de autodiagnósticos, sin demeritar el valor de las encuestas formales como aplicada masivamente por el Ministerio de Cultura en coordinación con las organizaciones indígenas de Colombia entre los años 2008 y 2010 en 15 pueblos, dos de ellos del Vaupés (lenguas tucano y cubeo); es de recordar que los resultados de los autodiagnósticos liderados por Mincultura tuvieron una socialización

en su momento dentro de las comunidades, pero sin mayores repercusiones en acciones o planes en cada comunidad de hablantes. De dichos autodiagnósticos se produjeron resultados que han sido publicados poco a poco, donde se presenta con cierto nivel de detalle el estado de cada lengua; para el Vaupés se ha publicado el autodiagnóstico del pueblo tucano.

En este autodiagnóstico se consideró revisar la encuesta que se aplicó en los autodiagnósticos del Ministerio de Cultura en lo concerniente a la observación del multilingüismo característico de la región. Ciertamente un diagnóstico de lenguas nativas en el Vaupés debe ir más allá de determinar la cantidad de hablantes de cada lengua por separado y solo contando la lengua paterna de los jefes de hogar, sino que se debía dar cuenta de cómo en cada familia hay hablantes de varias lenguas y una lengua puede tener hablantes más allá de los territorios ancestrales de los clanes patrilineales que se identifican por cierta lengua nativa. Para las comunidades es muy importante saber cómo ha venido cambiando esa diversidad y ese multilingüismo en la vida real de comunidades y familias, y eso demanda una metodología particular para la encuesta de vitalidad y uso, al igual que frente a la actitud y valoración de las lenguas.

A pesar de que el equipo de lingüistas intentó diseñar una encuesta para diagnosticar el multilingüismo, nos hemos quedado cortos al no hacer encuesta para las cónyuges de los jefes de hogar hombres. La información sobre la mujer queda limitada a su etnia y clan en la hoja de “Residentes”, pero no se sabe sobre su lengua materna y paterna, sobre los años de residencia en la comunidad del marido ni sobre las lenguas que habla ni sobre su competencia en la lengua local (de la parentela del marido). Esto es, que no es suficiente con identificar la competencia lingüística de los jefes de hogar y sus hijos que se suponen hablan la lengua de su padre. Incluso estas valoraciones deben ser dialogadas con las comunidades de hablantes porque en el uso y vitalidad de las lenguas en el Vaupés el factor numérico no es definitivo para calificar la fortaleza o muerte de las lenguas, dado que muchas de ellas han mostrado resiliencia para sobrevivir por generaciones con pocos hablantes, como es el caso de la lengua wachina.

Según la clasificación de la UNESCO (ver Tabla 3) de las lenguas en peligro, el cacua es “vulnerable” porque, a pesar de ser hablado por todos, no lo es en todos los contextos, y no hay desarrollo de las competencias de leer y escribir la lengua, en parte, por falta de materiales para hacerlo y tampoco está el cacua presente en la educación que se hace en la comunidad.

Tabla 3.

Factores de la UNESCO para evaluar el estado de vitalidad de la lengua cacua

Factor	grado en la escala de riesgo	Descripción del nivel
Transmisión intergeneracional	Estable, pero en peligro o amenazada (4 en una escala de 0 a 5):	“Todas las generaciones, sin que haya ruptura en la transmisión entre generaciones, hablan el idioma en la mayor parte de los contextos, pero en algunos contextos de comunicación importantes se ha impuesto el plurilingüismo, la utilización de la lengua vernácula, pero también de una o más lenguas dominantes. Cabe observar que el plurilingüismo, en cuanto tal, no representa forzosamente una amenaza para las lenguas. (adicionalmente) La lengua es utilizada por algunos niños en todos los ámbitos, y por todos los niños en ámbitos restringidos”. Al parecer desde hace solo unos pocos años algunos niños en Wacará juegan en español por influencia de los dispositivos digitales.
Número absoluto de hablantes	Vulnerable: comparativamente la población cacua es pequeña en relación a otros pueblos indígenas del Vaupés	“No se puede establecer una regla fija para interpretar los números absolutos, pero una comunidad de hablantes pequeña está siempre en peligro. Una población pequeña es mucho más vulnerable que una grande a ser diezmada (debido a enfermedad, guerra o desastre natural, por ejemplo). También es posible que un grupo lingüístico pequeño pierda su lengua y su cultura al fundirse con un grupo vecino”.
Proporción de hablantes en el conjunto de la población	Vulnerable (4 en escala de 0 a 5)	“Casi todos hablan la lengua”. Entre las categorías “entiende y habla bien” (122) y “entiende y habla poco” (32) de 180 personas, representan el 85,6%; solo niños menores de 4 años están en la categoría “no entiende no hablan”, en parte porque aún no hablan o hablan la lengua materna.
Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua	Uso universal (5 en escala de 0 a 5):	“La lengua del grupo etnolingüístico es la lengua de la interacción, la identidad, el pensamiento, la creatividad y el entretenimiento, y es empleada activamente en todos los ámbitos de discurso y para todos los propósitos”.
Respuesta a los nuevos ámbitos y medios	Inactiva (0 en una escala de 0 a 5)	“La lengua no se utiliza en ningún nuevo ámbito”. Aún no se produce contenido digital en la lengua cacua; niños y adultos usan el celular para comunicarse en cacua y español.
Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua	Mínima (2 en una escala de 0 a 5)	“Existen materiales escritos, pero es posible que sólo sean útiles para algunos miembros de la comunidad; para otros pueden tener un valor simbólico. El aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua no forma parte de los programas escolares”. Los hablantes de cacua tienen definida una ortografía; en Wacará muchos adultos leen la Biblia, pero solo un puñado de personas -ningún niño- puede escribir la lengua con cierta proficiencia; la comunidad apenas inicia un proyecto para construir un proyecto educativo comunitario donde la escritura y lectura en la lengua cacua es un eje central.

Fuente: Autodiagnóstico sociolingüístico cacua

Percepción y valoración de los residentes sobre las lenguas habladas en Wacará

En el grupo focal de hombres se manifestó que de los tres dialectos del cacua presentes en Wacará, el dialecto *yedehwā* es el que tiene más relevancia por ser el habla de la gente que ha vivido desde tiempo atrás en la zona de Wacará. El dialecto *j̄owā* no se habla públicamente en Wacará, pero quienes se criaron en esa variedad pueden decir palabras propias de ellos sin que eso cause problemas de entendimiento con las otras personas; en la práctica hasta los propios hijos de jefes de hogar de este clan hablan la variedad *yedehwā*.

En Wacará se hablan otras lenguas como el cubeo y en mucho menor medida el wanano. Dicen los hablantes de cubeo y cacua que cuando hablan en wanano o desano u otra lengua es como “si estuvieran copiando o imitando la lengua de otros, pero no es así cuando hablan en cacua o cubeo”. Los abuelos paternos de algunos residentes son de grupo *dohitiibwā*, y los padres hablaban cubeo, por lo que no se siente copiando cuando habla estas lenguas”. Esto es, hay una vivencia del multilingüismo como una dimensión donde hay unas lenguas ‘familiares’, el cacua y el cubeo, y otras que no están tan en la intimidad e identidad de las personas. Para los lingüistas comunitarios, ambos hablantes de cacua y cubeo, ha sido muy instructivo participar en el autodiagnóstico sociolingüístico, quedando aún con la comunidad los resultados para trazar nuevas tareas que fortalezcan el uso del cacua en todos los contextos y a través de todos los medios.

En el caso de Wacará y la lengua cacua se puede ver que si bien el criterio de identificarse con la tradición paterna es una convención no escrita en la sociedad vaupense que implica la transmisión proactiva de tradiciones y lengua, serían los hombres mayores quienes orientarían o señalarían a sus descendientes qué tradiciones (entre ellas la lengua) deben manejar para ser cacuas. Por los testimonios de los grupos focales no hay evidencia de que haya orientaciones o restricciones explícitas sobre lo que las nuevas generaciones deben acoger como comportamiento en lo concerniente a las lenguas. Faltaría una observación etnográfica de profundidad y tiempo para determinar en qué medida los patrones culturales de los mayores se siguen, ya sea por estímulos o coacciones como, por ejemplo, considerar la ‘lealtad’ a la lengua paterna como un comportamiento valorado en lugar de hacer mezcla de códigos (lenguas) en la interlocución o usar la lengua del cónyuge o causar vergüenza en los adolescentes varones al usar la lengua materna en contextos formales. No se indagó si en Wacará se hace

seguimiento a eventuales modelos en el actuar lingüístico, pero el hecho de que se haya señalado en los grupos focales que la variedad cacua de Wacará es una mezcla de los dialectos yedehwa y dohi túbwa es un indicativo de que entre los cacua no hay una presión por una ‘lealtad lingüística’, sino una orientación pragmática en el uso de las lenguas, es decir que prima más una actitud ‘acomodaticia’ (Stenzel y Williams, 2021).

Documentación de narrativas tradicionales como estrategia para fortalecer la lengua nativa

Ya se había mencionado cómo desde las primeras reuniones de los lingüistas comunitarios con la comunidad se tenía la idea de que en Wacará se produciría un material en lengua nativa que reflejara algún relato o característica cultural de la comunidad. Debido a que en una primera reunión se dijo que sería bueno una historia de origen, fue don Emilio López quien contó la primera historia de origen, al estilo muy conocido en la región:

... desde una cachivera al lado brasilero una gente en forma de güío comenzó a remontar caños buscando dónde hacer sitio”, dice Emilio que “eramos nosotros los primeros que nacimos, allá empezó nuestro origen los grupos de hermanos mayores que son *Duhi itima*; pero miraron que ahí no, que estaban en peligro, entonces vinieron a la parte del río Vaupés y buscando dónde quedarse subieron por el río Vaupés hasta una isla donde ahorita es Yaburú; ahí se quedaron, les gustó, pero ahí también hablaron mal de ellos y entonces pasaron a Puerto Tolima y ahí también, sintieron envidias con ellos y como no iban a estar bien ellos subieron más el Querarí hasta Santa María. Ahí ellos comenzaron a volverse humanos, a secarse entre ellos porque habían venido en forma de güío. Entonces, ahí entraron a un caño que se llama Rana y de ahí pasaron a otro caño llamado Cáscara de Moroco. Ahí todavía no eran conscientes y no reconocían a las personas y comenzaron a comer gente, porque eran muchos los que llegaron a ese caño. Al empezar a darse cuenta y saber que siempre iba a haber venganza, hicieron hondas zanjas alrededor de su sitio para que no llegaran los enemigos. Cuando ellos llegaron ahí encontraron otro grupo, los *Yedehbwā*, con quienes comenzaron a casarse para formar hogar, ahí en el caño Cáscara de Moroco. Y de ahí vieron un cerrito, una loma llamada ‘Oreja del Tigre’ y ahí ellos empezaron a poblarse en esa sabaneta. Nosotros mismos, que estábamos en Santa María, llegamos a vivir aquí, en Río Vaupés en Tatú. Ahí empezaron a dividirse los grupos. En esa época solamente estábamos los cacuas, pues ahí no estuvieron los cubeos. Entonces ellos se dividieron: un grupo para río Querarí, otro grupo para río Vaupés, y un tercer grupo se fue a la cabecera del Vaupés. Los pocos que quedamos poblando acá no hablamos muy bien con los otros, pero si hicimos parientes haciendo

casamientos y empezamos a vivir. Esa fue la historia que contaba el abuelo (E. López, comunicación personal, junio 2024).

La narrativa mostrada se hizo en cacua y lo que se aprecia es una traducción libre siguiendo la forma narrativa que usan en español. Esta versión en español tiene cierto estilo que refleja el español indígena local, reconocible incluso después de editar las grabaciones y suprimir repeticiones y ‘corregir estilo’. Aunque Emilio no es un típico contador de tradiciones, como sí lo es la señora Elena López, a Emilio le salen los cuentos en ese estilo característico, por lo que aplica lo que dice el investigador Alvarez (2012) sobre las narrativas amerindias:

Estos textos no necesariamente deben ser narrados por personas reconocidas como “narradores tradicionales” o con cargos específicos en la comunidad para tomar parte en ceremonias y rezos con esta función. De todas maneras, estos relatos siempre deben ser narrados conforme a la tradición, lo cual conlleva el conocimiento del contenido del relato y algunos elementos básicos propios de la forma de estos textos y del arte de narrar. La gente identifica claramente cuándo una persona no narra un relato conforme a la tradición porque se trata de textos que son ordenados conforme a un arte de composición que fluye en el proceso cultural de los pueblos originarios (p. 30).

Primeras narrativas aportadas por los sabedores para una posible cartilla

En una visita a la comunidad de Wacará se invitó a los sabedores de Wacará a que conversaran sobre qué cuento podría estar en la cartilla. En el encuentro de diez personas, moderado por Víctor López en lengua nativa y con traducción en español para el lingüista profesional, se relataron cuatro historias con las que los sabedores querían mostrar un trozo de la identidad de la comunidad y el pueblo cacua. Ciertamente, el grupo se había apropiado de la idea que contar historias que fueran una muestra de cultura propia. Las historias o relatos hechos esa tarde fueron:

- Cómo los clanes cacua escogieron sus oficios, narrado por Laureano Gallego.
- El rol de las mujeres, narrado por Elena López.
- Cómo los antiguos mataron al tigre, narrado por Emilio López.
- La tigresa y el muchacho, narrado por Emilio López.
- El muchacho y la mujer sapo, narrado por Elena López.

Las dos primeras narrativas surgieron en la conversación sobre la identidad de los clanes y sectores de la comunidad; la señora Elena y el señor Laureano interpretaron que había que explicar por qué cada sector o grupo de descendencia tenía un lugar en la vida social del pueblo cacua y cómo ese lugar fue una escogencia voluntaria del grupo o sector. Las dos siguientes narrativas sobre los líos con tigres encajan más en los cuentos típicos tradicionales de astucias para superar un personaje que se presenta atrevido o peligroso. La última narrativa cuenta el acercamiento de una mujer de una familia con elaborada cultura a un muchacho que su única habilidad es coger pescados en un caño en tiempo de verano; el cuento muestra las relaciones y protocolos que deben tener las personas que cortejan y que entran en relaciones con suegros y cuñados; en el conversatorio de los sabedores decían que era importante que la juventud reconociera y manejara los términos con los que se debían dirigirse a los parientes del propio clan como a los de las familias con las que se contraía matrimonio: términos y protocolos de parentesco. Por estas características este cuento fue escogido para ser llevado a cartilla.

El ejercicio de conversación donde se aportaron las historias no terminó en la escogencia de una historia, también había otras tareas que hacer con todo el material colectado: chequear las grabaciones de la sesión donde quizá no todos los narradores quedaron bien grabados, etiquetar los archivos de audio, video y fotos, etc. Una vez organizados los archivos de sonido iniciamos el trabajo de transcripción de lo que tenía una calidad aceptable para ser transcrito, puesto en escritura en la lengua nativa; es el primer paso en la preparación del texto, como lo anota Bejarano et al. (2017):

El proceso de transcripción consiste en el procesamiento de las grabaciones para su posterior uso y se organiza de la siguiente manera: transcripción ortográfica, transcripción fonética o fonológica de acuerdo con los objetivos del corpus y la vinculación del audio con su transcripción que se denomina alineación (p.8).

Como la finalidad de la transcripción de narrativas en este proyecto es documentar la lengua cacua desde la perspectiva de la comunidad³ una fortaleza de los hablantes cacua es que disponen de un sistema de grafías que todos siguen, creado por las lingüistas misioneras y en el cual se publican los textos bíblicos. Víctor López tiene muy buena práctica en este oficio, pero incluso consulta

3. Damos como referencia la definición de Himmelmann (2007) sobre qué es documentar una lengua: "son los registros duraderos y multifuncionales concebidos para diversos propósitos"

con el señor Emilio López que es quien mejor maneja el alfabeto cacua, las reglas ortográficas y el conocimiento de qué morfemas van ligados entre sí y dónde hay que marcar una palabra aparte. Entonces, nuestra primera tarea para documentar el cacua y preparar el material para la historia que va en la cartilla fue transcribir las historias relatadas por los sabedores en el conversatorio.

Transcripción, traducción e ilustración de las historias de los sabedores

La transcripción al cacua fue una labor llevada a cabo por Víctor López, realizada con el apoyo de las grabaciones de las historias. Aquí hay un primer filtro porque no toda palabra de los narradores se transcribe, sino las frases completas sin repeticiones, pero sí aquellas que crean el estilo de la narración, tales como expresiones de afirmación, duda o que focalizan sobre algún elemento de la historia, que indican cuán comprometido está el hablante con lo que dice o de qué fuente de información supo de lo relatado (esto es el modo o modalidad lingüística).

Luego vino la tarea de hacer la traducción al español de las narraciones, para lo cual se trabajó de manera detallada sobre la historia seleccionada. Ya habíamos indicado cómo los lingüistas comunitarios de Wacará habían creado una metodología cuando traducían del español al cacua oraciones con significados complejos. En esta ocasión seguimos un poco esos pasos, comenzando por dividir el texto en oraciones completas y hacer una traducción global de cada oración. Luego nos ocupamos de identificar las palabras en cacua con un significado léxico, es decir, con un significado que refiriera a una cosa o una acción identificable y de esta manera llegamos a tener frases (pedazos de oración) con sentido, aunque sin conocer todas las variaciones que aportan los 'morfemas' gramaticales. Así, poco a poco se alcanza un nivel de traducción de las palabras con sentido en el contexto de la frase y de la oración. Esto permitió tener una traducción en español más ajustada al sentido en la lengua de origen captando incluso ciertos rasgos de estilo, a la vez que permitía a los traductores interpretar en español los significados no léxicos de algunos trozos de palabras de su lengua nativa.

Con este procedimiento se obtuvo la versión en español de la narrativa cacua que narra la historia de un joven que se casa con una mujer de la parentela de los sapos. También están en el proceso de traducción las interpretaciones

culturales de los hechos narrados, las costumbres que son propias de las tradiciones de los grupos del Vaupés, el tipo de comidas, de formas de trabajo, de rituales. En la Figura 4 se muestra una parte del diseño de la cartilla. Este trabajo es contado en detalle en el capítulo 4. Cabe mencionar que el resultado final de la cartilla fue un trabajo de cocreación entre lingüistas profesionales, lingüistas comunitarios, comunidad de Wacará, antropólogos y diseñadores. Además de preparar los textos, el Equipo Técnico del proyecto trabajó en diseño de la cartilla visitando a la comunidad, conociendo cómo era una maloca, una canoa, cómo se hacía una canasta, cómo es dormir en hamaca, etc. Las profesionales de diseño lideraron dos talleres para ilustrar la cartilla. Los participantes de los talleres fueron los jóvenes estudiantes del Colegio Rural de Wacará, apoyados por los docentes y algunos miembros de la comunidad. Los lingüistas comunitarios coordinaron con los sabedores Elena López y Laureano Gallego y las profesionales diseñadoras para que los estudiantes oyeran en cacua, en cubeo y en español la historia de la mujer sapo y el joven. De esta manera, se amplió la participación y la apropiación de metodología para construir contenidos sobre las historias tradicionales.

Figura 4.

Cartilla bilingüe (cacua-español)



Posterior a estas actividades de producción de los insumos para la cartilla se hizo reunión en Mitú para validar la “intención” de diseño, la propuesta de cómo quedaría la cartilla, con los lingüistas comunitarios y otras personas de la comunidad de Wacará. En esta reunión se tuvo un conversatorio sobre el cuento que algunos de los presentes no indígenas no conocían y los asistentes cacua pudieron dar explicaciones de porqué sucedían algunas cosas en el cuento y qué valores representaban para la comunidad. La señora Marina, quien ya había apoyado la actividad de grupos focales comentó cómo en la historia se pone de relieve la importancia de los saberes que tiene la mujer en la cultura indígena, de cómo era necesario tener una relación muy respetuosa con los parientes de los esposos. En esta reunión, los asistentes cacua tuvieron la posibilidad de interactuar con la diseñadora, ver la transformación de los dibujos realizados por los estudiantes transformados en ilustraciones. Se hizo también un ejercicio de ilustración y de manejo de herramientas de escritura digital como, por ejemplo, el nombre del cuento en cacua es el resultado de la escritura a mano alzada con lápiz digital de uno de los lingüistas comunitarios.

Conclusiones

El proceso de apropiación social del conocimiento en la comunidad de Wacará se estructuró a partir de una visión compartida entre el Equipo Técnico y la comunidad, y en especial con los lingüistas comunitarios, quienes apropiaron métodos de trabajo colaborativo y de cocreación, y al mismo tiempo transfirieron parte de los conocimientos y cosmovisión cacua a los investigadores que hicieron parte de este proceso. A medida que se fortaleció la relación con la comunidad—mediada por la labor de los Lingüistas Comunitarios— se avanzó estratégicamente hacia la consolidación de una propuesta trabajo y productos en beneficio de la lengua cacua. Este proceso se desarrolló en tres componentes:

1. Socialización y apropiación del proyecto: En esta fase inicial se presentó la iniciativa a la comunidad y se identificaron dos miembros que asumieron los roles de intérprete y traductor comunitario. Para fortalecer sus capacidades, se llevó a cabo un primer ejercicio de traducción de un material complejo—una infografía sobre el proyecto— lo que permitió a los LCs desarrollar una metodología colaborativa. Esta metodología no solo facilitó la apropiación de los contenidos, sino que también promovió la participación de los sabedores, asegurando la incorporación de conocimientos tradicionales en el proceso de traducción.

2. Exploración y documentación de narrativas tradicionales: Se estableció un espacio de diálogo con la comunidad para identificar narrativas tradicionales con potencial de ser documentadas y publicadas. A partir de esta exploración, los lingüistas comunitarios diseñaron una metodología replicable que permitirá futuras producciones en lengua cacua. Este proceso no solo fortaleció la autonomía de la comunidad en la creación de materiales escritos, sino que también propició la transmisión intergeneracional del conocimiento oral, un aspecto fundamental en la revitalización lingüística (Hinton et al., 2018).
3. Autodiagnóstico sociolingüístico: Con la participación activa de los lingüistas comunitarios se diseñaron dos instrumentos clave—una encuesta y una guía de grupos focales—con el propósito de recopilar información detallada sobre la estructura social, el uso de las lenguas y la vitalidad del cacua. Los datos obtenidos proporcionaron una base empírica fundamental para orientar estrategias futuras de preservación lingüística y fortalecer la planificación del mantenimiento del cacua dentro de la comunidad (Fishman, 1991).

Los resultados de este proceso reflejan el impacto positivo de una estrategia de ASC basada en la participación comunitaria y el fortalecimiento de capacidades locales. La comunidad de Wacará ha logrado no solo documentar y reflexionar sobre su situación sociolingüística, sino también desarrollar metodologías autónomas que pueden ser replicadas en otros contextos de revitalización.

Desde una perspectiva más amplia, este proceso piloto de apropiación subraya la importancia de la inclusión de sabedores tradicionales en los procesos de traducción y documentación, lo que garantiza la validez cultural y lingüística de los materiales producidos; la generación de metodologías participativas que permitan a las comunidades desarrollar sus propios recursos de revitalización y la necesidad de estudios longitudinales que evalúen el impacto de estas iniciativas en la vitalidad del cacua a lo largo del tiempo.

Futuras investigaciones podrían enfocarse en la efectividad de los materiales generados en la enseñanza del cacua, así como en la identificación de estrategias para su integración en espacios formales de educación. Además, sería relevante explorar cómo este modelo de ASC puede adaptarse a otras lenguas en riesgo de desaparición.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, G. F. (2012) *Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación* [tesis final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.746/te.746.pdf>

- Bejarano, D.; Llanos, A.; Rubio, R. y Bonilla J. (2017). *Protocolo de transcripción ortográfica CLICC*. Instituto Caro y Cuervo – Línea de Lingüística de Corpus.
- Cathcart, M. (1973). 7 Cacia. En M. Cathcart, *Aspectos de la cultura material de grupos étnicos de Colombia Tomo 1* (pp. 101-123). Ministerio de Gobierno, División Operativa de Asuntos Indígenas - ILV.
- Chen, W.-R. y Abdul-Mageed, M. (2022). *Improving Neural Machine Translation of Indigenous Languages with Multilingual Transfer Learning*. <https://arxiv.org/abs/2205.06993v1>
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- Hinton, L., Huss, L. y Roche, G. (Eds.). (2018). *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315561271>
- Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. (Minciencias). (2021). Resolución 0643 de 2021 “Por la cual se adopta la Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco de la Ciencia, Tecnología e Innovación”. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/resolucion_0643-2021.pdf
- Razumóvskaya, V. A. (2024). *Ethnic translation as a new direction of ethno-cultural activity: tasks and challenges*. <https://doi.org/10.21638/2782-1943.2023.20>
- Stenzel, K. y Williams, N. (2021). *Toward an interactional approach to multilingualism: Ideologies and practices in the northwest Amazon*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0271530921000446>

08

Apropiación social del conocimiento con el grupo étnico Wãchĩna

Martín Londoño Ramírez

Comunidad de Yacayacá

Héctor Fabio Borrero Ramírez

Comunidad de Yacayacá

Camila Ortiz Giraldo

Universidad Icesi

Adela Parra-Romero

Universidad Libre, Seccional Cali

Resumen

Este capítulo presenta el proceso de apropiación social del conocimiento en la comunidad de Yacayacá, específicamente con el pueblo indígena wáchña, incluyendo antecedentes, participantes, actividades y resultados de este proceso. Se presentará ampliamente al grupo wáchña, su lengua y su territorio, un breve antecedente de participación en investigación, su estado y realidad actual, hasta sus proyecciones como grupo étnico del Vaupés como hallazgos principales del autodiagnóstico sociolingüístico. El capítulo compartirá y hará principal énfasis en el proceso que llevaron los investigadores comunitarios, co-autores de este capítulo, en el proyecto: sus experiencias, reflexiones, logros, aprendizajes y desafíos en torno al trabajo que realizaron.

Introducción

Este capítulo nace de todas las experiencias vividas, los aprendizajes, los desafíos, los participantes, los resultados y los procesos de trabajo con el grupo wáchña y la comunidad de Yacayacá. Nos proponemos describir las actividades desarrolladas a lo largo del proyecto, esperando que nuestro testimonio como proceso piloto pueda ser la semilla, motivación y recurso para otros grupos étnicos que busquen fortalecer sus capacidades para hacer investigación propia. El capítulo se apoyará en una ruta cronológica de las actividades, relatando en detalle cómo se llevaron a cabo y qué condiciones desempeñaron un papel para sortear todas las decisiones.

La comunidad de Yacayacá, específicamente el grupo wáchña, fue uno de los tres beneficiarios del proyecto de investigación *Fortalecimiento de capacidades locales de investigación de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés*. Entre otros puntos, este proyecto se propuso realizar procesos comunitarios para la investigación-creación en la propia lengua a través de un proceso piloto de apropiación social del conocimiento en la comunidad de Yacayacá - Etnia Pisamira. Si bien el concepto de apropiación social del conocimiento se ha posicionado en el debate público en recientes años, cobra importancia como un proceso que pretende posibilitar las redes de actores y relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, buscando involucrar a distintos grupos sociales en la construcción de conocimiento a través de trabajos colaborativos y acuerdos según necesidades, realidades e intereses, fomentando así, la participación

activa de las comunidades en procesos de toma de decisiones. En el contexto colombiano la apropiación social del conocimiento es un concepto fundamental, pues promueve la intersección entre academia, comunidades y el desarrollo social, apuntando a la generación de capacidades para que las comunidades integren, adapten y utilicen el conocimiento generado en diferentes contextos, promoviendo el ‘saber’ como un recurso accesible y compartido (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021).

Con esto en consideración, el proceso piloto de apropiación social del conocimiento en el marco de este proyecto estuvo enrutado en seis tareas principales, de las que partieron las fases del proceso de trabajo que permitirían generar capacidades de investigación en la comunidad beneficiaria. Estas tareas representan en términos muy amplios los objetivos trazados, los cuales permitieron cierta flexibilidad para la toma de decisiones en el transcurso del proceso, ponderando, así, los diseños metodológicos más idóneos, inclusión de posibles nuevas variables, el reordenamiento, intermitencia o interdependencia de las propuestas, y la delimitación o eliminación con cada una de las tareas. De manera general, el proceso en la comunidad de Yacayacá se engloba así:

1. Socialización con las comunidades de los avances del proyecto, alcances y mecanismos de participación.
2. Pilotaje de encuesta de autodiagnóstico sociolingüístico.
3. Taller de fortalecimiento de las capacidades para investigación local en lenguas nativas.
4. Talleres de elicitación y registro de narrativas orales, danzas, música, y demás muestras representativas de la lengua y la cultura.
5. Traducción e interpretación de las narrativas grabadas.
6. Anotación y archivo del corpus colectado sobre las lenguas.

Cada una de estas actividades se desglosan en diversas etapas de trabajo o tareas, las cuales están enmarcadas, a su vez, por el contexto específico en el que está inmersa la comunidad y por las características particulares del pueblo wáchña, las cuales influenciaron directamente las decisiones metodológicas que se tomaron. De manera que, como beneficiario y actor principal de este proceso piloto de apropiación social, presentaremos al grupo wáchña y a la comunidad de Yacayacá para posteriormente compartir el proceso de trabajo en cada una de sus fases y los resultados obtenidos. Finalizaremos con algunas

conclusiones o consideraciones sobre la experiencia adquirida durante este tiempo de ejecución.

İcha ña wächña bachoka – Nosotros somos wächña

Tras varios años de ir conociendo poco a poco a los integrantes del grupo wächña, una de las apreciaciones más claras a la que cualquier persona cercana al grupo puede llegar es que se trata de una familia extensa. Las historias son las mismas, nombrar a un tío es nombrar a un abuelo y nombrar un tiempo pasado que ya ha cambiado o no existe. Primos que no recuerdan el nombre de otros primos lejanos, porque no crecieron juntos, pero que fácilmente pueden estallar en risas cuando se reencuentran. Recuentos de desacuerdos y riñas entre algunos parientes y cruces y unión de fragmentos para reconstruir una memoria que le pertenece a todos como grupo wächña. Los mayores de la actualidad son los padres de las familias nucleares de hoy, descendientes directos de aquellos viejos que decidieron fundar y asentarse en una comunidad y que ya no nos acompañan en vida, pero cuyas voces siguen sonando en las de sus hijas e hijos cuando relatan lo que escucharon y aprendieron de sus propios padres y abuelos¹.

De acuerdo con Ardila (1998) y Gonzáles (1997), los wächña han sido clasificados dentro de la familia lingüística Tucano Oriental, conformada por 16 grupos étnicos del Vaupés². El pueblo ha sido también reconocido con otras denominaciones provenientes de otros grupos étnicos del territorio y de investigadores externos, algunas de estas son *wasöna*, *pisatapuyo*, *papiwa*, *watfi-da* (Espinosa, 2020). Sin embargo, la denominación más ampliamente usada en la literatura institucional y académica, así como para la sociedad nacional, es “pisamira”, nombre de origen ñengatú que significa ‘gente de red’, atribuido también a su oficio como pescadores (Gonzáles, 1997). En conversaciones con algunos individuos del grupo, no está en su memoria cuál fue el momento en que el nombre ‘pisamira’ se acuñó y aunque con los años ‘pisamira’ se ha utilizado y consolidado como una forma de identificarlos, los mayores hacen

1. Nota de la autora Camila Ortiz.

2. La familia Tucano Oriental está conformada por los grupos lingüísticos wanano (kotiria), bará (waimajã), barasana, desano, carapana, cubeo, macuna, pisamira, siriano, taiwano (eduu-ria), tanimuca (retuarã), tatuyo, tucano, tuyuca, wa'ikhana (piratapuyo), y yurutí (Stenzel, 2017).

la aclaración, cuando así lo consideran, de que ellos se autoreconocen y autodenominan como gente wáchñna y no pisamira³.

Figura 1.

Comunidad de Yacayacá, 2024



A orillas del río Vaupés, a aproximadamente 33 kilómetros subiendo el río desde Mitú, está ubicada la comunidad de Yacayacá, el hogar de la mayoría de las familias wáchñna por más de 50 años. Su nombre se debe a su cachivera⁴, la cual fue nombrada erróneamente por los primeros colonos, su nombre original es *bochépovea* en lengua wáchñna y *muñi tankuve* en lengua cubeo, lo que traduce al español ‘Cachivera Comelón’. Sin embargo, los wáchñna vienen de un recorrido mucho más extenso; su mito de origen lo comparten con los demás grupos tucano, donde “aún en estado de ‘transformación’, viajaron bajo

3. Héctor y Martín aseguran que el término ‘pisamira’ no incomoda a los integrantes del grupo y que algunos, incluso, ya se sienten también representados e identificados con este después de tantos años usándolo. Por acuerdo con ellos, este capítulo podrá utilizar ‘pisamira’ y ‘wáchñna’ indistintamente.

4. El raudal es un punto del cauce del río que por sus grandes formaciones rocosas crea fuertes y veloces corrientes de agua, en especial en épocas de verano.

el agua río arriba en una canoa anaconda desde la Laguna de Leche hasta su territorio en el Vaupés” (Stenzel et al., 2017, p.191).

En efecto, al preguntarles a Martín y Héctor cómo presentarían al grupo wáchñna, ambos parten desde el principio del tiempo: el origen mitológico de cómo llegaron. Martín nos cuenta que el camino de los wáchñna comienza en la Laguna de Leche, en territorio brasilero a orillas del río Amazonas. Inician su recorrido ancestral, en forma de peces, subiendo el río Negro con otros grupos étnicos en una canoa-anaconda, guiados por su hermano mayor Inadápño; deteniéndose sitio por sitio, su hermano impartía su sabiduría enseñándoles historias de origen, instrumentos, rezos, ceremonias y rituales que ellos como grupo utilizarían en su vida humana. Subiendo, bajando y subiendo nuevamente el río, el grupo siempre es guiado por Inadápño para buscar su asentamiento y transformarse finalmente en personas humanas.

Una vez en estado humano, según recuerdan algunos individuos del pueblo, su territorio propio se ubica en San Gerardo, en cercanías del caño Paca, afluente del río Papurí, donde quienes han podido visitar aseguran que aún se encuentran los petroglifos que hicieron sus mayores en medio de las piedras y donde los habitantes actuales del lugar confirman que el territorio les pertenece a los wáchñna. “Esto es todo suyo, no tienen que pedir permiso de nada”, les decían. De ahí, su desplazamiento los llevó a *wáchñnaburo* (loma wáchñna), situada en la bocana de caño Pacú, lugar de su última maloca. Martín Londoño continúa:

Allí vivían en una maloca los hermanos Manuel Madero, Aparicio y Antonio Londoño, todos hijos de mi abuelo Marcelino, que a su vez antes de llegar a este, pasaron o estuvieron en caño Pindaíva, caño Mirití y otros que no me recuerdo. Más adentro del caño vivían la familia Borrero, hijos de Juan Borrero, papá de Emilio Borrero (Q.E.P.D.), Antonio (Q.E.P.D.), Ismael y Jorge Borrero. Más abajo de la boca de caño Pacú vivían otras familias pisamira, la familia de apellido García: Gregorio, Manuel o Mandaca, y que mudaron para Miraflores (Guaviare) en la época de la bonanza cauchera y actualmente no tengo más información al respecto.

Todas estas familias en *wáchñnaburo* crearon un centro de alfabetización dirigido por misioneros javerianos. La primera alfabetizadora fue Teodora Londoño, hija de Aparicio Londoño y luego Fernando Madero, hijo de Manuel Madero. En la actual Yacayacá, el señor Manuel tenía su trabajo de chagra junto con Fernando. Los pisamira cuentan que, debido a la dificultad para acceder a los trabajos domésticos (ya que era una loma), así como por la insinuación

e influencia del misionero Manuel Valencia⁵, de reubicarse y evitar el reclutamiento de los patronos para trabajar el caucho, en 1968 las familias deciden trasladarse e instaurar de manera definitiva una comunidad autónoma con todos los cuñados y parientes, en casas unifamiliares. Los primeros capitanes de la comunidad han sido hombres de las familias wáchñnas, iniciando con Antonio Londoño. Es en los últimos años que se le ha dado la oportunidad de dirigir la comunidad a miembros de otros grupos étnicos. Hasta el 2024 la comunidad alberga personas pertenecientes a otros grupos, como cubeos, sirianos, tuyucas, yurutíes, caparanas, etc., con una población aproximada de 210 habitantes, en cuyo territorio cuentan con una escuela primaria y un puesto básico de salud fuera de servicio.

Actualmente, gracias a resultados alcanzados dentro del proyecto con datos levantados por los mismos wáchñna, se contabilizaron un total de 76 individuos dentro del grupo, faltando por adicionar a los familiares que migraron hacia el Guaviare. Este dato contrasta con los últimos resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda del DANE (2019), el cual arroja un total de 196 pisamiras en Colombia. Después de casi 60 años desde su llegada a Yacayacá, las familias del grupo han migrado a diversos lugares dentro y fuera del Vaupés, por motivos que abarcan problemas de orden público, metas laborales o intereses personales de cada individuo (Rodríguez, 2018). De los 76 wáchñnas, la comunidad de Yacayacá sigue siendo el hogar del mayor número, con 28 individuos (datos del 2024), seguido de Mitú con 19 individuos.

Desde principios del siglo XX, el pueblo fue nombrado dispersamente en diversas fuentes etnográficas de exploradores que transitaban la región, estos mismos coincidían en describir su reducido número de hablantes, sentenciándolos incluso a una inevitable extinción dentro de las siguientes décadas. Más de 100 años después de esta primera condena, tal como expresaba Félix Londoño, uno de los líderes pisamiras más estimados en la comunidad: *primero han muerto los investigadores y nosotros seguimos aquí*. Si bien, la autopercepción de los hablantes sobre su estado de vitalidad puede discrepar de valoraciones institucionales y criterios externos, las cifras de este nuevo autocenso siguen mostrando un número reducido de personas dentro del grupo, con un número aún más reducido de hablantes activos de la lengua, clasificándolos como una lengua en peligro de extinción o con un riesgo crítico de desaparecer (ver Atlas

5. Más conocido como el padre Manducurí.

de Lenguas Amenazadas), tal como ilustraremos más adelante con los resultados del autodiagnóstico sociolingüístico.

Los wáchña aseguran que históricamente han sido un grupo pequeño, debido a los enfrentamientos que sus antepasados tuvieron con otros pueblos. Aunque parezca obvio, sin duda la mayor amenaza hacia la desaparición de una lengua es la muerte de las personas que la hablan. El grupo ha sido uno de los tantos grupos indígenas que han atravesado procesos devastadores en la región del Vaupés, desde los campos de cauchería, la evangelización, la extracción de pieles, la producción de coca y la presencia de grupos armados. Estas situaciones amenazantes para un grupo con poca población, los ubica en una posición de mayor vulnerabilidad, razón por la cual son considerados un pueblo con necesidad especial de protección y garantía de sus derechos según el Auto 004 de 2009, creado en cumplimiento a la sentencia T-025 de 2004 del Tribunal Constitucional de Colombia (Corte Constitucional de Colombia, 2009), como un hito importante en la jurisprudencia sobre el desplazamiento forzado y los derechos de las comunidades afectadas.

A diferencia de otros grupos del Vaupés que cuentan con trayectorias largas de investigación, asesoramiento, acompañamiento y/o presencia de investigadores y entidades externas (ver capítulo 2), los wáchña empezaron a participar en proyectos de investigación recién en 1986 con la llegada de Maria Stella González de Pérez, quien se interesó en el grupo pisamira dado que su “lengua no se encontraba documentada” hasta esa fecha. Martín Londoño, quien en ese momento estaba recién graduado de bachillerato, se convierte en el informante directo de González, con estancias temporales en Bogotá, para realizar elicitaciones, grabaciones de historias, definición de palabras, descripción lingüística de la lengua, etc. Desde ese año, la comunidad ha sido visitada por otros investigadores, estudiantes e instituciones interesadas en trabajar y documentar la lengua wáchña. De manera que, ciertamente, existe un acervo documental colectado por investigadores e instituciones, el cual se espera pueda ser ubicado en el repositorio diseñado en el marco de este proyecto.

Ahora bien, gracias a las relaciones de confianza construidas con el pueblo wáchña por algunos investigadores participantes de este proyecto a través de trabajos conjuntos, nos aventuramos a desarrollar las actividades propuestas dentro de este proyecto, teniendo en cuenta el contexto y las características particulares de un grupo pequeño con una lengua en peligro de extinción y una comunidad plurilingüe que no cuenta además con una señal estable de

internet. A continuación, presentamos las etapas de trabajo y las tareas realizadas en este proceso de apropiación social del conocimiento no como puntos desconectados, sino como hilos tejedores de un proceso de colaboración. Asimismo, expondremos las reflexiones suscitadas, las contingencias presentadas y los porqués metodológicos.

Proceso de apropiación social del conocimiento con Yacayacá y el pueblo wáchña

El trabajo con la comunidad de Yacayacá y los wáchña se define dentro del proyecto como una de las dos experiencias piloto. Para su realización, se diseñaron unas tareas y objetivos presentados al inicio del capítulo, lideradas y ejecutadas con dos miembros pisamira de la comunidad, contratados durante un año como traductores y lingüistas comunitarios para el desarrollo de las acciones con las que se construirían los productos o materiales en lengua nativa a disposición de la comunidad. Este proceso lo llevamos a cabo mediante tres componentes: la socialización, el autodiagnóstico sociolingüístico, y los procesos de traducción y cocreación. Adicionalmente, nos inspiramos en los cinco principios enunciados por la política pública de apropiación social del conocimiento, los cuales operacionalizamos de la siguiente forma (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Principios de la Apropiación Social del Conocimiento del pueblo wáchña

Principio	Operacionalización Comunidad de Yacayacá y Mitú
Reconocimiento de contexto	<p>Acciones ya realizadas en el marco del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de literatura existente sobre el pueblo wáchña. • Socialización del proyecto, encuentro con algunos miembros wáchña. <p>Algunas acciones para considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso continuo de contextualización: tener en cuenta en cada actividad las características específicas de la comunidad y adaptarse. • Lingüistas comunitarios como apoyo en el conocimiento de las necesidades del grupo. • Tener más contacto o presencia física en la comunidad puede ayudar a conocer mejor las dinámicas, como ritmos de trabajo, considerar tiempos y actividades cotidianas de los lingüistas. • El autodiagnóstico podrá ser un medio también de reconocimiento de la comunidad.

Principio	Operacionalización Comunidad de Yacayacá y Mitú
Participación	<p>Considerar la participación como un proceso cotidiano en el que los lingüistas comunitarios, como puente entre la comunidad y el equipo técnico, sean quienes comuniquen los avances y recuerden constantemente a la comunidad sobre los objetivos del proyecto. Se resalta mantener viva la participación incluso finalizando el proyecto, creando más ideas dentro de los grupos de la comunidad.</p> <p>Algunas acciones para considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar las alianzas clave con otros actores que puedan darse cuenta del proyecto y apoyar otros trabajos que surjan. • Seguir fortaleciendo y estrechando lazos dentro de todo el equipo de trabajo: identificar y afianzar los roles y responsabilidades de cada participante del proyecto. • Involucrar a los sabedores y sabedoras en la realización de las actividades de historias, transcripción y traducción. • ¿Cómo pueden participar los integrantes del pueblo pisamira de Mitú en el proceso comunitario?
Diálogo de saberes	<ul style="list-style-type: none"> • Grabar las historias y el conocimiento, costumbres de los sabedores y sabedoras. • Invitar a participar a varias personas de la comunidad en todas las actividades y elaboración de las cartillas.
Transformación	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica los conocimientos que los lingüistas comunitarios aprenden durante la ejecución del proyecto, enseñando y transmitiendo ese saber a los demás miembros. • Tener acceso a los recursos tecnológicos como herramientas para la documentación y conservación de la lengua.
Reflexión crítica	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo podemos realmente fortalecer y crear las capacidades locales para investigar y crear material en lengua nativa? • ¿Quiénes desempeñan un papel movilizador en el grupo y quiénes son los responsables de que la lengua siga transmitiéndose? • ¿Qué medidas podemos adoptar para la regeneración de espacios y revitalización de las costumbres y tradiciones?

Procesos de socialización

En palabras de Camila, al no ser indígena, los primeros acercamientos para trabajar en y con comunidades y grupos indígenas comienzan con el desplazamiento hacia sus territorios y la búsqueda de consejos prácticos y metodológicos para el primer encuentro y conocimiento general para la vida cotidiana. Para la selva en el Vaupés, por ejemplo, una linterna para las noches, un plato y vaso para comidas comunitarias, una cobija para el *arú* de la madrugada y botas pantaneras para el trabajo en la chagra. Manifiesta Camila que, después de siete años de visitar y conocer el territorio, lo más importante es el relacionamiento e interacción con las personas, es esto lo que puede asegurar una investigación respetuosa, fluida y significativa para ambos lados; una relación de confianza y empatía basada en el reconocimiento de todos como personas

valiosas con conocimientos dignos de apreciación y consideración. Meza Guzmán et al. (2021) lo ponen en términos de acercarse con cariño a los pueblos, pues “desde el cariño surge el compromiso: los sentimientos poseen el poder para orientar la reflexión, acompañar la forma de relacionamiento y sostener el cambio social” (p. 20).

Acercarse a un pueblo indígena desde esa apertura requiere documentarse, comprender y tener una reflexión autocrítica del peso de una historia colonial de opresión hacia los pueblos y nuestra posición frente a esta. Implica garantizar que se cumplan los compromisos pactados y velar por el interés y beneficio de las comunidades. Los grupos indígenas del Vaupés no son ajenos a proyectos que buscan solo extraer información, tergiversarla, apropiarla y/o no retornarla (Zárate Botía y Peña Márquez, 2014). Con estos antecedentes, cada vez más las comunidades, entre estas los pisamira, buscan y exigen que los investigadores puedan aportarles genuinamente, que haya un proceso en doble vía, en el que se contemplen los deseos y necesidades reales de los grupos.

La trayectoria histórica de investigación vertical y extractivista, que posiciona la mirada del investigador sobre la de los pueblos, ha creado un escenario de desconfianza para las propuestas de proyectos. Por esta razón, resulta indispensable dentro de cualquier proyecto iniciar con la presentación y socialización de las personas, primero, y los objetivos de la propuesta, segundo. La comunidad de Yacayacá contaba ya con dos razones importantes que motivaban el querer trabajar con ella: 1) es el hogar de la mayoría de los integrantes del grupo wáchña, un pueblo cuya lengua se encuentra en vulnerable estado de desaparición y 2) ya existía un lazo de confianza afianzado a lo largo del tiempo con la comunidad y el pueblo, ambos queriendo mantener un trabajo continuo de investigación. Con esta base, se realiza una solicitud al capitán José Alonso Ramírez, como autoridad de gobierno propio de la comunidad, para ir a Yacayacá y socializar oficialmente el proyecto con sus objetivos, alcances y mecanismos de participación.

El equipo local de tres lingüistas, la coordinadora académica, la gerente administrativa y el personal de Secretaría de Planeación Departamental como aliado del proyecto, nos desplazamos a la comunidad de Yacayacá para un primer encuentro. La idea para esta jornada no solo era presentar el proyecto, sino tener la oportunidad de que tanto el equipo de trabajo conociera el territorio como de que la comunidad conociera al equipo que estaría permanentemente en Mitú y a quienes apoyarían el proyecto desde Cali. A partir de este primer

acercamiento se esperaba que la comunidad pudiera tomar la decisión de participar o no en el proyecto, una vez conociera y fuera explicado de primera mano la información clave de la propuesta, como la metodología proyectada que incluía estancias de trabajo en la comunidad y la articulación contractual directa de dos miembros wáchñna, en calidad de lingüistas comunitarios. Héctor recuerda el resultado de esta socialización:

En septiembre del año 2023 llegaron un grupo de profesionales de la Universidad y otros de la Gobernación del Vaupés en la comunidad de Yacayacá zona AATIVAM... después de escuchar esa socialización llegamos a un común acuerdo que el proyecto era muy importante para nosotros los wáchñna, ya que se trata de recuperar nuestra cultura, costumbres e idioma por tal razón aceptamos trabajar con el proyecto. Viendo que nosotros somos muy poquitos los que vivimos actualmente en la comunidad, los wáchñna quisimos que la comunidad en general participara en ese proyecto... ya después que nosotros de la comunidad Yacayacá aceptamos a trabajar con el proyecto, procedieron a escoger dos personas que trabajaran con ellos en el proyecto y que fueran de la etnia wáchñna y quedaron así: Martín Londoño Ramírez, lingüista comunitario; Héctor Fabio Borrero Ramírez, traductor comunitario (Hector Borrero)

Así, se incorporaron al equipo local de lingüistas los dos investigadores comunitarios wáchñna de Yacayacá, co-autores de este capítulo, para coordinar agendas de trabajo, apoyar, acompañar, participar y/o liderar las actividades que se diseñaran a lo largo del año que estarían vinculados contractualmente al proyecto.

Martín fue seleccionado como lingüista comunitario por su amplia experiencia en trabajos de documentación lingüística, contando con un conocimiento detallado de la lengua wáchñna, con trabajos de transcripción y traducción; fue una de las personas que ayudó activamente en la construcción de la primera propuesta de alfabeto wáchñna y es, en consecuencia, uno de los pocos mayores que logra escribir en su lengua. Héctor, por otro lado, menciona que este es el primer proyecto de investigación en el que participa asesorando y realizando traducciones y transcripciones en su lengua paterna. Sin embargo, gracias a proyectos pasados ha aprendido a manejar equipos tecnológicos, tales como cámara fotográfica y computador portátil. La principal diferencia como traductor comunitario era su apoyo en la interpretación español-lengua nativa-español en reuniones comunitarias o entrevistas que involucraran a alguien del equipo del proyecto no hablante de las lenguas.

Otra actividad importante de socialización y relacionamiento fue el *Taller de memoria e identidad*, liderado por la comunicadora, la antropóloga y la investigadora principal, con el apoyo de los tres lingüistas profesionales y los lingüistas comunitarios. Las actividades previas a la realización del taller consistieron en el diseño de guías metodológicas, la solicitud de espacio al capitán de la comunidad y la gestión de insumos de papelería, alimentación y transporte. El taller también pretendía acercar a otros colaboradores de la Universidad Icesi al territorio y al grupo local del proyecto. El taller consistió en ver qué objetos, personas y lugares eran parte de la identidad y de la vida de las personas de la comunidad. Así, se realizó una reunión comunitaria donde se conformaron tres equipos con tres preguntas que evocaran recuerdos personales y colectivos. Una vez se discutían estas preguntas en los grupos, cada uno tomó tres fotos instantáneas que representarían las respuestas a las preguntas. Aunado a esto, se dibujó un pequeño croquis de la comunidad para ubicar las fotos en sus puntos de localización y tenerlo como referencia en la plenaria y que así cada grupo pudiera compartir y explicar a todos los participantes por qué habían seleccionado su respuesta, por qué era importante o sensible para ellos y ellas.

El resultado del taller logró coleccionar elementos ilustrativos que el equipo de diseño y comunicaciones tomaría como referente o usaría para la imagen identitaria del proyecto, integrando colores o imágenes en productos multimedia de la página web, blog, videos, plantillas, etc. La plenaria fue el momento de compartir, un espacio para escuchar las anécdotas y los momentos importantes de la comunidad, su pasado y el de las personas importantes dentro de ella.

Finalizado el taller se propuso a los investigadores comunitarios traducir al wáchña el póster de socialización del proyecto como un primer ejercicio de traducción. Igualmente, se realizó un primer acercamiento y explicación del “consentimiento informado” y de la “autorización de datos personales”, como documentos que informarían a los participantes sobre el estado y el destino de todos los aportes y registros que pudieran aportar a lo largo del proyecto y que serían firmados por cada adulto antes de realizar alguna actividad.

Posteriormente, en el desarrollo del proyecto, y así como los investigadores de Cali viajaron a Vaupés, se realizó una jornada inmersiva con los investigadores del territorio, entre ellos los lingüistas comunitarios miembros de dos etnias, en la ciudad de Cali. Fue una semana que contó con distintos espacios como seminarios, conversatorios, visitas e integración cultural, talleres, etc. Uno de los resultados más importantes fue la construcción de una agenda grupal de

actividades que se desarrollarían a lo largo del año, cada una con su objetivo específico y fases tentativas. Dentro de estas, se concretó la idea de iniciar un ciclo de podcast para la difusión de los resultados del proyecto, para esto, la universidad facilitó un estudio de grabación dentro de sus instalaciones, en donde Héctor y Martín, junto con los colegas de Wacará, grabaron sus voces para incorporarlas posteriormente en el principio y final de cada episodio.

La semana concluyó con un primer acercamiento a la creación de las cartillas, para ello se conformaron grupos de trabajo que reflexionaron sobre los objetivos de las cartillas, sus posibles usuarios e intereses. En el caso de los wāchña, durante el espacio, Héctor explicó que, en conversaciones con otros integrantes, existe el deseo de presentar al pueblo y sus tradiciones, pero que aquella decisión tendría que darse comunitariamente, pues sería una cartilla que esté al servicio de todos. El ejercicio abrió, no obstante, una discusión valiosa como punto de reflexión sobre para qué, qué y a quienes les compete e interesaría la cartilla.

Autodiagnóstico sociolingüístico con Yacayacá y el pueblo wāchña

El autodiagnóstico sociolingüístico es un mecanismo que permite reunir información que ayuda a determinar el estado de vitalidad de una lengua. Para desarrollar el autodiagnóstico en la comunidad de Yacayacá se decidió hacer una evaluación a través de dos instrumentos: una encuesta de competencia y uso lingüístico, y mediante grupos focales. Esta metodología de orden cualitativo es complemento de la encuesta individual por vivienda u hogar, instrumento cerrado que busca

identificar para cada grupo étnico la situación actual de la vitalidad de sus lenguas vernáculas, manifestada en la cantidad de hablantes, el uso, la transmisión y la valoración que hacen los integrantes de los grupos étnicos de sus lenguas nativas (Girón, 2010, p. 2).

La encuesta siguió algunos de los lineamientos del cuestionario de Autodiagnóstico Sociolingüístico del Ministerio de Cultura. La metodología de grupos focales respondió al principio de “autodiagnóstico”, en el sentido que interesa poner en relieve y suscitar el autorreconocimiento de los hablantes sobre cómo viven su lengua, cómo la valoran, cómo determina la identidad de las personas

y su trato entre ellas, así como asegurar la participación de la comunidad en la reflexión sobre el estado de las lenguas, y propiciar la discusión y socialización de ciertos saberes entre todos los sectores de la comunidad. Por ejemplo, propiciar la reconstrucción de la red social de parentelas y clanes, facilitar la expresión de percepciones y sentimientos sobre el uso de la lengua en grupos diversos tales como mujeres adultas, personas provenientes de otras comunidades, sectores de jóvenes y personas mayores.

En los meses previos a la aplicación, se llevaron a cabo reuniones entre el equipo de lingüistas, los investigadores comunitarios, la investigadora principal y la antropóloga para la construcción de los instrumentos metodológicos. A partir de estos encuentros, se realizaron modificaciones a la estructura y contenido de la encuesta, previendo las metodologías que fueran más idóneas para su desarrollo. Adicionalmente, se realizaron cinco pilotajes de las primeras versiones con ayuda de aprendices SENA y los lingüistas comunitarios, para identificar coherencia, cohesión, pertinencia y propósitos de cada una de las preguntas. En estas pruebas piloto se pudieron detectar algunos entorpecimientos o confusiones en la redacción de preguntas y determinar qué flujos eran necesarios para lograr mayor claridad para el encuestador y la persona encuestada.

De manera que la encuesta se compone de tres formatos según la información de cada persona dentro del hogar: “Encuesta para jefe de hogar”, “Encuesta para personas residentes no encuestadas”, “Encuesta para no residentes del hogar”, todos diligenciados con el jefe de hogar o algunos parientes en la vivienda. El primero de estos formatos contiene 26 preguntas en 4 secciones: 1. Datos personales y familiares, 2. Información lingüística, 3. Adquisición y aprendizaje de las lenguas, y 4. Dominios de uso y transmisión de las lenguas. Por su parte, los formatos para información de “Otros residentes del hogar no encuestados” y “No residentes del hogar” solo cuentan con dos secciones principales: datos sociodemográficos y competencia lingüística en lengua paterna, materna y español. El Formato 3 para no residentes cuenta con una pregunta adicional sobre el lugar de residencia actual de la persona, un dato importante para el rastreo e identificación del curso migratorio de las familias, en especial para el grupo wáchña.

En el caso de los grupos focales, se creó una guía metodológica que orientó la jornada con los grupos de interés a conformar y las preguntas que pretendían motivar el diálogo. Este espacio se ideó como el complemento más importante del autodiagnóstico, pues es el momento de expresión de los

mismos hablantes sobre sus percepciones y valoraciones como hablantes de las lenguas y como personas que se identifican dentro de un grupo étnico. Las preguntas fueron discutidas y revisadas con Héctor y Martín, aunque la dificultad para la comunicación y el desplazamiento limitó los encuentros para ampliar los diálogos y la concertación de la metodología previa a la visita. Se acordó que previo a la aplicación de las encuestas los lingüistas comunitarios tuvieran adelantado el diligenciamiento de los documentos de consentimiento y autorización y para que la comunidad en general tuviera una idea de lo que sería la actividad.

Es preciso indicar que el pilotaje de autodiagnóstico no solo se haría en la comunidad de Yacayacá, sino también en Mitú, considerando que el grupo wáchña tiene una población significativa en ambas localidades. Si bien el documento técnico del proyecto tiene como beneficiaria a la comunidad, era vital para la investigación que todos los wáchña pudieran participar no solo por contar con los datos más completos para poder determinar la vitalidad y el estado sociolingüístico de la lengua, sino teniendo en cuenta el descontento que expresaron algunos integrantes en Mitú por no participar también del proyecto siendo ellos wáchña. De esta manera, se acordó con las familias realizar las actividades en ambas localidades, informando en cada paso los avances, alcances y resultados.

Aplicación de autodiagnóstico y algunos resultados⁶

Se llevó a cabo una primera visita con dos semanas de estancia en Yacayacá. El equipo se había propuesto aplicar el total de las encuestas en la primera semana, grupos focales en la segunda y la identificación del contenido de cartilla para los últimos días. Teníamos claro que esto podría cambiar en la socialización comunitaria, pensando que se ajustarían los tiempos a las actividades y los horarios más oportunos de las personas. En efecto, respetando las tareas cotidianas de chagra, pesca, tejidos, etc., la aplicación de la encuesta visitando a cada familia se haría a partir de las 3 p.m., en un día que alcanzáramos a encontrar a los jefes de hogar sin requerir de un desplazamiento en canoa. Dividiéndonos en

6. Para consultar el informe completo del proceso de aplicación del autodiagnóstico sociolingüístico y sus resultados, puede acceder a la página web del proyecto <https://lenguasnativas.vaupes.gov.co/diagnostico/>

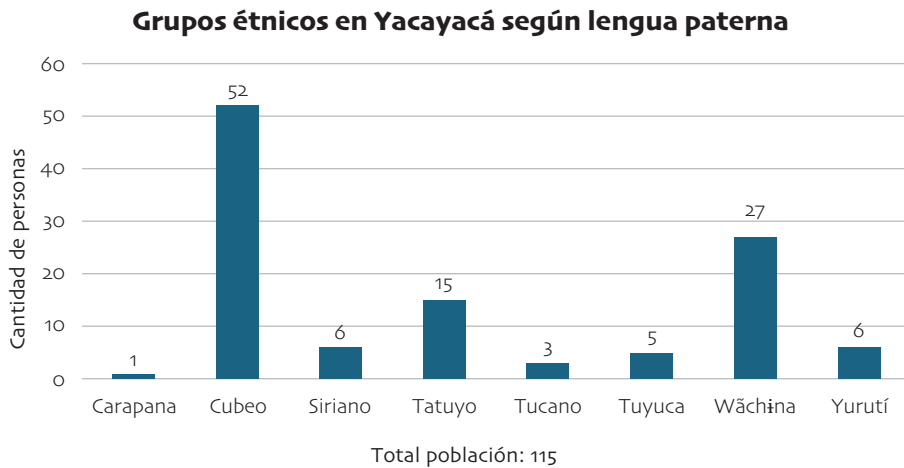
dos grupos lográbamos hacer cuatro encuestas al día, pues la oscuridad llegaba rápidamente después de las 5 p.m. Por la complejidad de encontrar a las personas, las idas a los hogares (la última casa de Yacayacá río arriba está a 40 minutos remando) o el estado de salud de los residentes, se lograron aplicar 25 encuestas de 44 en Yacayacá, y 7 encuestas en Mitú.

La primera visita tuvo que sortear distintos acontecimientos que nunca podrían preverse. Héctor enfermó gravemente durante la primera semana, por lo que no pudo participar de toda la preparación para la jornada, además de parar la aplicación de encuestas. Por fortuna, contábamos con el apoyo y motivación del sabedor cubeo Mario Forero, quien ha sido un participante entusiasta en los proyectos de investigación y quien trabajó con nosotros para planear actividades, manejo de equipos, digitalización de documentos o textos, o aportando todos sus conocimientos. Tristemente, también los lingüistas comunitarios enfrentaron durante este tiempo la pérdida de dos familiares, por lo que la jornada de grupos focales se reprogramó y luego se vio suspendida por completo. Héctor y Martín, sin embargo, quisieron liderar el proceso en las semanas siguientes, logrando abrir un espacio corto de discusión planteando las preguntas de la guía, contando solamente con el celular de Héctor para hacer las grabaciones y fotos de la reunión.

Con los resultados del autodiagnóstico se pudo identificar que la comunidad de Yacayacá es un ejemplo claro del modelo de estructura social por exogamia lingüística característica de las lenguas Tucano Oriental, con alianzas matrimoniales entre hablantes de lenguas distintas. Aunque los mayores expresan que esta regla no es tan estricta como antes, lo cierto es que Yacayacá sí se conforma de acuerdo con ella, razón por la cual se comporta como una comunidad multilingüe, albergando 8 grupos étnicos en ella, como se muestra en la siguiente Figura 2.

Figura 2.

Grupos étnicos en la comunidad de Yacayacá



Fuente: Autodiagnóstico sociolingüístico en Yacayacá, 2024.

Uno de los datos más valiosos identificados en las encuestas al pueblo wáchina es, quizás, el registro demográfico más completo logrado hasta la fecha. Los datos encontrados contrastan con aquellos del Censo Nacional de Población y Vivienda del DANE (2019), el cual indica la existencia de 196 personas pisamira en Colombia y con los del último censo realizado por Rodríguez (2018) con la ayuda y el contacto directo de los wáchina tanto en la comunidad de Yacayacá como en Mitú, registrando un total de 58 individuos de los cuales reportaba que 23 vivían en la comunidad de Yacayacá y 35 fuera de esta. La Tabla 1 muestra la cantidad de personas wáchina resultado de este autodiagnóstico, quedando por registrar a familiares que pueden estar habitando en el Guaviare, pero con quienes no existe un contacto directo.

Tabla 1.

Número de gente pisamira por ubicación geográfica

Número total de personas wáchĩna	Comunidad de Yacayacá	Mitú	Otras comunidades del Vaupés	Otros municipios del Vaupés	Por fuera del Vaupés
77	27	22	12	1	15

Fuente: Autodiagnóstico sociolingüístico al pueblo wáchĩna, 2024.

Vale la pena presentar aquí también la evaluación de la vitalidad de la lengua wáchĩna, siendo este uno de los objetivos principales para hacer un autodiagnóstico. Para ello, se tomó como marco de referencia los nueve factores que establece la UNESCO para evaluar el estado de vitalidad de una lengua, todos estos factores permiten caracterizar la situación sociolingüística general de una lengua, tal como se presenta a continuación:

Tabla 2.

Factores de la UNESCO para evaluar el estado de vitalidad de la lengua wáchĩna

Factor	Puntuación y nivel de vulnerabilidad	Descriptor según la UNESCO
Factor 1: Transmisión intergeneracional de la lengua	2 de 5. Gravemente amenazada.	“La lengua es hablada únicamente por los abuelos y las generaciones mayores; si bien es posible que la generación de padres aún entienda la lengua, normalmente no la hablan con sus hijos”.
Factor 2: Número absoluto de hablantes	No tiene escala.	Según la Figura 9 y la Tabla 1, se reportan en este autodiagnóstico un total de 77 personas identificadas como pisamira, 27 que viven aún en la comunidad y 50 en otros espacios dentro y fuera del Vaupés. Sin embargo, con los datos recogidos, se halla que solo 23 personas pueden mantener una conversación en pisamira en contextos familiares.
Factor 3: Proporción de hablantes dentro de la población total	1 de 5. Gravemente amenazada.	“Muy pocos hablan la lengua”. Dentro de los 23 hablantes, solo una familia de 9 personas la utiliza en sus actividades cotidianas y otros 7 adultos mayores pueden también utilizarla exclusivamente al hablar con sus parientes. Es decir, un 20% del grupo puede escoger y comunicarse en lengua.

Factor	Puntuación y nivel de vulnerabilidad	Descriptor según la UNESCO
Factor 4: Cambios en dominios del uso de la lengua	4 de 5. Paridad multilingüe.	“Dónde, con quién, y los rangos de temas para los cuales se utiliza la lengua puede afectar directamente si se transmite o no a la siguiente generación”. “Una o más lenguas dominantes, en lugar de la lengua del grupo etnolingüístico, son las lenguas principales en la mayoría de los ámbitos oficiales: gobierno, oficinas públicas e instituciones educativas. Sin embargo, es posible que la lengua en cuestión siga siendo parte integral de una serie de dominios públicos, especialmente en las instituciones religiosas tradicionales, las tiendas locales y aquellos lugares donde socializan los miembros de la comunidad. La coexistencia de las lenguas dominantes y no dominantes da como resultado que los hablantes utilicen cada lengua para una función diferente (diglosia), por lo que la lengua no dominante se utiliza en contextos informales y domésticos y la lengua dominante se utiliza en contextos oficiales y públicos. Los hablantes pueden considerar que la lengua dominante es la lengua de las oportunidades sociales y económicas. Sin embargo, los miembros mayores de la comunidad pueden seguir utilizando únicamente su propia lengua minoritaria”.
Factor 5: Respuesta a nuevos dominios y medios de comunicación	0 de 5. Inactivo.	“La lengua no es usada en ningún dominio nuevo”.
Factor 6: Disponibilidad de materiales para la enseñanza de la lengua y alfabetización	1 de 5.	“La comunidad conoce una ortografía práctica y se está escribiendo algún material”.
Factor 7: Actitudes y políticas lingüísticas gubernamentales e institucionales, incluido el estatus y uso oficial	3 de 5. Asimilación pasiva.	“Al grupo dominante le es indiferente si se hablan o no lenguas minoritarias, siempre y cuando la lengua del grupo dominante sea la lengua de interacción. Aunque no se trata de una política lingüística explícita, la lengua del grupo dominante es la lengua oficial. La mayoría de los ámbitos de uso de la lengua no dominante no gozan de gran prestigio.
Factor 8: Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua	3 de 5.	“Muchos miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros se muestran indiferentes o incluso pueden apoyar la pérdida de la lengua”. En reuniones con las familias pisamira, incluso los no hablantes se plantean la importancia de aprender y continuar la transmisión de la lengua como legado de su herencia identitaria.
Factor 9: Tipo y calidad de la documentación	2 de 5. Fragmentario.	“Hay algunos bosquejos gramaticales, listas de palabras y textos útiles para una investigación lingüística limitada, pero con una cobertura inadecuada. Pueden existir grabaciones de audio y vídeo de diferente calidad, con o sin anotaciones.

Fuente: Autodiagnóstico sociolingüístico - pueblo wáchña, 2024.

Según el informe de resultados del autodiagnóstico sociolingüístico, y basado en los datos recolectados, hay evidencia suficiente para sugerir que la lengua wáchña se encuentra en efecto en peligro crítico de desaparecer. Acontecimientos como la muerte de miembros de la comunidad hablante, sumando a que los jóvenes, niñas y niños priorizan el uso de otra lengua nativa o del español son aspectos de amenaza de esta lengua (no necesariamente del pueblo) así haya un número importante de personas que se identifiquen como wáchña. Dicho esto, es importante aclarar que, en estos procesos de evaluación sobre vitalidad y uso de la lengua, la comunidad de hablantes participe y sea quien de también su propia valoración, pues para las lenguas del Vaupés el factor numérico no es definitivo para calificar la fortaleza o muerte de las lenguas, dado que muchas de ellas han mostrado resiliencia para sobrevivir por generaciones con pocos hablantes, como es el caso de la lengua wáchña.

Ciertamente, a pesar de que la preparación de los componentes del autodiagnóstico tomó un tiempo prudente y el equipo de lingüistas hizo lo posible por prever e incluir variables y condiciones importantes tanto de la región como de las comunidades específicas donde se haría el autodiagnóstico, la encuesta estuvo en realidad muy limitada, con espacios grandes de mejora, como la aplicación de la encuesta para toda la población y no solo por jefe de hogar, para captar la competencia lingüística de las mujeres, los adolescentes y los niños y niñas, más tiempo de preparación y pruebas piloto con los investigadores comunitarios, y capacitación previa para agilizar los procesos de sistematización de los datos. El proceso fue una apuesta y un aprendizaje para futuras iniciativas similares.

Procesos de traducción y cocreación

Al inicio de su vinculación, Héctor y Martín se enfocaron en hacer la traducción de la infografía del proyecto. Este ejercicio fue una exploración al proceso de traducir un lenguaje altamente técnico con muchos conceptos que no tienen un equivalente en lengua nativa wáchña. La estrategia de traducción involucró consultar y entender los conceptos en español apoyados del equipo de lingüistas y de personas de la comunidad para explicar significados o propósitos de la oración a traducir antes de escribirla en lengua; después se solicitaba apoyo y revisión de los mayores wáchña y demás hablantes sobre términos específicos y la verificación con ellos de si lograba entenderse en lengua. Ciertamente, no fue una tarea sencilla adicionando el hecho de que el grupo inició un proceso de escritura recientemente en el 2018.

La estrategia de traducción de Héctor y Martín también recurrió a la invención de nuevos términos en lengua que pudieran servir de equivalente para aquellos en español, por ejemplo, con conceptos tan abstractos o aparentemente comunes como “desarrollo”, “repositorio” o “producto”. Esta estrategia de neologismos hace contraste con aquella por la que optó el grupo cacua que explicaban en lengua el significado del concepto y no la creación de nuevas palabras en su lengua. De esta manera, los investigadores comunitarios lograron tener una versión en wáchña del título y los objetivos del proyecto.

En uno de los conversatorios se proyectó la infografía en lengua wáchña, al tiempo que Héctor y Martín explicaron cómo realizaron este proceso, partiendo primero de un entendimiento global de la información en español, para así buscar en wáchña la manera de expresar el mismo significado. Martín explicó cómo se apoyaron de personas de la comunidad y otros hablantes de la lengua para encontrar los equivalentes más idóneos y ser lo más fieles posibles al texto en español. Esto implicó la creación de nuevas palabras en wáchña (cuando así lo consideraban) que pudieran ser entendidas por los hablantes, sin necesariamente implicar la traducción literal palabra por palabra del español, sino conservando y priorizando el sentido y el objetivo general de la oración. Ambos subrayaron que se trata de un proceso lento y complejo, pues solo la traducción de un término puede tomar varios días de diálogo y ejercicios de validación conjunta. Explicaron que no sería posible para ellos tomar decisiones sobre su lengua como autoridades absolutas sobre esta, pues requiere, por el contrario, un trabajo colaborativo con sus sabedores y familiares.

Poterimakãã jïore bederituti – Cartilla de medicina tradicional

La siguiente y última fase de trabajo posterior al autodiagnóstico sociolingüístico fue la creación y producción de la cartilla que tendría contenido en lengua wáchña y español. En la primera visita, en diálogos con Martín y Mario, se escribieron tres potenciales propuestas a desarrollar, que serían presentadas posteriormente al grupo para llegar a un común acuerdo, estas fueron: hábitos y tradiciones del pueblo wáchña, historias de origen o cuentos y medicina tradicional. Se realizaron dos reuniones de socialización, una concertada por Héctor y Martín con sus parientes en Yacayacá, quienes estaban de acuerdo con los temas y consideraban que cada uno de ellos era importante.

La segunda se llevó a cabo en Mitú con las demás familias wáchña y con los investigadores comunitarios. Se discutió tema por tema, aunque llamaba la atención, las costumbres y tradiciones no podrían decirse que son propias del pueblo wáchña, pues son compartidas o parecidas a aquellas de los demás grupos tucano del Vaupés. En cuanto a las historias de origen, Martín explicó que en otros trabajos ya las han documentado, con grabaciones de su propio padre y de tíos que ya fallecieron, dijo “ellos las contaron con mucho más detalle de lo que nosotros ahora podríamos hacerlo, tenemos es que recuperar esos registros”. Finalmente, trabajar sobre medicina tradicional y contar con un material que pudiera contener elementos de esta era en definitiva una opción altamente deseada por todos, teniendo en cuenta que los familiares que recién habían perdido fallecieron por complicaciones de salud que no alcanzaron a tratar, además, de promover el interés de los jóvenes y adultos que ya desconocen el alcance de la medicina propia tradicional.

Así, se acordó que se visitaría a los mayores del grupo para hacer unas grabaciones sobre los conocimientos de medicina que ellos quisieran compartir con los demás. Ya que la lingüista visitaría a la comunidad de nuevo, se tendrían que hacer los registros con los sabedores de Mitú primero, concertando, entonces, encuentros con cada uno de ellos. Juan Alfonso Londoño, líder wáchña, compartió con sus parientes el rezo de curación para chúcharos (nacidos) y Pablo Londoño compartió la preparación de un tubérculo para aliviar el daño de estómago. Contando con estas grabaciones, se visitó posteriormente a la comunidad de Yacayacá.

Tal como mencionó Héctor, aunque el proyecto se enfocó en especial en el grupo wáchña, se buscó involucrar a la comunidad de Yacayacá en su totalidad como el hogar de ellos y donde conviven con los demás residentes, por lo que quedó implícito desde el principio que la cartilla se crearía con ayuda de los que quisiesen participar, involucrando a los sabedores de otras etnias, adolescentes, mujeres, niños y niñas. Adicionalmente, Martín comentó que ya el grupo no tiene mayores especializados en medicina tradicional como los payé, por lo que les sería imposible realizar una cartilla sobre medicina sin el conocimiento de los payé y viejos de la comunidad.

Desde la primera visita a la comunidad se pudo notar el descontento o desinterés en participar de algunas personas, ya que sentían que el proyecto no iba dirigido a ellos como tal y que, por ende, no era importante involucrarse; otras personas podían sentir molestia de pensar en que no había retribuciones económicas sabiendo que era también su tiempo y conocimientos que estaban

ofreciendo y compartiendo. Durante cada oportunidad, se extendió el diálogo con aquellos que quisieron y se aclararon inquietudes que podían surgir del proceso. Es en este proceso, por acuerdo de la mayoría del grupo wāchña, se decide escribir la cartilla en tres lenguas: wāchña, cubeo y español, y fuese así un recurso que sirviera de memoria y utilidad para la comunidad como tal.

En septiembre se inició la visita reuniendo a todas y todos los sabedores de la comunidad y a las demás personas que estuvieran interesadas. Se explicó el objetivo de crear la cartilla y tomar la reunión como un espacio para grabar lo que quisieran compartir sobre medicina tradicional. El payé Pedro Parra habló sobre su formación como médico tradicional, Cándido Forero compartió los rezos y medicinas que conoce, Dálida Hernández compartió la preparación para curar una infección cutánea, etc., y, finalmente, se escucharon también algunas historias de origen como la creación del tabaco. De un amplio espectro de posibilidades para la cartilla, la comunidad decidió enfocarse en rezos y que se hicieran visitas a los sabedores para hacer un registro más personal y con las condiciones que los mayores necesitaran, como el silencio, mambe a la mano y, quizás, un cigarrillo para la concentración.

Con la claridad del tema, Martín y Héctor inician el proceso de transcripción y traducción del primer rezo narrado por Juan Alfonso Londoño. La estrategia consistía en escuchar la grabación, transcribir en lengua wāchña y, posteriormente, traducir al cubeo y al español. Contando con tan solo dos semanas para hacer este trabajo, ciertamente la tarea era extenuante y agotadora mentalmente. El rezo pudo lograrse en cuatro días, escogiendo hacer una traducción cerrada, es decir, línea por línea, buscando precisión en las palabras, sin todavía la validación y corrección de los mayores, por lo que resultó claro rápidamente que no podríamos completar los demás rezos y requeriríamos cambiar la estructura de la cartilla. Por esta razón, el equipo decide tomar registros de la reunión con sabedores y tener una cartilla con tres secciones, cada una abordando un tema de medicina tradicional, y opta por utilizar la traducción abierta, en la cual el hablante va traduciendo simultáneamente va leyendo, conservando el sentido general y más acercado a lo dicho, sin detenerse en palabra por palabra. Martín expone las tres secciones de la cartilla así:

1. La historia de la creación de la mata del tabaco como medicina tradicional usada por los sabedores para invocar a sus dioses o antepasados para prevenir o curar enfermedades provocadas por el mal uso del medio ambiente o su entorno. También como una manera de transmitir el aprendizaje a las futuras generaciones para que no se acabe el conocimiento ancestral.

2. El rezo o los rezos son invocaciones espirituales que hacen los chamanes para curar enfermedades, y se hacen de forma oral y con una concentración total para con sus dioses y espíritus. Despertar interés por tales prácticas a la juventud y las futuras generaciones.
3. La recopilación de la medicina tradicional valora fuertemente la sabiduría de los pueblos indígenas en materia de las plantas medicinales en diferentes casos de enfermedades.

Para esta última sección contamos con el apoyo del equipo de diseño, así, se planeó comunitariamente hacer lo que la comunidad llamó ‘expedición botánica’ en la que trabajaríamos de la mano con los sabedores, adultos y jóvenes de la comunidad. La idea sería documentar aquellas plantas, tallos, hojas, que fueran utilizados para la curación o el alivio de enfermedades. Primero, se realizó la presentación del equipo contando con la diseñadora y dos antropólogas del equipo de investigación. En el primer espacio se llevó a cabo una capacitación en manejo de equipos a los jóvenes y adultos que serían los que tomarían el registro audiovisual que sería el insumo directo para esta sección de la cartilla. Con un grupo de aproximadamente 30 personas guiados por el sabedor Marcos Rodríguez, nos aventuramos monte adentro y escuchábamos al sabedor explicar para qué servía cada medicina y cómo se preparaba. Se documentaron 16 plantas en total, para las cuales escribimos posteriormente los textos en las tres lenguas con la preparación de cada una.

Figura 3.

Grupo de expedición botánica en la comunidad de Yacayacá



Con un gran acervo de textos, fotografías y videos, se entrega finalmente el material al equipo de diseño, el cual inicia los primeros bosquejos de la cartilla. Se mantiene una cercana comunicación con Mariana, la diseñadora, quien comparte sus progresos buscando retroalimentación o aclaración de dudas. Posteriormente, se hizo una reunión de validación en Mitú donde la diseñadora pudo socializar, mostrar y enseñar de primera mano su proceso de diagramación e ilustración para las secciones de la cartilla hasta ese momento. Asistieron Guillermo Londoño, Gabriel Madero, Mario Forero, Héctor y Martín, quienes pudieron dar su opinión y corregir algunos elementos que consideraban importantes, como la imagen del pez caribe en la historia de origen del tabaco⁷.

Los textos contaron con una revisión y corrección de los mayores Martín, Gabriel, Juan Alfonso y Guillermo para cuidar que se lograra entender el mensaje en wáchña también. La creación y producción de un material en lengua desde el inicio fue un proceso realmente satisfactorio para los investigadores comunitarios, y para quienes trabajaron cercanamente y aportaron en su construcción.

Conclusiones

En el marco del proceso de apropiación social y aprendizaje durante el año de vinculación en el proyecto se identificaron diversas reflexiones y conclusiones derivadas de la experiencia de los participantes, en particular de los integrantes de la comunidad wáchña, recogemos aquí parte de los aportes de Héctor y Martín.

Uno de los principales hallazgos se relaciona con la complejidad de la articulación entre instituciones externas y comunidades indígenas. Se evidenció que la ejecución de actividades dentro de un contexto comunitario presenta retos significativos como la falta de infraestructura tecnológica y la ausencia de incentivos para los sabedores tradicionales que colaboran en los procesos de investigación. Esta situación generó desmotivación en ciertos sectores de la comunidad, lo que implicó un esfuerzo adicional para fomentar la participación y garantizar la continuidad del proyecto. No obstante, la comunidad reconoció la importancia de las iniciativas orientadas a la preservación cultural, lo que permitió consolidar la decisión de elaborar una cartilla sobre medicina tradicional en tres lenguas: español, Wachina y cubeo.

7. Cuestión que se menciona con mayor detalle en el capítulo 3.

Asimismo, se destacó la necesidad de adoptar metodologías que privilegien el aprendizaje práctico sobre el teórico, ya que para la comunidad la experimentación directa con los elementos culturales y naturales facilita la apropiación del conocimiento. En este sentido, la manipulación de equipos tecnológicos para la documentación de saberes tradicionales resultó ser una estrategia efectiva para involucrar a la juventud en el proceso de preparación del material para la cartilla.

Por otra parte, se identificó una brecha informativa respecto a los programas estatales dirigidos a los pueblos indígenas, lo que incide negativamente en la participación y el acceso a beneficios que podrían fortalecer la autonomía de la comunidad. En este contexto, se plantea la importancia de generar estrategias de difusión de información sobre normativas, decretos y programas de apoyo que favorezcan el desarrollo educativo y social de las comunidades étnicas.

Finalmente, se subraya la necesidad de que los tiempos de implementación de los proyectos en las comunidades sean revisados, de manera que permitan un acompañamiento más prolongado y una transferencia efectiva de conocimientos, especialmente en aspectos técnicos como la diagramación y diseño de materiales educativos. En conclusión, la participación en este tipo de iniciativas fortalece la confianza de los miembros de la comunidad en la defensa y promoción de su identidad cultural, destacando la necesidad de continuar generando espacios de diálogo y colaboración entre las instituciones y los pueblos indígenas para garantizar la sostenibilidad de sus tradiciones y lenguas originarias.

Referencias bibliográficas

- Ardila, O. (1998). Aspectos fonológicos de las lenguas Tucano-Orientales: una visión comparativa. *Forma y Función*(11), 41-54.
- Corte Constitucional de Colombia. (2009). *Auto 004/09: Protección de derechos fundamentales de personas e indígenas desplazados por el conflicto armado en el marco de superación del estado de cosas inconstitucional declarado en sentencia T-025/04*. Bogotá: Corte Constitucional de Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (DANE). (2019). *Población indígena de Colombia. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/gruposeticos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

- Espinosa Amaya, J. M. (2020). Exploración y sistematización de los etnónimos de los pueblos indígenas que habitan la región Amazónica de Colombia. [tesis de pregrado. Universidad Nacional de Colombia]. <https://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/departamentos/linguistica/application/files/5116/5660/5598/JMEA.pdf>
- Girón H., J. M. (2010). *Algunos datos sobre la vitalidad lingüística en 14 pueblos nativos de Colombia*. https://lenguasyliteraturasnativas.caroycuervo.gov.co/publicaciones/2023/11/vitalidad_linguistica.pdf
- González, M. S. (1997). ¿Se extingue la gente de red, su lengua y su cultura? condiciones sociales de la lengua Pisamira. En *Lenguas amerindias: condiciones sociolingüísticas en Colombia* (pp. 493–540). Instituto Caro y Cuervo, Instituto Colombiano de Antropología.
- Meza Guzmán, E. D., Delgado, D., Shuñaqui Sangama, M. I., Vásquez-Fernández, A., Castro Mayo, A. M. y Reserva Comunal ECA Amarakaeri. (2021). *Guía de investigación decolonial. Trabajando con Pueblos Indígenas u Originarios en territorios ancestrales*. Derecho, Ambiente y Recursos Naturales.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (Minciencias). (2021). *Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco de la CT&I*. Bogotá: Minciencias
- Rodríguez-Preciado, I. P. (2018). *Aspectos de la morfología nominal y verbal de la lengua pisamira, una lengua tucano oriental del noroeste amazónico* [trabajo de grado, Universidad Federal de Brasilia]. Indicar repositorio o enlace web.
- Stenzel, K., Marques, T., Galvez Trindade, J. y Wacho Cabral, M. (2017). *Kotiria*. En *On this and other worlds: Voices from Amazonia* (pp. 189-275). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1008783>
- Zárate Botía, C. G. y Peña Márquez, J. C. (2014). *Plan Estratégico Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación –PEDCTI– Departamento del Vaupés*. Universidad Nacional de Colombia - Sede Amazonia e Instituto Amazónico de Investigaciones - IMANI.



Recorrido histórico de la investigación en la escuela normal superior indígena maría reina

Camila Sofía Venegas Osorio

Universidad Nacional de Colombia

María Antonia Martínez

Escuela Normal Superior Indígena María Reina ENOSIMAR

Sandra Pereira

Escuela Normal Superior Indígena María Reina ENOSIMAR

Juan Carlos Durán

Escuela Normal Superior Indígena María Reina ENOSIMAR

Diana Guzmán Ocampo

Escuela Normal Superior Indígena María Reina ENOSIMAR

Adela Parra-Romero

Universidad Libre, Seccional, Cali

Resumen

Este capítulo explora la historia de la investigación en la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR), destacando las motivaciones de sus docentes para emprender proyectos que impulsen experiencias significativas de aprendizaje. Se analiza la evolución de las líneas y estructuras de investigación que han sostenido este proceso a lo largo del tiempo, así como los desafíos enfrentados en la implementación de un modelo de educación intercultural que promueva y valore la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas del Vaupés. Se subraya el impacto de las transformaciones curriculares en el aprendizaje y en el sentido de identidad de los estudiantes. Finalmente, se resalta la necesidad de fortalecer la investigación mediante la formación docente y la ampliación de redes de colaboración con comunidades e instituciones, para redefinir la interacción y confluencia en la enseñanza entre los saberes indígenas y los occidentales en el aula y fuera de ella.

Ma'ano me'né yaúro'

A'rí yahúa, phanópumahká òrē vĩaĩna áhiç Bueri Khutu Normal Buismahká Yaró María Reina (ENOSIMAR), tuus hikoarome'ne n tina buerimahsá ti noano ti sinitumahkäärē a'ri buea mahkäärē. Tire behséwe, kanodahpó sinitumahká bueare to yoaro purú, thuus noano -k thuruta mahkanaka buerore ñakhĩó ti yaá ti mahsáarē á hiç ti ya dhsere ti boera'tosee, buisamahka yaa thururé, arí d'té Vaupés mahkáina. Behsewera arí ti buea mahka ti khotóta wakánore á hiç bueina ti yaathururé ti mahsinorē bhatotiropre, ti sinitumahká buerore khamana tina buerimahsárē buenamono khamaká, paina mahsá, phutoa, ti yoado'romené, tosee yoá bueare, mahsáarē, buisamahká yaa á hiç ñarana yaa, k'no menéta bué, phiro, tuaro yoaro khamaká, buerithatía o pásep.

1. Resumen en kotiria. Traducción libre del español la kotiria realizado por la profesora Diana Guzmán.

Introducción

La Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR) es una institución educativa oficial de Mitú que ofrece formación desde preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria (PFC), atendiendo principalmente a estudiantes provenientes de las diferentes comunidades del departamento de Vaupés y de la Amazonía. Alrededor del 95% de la población estudiantil proviene de 17 zonales del departamento (Mejía et al., 2018). En la institución han confluído estudiantes pertenecientes a los pueblos pāmiwā (cubeo), wa'hjara (yurutí), kotiria (guanano), wa'ikhana (piratapuyo), ye'pa-di'iro-mahsá (tucano), waimaja (bará), yebámasā (barasano), mehtā (carapana), siriano, wirá-pona (desano), ñamepako (curripaco), wāchñna (pisamira), tariano, pamoá (tatuyo), idé masa (macuna), tuyuca, yairi maja (tanimuca), eduria (taiwano), káawa (cacua), yuhup, hupda, wānsöjöt (puinave), itano, murui muina (uitoto), pñne mñináa (miraña), piapoco, entre otros. El otro 5% de los estudiantes se identifican como mestizos, afrodescendientes y no indígenas (Mejía et al., 2018). A lo largo de sus 70 años de trayectoria, la institución ha atravesado por distintos enfoques y figuras de razón social, siempre con el objetivo de ofrecer una educación pertinente a las características del territorio, y formar maestros indígenas con excelencia ética y pedagógica, para que sean líderes en sus comunidades y encargados de la educación escolarizada en sus respectivos contextos (ENOSIMAR, 2007).

La ENOSIMAR se ha consolidado como referente en la formación docente en el contexto indígena del Vaupés. Desde su reestructuración como Escuela Normal, la institución ha buscado no solo capacitar a los docentes en técnicas pedagógicas, sino también fomentar una cultura de investigación que responda a las especificidades, y necesidades sociales y culturales de las comunidades indígenas del Vaupés. En este contexto, la investigación ha sido considerada como un proceso que no se limita a la producción de conocimiento, sino también como un medio para mejorar las prácticas pedagógicas y promover la valoración de la identidad cultural de los estudiantes, facilitando el diálogo entre los conocimientos indígenas y los conocimientos académicos convencionales.

A lo largo de este capítulo, se explorarán los principales hitos históricos que han marcado la trayectoria de la ENOSIMAR, así como el desarrollo, los desafíos enfrentados y el impacto de la investigación en la formación de futuros educadores de las comunidades indígenas.

Marco histórico de la investigación

Surgimiento y consolidación de la institución previo a su transformación en Escuela Normal Superior en el contexto de la política educativa colombiana

La evolución del sistema integrado de investigación y del enfoque intercultural en la ENOSIMAR está ligada a la evolución misma de la política educativa para pueblos indígenas en Colombia durante su historia Republicana. Como argumenta Orrego (2012a), tras un siglo de escolarización misionera, la implementación de la etnoeducación ha generado cambios profundos en la autorrepresentación y heterorrepresentación de los pueblos indígenas del Vaupés. En 1887, año de la firma de El Concordato entre el Estado colombiano y las autoridades eclesiásticas, el Estado delega a la iglesia católica la educación de la población indígena de los denominados “territorios nacionales” o “de misión” para su incorporación al proyecto de Estado-Nación y la anexión sociojurídica de estos territorios (Gros, 1991; Mueses, 2011; Orrego, 2012a). Esto a través de procesos de evangelización, imposición del castellano, persecución de los patrimonios materiales e inmateriales de la población nativa y una suerte de política de homogenización y alfabetización cultural en los valores de la sociedad mayoritaria (Estrada, 2018; Mahecha, 2011).

Hacia mediados del siglo XX, las estructuras misionales implementarían los modelos de internado en los centros poblados de la Amazonia. Para 1935 Mitú había sido ya designada capital de la intendencia del Vaupés y estaba conectada al interior del país con la construcción de una pista de aterrizaje (Buelvas et al., 2020). La creación de la ENOSIMAR se enmarcó en la fundación de escuelas normales en todo el país durante el periodo de la República Liberal (1930-1946). Las escuelas normales respondían a un proyecto de modernización del país en que se pone en marcha una serie de planes de reformas educativas y de diseños curriculares que replicaron el modelo de las escuelas normales de Francia, impulsadas en Colombia, entre otros, por el etnólogo Paul Rivet. Esto, para formar a los futuros docentes e instructores que iban a tener a su cargo la educación de los niños, niñas y jóvenes de la nación.

Por otra parte, sirvieron igualmente como instrumentos de integración cultural dirigida y sujeción sociopolítica en territorios como la Amazonía (Buelvas et al., 2020). En este contexto, en 1954 es fundada la Escuela Normal Indígena

de Mitú (ENIM) por Misioneros de la Orden Javeriana de Yarumal junto con Hermanas Lauritas bajo la dirección del Padre Félix Valencia². En 1977 se abre el Bachillerato Industrial Agrícola³ que permanece hasta 1979, año en que se abre el Bachillerato Pedagógico⁴.

En las décadas de los setenta y ochenta se presenta una confluencia de múltiples hitos históricos que promueven una acelerada transformación en la política etnoeducativa y, por consiguiente, en la institución. Por una parte, en 1973 bajo la modalidad de la Educación Contratada (que dictaminó la celebración de contratos bianuales entre el Estado y las congregaciones religiosas) se transforma la antigua figura del Concordato, de tal manera que el Estado asume la responsabilidad de la planeación educativa y de sus competencias político-administrativas en los “territorios nacionales” (Gros, 1991; Mueses, 2011). A la par, fruto de la lucha de los pueblos por la reivindicación de sus derechos, se consolidaron diversas organizaciones indígenas que adoptaron como uno de sus estandartes políticos la autonomía sobre su educación (Cardona y Echeverri, 1997). Esto, en el caso del departamento del Vaupés es promovido especialmente por el Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA).

Como señala Orrego (2012) “el cambio aparente en las prácticas escolares, luego del inicio de la educación contratada, se encontraría con los ecos de las reflexiones y los encuentros de la Iglesia con las ciencias sociales propiciadas desde finales de los años sesenta” (p. 43). Es así como se transforman las relaciones de poder entre las congregaciones católicas y las comunidades indígenas, de tal manera que Monseñor Belarmino Correa crea en la ENIM el ciclo de formación complementaria para bachilleres indígenas con el objetivo de promover la formación de educadores de la región y de líderes comunitarios. Igualmente, respalda la conformación del CRIVA⁵ y sus reclamos territoriales

2. Mediante la Resolución 1319 de mayo de 1954 (Loaiza y Daza, 2006, p. 33).

3. Aprobado según la Resolución 751 de enero de 1979 (Loaiza y Daza, 2006, p. 34).

4. El tercer grado de Bachillerato pedagógico es aprobado según la Resolución 22594 de diciembre de 1979; los grados Noveno y Décimo de educación normalista según la Resolución 20205 de noviembre de 1981; y el grado Once según la Resolución 19886 de octubre de 1982, año en que se gradúa la primera promoción con el título de Bachiller Pedagógico bajo la dirección del Sacerdote Damián Chavarria Carvajal (Loaiza y Daza, p. 34-35).

5. El CRIVA se consolida entre 1971 y 1978, y posteriormente, en 2004 se transforma en AATI CRIVA. En 1993 con el Decreto 1088, el Estado reconoce y permite la consolidación de Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas (AATIS), como entidades públicas de carácter especial.

y políticos, que logran el reconocimiento por parte del Estado colombiano del Gran Resguardo de Vaupés en 1982 (Estrada, 2018).

El desarrollo de programas de etnoeducación como política estatal es amparado por la nueva Constitución de 1991 que declara a Colombia como un Estado multicultural y multilingüe. La constituyente, por un lado, autorizó a los departamentos para que realizaran la reestructuración de las escuelas normales en escuelas normales superiores (ENS) (MEN, 2020). Por otro lado, apertura espacios de participación y autonomía para que los pueblos indígenas dirijan sus propios proyectos educativos (Mahecha, 2011), jurisprudencia ordenada posteriormente con La ley general de educación de 1994, que marca un hito para la transformación de la institución en Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR).

Reestructuración de la ENOSIMAR

El proceso de reestructuración de la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR) comenzó en 1994, a partir de la Ley General de Educación que en su artículo 112 definió a las “Instituciones formadoras de formadores”. Esta reestructuración fue reglamentada mediante los Decretos Nacionales 709 de 1996, 3012 de 1997 y 272 de 1998, que establecieron las normas para el funcionamiento y organización de las Escuelas Normales Superiores (ENS), eliminando la figura del bachillerato académico y aprobando los grados 12 y 13 como parte del ciclo complementario de formación docente (MEN, 2020).

Antes de la reestructuración como ENS, aunque existían algunos procesos de investigación, estos no eran transversales al currículo institucional. Con la nueva organización se estableció que los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) debían desarrollar un anteproyecto de investigación que los acompañaría a lo largo de su proceso formativo. Esto marcó un punto de inflexión para la ENOSIMAR, sentando las bases para un sistema integrado de investigación. La creación de un Proyecto de Reestructuración permitió tanto a los docentes como a los estudiantes comenzar a desarrollar proyectos relacionados con su contexto cultural, transformando así la relación entre enseñanza e investigación que, además, impulsó un proceso continuo de cualificación y mejora en la formación de maestros. De esta manera, la institución fomenta una “cultura de la investigación”, integrando la escritura en el quehacer diario del docente para producir saberes desde el aula y abordar la

resolución de problemas complejos, como los obstáculos de aprendizaje y los procedimientos didácticos.

Como parte de este proceso de reestructuración, la ENOSIMAR estableció convenios con otras instituciones educativas, de las que recibió asesoría y capacitaciones, como ocurrió en ese momento con la Universidad de los Llanos (Loaiza y Daza, 2006). En 1999, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) concedió la acreditación a la institución, permitiendo que continuara funcionando como Escuela Normal Superior, lo que consolidó su papel como formadora de maestros indígenas. Para el año 2000, la ENOSIMAR había iniciado un proceso de cualificación más amplio, consolidándose como una institución formadora de formadores. El PFC entrenaría a los educadores que se desempeñarían como docentes en alrededor de las 100 escuelas y 15 internados en el Vaupés, lo que marcó un hito significativo al delegar a los propios educadores indígenas la responsabilidad de la educación escolarizada, fortaleciendo así la autonomía educativa de las comunidades indígenas (Buelvas et al., 2020).

Desarrollo de líneas de investigación, proyectos pedagógicos investigativos y experiencias significativas

En los años posteriores a su reestructuración, la ENOSIMAR define cuatro líneas de investigación que fueron fundamentales para orientar su proyecto educativo hacia las necesidades específicas de una población mayoritariamente indígena. Este desarrollo de las líneas de investigación no buscaba únicamente mejorar la calidad educativa, sino además garantizar que los procesos formativos incluyeran el conocimiento ancestral de los pueblos del Vaupés, respondiendo de esta manera a las realidades sociales y culturales de la población estudiantil.

Una de estas líneas fue *desarrollo de las dimensiones del ser humano*, que se enfocaba en explorar manifestaciones culturales, sociales, espirituales y científicas de los pueblos indígenas y cómo estas podían integrarse en los procesos cognitivos para la formación integral del estudiante. A través de esta línea se promovía la incorporación de los saberes ancestrales en el aprendizaje escolar que históricamente habían ocupado un lugar marginal en el sistema educativo formal, con el objetivo de formar docentes capaces de enseñar y transmitir estos conocimientos en sus prácticas pedagógicas.

La línea de *pedagogía y construcción didáctica* se centró en la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes, haciendo énfasis en la formación de

maestros autogestionadores, capaces de identificar y resolver los problemas didácticos que enfrentan en el aula. En este contexto, la investigación pedagógica emerge como una posibilidad de explorar nuevas formas de enseñanza, métodos y estrategias pedagógicas que se adaptaran a las realidades multiculturales del Vaupés y las necesidades específicas de los estudiantes indígenas.

Otra línea fue *tejiendo saberes desde la interculturalidad*, que buscaba fortalecer el currículo desde los valores, tradiciones y saberes de los diferentes grupos étnicos presentes en la institución. Este esfuerzo no solo implicaba la incorporación de contenidos “culturales” en las materias tradicionales, sino también la construcción de experiencias significativas que respetaran y promovieran la diversidad cultural de los estudiantes. A través de este enfoque, la ENOSIMAR promueve un modelo educativo que reconoce y valora la interculturalidad no como una simple coexistencia de culturas en el aula, sino como un proceso de interacción y diálogo entre los diversos saberes.

Por último, la línea de investigación sobre *cosmovisión indígena* se centró en comprender los valores y las ontologías indígenas. Esta línea integraba la investigación y enseñanza de los conocimientos ancestrales sobre el manejo del territorio, las narraciones de origen, los ciclos ecológicos, la formación del ser y los rituales que, tradicionalmente, han sido transmitidos de generación en generación a través de la oralidad.

Algunos de los proyectos pedagógicos investigativos que se realizaron en la ENOSIMAR fueron: *Memoria de mi cultura material en inmaterial*, *Construyendo cultura de paz*, *El sentido de la vida sobre algunos rasgos de espiritualidad en la tradición cultural del Vaupés*, *La comprensión de mapas étnicos en el proceso lectoescritor*, *Leer para narrar mejor*, *Una experiencia ecológica para todos*, entre otros (ENOSIMAR, 2006, pp. 53-178). En cuanto a experiencias significativas⁶, muchas derivadas de los proyectos pedagógicos investigativos, resaltan: *Comuniquémoslo desde nuestra cultura con otras cultura*⁷; *Pensando matemáticamente desde*

6. El aprendizaje significativo hace alusión a un tipo de aprendizaje intencionado que prioriza el desarrollo de competencias y habilidades sobre el aprendizaje memorístico a través de experiencias significativas. Las experiencias pedagógicas significativas son prácticas que tienen por objetivo emprender metodologías dinámicas para lograr aprendizajes significativos Ávila (2017) y Ausubel (2002) citado en Forero y Ospina (2023).

7. Experiencia ganadora a nivel departamental y expuesta en el Foro Educativo del MEN del año 2003.

*nuestra cultura*⁸; *Comunicadores de paz y convivencia*⁹; *Construcción de kioscos a partir de figuras geométricas*¹⁰; *Experiencias constructivistas de la lengua escrita en la comunidad indígena de Bacatí*; *Abriendo caminos para el reconocimiento y comprensión de nuestra sociedad actual*; *Los niños somos patrimonio activos de nuestra cultura*; *Memorias de mi cultura material e inmaterial*; *La comprensión de mapas étnicos en el proceso lectoescritor*; *Leer para narrar mejor*; *Amo las flores de mi colegio y las llevo en mi corazón*; *Lugares sagrados y lugares mitológicos en la tradición cultural de Vaupés*; y *Una experiencia ecológica para todos* (ENOSIMAR, 2006, pp. 91-178).

Desarrollo del sistema integrado de investigación, proceso de acreditación de calidad y creación del Proyecto Educativo Institucional

La ENOSIMAR atravesó un proceso de cualificación como institución formadora de formadores en busca de su acreditación como Institución de Calidad y Desarrollo por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN)¹¹. Para ello, implementó un Plan de Mejoramiento Institucional transversal a todos sus estamentos. En 2002, la Escuela Normal obtuvo la Acreditación de Calidad y Desarrollo otorgada por el MEN, según la Resolución 2786 de 2002, que ratificaba la idoneidad de su programa académico para la formación de educadores en preescolar y básica primaria (Loaiza y Daza, 2006).

La búsqueda de la acreditación de calidad llevó a la ENOSIMAR a evaluar sus procesos de investigación. Este proceso permitió identificar áreas de mejora

8. Experiencia ganadora a nivel departamental y expuesta en el Foro Educativo del MEN del año 2003.

9. Experiencia ganadora a nivel departamental y expuesta en el Foro Educativo del MEN del año 2004.

10. Experiencia ganadora a nivel departamental y expuesta en el Foro Educativo del MEN del año 2006.

11. Los procesos de acreditación exigen la elaboración de un proyecto educativo propio a partir de criterios sistematizados y formalizados que es evaluado por pares externos que rinden informe al MEN. En este sentido, como señala Orrego (2012b) las competencias conceptuales y prácticas que deben desarrollar los estudiantes al finalizar su ciclo de formación son las mismas que para los normalistas de otras instituciones del país, lo que pone en entredicho que la formación recibida los autorice para operar como actores protagonistas dentro de "sus respectivas culturas".

y motivó a los docentes a formalizar sus investigaciones como una parte integral de la formación docente. A lo largo de estos años se destacó la importancia de pertenecer a redes de investigación y la necesidad de colaborar con instituciones externas para robustecer los procesos investigativos. De esta manera, en 2006, la ENOSIMAR estableció un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional para iniciar un proceso de capacitación en lectoescritura con los docentes de la institución. Este esfuerzo se alineaba con el objetivo de mejorar la calidad educativa mediante la formación continua del personal docente.

La conectividad y el acceso a tecnología continuaron siendo desafíos importantes para la ENOSIMAR. Sin acceso adecuado a computadoras o internet, las redes de investigación se limitaron principalmente a la participación en procesos organizados por la Asociación de Escuelas Normales (ASONEN). A pesar de estas limitaciones, la ENOSIMAR participó en investigaciones internacionales, como la realizada en 2008 sobre bullying en colaboración con la Universidad de Granada, España. Paralelamente, en ese mismo año, la ENOSIMAR implementó un convenio de cooperación con la Universidad de Caldas, lo que fortaleció significativamente los procesos de investigación y contribuyó a la creación de una cultura de investigación dentro de la institución. Este convenio incluyó un ejercicio de investigación que exploró las dinámicas de la cultura escolar y la multiculturalidad en el entorno de la ENOSIMAR.

Estos esfuerzos fueron clave para la creación de un “sistema integrado de investigación” que estableció una estructura formal con roles específicos como coordinadores de semilleros y de líneas de investigación, y la figura de un director de investigación encargado de direccionar los procesos a nivel institucional. Este sistema permitió definir claramente las responsabilidades de los diferentes actores involucrados, asegurando un marco sólido para la investigación en la escuela.

Las líneas de investigación se redefinieron para abarcar aspectos fundamentales de la vida cultural y académica de los pueblos indígenas del Vaupés. Estas incluían la línea de “Sentidos de Cultura Escolar y Mundo Simbólico”, que buscaba profundizar en los aspectos culturales de la vida de los pueblos indígenas en el contexto escolar; y la línea de “Diversidad Cultural”, que se centraba en la indagación sobre los saberes ancestrales para la construcción de currículos más pertinentes. Además, se estableció una línea “Cultura científica y tecnológica”, enfocada en el desarrollo de unidades didácticas novedosas que integren uso de nuevas tecnologías para superar los obstáculos de aprendizaje en el aula.

La reforma y consolidación del sistema integrado de investigación respondieron a la necesidad de cumplir con el eje misional en investigación exigido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el Decreto 4790 de 2008, el cual reglamentaba el Programa de Formación Complementaria (PFC) en las Escuelas Normales Superiores. Este decreto establecía que la investigación debía integrarse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) bajo principios pedagógicos clave como la educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextualización (MEN, 2020).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la ENOSIMAR de 2007, *La selva traza caminos de esperanza*, constituyó la producción colectiva más relevante de la institución hasta el momento en su trayectoria al trazar un horizonte compartido que sirviera de guía a su comunidad educativa hacia un proyecto en común (Loaiza, et al., 2008). El documento establece ya un tránsito hacia un modelo pedagógico socio-humanista e investigativo que apuesta por una enseñanza en la que el alumno es protagonista autónomo y constructor activo de conocimiento y el maestro es mediador o guía “problémico”, incorporando un enfoque etnoeducativo que concibe el aula como un espacio donde se encuentran y dialogan las diferentes culturas del Vaupés y las diferentes culturas del país, instando al docente a integrar los saberes y valores de las cosmovisiones indígenas en el proceso educativo (ENOSIMAR, 2006).

Del enfoque etnoeducativo al enfoque intercultural: Construcción e implementación del modelo pedagógico intercultural

En desarrollos posteriores, en las discusiones de las organizaciones indígenas en materia de su política educativa¹², surge una oleada que critica el concepto de “etnoeducación”, señalando que este abandona el énfasis en la construcción de autonomía que expresaba en sus primeras formulaciones como una política

12. En el marco del proceso educativo del CRIC (2004) se discute que la educación propia no es producto de la legislación estatal, sino que, al contrario, la legislación surge a partir de los planteamientos y las experiencias de las comunidades indígenas organizadas. Lo propio en este sentido, tiene que ver con la posibilidad histórica de resistir y superar las diferentes formas de subalternización y colonización del saber. Pese a que la política de etnoeducación fue hito importante para el reconocimiento y la problematización de las relaciones entre las culturas, en medio de las discusiones generadas, varias de las comunidades indígenas manifiestan resistencia al emplear el término etnoeducación para referirse a los proyectos educativos propios.

producto de luchas históricas para concentrarse en la dimensión culturalista de conservación de tradiciones (Rojas, 2011). Hablar de etnoeducación, en términos generales, referiría entonces a un modelo flexible de educación preescolar, básica y media para las comunidades rurales con enfoque diferencial. En este sentido, el principio de interculturalidad se erige como proyecto dirigido a la transformación de las formas históricas de sometimiento y de imposición de saberes, en donde la interculturalidad aparece como alternativa al multiculturalismo como “gobierno de la alteridad” (Rojas, 2011)¹³.

Como se relata en Loaiza et al. (2008), con el lenguaje de la etnoeducación, en la ENOSIMAR aún no se alcanzaban a definir los alcances de los progresos de las conquistas de los pueblos indígenas y afrocolombianos en esta área, cuando ya se estaban recibiendo nuevas directrices movilizadas por organizaciones de base y entes institucionales que separan la noción de etnoeducación con la de educación propia intercultural como política nacional. Esto reflejó la necesidad de avanzar en diálogos en torno a la educación institucionalizada y la diversidad étnica que acoge acuerdos mínimos alrededor de los principios de autonomía, territorio, multiculturalidad y plurilingüismo. En 2012 la ENOSIMAR camina hacia la transición de un modelo pedagógico intercultural reflejado en su nuevo Proyecto Educativo Institucional Intercultural: “KAIBĪ PŌEVĀ DAPIARĪ BUEINO” que traduce de la lengua cubeo “Todas las etnias unidas pensando para educar”. Para su realización, se llevaron a cabo talleres de concertación con comunidades cercanas, procurando que las voces de los pueblos indígenas y sus sabedores y sabedoras se integraran en la construcción del currículo. Pero que también se teje con las expectativas y aspiraciones de los estudiantes en formación, sus familias, y los docentes.

El PEI intercultural no se piensa como un currículo fijo y definitivo, sino más bien como un proceso abierto y permanente de interacción y construcción que se examina y se rehace en el devenir de la práctica educativa, en el que se encuentran, dialogan y negocian diversas identidades culturales en condiciones de respeto y reciprocidad, para la reflexión, entendimiento y aceptación del valor de los distintos universos de conocimiento y modos de existencia (Mejía et al., 2018) En este sentido, no busca la fijación de unas identidades culturales, sino que reconoce que estas son flexibles y cambiantes. La formación impartida debe considerar las realidades locales, nacionales y globales en las que interactúan

13. Para Rojas (2011) la interculturalidad, al contrario del multiculturalismo, revisa de manera crítica y reflexiva los elementos de otras culturas, en donde se elaboran proyectos educativos por y para los miembros de una comunidad.

los estudiantes, y a la par formarlos en las mismas competencias que la de cualquier estudiante del país. La interculturalidad es una práctica transversal que debe articularse a la cotidianidad, contenidos, evaluación, practicas docentes, manifestaciones culturales y toda instancia de la vida escolar y fuera de ella.

En medio de la conmemoración por los 70 años de historia, en la actualidad, la ENOSIMAR se enfrenta al reto de cambiar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) para formular su Proyecto Educativo Comunitario (PEC) en el marco de la construcción y consolidación de un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) para el departamento del Vaupés. La meta es diseñar una propuesta metodológica y didáctica que se lleve a la práctica, buscando siempre los mejoramientos en el quehacer pedagógico en las aulas, especialmente de la zona rural, en donde ejercen la mayoría de los egresados. En este sentido, el sueño de la Normal es ser un foco generador de procesos educativos propios e interculturales en el Vaupés. Sin duda, la consolidación del SEIP marcará una nueva etapa para la ENOSIMAR y para la educación del departamento.

Figura 1.

Fotografía de algunos estudiantes de ENOSIMAR¹⁴



14. Esta fotografía fue tomada durante la celebración del Día de la Educación Propia e Intercultural. En ella aparece un grupo de estudiantes que interpretó una danza tradicional del pueblo Cubeo.

La cultura de la investigación en la ENOSIMAR

Motivaciones y retos de los y las docentes frente al desarrollo de investigaciones

Los docentes de la ENOSIMAR tienen diversas motivaciones para el desarrollo de la investigación en el aula y fuera de ella, las cuales responden tanto a las exigencias y necesidades pedagógicas como a los desafíos locales y culturales que enfrentan sus comunidades. La investigación es entendida como un medio para abordar problemáticas específicas del contexto. A través de esta, el docente puede explorar y proponer soluciones orientadas a mejorar el aprendizaje en el aula, adaptando los contenidos y métodos pedagógicos a las realidades socioculturales del Vaupés.

También surge como una necesidad de fortalecer y promover la identidad cultural y la diversidad lingüística de los estudiantes. Al integrar saberes ancestrales en la investigación, el docente no solo promueve desde su quehacer la preservación y revitalización de las prácticas y las lenguas indígenas, sino que también brinda espacios seguros a los estudiantes para que encuentren en su herencia cultural una fuente de autoestima y pertenencia. En el área de etnolingüística, por ejemplo, se ha venido realizando ejercicios de recolección de corpus lingüísticos, a partir de los cuales los estudiantes pueden diseñar y elaborar cursos en lenguas nativas y materiales didácticos. En este sentido, la investigación en la ENOSIMAR busca contribuir a la valorización de los conocimientos de los pueblos indígenas del Vaupés en el medio escolar.

La investigación se ha consolidado como una herramienta para mejorar continuamente las prácticas pedagógicas. En esta, el docente encuentra un espacio de reflexión crítica sobre su propio quehacer educativo, identificando áreas de mejora y adoptando nuevas estrategias metodológicas que respondan de manera más efectiva a las necesidades y características de sus estudiantes. No se ve a sí mismo como único investigador, sino que entiende que la investigación es un ejercicio de creación colectiva con sus estudiantes, en la que él es un mediador y dinamizador. Este proceso de autoevaluación y ajuste constante ha sido fundamental para la transformación y la profundización en el principio intercultural de la enseñanza a lo largo de trayectoria de la ENOSIMAR.

A pesar de los avances logrados con la implementación del sistema integrado de investigación, la ENOSIMAR ha enfrentado varios desafíos en la consolidación de una cultura de investigación entre sus docentes. Uno de los principales obstáculos es la falta de estímulos financieros e infraestructura para el desarrollo de investigaciones, que ha limitado la capacidad de desarrollar investigaciones sostenibles y coherentes con las necesidades del contexto. La dependencia a la llegada de programas externos ha generado inestabilidad en la continuidad de proyectos a largo plazo. Asimismo, aún existe resistencia a la investigación dentro de la cultura institucional. Algunos docentes muestran reticencia o dificultad para integrar la investigación en su práctica educativa diaria, debido, en gran parte, a la falta de formación especializada en investigación. Esta resistencia también proviene de la percepción de que la investigación no es un componente esencial de sus labores pedagógicas, lo que ha dificultado que se internalice como parte integral de su rol como educadores. El oficio del maestro en la institución péndula entre la actitud crítica y el conformismo frente a los pormenores diarios y las exigencias en la labor docente (Loaiza et al, 2008). También es necesario reconocer que la carga de trabajo administrativo y pedagógico obstaculiza una participación de los docentes más activa en la investigación, por lo que resulta indispensable que desde las directrices nacionales se reestructuren las cargas de trabajo para que estos puedan emprender proyectos investigativos como parte de sus funciones docentes.

A pesar de contar con un marco institucional sólido para guiar los procesos de investigación, a menudo su implementación efectiva en el aula no se materializa. Las intenciones pedagógicas plasmadas en el Proyecto Educativo Institucional Intercultural no siempre encuentran una correspondencia en la práctica cotidiana, lo que genera un desfase entre los principios orientadores y la misión de la institución y la enseñanza que recibe el estudiante en el aula. Como parte de las enseñanzas recogidas a lo largo de su trayectoria, la ENOSIMAR ha identificado que superar estos desafíos requiere de la creación de un ambiente de colaboración y apoyo al interior de la institución entre los docentes, y al exterior con instituciones aliadas. Promover el intercambio de conocimientos y experiencias, junto con el fortalecimiento de las capacidades locales investigativas es clave para integrar la investigación como una herramienta cotidiana en la formación docente y en la mejora continua de las prácticas educativas.

Perspectiva intercultural en la investigación y desafíos en su implementación

El concepto de interculturalidad en la ENOSIMAR es concebido como un proceso dinámico que busca integrar los saberes ancestrales de las comunidades indígenas con el conocimiento académico, promoviendo una educación en la que se valore y respete la diversidad cultural. La interculturalidad no se limita a la coexistencia de culturas, sino que se plantea como una herramienta transformadora de desigualdades e inequidades en la formación de las comunidades indígenas y rurales. Sin embargo, este enfoque enfrenta varios desafíos. Uno de los principales debates se sitúa en la tensión entre la preservación de los saberes tradicionales y la integración del conocimiento académico occidental.

Existe una preocupación tanto de docentes como de padres y madres de familia y sabedores sobre cómo equilibrar ambos sistemas de conocimiento sin que, por un lado, se afecte la adquisición de competencias y conocimientos estándares y, por otro lado, que los saberes indígenas sean relegados a un lugar secundario o se les dé un tratamiento accesorio y utilitarista dentro del currículo. Se corre el riesgo de reducir los conocimientos ancestrales a elementos folclóricos, y despojarlos de su profundidad y relevancia práctica, contribuyendo de esta manera a la exotización y estereotipación de lo indígena (Orrego, 2012). Como señala Mahecha (2011), la educación escolarizada en términos generales ha sido concebida por muchos padres y madres de familia indígenas como una herramienta para que sus hijos accedan a conocimientos del “mundo blanco” que les permitan unas relaciones políticas más equitativas, que amplíe sus posibilidades laborales y de acceso a posiciones de poder y que conlleve a su ascenso social. Estas visiones a menudo se encuentran con las de sabedores que reafirman que de la transmisión de la lengua y la cultura depende su existencia como grupos indígenas y el cuidado del territorio.

Igualmente, en una región con múltiples grupos étnicos y lenguas como es el Vaupés, los docentes se enfrentan a la tarea de adaptar sus métodos pedagógicos a las distintas realidades lingüísticas y culturales presentes en el aula. Sin embargo, la falta de recursos didácticos en lenguas nativas, y la insuficiente capacitación y formación de los educadores en todas las áreas para enseñar en un marco multilingüe limita la transversalización del enfoque intercultural. Esto pone de manifiesto la necesidad de desarrollar materiales de clase adecuados en lenguas indígenas. Sin embargo, aun existiendo materiales, hay una baja apropiación de los textos elaborados. Esto pone de relieve la necesidad de

fortalecer la formación continua que capacite a los docentes para manejar la diversidad lingüística y cultural de sus estudiantes e integrarlas a sus prácticas pedagógicas en los distintos campos del saber.

Aunque el discurso institucional promueve un modelo pedagógico intercultural, su implementación efectiva en el aula no siempre refleja estas intenciones. En muchos casos, los docentes carecen de las herramientas necesarias para traducir los principios teóricos de la interculturalidad en estrategias pedagógicas concretas, por lo que los estudiantes no siempre experimentan una educación verdaderamente adaptada a sus marcos culturales. La incorporación de estrategias pedagógicas novedosas y pertinentes aún es débil, y las experiencias de los maestros que han desarrollado e implementado estrategias interculturales no han atravesado un proceso consistente de sistematización e institucionalización.

Impacto de la investigación en la comunidad educativa

Pese a los desafíos, uno de los más importantes logros obtenidos en el camino por implementar un sistema de investigación desde el enfoque intercultural ha sido potenciar en la cultura escolar el aprecio de los estudiantes indígenas por sus orígenes, tradiciones y lenguas nativas. En esta perspectiva, se reconoce que cada niño, niña y joven es portador de un bagaje cultural a partir del cual, en el aula de clase, se construye conocimiento como alternativas pedagógicas. De esta manera, se impulsa que el estudiante identifique la importancia de los saberes de su pueblo en su propio proyecto de vida.

La investigación ha impactado también a los docentes y a sus prácticas pedagógicas, al motivarlos a emprender de manera continua acciones orientadas al mejoramiento de sus métodos de enseñanza en función de las realidades socioculturales de sus estudiantes. Esto los ha impulsado, a su vez, a reflexionar críticamente sobre su labor y a profundizar en enfoques pedagógicos como la investigación-acción y el constructivismo que les sirva de apoyo para la generación de experiencias de aprendizaje significativas.

El enfoque intercultural en la enseñanza y la investigación sin duda se ha nutrido significativamente con la manera en que los pueblos del Vaupés han generado conocimiento sobre el territorio. En este sentido, la ENOSIMAR debe tener un sentido de reciprocidad y de compromiso irrestricto hacia las comunidades del territorio. Uno de los aspectos más destacados que ha orientado su accionar es el énfasis en la participación activa de las comunidades.

La participación de líderes comunitarios, sabedores tradicionales y familias indígenas es indispensable para que la labor que realiza la ENOSIMAR impacte a las comunidades, y genere un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida entre escuela y sociedad indígena en la búsqueda de alternativas a los desafíos que enfrentan.

La ENOSIMAR a lo largo de su trayectoria se ha posicionado en la comunidad del Vaupés como un referente en la formación de docentes indígenas. La institución ha formado educadores que no solo buscan enseñar, sino liderar iniciativas que ofrezcan soluciones a las problemáticas educativas y sociales que presentan las comunidades. Es imperativo continuar esta labor en las próximas generaciones de docentes, lo que está ligado a la formación de docentes activos con una vocación investigativa en el quehacer diario orientada a atender las necesidades y desafíos de las comunidades en las que prestan su servicio. Existe en la institución un camino ya andado que debe seguir recorriéndose con el fortalecimiento de sus semilleros y líneas de investigación en áreas clave como la revitalización de lenguas indígenas, el desarrollo y apropiación de tecnologías, el conocimiento, y cuidado de la biodiversidad y la integración de las prácticas de cuidado y medicinales indígenas en los diferentes ciclos de vida, entre otras. Estas líneas de investigación no buscan solo enriquecer el proyecto educativo, sino tener un impacto directo en la calidad de vida y en el bienestar de las comunidades indígenas.

Conclusiones y perspectivas futuras

A lo largo del capítulo se ha examinado el recorrido histórico de la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR) y el desarrollo del sistema integrado de investigación, resaltando los hitos alcanzados, así como las dificultades y desafíos que han acompañado su evolución. La ENOSIMAR se ha consolidado como un referente en la formación de maestros indígenas comprometidos con la promoción y fortalecimiento de las prácticas culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas en las prácticas escolares, contribuyendo significativamente al desarrollo de una educación intercultural de calidad en el departamento de Vaupés.

A pesar de los avances en la materia, la ENOSIMAR se enfrenta a desafíos que han sido persistentes en el tiempo y que deben abordarse para consolidar una

cultura de investigación sólida, sostenible y coherente. La falta de estímulos a la investigación, precarios recursos tecnológicos, escasos procesos de capacitación a los docentes y la necesidad de mayor apoyo institucional acorde a las necesidades de la institución son obstáculos que han limitado la integración efectiva de la investigación en las prácticas pedagógicas. La región aún presenta una conectividad limitada y bajas capacidades de uso de herramientas tecnológicas de su personal educativo, lo que dificulta el acceso a recursos académicos. Esto subraya la urgencia de mejorar las infraestructuras tecnológicas y las capacidades locales de investigación, así como de generar colaboraciones con instituciones y centros de investigación externos¹⁵.

En este contexto, el futuro de la investigación en la ENOSIMAR es un camino de oportunidades. Con un compromiso renovado por parte de docentes, estudiantes y comunidades, y con el respaldo de la institucionalidad departamental y nacional, frente al reto de consolidar un Proyecto Educativo Comunitario en el marco de un Sistema Educativo Indígena Propio del Vaupés, la ENOSIMAR está en un momento decisivo para liderar el camino hacia una educación verdaderamente intercultural. Profundizar las líneas de investigación centradas en el estudio y revitalización de las lenguas indígenas, la integración de la ciencia y la tecnología, y el diseño de prácticas pedagógicas interculturales, tendrá un impacto no solo en la experiencia educativa de la institución, sino también en las comunidades en donde los egresados lideran los procesos de formación.

La investigación no solo actúa como una herramienta para producir conocimiento o mejorar la calidad de la educación, sino que se convierte en un medio para transformar las vidas de los estudiantes y sus comunidades, fortaleciendo sus identidades culturales y su capacidad para enfrentar los desafíos del futuro. A medida que la ENOSIMAR continúa su labor, será esencial fomentar un ambiente de colaboración entre la institución y las comunidades indígenas, asegurando que la investigación se realice no solo en beneficio de las comunidades, sino con ellas, creando un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida en la búsqueda de soluciones a los retos que enfrentan.

15. Entre las experiencias de colaboración con instituciones externas recientes y en curso destacan la colaboración con el Museo Etnológico de Berlín en el marco del proyecto "Compartir Saberes" (Guzmán y Villegas, 2018; Scholz y Guzmán, 2021) y con la Universidad ICESI en el marco del proyecto "Fortalecimiento de las capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés".

Referencias bibliográfias

- Buelvas Díaz, J. I., Consuegra Díaz-Granados, M. S., Henao Heuta, D. F., López Cuervo, J., Osorio Giraldo, J. J., Pardo Castellanos, L. D., & Peña Gómez, C. (2020). Teclados de cartón: Tecnologías, identidad y comunicación entre jóvenes estudiantes de la ENOSIMAR en Mitú (Vaupés), Amazonía colombiana. *Austral Comunicación*, 9(2), 635-675. <https://doi.org/10.26422/aucom.2020.0902.ivi>.
- Cardona, M. y Echeverri, J. A. (1997). Etnoeducación y cultura: elementos para una caracterización de la educación indígena en el departamento del Amazonas. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 11(28), 71-92.
- CRIC - Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Editorial Fuego Azul.
- Escuela Normal Superior Indígena María Reina. (ENOSIMAR). (2006). *Tejiendo saberes desde la multiculturalidad* (D. M. Guzmán Ocampo & M. A. Martínez, Eds.). Editorial CÓDICE.
- ENOSIMAR - Escuela Normal Superior Indígena María Reina. (ENOSIMAR). (2007). *Proyecto Educativo Institucional PEI: La selva traza caminos de esperanza*. Mitú, Vaupés.
- ENOSIMAR - Escuela Normal Superior Indígena María Reina. (2012). *Proyecto Educativo Institucional Intercultural PEII: “KAIBI PÓEVÁ DAPIARÍ BUEINO”*. Mitú, Vaupés.
- Estrada, G. E. L. (2018). De objetos de estudio a sujetos colectivos de derecho. Dabucuri de perspectivas sobre las investigaciones etnológicas y patrimoniales en la región del alto río Negro—departamento de Vaupés (Colombia). *Objetos como testigos del contacto cultural: perspectivas interculturales de la historia y del presente de las poblaciones indígenas del alto río Negro (Brasil/Colombia)*, 273-287. Ibero-Amerikanisches Institut
- Forero, L. A. y Ospina, L. J. (2023). Experiencias significativas en el aula, una mirada de la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel, en la práctica pedagógica cotidiana. [Tesis de especialista en pedagogía Universidad Agustiniiana]. <https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/items/0451acd5-df08-4141-86f4-7038bfea82a2>
- Gros, C. (1991). *Colombia Indígena. Identidad cultural y cambio social*. Fondo Editorial CEREC.

- Loaiza, A. y Daza, A. (2006). Reseña histórica de la Escuela Normal Superior Indígena María Reina. En D. M. Guzmán Ocampo y M. A. Martínez (Eds.), *Tejiendo saberes desde la multiculturalidad* (pp. 32–42). Escuela Normal Superior Indígena María Reina ENOSIMAR. Editorial CÓDICE.
- Loaiza, A., Pinto, B., López, C., Fonseca, Aldaz, L. y Martínez, M. (2008). *Urdimbre de sentidos de cultura escolar desde la multiculturalidad*. Escuela Normal Superior Indígena María Reina. Editorial Códice LTDA.
- Mahecha, D. (2011). Escuela y multilingüismo en Amazonia: un desafío contemporáneo. *Cátedra Jorge Eliécer Gaitán. Amazonia colombiana. Imaginarios y realidades*, 293-310. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/12221>
- Mejía, N. H., Montoya, N., Saldaña, S. F., Vargas, M. y González, J. (2018). *Comprensión lectora del castellano como segunda lengua en jóvenes indígenas de la IE ENOSIMAR del Vaupés: Propuesta pedagógica* [tesis de maestría, Escuela de Educación y Pedagogía]. Indicar el repositorio o enlace web.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2020). *Escuela Normal Indígena María Reina: Donde nacen los docentes para las comunidades de la selva amazónica*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/369616:Escuela-Normal-Indigena-Maria-Reina-donde-nacen-los-docentes-para-las-comunidades-de-la-selva-amazonica>
- Mueses, C. A. (2011). Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena? *Revista Educación Y Pedagogía*, 20(52), 43–54.
- Orrego, B. (2012a). Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales. Políticas educativas y diferencia cultural en la Amazonía Colombiana. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 14(1).
- Orrego, B. (2012b). “Formación de etnoeducadores y construcción de subjetividades en el noroeste amazónico (Vaupés)”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 1, Vol. 8, pp. 39-53. Manizales: Universidad de Caldas.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), pp. 173-198.

10

Proceso de apropiación social del conocimiento en la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR)

Camila Sofía Venegas Osorio
Universidad Nacional de Colombia

Adela Parra-Romero
Universidad Libre, Seccional, Cali

Resumen

Este capítulo aborda el proceso piloto de apropiación social del conocimiento implementado en la Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR) en el marco del proyecto “Fortalecimiento de las capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés”. Se describen los desafíos enfrentados, como la necesidad de construir relaciones de confianza y las acciones emprendidas, incluyendo un curso en ofimática, un seminario de investigación, la creación de un inventario bibliográfico y la socialización del repositorio digital. Aunque muchos de los procesos iniciados están en desarrollo, el proyecto ha generado capacidades significativas para la gestión documental, la investigación colaborativa y el desarrollo de las lenguas nativas. Se resalta el impacto potencial de estas acciones, condicionado a la sostenibilidad que puedan garantizar los actores locales y aliados estratégicos.

Introducción

La Escuela Normal Superior Indígena María Reina (ENOSIMAR) fue una de las instituciones beneficiarias del proyecto “Fortalecimiento de las capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés” por su relevancia para el sistema territorial de Ciencia, Tecnología e Innovación como institución *formadora de formadores* en el departamento de Vaupés. La Normal gradúa cerca de 25 maestros normalistas por semestre, en su mayoría indígenas, quienes posteriormente ejercen como educadores en las escuelas primarias de las comunidades indígenas del departamento. Al ser un centro de construcción e intercambio del conocimiento donde confluyen estudiantes y docentes de los distintos territorios del Vaupés, la ENOSIMAR es identificada como un actor estratégico para el desarrollo de los objetivos establecidos por el proyecto.

El proyecto buscó articular los esfuerzos investigativos de estudiantes y docentes de la ENOSIMAR con los de otras instituciones aliadas y beneficiarios, promoviendo un enfoque colaborativo para la investigación y desarrollo de las lenguas nativas del Vaupés. Además, se propuso como una oportunidad para fortalecer las capacidades investigativas de los normalistas y fomentar la apropiación social del conocimiento generado en la institución.

La ENOSIMAR cuenta con una trayectoria destacada en la investigación sobre lenguas nativas y en la creación de prácticas pedagógicas orientadas a los contextos culturales del departamento. Sin embargo, enfrenta limitaciones significativas en infraestructura y conectividad como lo es la falta de un sistema eficiente de gestión y archivo de investigaciones, lo que dificulta la preservación y acceso a los materiales producidos durante sus más de 70 años de existencia. Además de estas restricciones, las experiencias previas de ‘extractivismo epistémico’ han generado en la institución un ambiente de desconfianza hacia iniciativas externas. Por ello, uno de los desafíos más significativos del proyecto ha sido asegurar la inclusión activa de los actores locales, construyendo espacios de diálogo que promuevan la colaboración y el beneficio recíproco.

Este capítulo aborda el desarrollo de las actividades implementadas para la apropiación social del conocimiento en la ENOSIMAR, los desafíos enfrentados y las proyecciones de impacto que buscan consolidar su rol como un referente en la investigación y enseñanza de las lenguas nativas del Vaupés.

Consolidación de redes de confianza y formulación colaborativa de procesos de apropiación social del conocimiento

Los esfuerzos para la consolidación de redes de confianza y colaboración con docentes y administrativos de la ENOSIMAR atravesaron un proceso en múltiples ocasiones intermitente debido a los cambios en la administración de la Normal, los cronogramas institucionales previamente establecidos y las obligaciones de los docentes y estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

Los primeros acercamientos que se establecieron entre investigadores de la Universidad ICESI e integrantes de la ENOSIMAR buscaron tender puentes para establecer alianzas significativas con los directivos, docentes y estudiantes de la institución, y así articular un trabajo en el que ambas partes se nutrieran mutuamente: la Universidad como ejecutora del proyecto y la ENOSIMAR como institución beneficiaria. El objetivo principal consistió en propiciar un espacio colaborativo en el que investigadores, docentes y estudiantes pudieran tejer y arraigar metodologías que permitan acrecentar,

afianzar y expandir el conocimiento del patrimonio lingüístico del Vaupés, a la par que fortalecen las herramientas y capacidades para emprender investigaciones locales que respondan a las necesidades particulares de los territorios del departamento.

A lo largo de los diálogos para consolidar las bases de las redes de colaboración, varios docentes expresaron en reiteradas ocasiones su escepticismo debido a experiencias previas con procesos de investigación que no dejaron resultados satisfactorios. Según sus percepciones, estas experiencias estuvieron marcadas por metodologías y procedimientos que no respetaron principios éticos ni respondieron a los compromisos adquiridos con la institución y sus integrantes. Por esta razón, se llevaron a cabo nuevos espacios de diálogo con distintos actores de la ENOSIMAR. Estas sesiones permitieron una comprensión más profunda de sus necesidades, así como una revisión crítica de los alcances que la institución tendría como beneficiaria del proyecto. Asimismo, se ofrecieron actualizaciones regulares sobre los avances y productos del proyecto, promoviendo la construcción de confianza mutua. Estos encuentros también sirvieron para conocer las posturas y perspectivas de los docentes y directivos respecto a su participación en el proyecto.

En septiembre de 2023, el proyecto fue presentado al entonces rector de la ENOSIMAR y a la coordinadora académica del Programa de Formación Complementaria. Durante este encuentro, los representantes del proyecto manifestaron su disposición para colaborar con la institución. Desde los primeros acercamientos con los docentes, se identificó que la ENOSIMAR cuenta con una extensa tradición en la enseñanza y la investigación sobre las lenguas nativas del Vaupés. Sin embargo, los docentes expresaron sus preocupaciones y desconfianza hacia proyectos de investigación externos que involucraran la participación de la comunidad académica y demandaran la dedicación de su tiempo y esfuerzo personal. Estas inquietudes están enraizadas en experiencias previas que no cumplieron con las expectativas, donde el reconocimiento, la socialización y la apropiación de los aportes realizados fueron inadecuados o inexistentes.

En noviembre de 2023, se invitó a la ENOSIMAR a participar en el taller de identificación de actores del proyecto. Sin embargo, el inicio del proceso de apropiación social con la institución enfrentó diversas contingencias. En primer lugar, el calendario académico estaba ajustado debido a las actividades y cronogramas ya establecidos, lo que dificultó su coordinación. Asimismo,

las agendas de los docentes y del rector no permitieron la consolidación de un espacio amplio que involucrara a otros miembros de la comunidad académica interesados en los procesos de investigación en lenguas nativas. Esto limitó la posibilidad de socializar el proyecto y planificar una agenda conjunta de trabajo colaborativo para el 2023.

A comienzos de 2024, durante la primera semana de actividades escolares, el equipo de lingüistas de la Universidad ICESI retomó los diálogos para integrar a la ENOSIMAR como beneficiaria de las actividades y recursos del proyecto. Sin embargo, el cambio en la administración institucional exigió una nueva socialización de los objetivos y alcances del proyecto. En estas reuniones, los lingüistas presentaron las metas del proyecto, y se acordó que los docentes interesados estudiarían el documento técnico para evaluar cómo podrían articular su trabajo al desarrollo de los objetivos planteados.

En mayo de 2024, el comité científico del proyecto lideró nuevas reuniones para definir de manera clara los mecanismos de participación de la institución como beneficiaria del proyecto. Estos encuentros permitieron abordar temas clave relacionados con el repositorio y los procesos de cocreación con los docentes y estudiantes involucrados. Además, se discutieron estrategias para fortalecer las capacidades investigativas de la institución y establecer redes de cooperación con los diversos actores implicados para fomentar la creación de confianza y asegurar la sostenibilidad del proyecto.

La formación y el fortalecimiento de capacidades ocuparon un lugar central en las discusiones con los docentes de la ENOSIMAR. Durante estos encuentros, se reafirmó el interés de consolidar el sistema integrado de investigación y los semilleros de la institución, identificando necesidades específicas que se atenderían mediante procesos de formación y estrategias diseñadas para fortalecer estas áreas clave. De igual manera, los desafíos de infraestructura y conectividad continúan siendo barreras significativas para la ENOSIMAR. Los docentes enfatizaron la falta de acceso confiable a internet y la ausencia de un sistema eficiente para la gestión y archivo de investigaciones tanto digitales como físicas, lo que obstaculiza el aprovechamiento pleno de los materiales acumulados durante los 70 años de trayectoria de la institución.

Fotografía 1.

Socialización del proyecto al cuerpo docente de la ENOSIMAR



Reconocimiento del contexto y acciones proyectadas para la apropiación social del conocimiento en la ENOSIMAR

Bajo los principios de diálogo de saberes, transformación y reflexión crítica se llevó a cabo un análisis del contexto institucional de la ENOSIMAR que permitió identificar tanto sus fortalezas como los desafíos que enfrenta en su rol como actor clave del sistema territorial de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTeI) en el Vaupés, y así proyectar acciones estratégicas a ser implementadas. La ENOSIMAR enfrenta importantes desafíos en términos de infraestructura y conectividad que limitan sus capacidades para consolidar y gestionar un archivo perdurable de los materiales producidos en sus procesos educativos y de investigación. Aunque estudiantes y docentes generan materiales didácticos y bibliográficos valiosos dentro en el Programa de Formación Complementaria, la falta de un sistema adecuado para su sistematización y preservación dificulta su acceso y aprovechamiento. Además, las experiencias previas con proyectos

externos han generado un clima de desconfianza, particularmente por casos donde no se respetaron los derechos de los participantes ni se garantizó el reconocimiento de su propiedad intelectual. Este contexto subraya la necesidad de construir acuerdos que aseguren productos tangibles y beneficios concretos para la institución.

En el marco del proyecto se identificaron objetivos clave para la participación de la ENOSIMAR, tales como la integración de sus docentes y estudiantes en actividades de formación, la apropiación de metodologías y tecnologías para la producción de materiales en lenguas nativas, y el fortalecimiento de las capacidades de investigación-creación en este ámbito. Asimismo, se buscó abordar la desarticulación entre los actores del ecosistema territorial de CTel en el Vaupés, promoviendo la creación de redes de interacción que conecten a los actores y entidades involucradas, y faciliten la generación de redes y comunidades de práctica.

Durante los encuentros sostenidos con la ENOSIMAR, los docentes enfatizaron en la necesidad de esclarecer el uso y el propósito del repositorio dentro del proyecto. Este no debía limitarse a ser una plataforma de almacenamiento, sino transformarse en una herramienta integral para la gestión y archivo de las producciones académicas. En este marco, se planteó la posibilidad de crear colecciones específicas para la institución que permitieran gestionar sus materiales de manera autónoma bajo condiciones de acceso y uso previamente definidas. Con este enfoque se buscaba garantizar la protección y visibilidad de las contribuciones académicas de la ENOSIMAR, así como fomentar su apropiación por parte de la comunidad educativa.

Para fortalecer la visibilidad y el impacto de la ENOSIMAR, se propuso ofrecer una pestaña personalizada en el repositorio digital de la página web del proyecto ICESI-Gobernación del Vaupés. Este espacio digital sería clave para que la institución pudiera compartir información relevante sobre sus investigaciones, experiencias y aportes en la enseñanza de lenguas nativas. Además, se pondría a disposición una tabla de inventario básica que facilitara la identificación y organización de los materiales relevantes producidos por la institución y sus integrantes. Con estas acciones se esperaba que la comunidad de la ENOSIMAR apropiara el repositorio como una herramienta para el depósito, archivo, divulgación y difusión de sus investigaciones.

En relación con la producción académica, se propuso que los docentes interesados participaran como coautores en el libro que sintetizará los resultados del proyecto. Se reconoció la necesidad de fortalecer la visibilidad del trabajo y la

historia de la ENOSIMAR, ya que, aunque la institución cuenta con una amplia trayectoria en investigaciones y estudios sobre las lenguas nativas, su enseñanza y aprendizaje, gran parte de sus actividades y los resultados de su práctica pedagógica permanecen inéditos. Este capítulo tenía como objetivo documentar sus experiencias en enseñanza e investigación, en colaboración con el equipo del proyecto, que brindaría apoyo en los procesos de recolección, transcripción y análisis de datos, así como en la redacción y edición del documento. Se procuraría, de este modo, un proceso colaborativo que visibilice y analice el desarrollo e impacto de las contribuciones realizadas por la comunidad académica de la ENOSIMAR.

Igualmente, se proyectó el diseño de una ruta de formación para los Eventos de Divulgación Tecnológica (EDT), en colaboración con el SENA, que atendiera a las necesidades planteadas por los docentes en lo que respecta al uso de herramientas digitales y ofimática básica de estudiantes del Programa de Formación Complementaria. Se esperaba que las competencias adquiridas sirvieran como base para la implementación de futuras acciones relacionadas con la gestión y el uso del repositorio en la institución. Finalmente, se proyectó implementar un ciclo de formación sobre metodologías de investigación dirigidos tanto a docentes como a estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) y la sistematización de la experiencia como material de apoyo para futuras acciones de fortalecimiento a la investigación en la institución.

A continuación, se describen las principales acciones que se emprendieron en el marco del proyecto, así como su desarrollo, los resultados obtenidos y los actores locales involucrados.

Curso de formación complementaria para el manejo básico de herramientas ofimáticas

Como parte de las acciones dirigidas a la apropiación social del conocimiento en la ENOSIMAR, los docentes de la institución reafirmaron su interés en fortalecer su sistema integrado de investigación y sus semilleros. En este contexto, se estableció, dentro de los compromisos adquiridos con la institución, la creación de una ruta de formación para los Eventos de Divulgación Tecnológica (EDT), a ser impartida por el SENA Regional Vaupés.

El proyecto gestionó ante el SENA Regional Vaupés la solicitud para implementar un proceso de formación dirigido a estudiantes de la ENOSIMAR.

En respuesta, el SENA crea la ficha de caracterización de un curso de formación complementaria en *Manejo básico de herramientas ofimáticas I* (Código: 13530036), con una duración máxima de 50 horas en modalidad presencial. Las sesiones de este proceso de formación se llevaron a cabo entre el 2 y el 13 de septiembre, de lunes a viernes, en el aula de informática del SENA Regional Vaupés, Sede Cuervo Araoz.

El curso de formación complementaria en herramientas ofimáticas básicas, ofrecido por el SENA, se orientó al desarrollo de competencias clave para la aplicación de tecnologías de la información en contextos educativos y administrativos. El contenido del curso abarcó cuatro unidades de formación que incluyeron el uso de herramientas como Microsoft Word, Excel y PowerPoint, con actividades prácticas adaptadas a las necesidades de los aprendices, y su contexto cultural y profesional.

La estrategia metodológica del curso se centró en fomentar el aprendizaje autónomo mediante actividades formuladas por el instructor que promovieran la apropiación de los conocimientos adquiridos en los módulos. Estas actividades estaban diseñadas para estimular la resolución de problemas vinculados al contexto y la realidad cotidiana de los aprendices en un entorno de trabajo colaborativo.

Fotografía 2.

Estudiantes del PFC de la ENOSIMAR en el curso de formación en manejo básico de herramientas ofimáticas



El curso se estructuró en cuatro unidades de formación. En la primera unidad, dedicada a Microsoft Word, se trabajaron las operaciones fundamentales para la elaboración de documentos, combinando actividades prácticas como la presentación personal y la creación de cartas de presentación. La segunda unidad profundizó en el diseño y configuración de documentos, a través de la creación de brochures que aplicaban conceptos de edición de gráficos básica y trabajo colaborativo.

La tercera unidad introdujo a los aprendices al uso de Microsoft Excel, enfocándose en la exploración de sus funcionalidades básicas mediante ejercicios prácticos como listas de mercado y cotizaciones. Finalmente, la cuarta unidad abordó Microsoft PowerPoint, donde los aprendices desarrollaron presentaciones interactivas que integraban elementos visuales, transiciones y videos, aplicadas a sus contextos educativos y profesionales.

Fueron beneficiarios del curso de formación complementaria sobre manejo básico de herramientas ofimáticas 15 estudiantes de tercer semestre del Programa de Formación Complementaria de la ENOSIMAR y 2 aprendices de programas técnicos del SENA, con edades entre los 21 y 32 años, pertenecientes a diez grupos étnicos. Del total de participantes, el 65% eran mujeres y el 35% hombres. Dieciséis de ellos pertenecían a pueblos indígenas y una participante se identificó como afrodescendiente. A continuación, se presenta la tabla de datos de la caracterización de los beneficiarios del curso según su autorreconocimiento étnico, edad y sexo.

Tabla 1.

Caracterización de los beneficiarios del curso de formación en manejo básico de herramientas ofimáticas del SENA por institución etnia, edad y sexo

Institución	Etnia	Edad	Sexo
ENOSIMAR	Afrodescendiente	23	Femenino
ENOSIMAR	Desana	27	Masculino
ENOSIMAR	Desana	30	Femenino
ENOSIMAR	Desana	26	Femenino
ENOSIMAR	Desana	23	Masculino
ENOSIMAR	Cubeo	27	Masculino
ENOSIMAR	Cubeo	22	Femenino

Institución	Etnia	Edad	Sexo
ENOSIMAR	Cubeo	26	Masculino
ENOSIMAR	Carapana	32	Femenino
ENOSIMAR	Huitoto	23	Femenino
ENOSIMAR	Itano	26	Femenino
ENOSIMAR	Siriano	21	Femenino
ENOSIMAR	Tanimuca	22	Masculino
ENOSIMAR	Tuyuca	32	Masculino
ENOSIMAR	Tucano	23	Femenino
SENA	Tucano	31	Femenino
SENA	Tucano	23	Femenino

Fuente: elaboración propia.

Seminario de investigación de la Alianza por las lenguas del Vaupés

La implementación de un ciclo corto de formación en metodologías de investigación fue concebida como una acción estratégica, diseñada de manera colaborativa con los docentes de la ENOSIMAR. Esta iniciativa buscaba responder a la necesidad de la institución de fortalecer las capacidades investigativas de sus docentes y estudiantes del Programa de Formación Complementaria, contribuyendo directamente a la mejora del sistema integrado de investigación y los semilleros de investigación. A partir de los encuentros realizados, los docentes de la ENOSIMAR identificaron diversos ejes temáticos prioritarios que sirvieron como base para organizar y estructurar las temáticas de las sesiones impartidas durante la formación, asegurando que estas respondieran de manera pertinente a las necesidades y objetivos de la institución.

Se acordó que las sesiones serían impartidas por investigadores del proyecto y docentes de la Universidad ICESI. Debido a la imposibilidad de que los conferencistas se desplazaran a Mitú, las sesiones se realizaron de manera virtual. Esta modalidad, aunque inicialmente concebida como una salida práctica, se convirtió en una oportunidad para ampliar el alcance de la iniciativa. Al llevarse a cabo de forma virtual, la formación no solo estuvo disponible para los

miembros de la ENOSIMAR, sino también para las instituciones aliadas del proyecto, actores clave y la comunidad general del Vaupés.

No obstante, la naturaleza virtual de las sesiones restringió la interacción activa entre los asistentes, dificultando en ocasiones el establecimiento de un diálogo fluido para el intercambio dinámico de ideas y la resolución de dudas en tiempo real que podría haberse facilitado en un entorno presencial. Además, el acceso limitado a conectividad en Mitú representó un desafío importante, con interrupciones frecuentes que afectaron el seguimiento continuo de los contenidos por parte de varios participantes.

Pese a estas limitaciones, la modalidad virtual permitió superar las restricciones logísticas y geográficas, facilitando la conexión de diversos actores y aliados institucionales en torno al fortalecimiento de las capacidades investigativas en el contexto territorial del Vaupés. Este esfuerzo se materializó en el denominado *Seminario de Investigación de la Alianza por las Lenguas del Vaupés*, consolidándose como una iniciativa en el marco del proyecto para articular esfuerzos y promover la investigación colaborativa en la región.

El seminario tuvo como objetivo principal fortalecer las capacidades investigativas de los participantes, proporcionándoles herramientas y conocimientos que les permitan desarrollar estudios cualitativos y cuantitativos de calidad y pertinencia, con un enfoque en la protección y salvaguarda de las lenguas indígenas del Vaupés. Asimismo, se planteó como un espacio para trascender los límites del ámbito educativo y disciplinar, promoviendo la integración de nuevas tecnologías como recurso fundamental para abordar diversos campos de investigación.

El seminario constó de diez sesiones llevadas a cabo semanalmente los martes en la tarde a través de la plataforma Zoom y Teams. Este ciclo formativo inició el 17 de septiembre y finalizó el 19 de noviembre de 2024. Todas las sesiones fueron grabadas y, junto con la bibliografía sugerida y los materiales de apoyo, se sistematizaron en una carpeta de Drive de acceso libre (*Alianza por las lenguas del Vaupés, 2024*). Este recurso se diseñó para servir como un insumo para la ENOSIMAR, facilitando la posibilidad de replicar la experiencia o integrar los contenidos en sus espacios pedagógicos futuros, contribuyendo así al fortalecimiento continuo de sus procesos de investigación.

Tabla 2.

Temática por sesión del seminario de investigación

Sesión	Fecha	Temática
1	17 de septiembre	Introducción a la investigación: métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos.
2	24 de septiembre	Metodologías y herramientas para el análisis de datos cualitativos.
3	1 de octubre	Sistematización de experiencias de investigación.
4	8 de octubre	Metodologías y herramientas para el análisis de datos cuantitativos.
5	15 de octubre	Metodologías colaborativas de investigación.
6	22 de octubre	Derechos de autor y propiedad intelectual, y ética de la investigación en el trabajo con pueblos indígenas.
7	29 de octubre	Uso de Inteligencia Artificial para la investigación.
8	5 de noviembre	Capacitación en el repositorio y tablero de consulta de las lenguas del Vaupés.
9	12 de noviembre	Capacitación en procesos bibliotecológicos para el trabajo con repositorios digitales.
10	19 de noviembre	Los retos del multilingüismo en el Vaupés para los diagnósticos sociolingüísticos.

Fuente: elaboración propia.

Fotografía 3.

Sesión 1 del Seminario de investigación de la Alianza por las lenguas del Vaupés



El Seminario de Investigación de la Alianza de las Lenguas Nativas del Vaupés se consolidó como un espacio enriquecedor para el intercambio de saberes, promoviendo reflexiones profundas y preguntas críticas en torno a las temáticas planteadas. A pesar de realizarse en un formato virtual, logró fomentar un ambiente de colaboración significativo articulando los conocimientos teóricos de cada sesión con las experiencias y trayectorias de los participantes.

El seminario abordó una diversidad de temáticas, desde fundamentos básicos de investigación hasta metodologías especializadas, integrando enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos. También se exploraron metodologías colaborativas y se discutieron aspectos éticos esenciales, como los derechos de autor y la propiedad intelectual, indispensables en la investigación con pueblos originarios. Además, incluyó elementos innovadores como el uso de inteligencia artificial, la capacitación en repositorios digitales y la implementación de mapas interactivos, ampliando las posibilidades de gestión, análisis y difusión de información para la comunidad de la ENOSIMAR y los demás participantes. Asimismo, se analizaron los retos del multilingüismo en la región, brindando herramientas para comprender las dinámicas sociolingüísticas locales y fomentar la realización de diagnósticos.

Esta iniciativa de apropiación social no solo buscó capacitar en herramientas y habilidades para la investigación, sino que también buscó motivar la acción transformadora entre los participantes en el emprendimiento de sus propios proyectos. Más allá de su carácter formativo, el seminario se estableció como un espacio de encuentro colectivo que reforzó el interés y el compromiso de los participantes con el trabajo colaborativo por y con los pueblos originarios del Vaupés. Este reunió a docentes, estudiantes, investigadores y funcionarios, impulsando alianzas clave orientadas a la salvaguarda de este patrimonio lingüístico.

El seminario contó con una participación promedio de 21 asistentes por sesión. De los 43 participantes que fueron caracterizados, con edades entre los 18 y 68 años, aproximadamente el 47% pertenecían a la ENOSIMAR. Además, participaron integrantes de la Universidad ICESI, UNIMINUTO, SENA Regional Vaupés, SENA Regional Amazonas, Gobierno Propio e Institución Educativa Agropecuaria de Acaricuara, entre otros. El 79% de los participantes residían en el departamento del Vaupés, mientras que el resto provenía de Valle del Cauca, Amazonas, Cundinamarca y Bogotá D.C. Además, el 45% de los asistentes se autorreconocieron como miembros de pueblos indígenas del Vaupés.

A continuación, se presenta la información detallada sobre la filiación institucional, el autorreconocimiento étnico, el sexo, la edad y el municipio de residencia de los participantes del Seminario de Investigación de la Alianza por las lenguas del Vaupés.

Gráfico 1.

Institución u organización de los participantes del seminario de investigación

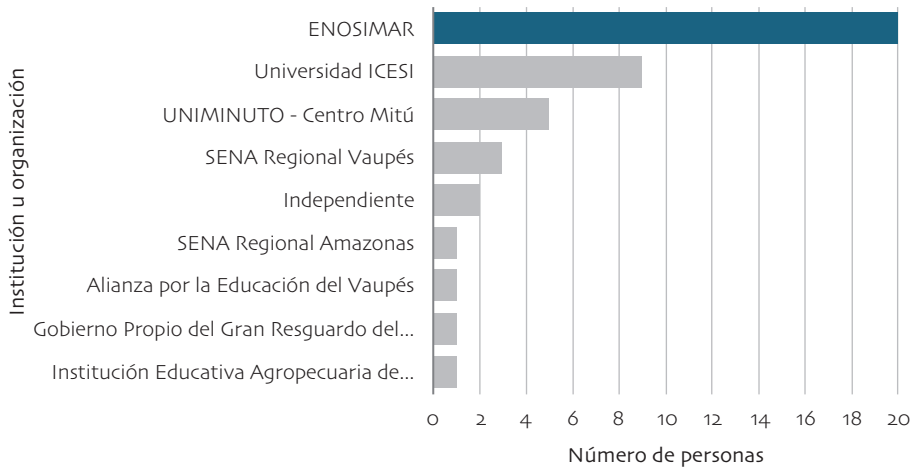


Tabla 3.

Autorreconocimiento étnico de los participantes del seminario

Grupo étnico	Número de personas
Mestizo (a) o ninguna	23
Desana	5
Tucano	5
Cubeo	2
Guanano	2
Macuna	2
Piratapuyo	2
Yurutí	1
Afrodescendiente	1

Tabla 4.

Departamento de residencia de los participantes del seminario de investigación

Departamento de residencia	Número de personas
Vaupés	34
Valle del Cauca	6
Bogotá D.C	1
Cundinamarca	1
Amazonas	1

Inventario de producción bibliográfica de la ENOSIMAR, y socialización y capacitación en el uso del repositorio de las lenguas del Vaupés

Se llevó a cabo un ejercicio preliminar de inventario en la ENOSIMAR como parte de la preparación para una eventual vinculación de la institución al repositorio digital de las lenguas del Vaupés¹. En este proceso, se sistematizaron las producciones vinculadas a la ENOSIMAR o sus integrantes, organizándolas en una matriz bibliográfica que incluye información básica de consulta sobre cada texto, así como su clasificación en las categorías específicas de contenido diseñadas para la conformación de las colecciones del repositorio de las lenguas del Vaupés.

El inventario preliminar incluyó un total de 33 entradas que abarcaron diversos tipos de documentos, como documentos institucionales, trabajos de grado y tesis, planes de vida, libros y artículos resultados de investigación, así como libros y cartillas pedagógicas. Aunque este ejercicio no ha formalizado aún la integración de las producciones de la ENOSIMAR al repositorio ha permitido generar capacidades iniciales dentro de la institución para la gestión documental.

A través del formato diseñado para la sistematización y clasificación de las referencias que se aportarán al repositorio, se busca facilitar la organización de las producciones académicas y pedagógicas de la ENOSIMAR. Aunque el proceso sigue siendo preliminar, constituye un paso clave para consolidar una

1. Este tema se desarrolla de manera extensa en los capítulos 4 y 5.

colección propia dentro del repositorio, lo que fortalecerá la visibilidad de sus investigaciones y el acceso al patrimonio documental de la institución en el futuro si se garantiza la sostenibilidad de la iniciativa.

El repositorio digital, gestionado por la Universidad ICESI y alojado en su biblioteca digital CITRADI, organiza 471 entradas clasificadas en áreas temáticas como lingüística, educación, documentos en lenguas nativas, sociolingüística, estudios etnográficos y caracterización regional (Lenguas Nativas del Vaupés, 2024). La ENOSIMAR, como institución clave en la producción de conocimiento para el desarrollo y enseñanza de las lenguas indígenas del Vaupés, tiene la posibilidad de crear una colección propia dentro de este repositorio. Sin embargo, esto requiere decisiones internas respecto a políticas de propiedad intelectual y manejo de información.

Además de los procesos previos de socialización del repositorio y de capacitación sobre su uso, como las sesiones dedicadas a este tema en el seminario de investigación, en noviembre del 2024 se llevó a cabo una reunión con docentes y directivos de la ENOSIMAR. Durante este encuentro, el equipo del proyecto presentó a las directivas y docentes de la ENOSIMAR los objetivos y el funcionamiento del repositorio, junto con el tablero de consulta de las lenguas del Vaupés. Este último ofrece información sobre las ubicaciones de las lenguas indígenas basándose en bibliografía publicada y datos oficiales. La socialización incluyó también la presentación del análisis cuantitativo² que identificó patrones de investigación sobre las lenguas de la región.

Las docentes de la ENOSIMAR valoraron estas herramientas como aportes significativos para la gestión del conocimiento, reconociendo que el repositorio podría ser un recurso estratégico para la conservación y difusión de sus investigaciones. No obstante, subrayaron la necesidad de que la información sea constantemente revisada y actualizada para garantizar su relevancia y precisión. En particular, recomendaron incluir los planes de vida de las comunidades indígenas como fuente clave para actualizar mapas y datos.

El inventario inicial, junto con las discusiones sobre la vinculación de la ENOSIMAR al repositorio, representa un paso hacia el fortalecimiento de las capacidades de gestión documental de la institución. Este proceso no solo fomenta la organización interna de sus producciones, sino que también abre la puerta a una mayor interacción con otros actores académicos y comunitarios.

2. Ver capítulo 2

Fotografía 4.

Socialización y capacitación en el repositorio digital de las lenguas del Vaupés con docentes de la ENOSIMAR



Acompañamiento desde la estrategia de divulgación a las acciones de apropiación social del conocimiento de la ENOSIMAR

Desde la estrategia de comunicación y divulgación diseñada en el proyecto³, se realizó un acompañamiento a las acciones de apropiación social del conocimiento desarrolladas con la ENOSIMAR, así como a procesos internos propios de la institución. Este acompañamiento tuvo como objetivo fortalecer las relaciones con la ENOSIMAR para contribuir a la generación de confianza y visibilizar tanto las iniciativas realizadas en el marco del proyecto como las acciones emprendidas por la comunidad académica dirigidas al fortalecimiento de las lenguas nativas del Vaupés. El acompañamiento se materializó mediante

3. Ver capítulo 6

la creación de productos multimedia, entradas en el blog del proyecto “Vaupés Multilingüe” y publicaciones en las redes sociales de instituciones aliadas, como el SENA y la Gobernación del Vaupés.

En el marco de la conmemoración de los 70 años de trayectoria de la ENOSIMAR, docentes de la institución desarrollaron un podcast y un video que contó con el apoyo del equipo de investigación del proyecto para su realización. En el podcast, un egresado y actual docente compartió su experiencia como estudiante interno en la institución y reflexionó sobre los cambios en las dinámicas pedagógicas a lo largo de las décadas, destacando la importancia histórica de la ENOSIMAR en la formación de docentes indígenas y su impacto en las comunidades del Vaupés. Por otra parte, en el video, un historiador local y exdocente narró los orígenes de la institución y su papel en la educación de las comunidades indígenas desde su creación en 1954. Ambos productos fueron difundidos a través de las redes sociales de la institución.

El blog ‘Vaupés Multilingüe’ buscó consolidarse como un ‘archivo vivo’ que documentó las actividades y avances del proyecto. A través de sus entradas, se registraron los primeros encuentros de cocreación, los talleres y eventos de apropiación social, la implementación de recursos, así como las experiencias y acciones emprendidas por las comunidades beneficiarias. Las publicaciones procuraron mantener un estilo narrativo accesible, integrando las voces de los actores locales para reconocer y visibilizar sus contribuciones tanto al proyecto como a las lenguas nativas en el departamento.

Frente al proceso de apropiación social del conocimiento desarrollado con la ENOSIMAR, se destacan dos entradas de blog que documentaron los avances de las reuniones realizadas entre marzo y abril de 2024. Estas reuniones estuvieron enfocadas en establecer confianza y fortalecer relaciones con los docentes y directivos, además de abordar discusiones alrededor de los desafíos relacionados con la gestión ética de recursos pedagógicos y digitales (Universidad ICESI, 2024a; 2024b).

También se incluyeron tres entradas sobre procesos institucionales en curso: la conmemoración de los 70 años de la ENOSIMAR, que incluyó actos culturales para celebrar su trayectoria educativa en el Vaupés y su legado como formadora de docentes indígenas (Universidad ICESI, 2024c); las actividades realizadas durante la conmemoración del Día de la Educación Propia e Intercultural, que promovieron danzas, muestras gastronómicas y artesanales, orientadas al reconocimiento y participación de los diferentes grupos étnicos presentes en

la comunidad académica de la ENOSIMAR (Universidad ICESI, 2024d); y el Foro Educativo Institucional, centrado en los retos del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y el rol de las autoridades indígenas en la formulación de las políticas educativas (Universidad ICESI, 2024e).

Fotografía 5.

Comunidad académica en la conmemoración de los 70 años de la ENOSIMAR



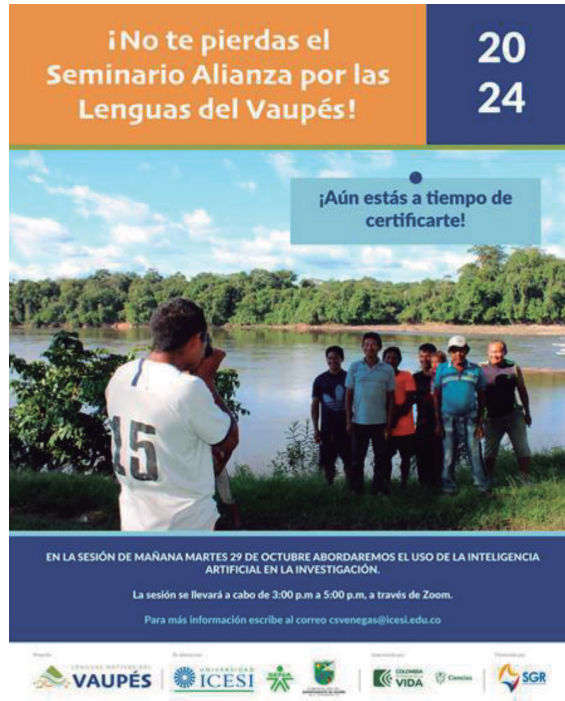
Finalmente, se incluyeron tres entradas sobre el Seminario de Investigación de la Alianza por las Lenguas del Vaupés, destacando el contenido y las discusiones de las sesiones, especialmente en torno al fortalecimiento de las lenguas nativas desde el ámbito de la enseñanza y la pedagogía, así como la relevancia de articular diálogos entre actores locales para nutrir las experiencias en torno al fortalecimiento y la salvaguarda de las lenguas nativas (Universidad ICESI, 2024f; 2024g; 2024h).

En cuanto a la presencia en redes sociales, desde la estrategia de comunicación del proyecto se buscó dar visibilidad y continuidad a las actividades desarrolladas. Para este fin, a través de plataformas como Instagram, Facebook y las páginas institucionales de la Gobernación del Vaupés y el SENA Regional Vaupés, se difundieron invitaciones al seminario de investigación, con el

objetivo de ampliar su alcance y promover la participación de diversos actores mediante publicaciones periódicas.

Fotografía 6.

Pieza gráfica de invitación a la Sesión 7 del Seminario de investigación de la Alianza por las lenguas del Vaupés para difusión por redes sociales



Impacto de los procesos de apropiación social en la ENOSIMAR

El proceso de apropiación social del conocimiento en la ENOSIMAR exigió afrontar diversos desafíos iniciales, entre los cuales se destacó la necesidad de construir relaciones de confianza con los docentes, lo que prolongó el inicio de las acciones implementadas en comparación con las actividades realizadas con otras comunidades beneficiarias. Este reto responde al escepticismo institucional derivado de experiencias previas de “extractivismo epistémico”.

Este contexto demandó un enfoque deliberado y sostenido para establecer diálogos significativos y fortalecer la colaboración entre los actores involucrados. Desde las reuniones iniciales hasta la ejecución de las actividades, la comunicación constante y el reconocimiento de las perspectivas de la comunidad educativa fueron fundamentales para generar apertura y confianza hacia el proyecto.

Las dinámicas institucionales de la ENOSIMAR, caracterizadas por cronogramas ajustados y múltiples responsabilidades asignadas a los docentes, representaron barreras significativas que influyeron en la implementación del proyecto y en el avance de varias acciones emprendidas. Los procesos de formación implementados como el seminario en metodologías de investigación y el curso sobre herramientas ofimáticas han sentado bases importantes para fortalecer el sistema integrado de investigación y los semilleros de la institución. Estas iniciativas dejaron capacidades iniciales instaladas, pero su consolidación y sostenibilidad dependerán del compromiso de los actores locales para dinamizar su uso y gestionar adecuadamente los materiales y aprendizajes adquiridos en futuros espacios pedagógicos. Aunque persisten desafíos en la gestión de estos recursos, el proyecto ha legado herramientas valiosas que, si son apropiadas por la ENOSIMAR, podrían aportar significativamente a su rol como referente en la investigación y preservación de las lenguas nativas del Vaupés.

El repositorio digital y el inventario bibliográfico reflejan esta situación. Aunque se han generado capacidades documentales iniciales mediante la matriz diseñada para sistematizar y organizar la producción académica de la institución, la integración plena de la ENOSIMAR al repositorio digital del departamento sigue en proceso. Este avance dependerá de que la institución adopte políticas internas claras relacionadas con la gestión de la propiedad intelectual y el manejo de la información. Asimismo, será fundamental la capacidad de los aliados estratégicos, particularmente la Gobernación del Vaupés, para sostener y ampliar la iniciativa, integrando a las instituciones y actores locales interesados.

A pesar de estas dificultades, el proyecto ha impactado a la ENOSIMAR aportando a su posicionamiento como un actor clave en el sistema territorial de Ciencia, Tecnología e Innovación del Vaupés. Las herramientas y estrategias introducidas no solo benefician a la comunidad académica de la Normal, sino que también fomentan la articulación con otros actores regionales, promoviendo un enfoque colaborativo hacia la salvaguarda y el fortalecimiento de las lenguas nativas. Este proceso subraya la importancia de abordar las barreras estructurales que enfrentan las instituciones públicas, especialmente en términos de tiempo

y recursos disponibles, para garantizar que los esfuerzos en investigación se traduzcan en impactos duraderos y significativos. Con las capacidades instaladas y el compromiso demostrado por los actores involucrados, la ENOSIMAR tiene el potencial de consolidarse como un referente regional en la salvaguarda de las lenguas nativas y en la apropiación social del conocimiento en el Vaupés.

Conclusiones y perspectivas futuras

El proceso de apropiación social del conocimiento en la ENOSIMAR ha sido un esfuerzo ambicioso y necesario frente a las necesidades identificadas, pero condicionado por los retos propios del contexto institucional. Este ha demostrado que los esfuerzos sostenidos y la colaboración para la construcción de relaciones de confianza basadas en el reconocimiento y la reciprocidad pueden superar barreras iniciales de desconfianza y limitaciones institucionales. El proyecto ha permitido establecer bases para el desarrollo de investigaciones orientadas al fortalecimiento, preservación y valorización de las lenguas nativas, a la vez que ha resaltado la necesidad de abordar los desafíos estructurales que enfrentan las instituciones educativas en el contexto regional del Vaupés.

Las acciones emprendidas hasta ahora, como el inventario bibliográfico, la capacitación en ofimática y el seminario de investigación, han dejado capacidades instaladas que pueden transformarse en pilares del desarrollo académico e investigativo de la ENOSIMAR. Sin embargo, estas iniciativas requieren un compromiso continuo por parte de la institución y sus aliados para consolidarse. La implementación de políticas internas sobre propiedad intelectual y gestión de información será crucial para que los avances se traduzcan en beneficios tangibles y duraderos.

Este proceso también subraya la importancia de la sostenibilidad. La continuidad de las iniciativas dependerá de la capacidad de la ENOSIMAR para integrar las herramientas y conocimientos adquiridos en su quehacer cotidiano, al tiempo que fomenta alianzas con otros actores del sistema territorial. En este sentido, el repositorio digital y los materiales generados en el marco del proyecto ofrecen un potencial significativo para fortalecer las redes de conocimiento y ampliar el impacto del proyecto.

En última instancia, la ENOSIMAR tiene el potencial de consolidarse como un referente en la apropiación social del conocimiento y el fortalecimiento de

las lenguas nativas en el Vaupés. El camino trazado por este proyecto ofrece una hoja de ruta para futuras intervenciones que busquen combinar investigación, estrategias pedagógicas y acción comunitaria, con un enfoque en la retribución del conocimiento y la sostenibilidad.

Bibliografía

- Alianza por las lenguas del Vaupés. (2024). Seminario Alianza por las lenguas del Vaupés. https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1iTVpmHVEu-BUemlh_ZR7wKtPhVxRYDJE
- Lenguas Nativas del Vaupés. (2024). *Repositorio de Lenguas Nativas del Vaupés*. <https://lenguasnativas.vaupes.gov.co/repository/>
- Universidad ICESI. (2024a). Encuentros prometedores. *Vaupés Multilingüe*. <https://www.icesi.edu.co/blogs/vaupesmultilingue/2024/03/15/encuentros-prometedores/>
- Universidad ICESI. (2024b). Semana de reuniones clave para la creación de la alianza por las lenguas nativas del Vaupés y el fortalecimiento de capacidades locales de investigación. *Vaupés Multilingüe*. <https://www.icesi.edu.co/blogs/vaupesmultilingue/2024/05/11/semana-de-reuniones-clave-para-la-creacion-de-la-alianza-por-las-lenguas-nativas-del-vaupes-y-el-fortalecimiento-de-capacidades-locales-de-investigacion/>
- Universidad ICESI. (2024c). Conmemoración de los 70 Años de la Escuela Normal Superior Indígena María Reina. *Vaupés Multilingüe*. <https://www.icesi.edu.co/blogs/vaupesmultilingue/2024/06/27/conmemoracion-de-los-70-anos-de-la-escuela-normal-superior-indigena-maria-reina/>
- Universidad ICESI (2024d). Con gastronomía, danzas y cantos tradicionales, la Enosimar celebró el Día de la Educación Propia e Intercultural. *Vaupés Multilingüe*. <https://www.icesi.edu.co/blogs/vaupesmultilingue/2024/09/16/con-gastronomia-danzas-y-cantos-tradicionales-la-enosimar-celebro-el-dia-de-la-educacion-propia-e-intercultural/>
- Universidad ICESI. (2024e). La ENOSIMAR celebró su Foro Educativo 2024 para la resignificación de los procesos propios e interculturales. *Vaupés Multilingüe*. <https://www.icesi.edu.co/blogs/vaupesmultilingue/2024/09/16/la-enosimar-celebro-su-foro-educativo-2024-para-la-resignificacion-de-los-procesos-propios-e-interculturales/>

- Universidad ICESI. (2024f). ¡Avanzamos con el Seminario Alianza por las Lenguas del Vaupés! *Vaupés Multilingüe*. <https://www.icesi.edu.co/blogs/vaupesmultilingue/2024/10/08/avanzamos-con-el-seminario-alianza-por-las-lenguas-del-vaupes-%f0%9f%8e%89/>
- Universidad ICESI. (2024g). Avances en el Seminario Alianza por las Lenguas del Vaupés. *Vaupés Multilingüe*. <https://www.icesi.edu.co/blogs/vaupesmultilingue/2024/11/05/avances-en-el-seminario-alianza-por-las-lenguas-del-vaupes/>
- Universidad ICESI. (2024h). Todo tiene su final. *Vaupés Multilingüe*. <https://www.icesi.edu.co/blogs/vaupesmultilingue/2024/11/22/todo-tiene-su-final/>

11

Desafíos en intersección: experiencias del proyecto sobre lenguas nativas

Yuli Vargas Obando

Universidad Icesi

Nathalia Zuluaga López

Universidad Icesi

Adela Parra-Romero

Universidad Libre, seccional Cali

Robin Castro Gil

Universidad Icesi

Resumen

La colaboración interdisciplinar es una perspectiva cada vez más frecuente en las políticas y entidades para la financiación de la investigación y, a la par, se ha convertido en un tema de investigación cada vez más frecuente. En este capítulo se abordan algunos de los desafíos y aprendizajes producidos a partir de las experiencias de investigadores que participaron en un proyecto interdisciplinar sobre lenguas nativas. La aproximación desde las experiencias de los investigadores permite comprender cómo las identidades de cada uno sitúan las interacciones, contribuyendo o no al éxito de la colaboración científica. Este enfoque permite evidenciar la naturaleza dinámica de las relaciones colaborativas, entendiendo esto como un intercambio no lineal que puede verse transformado de investigador a investigador, y en razón al contexto y ejecución de ciertas tareas.

Introducción

La literatura más reciente sobre investigación colaborativa destaca el aumento de las investigaciones producidas en equipo y desde un enfoque inter y transdisciplinar como una manera de responder al creciente aumento de las complejidades sociales, económicas, políticas y ambientales (Leahey, 2016; Leigh y Brown, 2021; Sheng et al., 2023). Esta tendencia ha sido promovida por instituciones financiadoras estatales, universidades y centros de investigación, bajo la premisa de que la integración de los métodos y conocimientos de especialistas provenientes de diversos campos, junto con la colaboración entre organizaciones públicas, privadas y la sociedad civil, permite generar soluciones innovadoras y creativas, cuyo impacto en la sociedad es más amplio (Cravens et al., 2022; Sonnenwald, 2007). Desde esta perspectiva se resaltan los múltiples beneficios que este cambio de paradigma trae para la producción de conocimiento, dejando de lado los desafíos prácticos, epistémicos y éticos a los que se enfrenta la ciencia en equipo, los cuales amenazan la viabilidad de programas y proyectos.

En atención a la necesidad de no solo documentar los aciertos y beneficios que la interdisciplinariedad y la colaboración científica aportan a la generación de conocimiento, este capítulo tiene como objetivo propiciar una reflexión crítica en torno a las experiencias del proyecto denominado *Fortalecimiento de las capacidades locales de investigación y desarrollo de las lenguas nativas existentes y en peligro de extinción del Vaupés*. De este modo, se busca reconocer los

desafíos y complejidades enfrentados por los y las investigadoras asociadas al proyecto, así como las estrategias empleadas para abordar los retos que surgen al colaborar con diversos actores y sus particulares formas de relacionarse e investigar. Algunas de las preguntas que orientan esta reflexión son: ¿Cuáles han sido las experiencias de los investigadores involucrados en este proyecto? ¿Cuáles han sido las mayores dificultades y cómo se han abordado? ¿Cuál ha sido el papel de la comunicación en la práctica colaborativa?

De acuerdo con lo anterior, este capítulo se estructura en cuatro secciones. La primera sección corresponde al marco conceptual, en el cual se abordan las bases teóricas y analíticas que fundamentan las discusiones en torno a tres conceptos clave: interdisciplinariedad, colaboración y comunicación. En la segunda sección se detalla la metodología empleada para la recolección de datos, la cual se basa en entrevistas semiestructuradas diseñadas para recopilar las experiencias de los participantes del proyecto, y el análisis de grabaciones y transcripciones del seminario. En la tercera sección se expone el análisis de los resultados, donde se identifican patrones y divergencias en las experiencias de los y las investigadoras, y se explora su relación con el desarrollo del proyecto. Finalmente, las últimas secciones abarcan las discusiones y conclusiones, que buscan sintetizar los hallazgos, y reflexionar sobre los aportes y retos de la investigación colaborativa e interdisciplinaria.

Contexto

El concepto de interdisciplinariedad fue introducido en 1925, en relación con un nuevo plan de financiación del Social Science Research Council en Francia, con el objetivo de fomentar la colaboración entre investigadores. La motivación detrás de este suceso respondió a la creciente especialización de las disciplinas y, en tanto, a la fragmentación del conocimiento científico (Keestra, 2019; Klein, 2021). Aunque esta iniciativa fue bien recibida, toma fuerza a nivel internacional a partir de 1970, tras un informe presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el cual se explica cómo la interdisciplinariedad podía ayudar a responder a la hiper-especialización de las disciplinas, promoviendo, así, la inclusión de este enfoque en la enseñanza e investigación universitaria (Fazenda, 1995; Keestra, 2019). Sin embargo, no es sino hasta 1990, con la proliferación de los departamentos interdisciplinarios en algunas universidades (principalmente

de Estados Unidos), que este concepto amplía sus horizontes y se consolida como un campo común para las ciencias sociales, humanas, naturales, exactas e ingenierías (Satolo et al., 2019).

En el caso de Colombia, la inclusión de la perspectiva interdisciplinar en la enseñanza básica y media se formaliza en el año 2000 tras el “Proyecto de interdisciplinariedad y currículo” liderado por profesores(as), directivos(as) e investigadores(as) pertenecientes a colegios y universidades nacionales e internacionales de Brasil, España y Argentina (Rodríguez, 2002; Satolo et al., 2019). Dos décadas después, a nivel nacional e internacional, la investigación interdisciplinar se ha convertido en una prioridad en las agendas de financiación de gobiernos, centros científicos y universidades (Cuevas-García, 2018; Salmela et al., 2021). Esta orientación responde a la complejización de las problemáticas sociales y ambientales, las cuales demandan soluciones y apuestas integradoras de diversos conocimientos, métodos y perspectivas, con el fin de proporcionar una comprensión más amplia sobre los fenómenos y generar un mayor impacto (Purvis et al., 2023). Además, se trata de una alternativa más económica que la financiación de la investigación en solitario (González y Gómez, 2014; Hara et al., 2003; Leahey, 2016).

Permeado por esta tendencia cada vez más frecuente a nivel internacional y nacional, en la que se prioriza el desarrollo de iniciativas en equipos grandes de trabajo, interdisciplinarios y con capacidad de articular a diferentes sectores de la población, toma fuerza la financiación de investigaciones en Colombia similares a la experiencia que este capítulo convoca. El proyecto “Fortalecimiento de las capacidades locales de investigación en lenguas nativas y en peligro de extinción del Vaupés” es una apuesta que busca desde la lingüística, antropología, estadística, ingeniería, diseño y comunicación, responder al reto de documentar y preservar las investigaciones y los materiales pedagógicos hechos en y sobre lenguas nativas en el Vaupés. De manera que, como parte del proceso de documentación y reflexión sobre el desarrollo del proyecto, es necesario primero profundizar sobre el concepto mismo de interdisciplinariedad.

¿Qué es la interdisciplinariedad?

A pesar de la difusión del concepto de interdisciplinariedad, este ha sido notoriamente difícil de definir dada la heterogeneidad de las actividades y formas asociadas al mismo (Salmela et al., 2021). Esto ha implicado que gran parte de

la bibliografía asociada a este término se centre en la clarificación conceptual y en los fundamentos teóricos del trabajo interdisciplinar (Edelenbos et al., 2017). De hecho, al investigar las múltiples tipologías de la interdisciplinariedad, Klein (2021) identifica que las definiciones varían según los modos de investigación y educación de las instituciones, y en relación con los modos de integración, interacción, intercambio y comunicación entre las disciplinas. Además, a medida que las disciplinas continúan surgiendo a partir de la diferenciación entre sí y la especialización del conocimiento, la interdisciplinariedad se convierte en un objeto en constante movimiento, lo que dificulta encasillarlo en una única definición y descripción (Purvis et al., 2023).

No obstante, pese a las dificultades por establecer una definición matriz, Huutoniemi et al., (2010), Huutoniemi (2010) y Klein (2021) establecen algunos puntos de convergencia entre las definiciones y prácticas que corresponden a lo que se denomina ‘interdisciplinariedad’ en la investigación. En ese sentido, plantean que la interdisciplinariedad puede entenderse como la interacción activa entre campos, que tiene lugar durante la formulación de los problemas de investigación y de manera transversal a la ejecución de la investigación, lo cual implica la integración de métodos, herramientas, conceptos y/o teorías para crear una comprensión compartida sobre un problema complejo (Aboelela et al., 2007; Huutoniemi et al., 2010; Klein, 2021). Por ‘campo’ aluden a una comunidad de investigadores que comparten un dominio de conocimiento, es decir, una especialidad y, en tanto, la investigación se vuelve interdisciplinar cuando involucra diferentes campos que se relacionan entre sí (Huutoniemi et al., 2010).

Edelenbos et al. (2017) agrega que existen cinco aspectos comunes en la investigación interdisciplinar, tales son la integración de conocimientos (Huutoniemi et al., 2010; Huzair et al, 2013); la generación de un terreno común, es decir, unos objetivos, alcances y lenguaje compartido (Holbrook, 2013); la reflexividad para evaluar, relacionar, contrastar métodos y conocimientos (Holbrook, 2013); la creación de puentes de interacción entre los ‘campos’ o disciplinas, para generar conocimiento compartido (Bruce et al., 2004; Huutoniemi et al., 2010) y el compromiso con el proyecto. Bajo esta lógica, sugiere definir la investigación interdisciplinar como una forma de trabajar entre investigadores con diferentes trayectorias disciplinares, destinada a desarrollar una visión de síntesis sobre un tema determinado a través de la integración de conocimientos que consiste en construir una base común para abordar el tema, desarrollar la

reflexividad, “tender puentes” en las interacciones internas y crear compromiso con el proyecto (Edelenbos et al., 2017).

No obstante, estas aproximaciones se enfrentan a la dificultad de retratar la multidimensionalidad de la práctica interdisciplinar, pues aluden a una interacción continua e ideal entre investigadores, disciplinas, ‘campos’, cuando en la práctica no siempre se cumplen estos criterios. Aunque la literatura ha privilegiado los beneficios de este modo de producción de conocimiento, lo cierto es que la investigación interdisciplinar se enfrenta a múltiples desafíos. Siedlok y Hibbert (2013) evidencian cómo las prácticas, hábitos, tradiciones, símbolos y elementos culturales de cada disciplina pueden ser barreras para el desarrollo de la investigación. A esto, Moirano et al. (2020) y Dalton et al. (2022) agregan que el orgullo por la propia especialidad, el uso de jerga disciplinar y la organización en subgrupos, impiden la integración grupal, potencian las rivalidades y las dinámicas de exclusión y desconfianza.

La comunicación también desempeña un papel clave en la investigación interdisciplinar. Carlile (2004) evidencia tres ‘límites’ que dificultan la interacción y el intercambio entre disciplinas: 1) límites sintácticos, es decir, aquellas barreras que afectan la manera en que los conceptos, terminologías y estructuras de pensamiento se expresan y entienden entre disciplinas diferentes, lo que se manifiesta a través de diferencias en cómo se utiliza el lenguaje. 2) Límites semánticos, es decir, las barreras en los sistemas de interpretación: estos generan desafíos de traducción para diversos individuos. 3) Límites pragmáticos, estos refieren a los intereses o agendas diferentes y potencialmente en competencia entre los individuos de un proyecto. Ciertamente, la comunicación no siempre actúa como un ‘puente’ que facilita el trabajo entre investigadores (as) y permite la colaboración, en ese sentido, es necesario ahondar en el rol que tal aspecto desempeña en el éxito o fracaso de la investigación interdisciplinar.

El rol transversal de la comunicación en la investigación colaborativa

La mayor parte de la literatura sobre comunicación en contextos interdisciplinarios bebe de la comunicación organizacional, una disciplina en crecimiento desde la segunda mitad del siglo XX. Este campo de estudio se ha alimentado de disciplinas como la filosofía, sociología, antropología y psicología para intentar explicar los comportamientos que se dan en las organizaciones a partir de los

actos comunicativos (Clavijo et al., 2021). Si bien, los aportes que deja la comunicación organizacional son importantes, se quedan cortos ante la magnitud de lo que implica la comunicación en contextos colaborativos, que excede a las organizaciones. Ante esta carencia, se rastrea otro término: comunicación de la ciencia, concepto que actualmente se ha utilizado para referirse a los esfuerzos de colaboración en y entre equipos de investigación, y que toma cada vez más relevancia en el panorama internacional de las colaboraciones científicas.

La comunicación de la ciencia ofrece un punto de vista relevante para abordar la comunicación en contextos de investigación interdisciplinarios y colaborativos. En un artículo de revisión teórica, Wöhlert (2020) parte del marco de la comunicación de la ciencia para reflexionar sobre la necesidad de construir un entendimiento sistemático del proceso de comunicación en la investigación colaborativa. Un proceso que trae consigo múltiples retos, como malentendidos y conflictos que pueden surgir debido a las diferencias culturales y a las variaciones en los estilos de comunicación, entre otros. El autor también señala la importancia de las redes interpersonales y el flujo de la información en las configuraciones colaborativas. Por último, destaca la insoslayable necesidad de continuar con las investigaciones sobre las prácticas de comunicación colaborativas científicas a nivel internacional.

En Wöhlert (2020) la transversalidad de la comunicación y su importancia para cualquier esfuerzo de colaboración científica es evidente. Por eso, y para darle aún más visibilidad a este hecho, a continuación, se reflexiona acerca de una experiencia de investigación colaborativa. En esta experiencia se explora cómo los científicos se comunican entre sí en investigación interdisciplinaria colaborativa. Monteiro y Keating (2009) a través de una aproximación etnográfica identifican las estrategias científicas usadas en las prácticas de comunicación. Evidencian retos comunicativos asociados a las distancias vitales y epistemológicas de las y los investigadores, para esto aluden al concepto de “desacuerdos productivos”, en donde la falta de comunicación puede ser la fuente de importantes descubrimientos y aprendizajes para el proceso de investigación colaborativo.

También, destacan la forma en que las diferentes disciplinas han diversificado sus estándares para constituir lo que cada una entiende por “conocimiento válido”. De esta forma, sugieren que las estrategias de comunicación efectivas, incluyendo el uso de ayudas visuales claras y definiciones precisas, son esenciales para mediar los entendimientos y la cooperación en el equipo de trabajo.

Finalmente, Monteiro y Keating (2009) recuerdan la importancia del lenguaje para hacer de la colaboración interdisciplinar una posibilidad exitosa, y señalan que direccionar los retos en la comunicación es vital para el avance de complejos esfuerzos científicos. Este ejemplo sugiere que entre más grande y complejo es un proyecto, más significativa será la comunicación para la consecución de resultados, en tanto, direcciona los mecanismos sociales y tiene la capacidad de separar, integrar, y coordinar los procesos técnicos, gerenciales, sociales y culturales.

Cooperar, colaborar: trabajar en equipo

Aunque se suele asociar la interdisciplinariedad con la colaboración no son sinónimos. Si bien, la ciencia colaborativa y la interdisciplinariedad han sido fenómenos que se impulsan mutuamente, la conexión entre ambos surge debido a un interés creciente por resolver problemas complejos en equipo, al analizar a profundidad las nociones sobre interdisciplinariedad se puede identificar diferentes grados de colaboración e integración que no siempre implica que los investigadores trabajen juntos directamente. Dependiendo del enfoque metodológico o teórico de la interdisciplinariedad, la colaboración puede variar, de ser superficial a ser profundamente integrada entre investigadores(as) (Klein, 2021; Huutoniemi et al., 2010). Por ejemplo, en la interdisciplinariedad compartida distintos aspectos de un problema son abordados por grupos con habilidades complementarias. Estos grupos comunican sus resultados y supervisan el progreso general, pero la cooperación diaria no es necesariamente requerida (Klein, 2021; Huutoniemi et al., 2010). Mientras que la interdisciplinariedad cooperativa exige un trabajo en equipo más estrecho que da lugar a nuevas producciones teóricas o a la formulación de políticas públicas (Klein, 2021).

Teniendo en cuenta esta distinción, es fundamental abordar algunas definiciones de ‘colaboración científica’. Sonnenwald (2007), y González y Gómez (2014) abordan este término como aquella interacción que tiene lugar dentro de un contexto social entre dos o más científicos, que se facilita por medio del intercambio de significados y la realización de tareas en relación con un objetivo superior mutuamente compartido. Esto implica la existencia de un conocimiento común y la producción de nueva información (Ju et al., 2022). En entornos científicos esta producción de conocimiento y el intercambio del mismo es una responsabilidad colectiva e interdependiente entre un equipo de

investigadores (Cravens et al., 2022). Para que esta interdependencia funcione y posibilite finalmente la colaboración se requiere de un proceso de inversión personal y trabajo emocional que permita el reconocimiento mutuo, el respeto y la confianza entre el equipo, así mismo, demanda la comprensión de necesidades, expectativas y responsabilidades de cada parte involucrada (Ju et al., 2022).

Por su parte, Newell y Bain (2018) mencionan que la colaboración implica a agentes autónomos y voluntarios participando en procesos acordados de interacción, compartiendo el dominio de un problema común, la toma de decisiones y un objetivo común o beneficio mutuo. La diferencia que establecen con otros sinónimos de colaboración se relaciona con la presencia de la interdependencia y contribución conjunta hacia un objetivo común, la cual ocurre en cada etapa del proyecto sin importar el tipo de colaboración, y supone un compromiso consciente con la naturaleza multidimensional de la colaboración (Cravens et al., 2022; Newell y Bain, 2018). Este enfoque sintetiza algunos de los elementos presentes en otras investigaciones de este corte, y pone de manifiesto la existencia de diversos tipos de colaboración.

Evidentemente la manera en la que se produce y expresa la colaboración científica cambia en relación con la tradición de las disciplinas, la identidad y jerarquía entre investigadores, el país, las instituciones que involucra, la cultura organizacional, etc. (Leahey, 2016; Stout y Keast, 2021; Newell y Bain, 2018; Sheng et al., 2023). A nivel disciplinar, en las ciencias sociales y humanidades, la colaboración suele comprenderse como un proceso y método presente en la deliberación, toma de decisiones y acciones conjuntas, cuyo énfasis está en la producción de relaciones participativas e igualitarias, así como en las relaciones interpersonales que se facilitan (Stout y Keast, 2021). Sin embargo, en la práctica, la colaboración no siempre cumple con estos criterios. Tanto en facultades de sociología como en otras áreas se ha evidenciado que la colaboración suele ser jerarquizada y de tipo mentoría entre estudiantes o investigadores más jóvenes y docentes senior (Hara et al., 2003; Leahey, 2016; Stout y Keast, 2021).

Aproximación metodológica

Para comprender y revelar los principales temas y patrones reflejados en las experiencias del proyecto se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas y se analizaron notas de campo sobre los diferentes espacios de trabajo

presencial entre los y las investigadoras. En el caso de las entrevistas, la selección de este instrumento responde a la posibilidad que brinda para profundizar en las experiencias, percepciones y expectativas de algunas(os) integrantes del equipo de investigación, ya que permiten dar cuenta del modo en que los entrevistados conciben, viven y asignan contenido a una situación (Guber, 2001), siendo esto un elemento clave para contextualizar a través de lo vivido, las reflexiones de este capítulo. Con este propósito presente, las preguntas que orientaron las entrevistas apuntaron, por un lado, a explorar y reconocer las trayectorias profesionales y vitales de las y los investigadores. Por otro lado, a profundizar en las experiencias de las y los investigadores en el marco del proyecto.

Las entrevistas semiestructuradas partieron de una línea base de preguntas, pero siguieron el flujo no previsible de la conversación in situ. Es decir, las preguntas fueron adaptadas de acuerdo con las categorías, percepciones e ideas que a partir de la experiencia de cada investigador(a) emergieron. Estas entrevistas se realizaron principalmente de manera virtual, considerando que las y los investigadores del proyecto se encuentran articulados desde diferentes ciudades de Colombia. Las entrevistas fueron realizadas tanto a profesionales junior, semi-senior y senior, provenientes de diversas disciplinas y trayectorias formativas, buscando con esto acceder a una multiplicidad de voces y vivencias dentro del proyecto, considerando como aspectos de la propia identidad dan forma a esas experiencias. Cabe señalar que, sus datos fueron anonimizados, así que, en el capítulo se abordan como investigador 1, 2, 3...etc.

Los resultados de estas entrevistas se combinaron con el análisis de notas de campo realizadas durante el trabajo de campo adelantado en el Vaupés a finales del 2023. Buscando con esto acceder a un panorama más completo sobre la dinámica de grupo. Así, se propone un enfoque integrador, con una mirada externa, proveniente del etnógrafo sobre el grupo y una mirada interna, la del propio(a) investigador(a) narrando y reflexionando sobre su experiencia. Estos resultados se analizan a partir de las reflexiones y discusiones teóricas sobre la interdisciplinariedad, la investigación colaborativa y la comunicación en la ciencia. A lo largo de las siguientes secciones emergen reflexiones sobre los desafíos, las estrategias de resolución y los aprendizajes que cada investigador(a) recoge en relación con su participación en el proyecto.

Análisis de resultados

Estableciendo un ‘terreno común’ para los y las investigadoras

Los primeros esfuerzos por construir un terreno común entre los profesionales involucrados en el proyecto se materializaron a través de la realización de seminarios semanales. En las primeras sesiones, los lingüistas, debido a su experiencia en el territorio y su experticia en etnolingüística, guiaron las discusiones en torno a los aspectos sociales, políticos, económicos y lingüísticos de los pueblos indígenas del Vaupés. Su contribución fue fundamental para generar un contexto compartido entre los integrantes del equipo. Sin embargo, lograr un lenguaje común no fue un proceso inmediato, sino que requirió múltiples sesiones hasta que los(as) demás investigadores(as) se familiarizaran con conceptos clave de la lingüística, tales como “multilingüismo”, “polilingüismo”, el significado de términos como familia lingüística, exogamia lingüística e inteligibilidad, entre otros.

En las sesiones posteriores, profesionales de diseño, pedagogía, estadística y comunicación asumieron el liderazgo de los seminarios con el propósito de socializar sus enfoques y explicar cómo sus respectivas disciplinas podían contribuir al cumplimiento de los objetivos del proyecto. Asimismo, las reuniones dirigidas por la investigadora principal y el equipo administrativo se enfocaron en la revisión de los objetivos, alcances y productos esperados, con el fin de establecer lineamientos claros para el trabajo interdisciplinario. No obstante, las entrevistas realizadas a los investigadores revelaron que la información sobre el proyecto no fue apropiada de manera homogénea por todos los participantes. Según el testimonio del investigador 1, incluso después de un año de ejecución, algunos investigadores aún tenían dudas sobre la concepción y propósitos del proyecto.

Particularmente, los investigadores 2 y 3 manifestaron incertidumbre respecto a la pertinencia de algunas estrategias implementadas, como la realización del seminario y la creación del repositorio para las lenguas nativas del Vaupés. Esta situación podría explicarse, en parte, por la incorporación progresiva de los miembros del equipo, lo que impidió que todos tuvieran un proceso de socialización previo y estructurado sobre los lineamientos generales del proyecto. En este

sentido, el investigador 5 señaló que tuvo que familiarizarse con el funcionamiento del proyecto por sus propios medios, lo que dificultó su integración y desempeño. A diferencia de estos casos, los investigadores 1, 6, 7 y 8 mostraron una mayor claridad sobre los objetivos generales y la dinámica del trabajo, aunque algunos, como los investigadores 6 y 7, aún manifestaban resistencias frente a ciertos alcances metodológicos planteados desde el inicio del proyecto.

Dicha resistencia no solo evidenció diferencias en la apropiación del proyecto, sino que también generó tensiones dentro del equipo. Algunos investigadores consideraban que la estructura del proyecto debía mantenerse flexible para atender compromisos adicionales, lo que en ciertos casos derivó en la asunción de acuerdos con los pueblos indígenas beneficiarios sin el debido consenso del equipo. En particular, el investigador 8 relató cómo tuvo que intervenir para evitar que estos compromisos afectaran la estabilidad del proyecto, pues de no haberse gestionado oportunamente podrían haber generado conflictos que pusieran en riesgo su ejecución.

Este panorama sugiere que, aunque los seminarios fueron una estrategia valiosa para propiciar el diálogo interdisciplinario, no fueron suficientes para consolidar un terreno común plenamente compartido por todos los participantes. La literatura señala que la apropiación integral de un proyecto interdisciplinario es fundamental para la cohesión del equipo y el cumplimiento de objetivos comunes (Edelenbos et al., 2017; Stokols et al., 2008). Sin embargo, la experiencia de este proyecto evidencia que la comprensión de su estructura, alcances y estrategias no fue transversal a todos sus integrantes.

Poniendo en práctica la interdisciplinariedad: trascender lo disciplinar

En la investigación interdisciplinar se puede producir cierta fricción entre los investigadores como respuesta al encuentro entre diferentes visiones de mundo, las cuales pasan por los métodos, conceptos y prácticas comunes a su afiliación disciplinar (Lingard et al., 2007; Monteiro y Keating, 2009). Para evitar el escalamiento de este tipo de situaciones, es necesario que se produzcan esfuerzos de traducción, coordinación e integración de los diferentes conocimientos, lo que implica introducir elementos de una práctica disciplinar en otra (Lingard et al., 2007). Sin embargo, tal como lo relata la experiencia de la investigadora 2, se trata de un ejercicio complejo, difícil de comunicar y materializar:

(...) yo sé que a uno muchas veces le cuesta entender qué es lo que hace la otra persona, entonces claro como yo soy la única [que diagramo], a veces para mí sí es difícil tratar de decirle a la gente “necesito eso porque sino, yo no lo puedo hacer” o ¿cómo hago para explicarte lo que está pasando en mi cabeza? o ¿cuál es mi dilema si lo que tú tienes en tu cabeza es algo completamente diferente? – Fragmento entrevista investigador 2.

Desde su trayectoria académica y profesional, el investigador 2 compara su experiencia en el sector privado, en un equipo monodisciplinario, con su incursión en un proyecto interdisciplinario dentro de la academia. En este nuevo contexto, enfrenta el desafío de desempeñarse como el único profesional encargado de la diagramación, lo que implica que los demás investigadores desconocen la lógica, los procesos y los requerimientos propios de su labor. A diferencia de los entornos disciplinares, en los que no tuvo que negociar tiempos ni explicar sus procedimientos, en el proyecto interdisciplinario se ve constantemente enfrentado a reprocesos y a dinámicas de alta presión. Estas dificultades están principalmente relacionadas con la falta de comprensión sobre su rol, sus límites y sus prácticas profesionales.

Desde una perspectiva teórica, Cuevas-García (2018) plantea que la interdisciplinariedad no es un estado preconfigurado, sino una condición emergente que se construye y materializa en la práctica. La experiencia del investigador 2 refleja precisamente este proceso: el esfuerzo por trascender los límites disciplinares y generar un espacio de comprensión mutua que facilite el trabajo colaborativo. En este sentido, el investigador busca no solo que los demás integrantes del equipo comprendan su disciplina, sino también que reconozcan los recursos y tiempos necesarios para la producción de los entregables del proyecto. Esta percepción es compartida por el investigador 1, quien señala que la falta de sensibilidad hacia los tiempos y dinámicas de trabajo de los demás investigadores genera tensiones y ansiedades dentro del equipo.

El investigador 3, por su parte, expone que las dificultades en la colaboración interdisciplinaria no se reducen únicamente a la falta de comprensión sobre la secuencia de tareas, los recursos y los tiempos asociados a cada rol. Más allá de estos aspectos operativos, identifica un problema estructural relacionado con el reconocimiento del valor de los conocimientos ajenos y la tendencia a sobrevalorizar la propia disciplina, lo que genera dinámicas de exclusión y jerarquización dentro del equipo de investigación:

(...) Me parece que cuando vos no valoras los conocimientos de otros, desde ahí ya hay un error y que desde ahí se va a entorpecer todo lo que venga más adelante y cuando no valoras y de paso sobrecalificas la tuya, en el sentido que crees que tu trabajo, tu profesión, tu actitud, tus intereses son mayores o más importantes a los de la otra persona, ya ahí, eso simplemente es la ruptura definitiva de cualquier posible espacio colaborativo, porque no estás dispuesto a abrir las puertas de tu mente y corazón a otras personas y que aporten a tu idea – Fragmento entrevista investigador 3.

De acuerdo con Hara et al. (2003) y Lingard et al. (2007), para que una colaboración científica sea exitosa es fundamental que se produzca la ‘complementariedad de conocimientos’, es decir, el encuentro y la combinación entre los métodos, enfoques y conocimientos de cada investigador(a) para la creación de nuevos productos o conocimientos, lo cual solo es posible si los investigadores(as) valoran el aporte de sus colegas y están dispuestos a aprender unos de otros. En ausencia de esta disposición, la complementariedad pierde efectividad y la colaboración se ve comprometida (Hara et al., 2003; Trussell et al., 2017).

Asimismo, en la colaboración interdisciplinar es clave que los(as) investigadores(as) sean conscientes de la ‘interdependencia’ para que se de la sinergia, y el resultado colectivo pueda ser potencialmente mayor que la suma de los aportes de cada uno de los individuos (Ju et al., 2022; Trussell et al., 2017). La complementariedad y la interdependencia dependen de la confianza mutua y la reciprocidad entre los investigadores. Cuando estos elementos no están presentes, las relaciones dentro del equipo tienden a fragmentarse, lo que refuerza la percepción de exclusión y dificulta la articulación entre disciplinas.

De hecho, el investigador 1 indica que, desde su experiencia, uno de los grandes retos del proyecto, especialmente en el inicio, fue la generación de confianza. Reconoce que fue retador lograr que los demás confiaran en sus conocimientos, aportes y capacidades. La desconfianza aparece como un factor común en las experiencias de los investigadores y se manifiesta en mayor medida como una situación a la que se enfrentan los investigadores(as) con menor experiencia en relación con aquellos más experimentados y con mayor dominio sobre el campo de investigación de este proyecto. Para los investigadores 2, 3 y 6, esto se hacía evidente en procesos grupales de generación de productos, al sentir que los integrantes senior del equipo no los incluían en la toma de decisiones y limitaban su rol a procesos de ejecución.

Además, desde la perspectiva del investigador 6, dado el carácter interdisciplinario del proyecto, la toma de decisiones tanto sobre los productos como sobre aspectos estratégicos debería haber pasado por procesos de deliberación que

incluyeran a profesionales de distintas disciplinas y trayectorias. Sin embargo, esto, desde su perspectiva, no ocurrió, lo que percibió como un proceso excesivamente vertical, en el que los profesionales senior no reconocían plenamente a los demás miembros del equipo como colegas. Esta percepción se reflejó en una percepción de trato diferencial, pues consideraba que la jerarquización dentro del equipo no se basaba en un reconocimiento equitativo del conocimiento, sino en función de los títulos académicos obtenidos.

(...) que en serio nos veamos como colegas, en un equipo interdisciplinar puede que se marquen las coordinaciones, pero que sea algo muy horizontal, que se vea que hay un trato por igual hacia todos, porque somos colegas, así tenga este pregrado, este maestría, este doctorado o no tengas sino el bachillerato, primaria, bueno, al final, que haya el mismo respeto por el conocimiento de todos – Fragmento entrevista investigador 6.

Por otra parte, en el caso del investigador 1, las dudas recurrentes sobre su desempeño y contribución al proyecto fueron percibidas como un cuestionamiento vinculado a su formación disciplinar y experiencia profesional. Esta situación se hizo particularmente evidente en el proceso de diseño y aplicación de talleres en colaboración con el equipo ubicado en Mitú, Vaupés, compuesto por tres investigadores(as) senior con amplia trayectoria en la investigación sobre lenguas nativas. En estas interacciones, el investigador 1 identificó una restricción en la manera en que sus colegas concebían su capacidad para desempeñarse en el trabajo de campo, lo que refleja dinámicas de asimetría disciplinar y de conocimiento (Purvis et al., 2023).

Esta asimetría disciplinar se manifiesta en la subvaloración de las metodologías y enfoques propios de su disciplina en relación con los de la antropología y la lingüística. Desde esta perspectiva, el rol del investigador 1 fue reducido a funciones técnicas, principalmente relacionadas con la captura de imágenes y grabaciones, sin reconocimiento pleno de su potencial para desarrollar un acercamiento analítico y etnográfico a las comunidades indígenas. Esta situación se ve respaldada por las notas de campo, en las que el análisis de la dinámica grupal durante la salida de campo evidencia no solo una actitud de desconfianza hacia la propuesta de taller formulada por investigadores junior y semisenior, sino también una falta de interés en participar y contribuir a su desarrollo. En este sentido, la resistencia de algunos investigadores senior se hizo explícita en comentarios como el de un profesional en el territorio, quien a pesar de la socialización y explicación de las actividades manifestó que “¿Qué es lo que

ustedes piensan hacer?”, y en la desvinculación de labores como la toma de asistencia, grabación, moderación, etc.

Estas asimetrías, aunque presentes, han mostrado cierto grado de flexibilidad a lo largo del desarrollo del proyecto. Los investigadores 1, 2 y 4 describen su relación con algunos profesionales senior desde un enfoque de acompañamiento, destacando su papel en la generación de respaldo al otorgarles la palabra en reuniones grupales o al solicitar su opinión antes de llevar a cabo determinadas actividades. Mientras que los investigadores 3, 5 y 6 describen esta relación como lejana, caracterizada por poco acompañamiento y poca comunicación.

En cuanto a la interacción con investigadores(as) junior, se resalta el compromiso mutuo por lograr una articulación efectiva dentro del equipo. Los investigadores 1 y 2 señalaron que esta dinámica fue particularmente evidente durante las salidas de campo, donde el diálogo se estableció en términos más simétricos. En este contexto, ambas partes participaron en procesos de negociación y adaptación en la creación de talleres, la logística de las salidas y la producción de informes. Este tipo de interacciones reflejan una conciencia de la interdependencia, en la que cada proceso se concibió como un nodo articulado dentro del trabajo colaborativo, promoviendo una mayor integración interdisciplinaria.

La comunicación mediada por plataformas digitales

Fischer et al. (2024) se valen de un proyecto transdisciplinar para explorar la integración entre investigadores(as), es decir, la cohesión dentro del equipo de trabajo y la capacidad de este para trabajar en conjunto. En el caso de análisis, la integración es facilitada y potenciada por herramientas digitales de comunicación, las cuales permiten y estructuran interacciones. Herramientas como videoconferencias, páginas web y otras de carácter interactivo, como los pósteres guía y los tableros de notas, potenciaban la colaboración al interior del equipo de trabajo al facilitar el proceso de intercambio de conocimiento, retroalimentación, construcción de aprendizajes compartidos y de toma de decisiones. En perspectiva, en la experiencia de este proyecto, dadas las distancias geográficas de los y las investigadoras, la comunicación mediada por herramientas digitales fue crucial para su desarrollo.

Principalmente, las herramientas que he utilizado para la comunicación es WhatsApp, por ejemplo, con [investigador 2 y 3] me comunico mucho por WhatsApp porque la comunicación es como muy inmediata, entonces los temas se solucionan fácil. Con [el co-investigador] sí se usa la plataforma de Teams o el correo, y así mismo se agendan las reuniones. Me parece que Teams es una plataforma muy útil para el tema de agendar reuniones rápidas o de planificar reuniones con antelación, por las capacidades que tiene de notificación con tiempo, que te notifica cuando ya casi va a empezar la reunión - Fragmento entrevista investigador 4.

Ante las distancias físicas las herramientas y plataformas digitales han sido, en la mayoría de los casos, la única alternativa para que se produzca la comunicación. Cada herramienta ha facilitado un proceso distinto de interacción, como lo menciona el investigador 4, el uso de WhatsApp facilita comunicaciones menos protocolarias y de mayor inmediatez, mientras que el correo, tanto en su experiencia como en la de otros investigadores, es un medio para hacer seguimiento a procesos adelantados en el proyecto, pero con un margen de respuesta menos rápido.

Si bien las herramientas digitales han sido facilitadoras en el proceso de ejecución del proyecto, logrando comunicar y articular cada eslabón, también es cierto que en ocasiones permitieron interacciones menos amigables, así como malentendidos. Al respecto, el investigador 1 señala el uso de ciertas palabras y el tono de algunos correos o mensajes de WhatsApp como detonante de discusiones entre el equipo. Considera que, estas situaciones hubiesen sido menos frecuentes en interacciones físicas, dado que la gestualidad o postura, la comunicación no verbal, brinda información complementaria para comprender cómo los otros están recibiendo el mensaje. Asimismo, reconoce que en interacciones presenciales las personas pueden llegar a ‘cuidar’ más la manera en la que se comunican y ser menos propensos a que las fricciones escalen.

Otra cuestión que aparece tiene que ver con la ‘conexión’, tanto en los seminarios como en reuniones técnicas, donde se evidencia que al interpelar a algunos investigadores, los silencios eran comunes, así como la demanda por repetir preguntas o información. Sobre esto, algunos investigadores reconocieron que los espacios virtuales se prestaban para actividades multitarea, lo cual implicaba que algunos(as) no estuvieran totalmente conectados o atentos a las discusiones, esto fragmenta el intercambio de información. También, sobre la virtualidad, algunos(as) reconocieron sentirse ‘solos’ realizando su labor, ya que las plataformas digitales no lograban reemplazar el acompañamiento que en ocasiones requerían para revisar algún entregable, además, disminuía

la oportunidad de generar relaciones interpersonales, al ser pocos los espacios para la comunicación informal. En su lugar, las salidas de campo y los espacios de ideación conjunta de talleres permitieron la generación de vínculos entre algunos de los investigadores, lo cual fue una base que posibilitó y estrechó la comunicación y colaboración.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se han expuesto los resultados de una reflexión crítica sobre las experiencias de 8 de los investigadores(as) adscritos al proyecto de investigación sobre lenguas nativas del Vaupés. A partir del análisis de los testimonios y las interacciones de los distintos profesionales se logró identificar los desafíos y aprendizajes alcanzados en el marco de esta investigación colaborativa e interdisciplinar. Se ha constatado que la investigación colaborativa en contextos que implican la articulación de múltiples profesionales ubicados de forma no centralizada presenta un conjunto de complejidades inherentes a la coordinación y comunicación entre actores de diferentes disciplinas. Los desafíos más recurrentes están relacionados con la dificultad de establecer un “lugar común”, lograr trascender los monolitos disciplinares y garantizar una correcta comunicación entre las investigadoras(es).

El primer elemento tiene que ver con lo retador que resultó garantizar que un equipo grande de investigadores compartiera una comprensión común y transversal de los objetivos, alcances y productos del proyecto y que, a su vez, contara con una narrativa en la que se reconozca el rol que desempeña cada profesional y la interdependencia continua entre cada parte. Si bien este aspecto pudo haber influido en la cohesión del equipo de investigación y en la ralentización de algunos procesos, especialmente, al no tener certeza sobre los roles aptos para el desarrollo de ciertas laborales, lo cierto es que no tuvo un impacto significativo en la producción de entregables y en el avance del proyecto. En relación con lo anterior, es necesario considerar que a lo largo de la ejecución del proyecto se produjeron transformaciones en la conformación del equipo de investigadores, lo cual influyó en la ausencia de un “lugar común”. Esto señala cómo con el paso del tiempo las “reglas de juego” del proyecto se convirtieron en un conocimiento tácito, y no fueron del todo explicitadas a los nuevos profesionales (Lingard et al., 2007).

El segundo elemento responde a la dificultad de trascender las visiones, perspectivas y abordajes de cada disciplina. En equipos interdisciplinarios pueden emerger desacuerdos cuando los científicos no logran pensar y actuar por fuera de sus disciplinas, partiendo así de conceptos erróneos sobre el tiempo y los recursos necesarios para realizar diversas tareas de investigación (Sonnenwald, 2007). Precisamente, las experiencias de los investigadores dan cuenta de esta situación, por ejemplo, al no reconocer los recursos y el tiempo que supone para una persona la diagramación de informes o la traducción y transcripción de lenguas nativas a español. Otro de los desacuerdos relacionados con la dificultad de atender a la práctica colaborativa interdisciplinaria es la generación de confianza. Esta situación llevó a que, generalmente, una parte de los investigadores actuara como ejecutores, mientras las propuestas y maneras de acercarse a un fenómeno se mantenían en el dominio de un solo campo disciplinar.

El tercer elemento está relacionado con los retos a nivel comunicativo dentro del proyecto. Al tratarse de un equipo disperso geográficamente, la mayoría de las interacciones y comunicaciones pasaron por las herramientas digitales. Al inicio del proyecto se logró acordar cuáles serían los canales para comunicarse y cómo usar cada uno, lo cual disminuyó las complejidades relacionadas con este aspecto. Sin embargo, en las experiencias de los investigadores(as), las herramientas digitales, aunque beneficiosas, también se reconocen como barreras para la integración, al permitir interacciones menos “cercanas” y “cuidadas”. En su lugar, las pocas interacciones presenciales, relacionadas con reuniones y salidas de campo fueron leídas como provechosas, al facilitar la interacción, el reconocimiento de un otro, y la formación de vínculos interpersonales (Hara et al., 2003; Stokols et al., 2008).

En general, a partir de las experiencias de los investigadores del proyecto se puede afirmar que las relaciones colaborativas e interdisciplinarias son dinámicas, cambian entre investigadores en relación con sus identidades y disciplinas, y pueden transformarse en virtud de las relaciones interpersonales que construyan a lo largo del proyecto, y tienen el potencial de emerger con mayor facilidad en contextos presenciales. Estos aspectos, aunque pudiesen parecer menores influyen en la manera en que se lleva a cabo la investigación. Ciertamente, intentar comprender los retos y aciertos relacionados con las interacciones de un grupo de investigación, no es un esfuerzo menor, en tanto, contribuye a comprender cómo funcionan estas iniciativas, de cara al aumento de la investigación colaborativa interdisciplinaria. Teniendo en cuenta que la naturaleza

interdependiente de la ciencia en equipo implica que las interacciones entre investigadores y la manera en la que colaboran se correlacione con mayores éxitos o no para la investigación (Cravens et al., 2022; Stout y Keast, 2021).

Referencias Bibliográficas

- Aboelela, S. W., Larson, E., Bakken, S., Carrasquillo, O., Formicola, A., Glied, S. A. y Gebbie, K. M. (2007). Defining Interdisciplinary Research: Conclusions from a Critical Review of the Literature. *Health Services Research*, 42(1), 329-346. doi:10.1111/j.1475-6773.2006.00621.x
- Bruce, A., Lyall, C., Tait, J. y Williams, R. (2004). Interdisciplinary integration in Europe: the case of the Fifth Framework programme. *Futures*, 36(4), 457-470. doi:10.1016/j.futures.2003.10.003
- Carlile, P. R. (2004). Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries. *Organization Science*, 15(5), 555-568. doi:10.1287/orsc.1040.0094
- Clavijo, T. F., Duque, H. P., Arias, C. G. y Tolosa, C. M. (2021). Organizational communication: a bibliometric analysis from 2005 to 2020. *Clío América*, 15(29), 621-640. <http://dx.doi.org/10.21676/23897848.4311>
- Cravens, A. E., Jones, M. S., Ngai, C., Zarestky, J. y Love, H. B. (2022). Science facilitation: navigating the intersection of intellectual and interpersonal expertise in scientific collaboration. *Humanit Soc Sci Commun*, 9(256) 1-13. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01217-1>
- Cuevas-García, C. (2018). Understanding interdisciplinarity in its argumentative context thought and rhetoric in the perception of academic practices. *Interdisciplinary Science Reviews*, 43(1), 54-73. doi: 10.1080/03080188.2016.1264133
- Dalton, A., Wolff, K. y Bekker, B. (2022). Interdisciplinary Research as a Complicated System. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-13. doi: 10.1177/16094069221100397
- Edelenbos, J., Bressers, N. y Vandenbussche, L. (2017). Evolution of interdisciplinary collaboration: what are stimulating conditions? *Science and Public Policy*, 44(4), 451-463. <https://doi.org/10.1093/scipol/scw035>
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

- Fazenda, I. C. (1995). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. SP: Papirus.
- Fischer, C., Krainer, L., Penker, M. y Radinger-Peer, V. (2024). Communication tools and their support for integration in transdisciplinary research projects. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(120). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02607-3>
- González Alcaide, G. y Gómez Ferri, J. (2014). La colaboración científica: principales líneas de investigación y retos de futuro. *Revista Española De Documentación Científica*, 37(4), 1-15. <https://doi.org/10.3989/redc.2014.4.1186>
- Hara, N., Solomon, P., Seung-Lye, K. y Sonnenwald, D. (2003). An emerging view of scientific collaboration: Scientists' perspectives on collaboration and factors that impact collaboration. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54(10), 952-965.
- Holbrook, J. B. (2013). What is interdisciplinary communication? Reflections on the very idea of disciplinary integration. *Synthese*, 190, 1865–1879.
- Huutoniemi, K., Klein, J., Bruun H. y Hukkinen, J. (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy*, 39(1), 79-88.
- Huutoniemi, K. (2010). Evaluating Interdisciplinary Research. En R. Frodeman, *The Oxford Handbook of Interdisciplinary studies* (pp. 309-320). Oxford University Press.
- Huzair, F., Borda-Rodriguez, A., Upton, M. y Mugwagwa, J. T. (2013). An interdisciplinary and development lens on knowledge translation. *Science and Public Policy*, 40(1), 43-50. <https://doi.org/10.1093/scipol/scs119>
- Johannessen, J. y Olsen, B. (2011). Projects as communicating systems: Creating a culture of innovation and performance. *International Journal of Information Management*, 31, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2010.04.006>
- Ju, B., Stewart, J. B. y Jin, T. (2022). “A bit hard for us to explain”: Barriers to creating new information in scientific collaboration. *Library and Information Science Research*, 44(3). <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2022.101173>
- Keestra, M. (2019). Imagination and Actionability: Reflections on the Future of Interdisciplinarity, Inspired by Julie Thompson Klein. *Issues In Interdisciplinary Studies*, 37(2), 110–129.
- Klein, J. T. (2021). *Beyond Interdisciplinarity. Boundary Work, Communication, and Collaboration*. Oxford University Press. <https://doi.org/DOI:10.1093/oso/9780197571149.003.0004>

- Leahey, E. (2016). From Sole Investigator to Team Scientist: Trends in the Practice and Study of Research Collaboration. *Annual Review of Sociology*, 42, 81–100. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074219>
- Leigh, J. y Brown, N. (2021). Researcher experiences in practice-based interdisciplinary research. *Research Evaluation*, 30(4), 421–430. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab018>
- Lingard, L., Schryer, C. F., Spafford, M. M. y Campbell, S. L. (2007). Negotiating the politics of identity in an interdisciplinary research team. *Qualitative Research*, 7(4), 501–519. <https://doi.org/10.1177/1468794107082305>
- Moirano, R., Sánchez, M. A. y Štěpánek, L. (2020). Creative Interdisciplinary Collaboration: A Systematic Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 1-14. doi: 10.1016/j.tsc.2019.100626
- Monteiro, D., M. y Keating, E. (2009). Managing misunderstandings: The role of language in interdisciplinary scientific collaboration. *Science Communication*, 31(1), 6–28. <https://doi.org/10.1177/1075547008330922>
- Newell, C. y Bain, A. (2018). Team-Based Collaboration in Higher Education Learning and Teaching. *Springer Briefs in Education*. doi:10.1007/978-981-13-1855-9
- Purvis, B., Keding, H., Lewis, A. y Northall, P. (2023). Critical reflections of postgraduate researchers on a collaborative interdisciplinary research project. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(10), 1-13. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01494-w>
- Rodríguez, J. (2002). Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad [Ponencia]. Memorias del V seminario internacional. Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media (1-20). Programa RED. Bogotá, Colombia.
- Salmela, M., MacLeod, M. y Munck af Rosenschöld, J. (2021). Internally Incentivized Interdisciplinarity: Organizational Restructuring of Research and Emerging Tensions. *Minerva*, 59, 355–377.
- Satolo, V., Bernardo, C., Lourenzani, A. y Morales A. (2019). Um panorama histórico-conceitual da pesquisa interdisciplinar: uma análise a partir da pós-graduação da área interdisciplinar. *EDUR: Educação em Revista*, 35, 1-25. <https://doi.org/10.1590/0102-4698185294>
- Sheng, J., Liang, B., Wang, L. y Wang, X. (2023). Evolution of scientific collaboration based on academic ages. *Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications*, 624, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.physa.2023.128846>

- Siedlok, F. y Hibbert, P. (2013). The Organization of Interdisciplinary Research: Modes, Drivers and Barriers. *International Journal of Management Reviews*, 16(2), 194–210. doi:10.1111/ijmr.12016
- Sonnenwald, D. H. (2007). Scientific collaboration. *Annual Review of Information Science and Technology*, 41(1), 643–681. doi:10.1002/aris.2007.1440410121
- Stokols, D., Misra, S., Moser, R. P., Hall, K. L. y Taylor, B. K. (2008). The Ecology of Team Science. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(2), S96–S115. doi:10.1016/j.amepre.2008.05.003
- Stout, M. y Keast, R. (2021). Collaboration: what does it really mean? En J. W. Meek (Ed.), *Handbook of Collaborative Public Management* (pp. 17-35). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789901917.00012>
- Trussell, D. E., Paterson, S., Hebblethwaite, S., Xing, T. M. K. y Evans, M. (2017). Negotiating the Complexities and Risks of Interdisciplinary Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917711351>
- Wöhlert, R. (2020). Communication in international collaborative research teams: A review of the state of the art and open research questions. *Studies in Communication and Media*, 9(2), 151-217. <https://doi.org/10.5771/2192-4007-2020-2-151>

Sobre los autores

Jesús Mario Girón

Doctor en lingüística, Vrije Universiteit Amsterdam, colaborador Universidad Icesi.

Correo electrónico: jmgiron@icesi.edu.co

ORCID: 0000-0003-4542-3245

Camila Ortiz Giraldo

Licenciada en Lenguas Extranjeras, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Colaboradora Universidad Icesi.

Correo electrónico: cortiz@icesi.edu.co

Adela Parra-Romero

Universidad Libre, seccional Cali, Colombia. Directora de Investigaciones.

Correo electrónico: adelaparraromero@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2939-9399

Yuli Vargas Obando

Universidad Icesi, Cali, Colombia. Antropóloga, asistente de investigación.

Correo electrónico: vargasy901@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7412-1118

Javier Aguirre Ramos

Universidad Icesi, Cali, Colombia.

Correo electrónico: jaaguirre@icesi.edu.co

ORCID: 0000-0002-1802-1008

Mariana Canacué

Universidad Icesi, Cali, Colombia.

Correo electrónico: marianacanauce@gmail.com

ORCID: 0009-0005-8675-7948

Valentina Delgado

Universidad Icesi, Cali, Colombia.

Correo electrónico: valentinadelgadojaramillo@gmail.com

ORCID: 0009-0003-0831-3925

Robin Castro-Gil

Universidad Icesi, Cali, Colombia. Departamento de Humanidad, Tecnología y Ciencias y Grupo de Investigación Nexos.

Correo electrónico: rcastro@icesi.edu.co

ORCID: 0000-0001-7029-724X

Alejandro Peñaranda-Agudelo

Universidad Icesi, Cali, Colombia. Centro Interdisciplinario para la Transformación Digital y la Inteligencia Artificial (CITRADI).

Correo electrónico: alejandropenaranda3001@gmail.com

ORCID: 0009-0004-8721-6441

Santiago Londoño-Restrepo

Universidad Icesi, Cali, Colombia. Servicios y recursos de información - Biblioteca.

Correo electrónico: aslondono@icesi.edu.co

ORCID: 0000-0001-5622-7608

Manuela Triviño-Monar

Universidad Icesi, Cali, Colombia. Departamento de Comunicación en entornos digitales.

Correo electrónico: manueela.t@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6356-5525

Víctor López Cardozo

Lingüista comunitario de Wacará

Tiberio Gallego López

Lingüista comunitario de Wacará

Martín Londoño Ramírez

Indígena wáchña, comunidad de Yacayacá, Colombia. Lingüista comunitario.

Correo electrónico: martinlondonoyacayaca@gmail.com

Héctor Fabio Borrero Ramírez

Indígena wáchña, comunidad de Yacayacá, Colombia. Traductor comunitario.

Correo electrónico: pizamira88@gmail.com

Camila Sofía Venegas Osorio

Contratista Universidad Icesi, Cali, Colombia.

Correo electrónico: csvenegaso@unal.edu.co

ORCID: 0000-0002-4348-2105

María Antonia Martínez

Docente Escuela Normal Superior Indígena María Reina ENOSIMAR.

Sandra Pereira

Docente Escuela Normal Superior Indígena María Reina ENOSIMAR.

Juan Carlos Durán

Rector Escuela Normal Superior Indígena María Reina ENOSIMAR.

Diana Guzmán Ocampo

Docente Escuela Normal Superior Indígena María Reina ENOSIMAR.

Nathalia Zuluaga López

Universidad Icesi, Cali, Colombia. Joven investigadora.

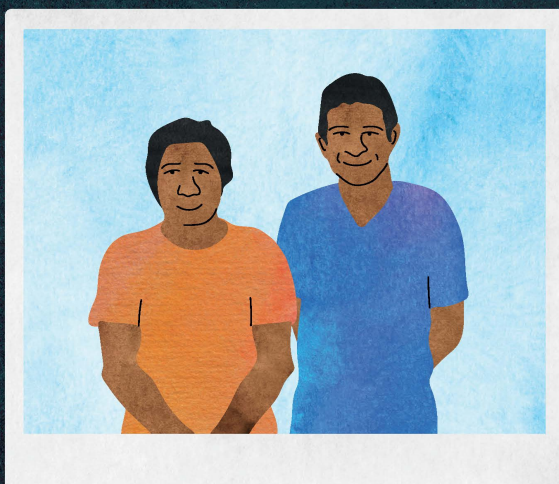
Correo electrónico: nzuluaga@icesi.edu.co

ORCID: 0009-0005-7002-7545



Este libro se terminó de editar en mayo de 2025.
En su preparación, realizada desde la Editorial
Universidad Icesi, se utilizaron tipos Adobe
Garamond Pro en 12/15 y 11/13,5.

Este libro es una invitación a explorar el asombroso mundo de las lenguas nativas del Vaupés, mediante un viaje que fusiona historia, cultura y técnicas novedosas. Basándose en un exhaustivo estudio de las investigaciones y la diversidad lingüística de la región, este texto proporciona un sólido marco conceptual que potencia la comprensión del multilingüismo amazónico. Resaltan sus contribuciones metodológicas, tales como la utilización de "objetos de frontera" y procesos de cocreación con pueblos indígenas, que muestran un diálogo intercultural genuino. Además, el libro investiga la capacidad de las tecnologías digitales para la conservación del idioma, ajustándolas de manera crítica a las circunstancias locales. Con un enfoque sensible y participativo, también documenta experiencias de apropiación social del conocimiento y formación de maestros indígenas, subrayando la importancia de fortalecer las capacidades locales para la salvaguarda y promoción de las lenguas nativas, en un departamento como el Vaupés, que cuenta con un número importante del total de Colombia. Esta obra no solo documenta lenguas, sino que también construye puentes entre la investigación académica y los conocimientos indígenas, haciendo indispensable su lectura.



ISBN: 978-628-7814-05-9



9 786287 814059