

Lenguas nativas y primera infancia





Lenguas nativas y primera infancia

DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA





Ministerio de Cultura

Mariana Garcés Córdoba
Ministra de Cultura

Zulia Mena García
Viceministra de Cultura

Guiomar Acevedo Gómez
Directora de Artes

Sandra Patricia Argel Raciny
Asesora de Primera Infancia

Yohanna Flórez Díaz
Profesional Primera Infancia

**Instituto Colombiano de
Bienestar Familiar**

Cristina Plazas Michelsen
Directora General

Margarita Barraquer Sourdis
Subdirectora General

José Tobías Betancourt Ladino
Secretario General

Juan Carlos Buitrago Ortiz
Director de Primera Infancia

Marcela Monroy Parra
Subdirectora de Gestión Técnica
para la Atención a la Primera Infancia

Milbany Vega Salinas
Lider Estrategia Fiesta de la Lectura

Ángela María Calderón Fernández
Coordinadora Editorial
Jefe Oficina Asesora de Comunicaciones
Grupo de Imagen Corporativa

Fundalectura

Diana Rey Quintero
Directora Ejecutiva

Claudia Rodríguez R.
Subdirectora de Formación y Divulgación

© Jesús Mario Girón Higueta, etnolingüista
© Libia Tattay Bolaños, antropóloga
Investigadores y autores del texto

María Cristina Rincón R.
Coordinadora Editorial

**Lenguas nativas
y primera infancia**

**Colección: Derechos y
orientaciones culturales
para la primera infancia**

ISBN impreso: 978-958-8827-13-1

ISBN digital: 978-958-59461-1-8

© Ministerio de Cultura - Instituto
Colombiano de Bienestar Familiar -
Fundalectura
Primera edición 2016

Crisol de Culturas Ltda.

Concepto, cuidado y producción editorial
Jenny Alexandra Rodríguez Coordinación y dirección de
arte / Daniel Gómez Ilustración cubierta e interior
/ Nefelí Vanegas Diseño editorial
/ Diego Losada Corrección de estilo
/ Animaedro Flipbook / Diagramación Álvaro Rodríguez.

Esta investigación se realizó en desarrollo del
Convenio 1269-2172/2013, suscrito entre el
Instituto Colombiano de Bienestar
Familiar-ICBF, el Ministerio de Cultura, la
Fundación para el Fomento de la
Lectura-Fundalectura, la Fundación Rafael
Pombo, la Fundación Carvajal y el Centro
Regional para el Fomento del Libro en
América Latina y el Caribe-Cerlale.





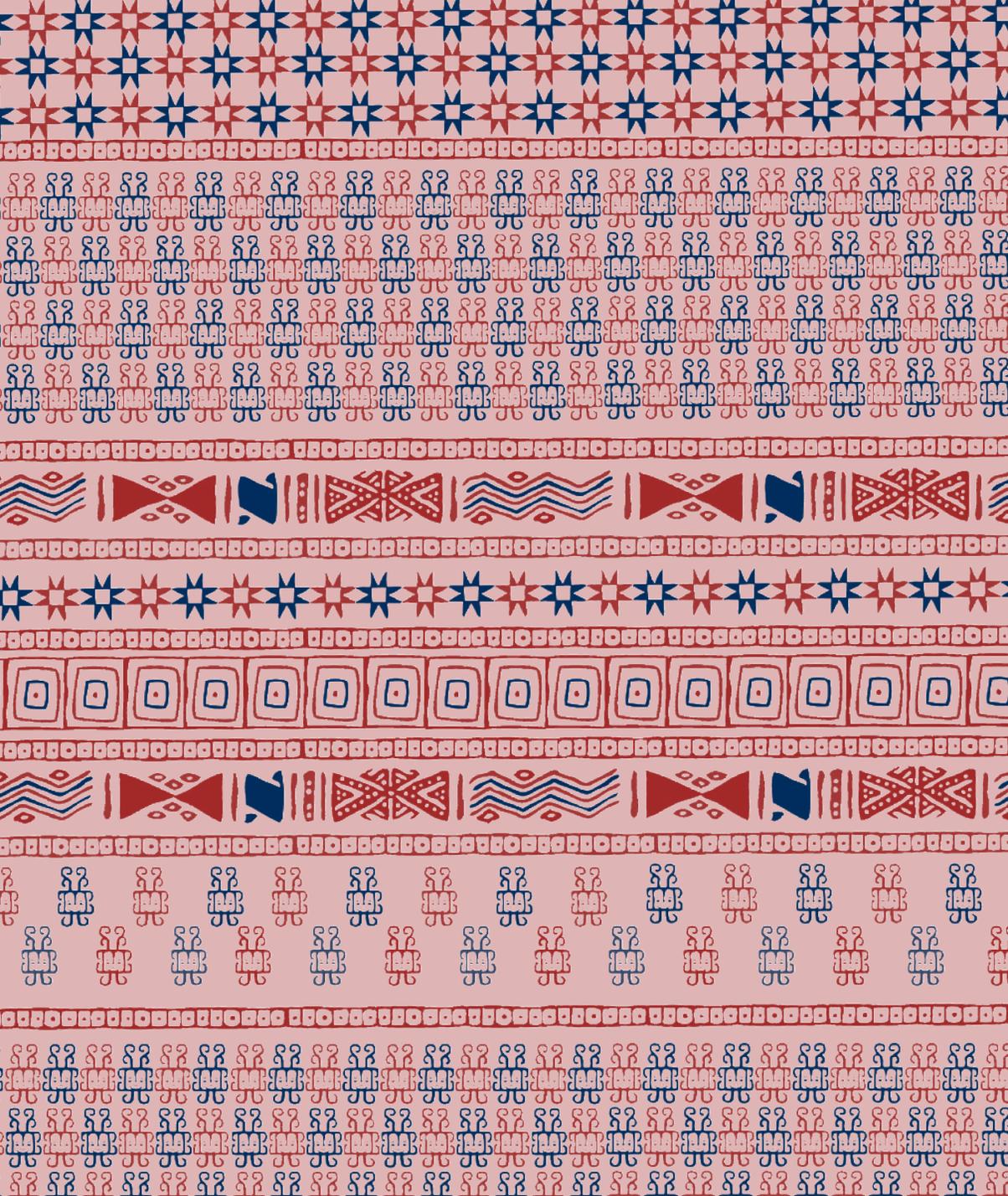
Presentación

La colección **DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA** representa para el Ministerio de Cultura y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la materialización de los sueños compartidos por todos los sectores que trabajan por la Estrategia De Cero a Siempre. Un trabajo conjunto que nos ha propuesto como gran derrotero avanzar en la garantía de los derechos culturales de los niños y niñas desde su gestación y asumir el enorme reto de contribuir a su desarrollo integral.

Las prácticas artísticas y culturales son el escenario más apropiado para trabajar con la primera infancia. Cantos, nanas, arrullos, relatos y juegos tradicionales constituyen un patrimonio cultural invaluable del que los niños y niñas se pueden apropiar y que pueden transformar. Es por esto que resulta indispensable el acceso a todas las expresiones artísticas y estéticas, al juego y la exploración de lo cotidiano.

Lenguas nativas es un texto que invita a reconocer como fundamental la multiplicidad de maneras en que somos acunados y cuidados, el amor que sentimos mediante arrullos, las primeras palabras, sonoridades y gestos, los cuales significan nuestro mundo inmediato y nos identifican con nuestra cultura. El amor expresado a través de la lengua nos permite reconocer y disfrutar de la diversidad y las formas de la interculturalidad.

Esta lectura nos acerca a las lenguas nativas de nuestro país con la firme consideración de apoyar su revitalización; de promover que los niños y niñas en primera infancia de los diferentes territorios puedan gozar y aprender de su riqueza hablada, contada y nombrada en lenguas propias; así como promover el respeto por las múltiples maneras en que podemos ser cuidados, nombrados y acogidos en las diferentes regiones de la geografía nacional.



Nota preliminar

LAS PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS EVOLUCIONAN...

El concepto de **enfoque diferencial** definido y propuesto en el presente documento hace parte del inicio de la apuesta política de la Estrategia De Cero a Siempre planteada en los *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión* (2013); sin embargo, una de las líneas de trabajo intersectorial es el desarrollo de perspectivas que propendan al desarrollo integral de los niños y niñas en primera infancia del país y atiendan a las poblaciones ponderando características, situaciones y potencialidades diversas.

En tal sentido y en concordancia con la transformación de los conceptos asociados a las prácticas que hemos discutido después de 2013, los sectores participantes de la Comisión Intersectorial¹ proponemos considerar la atención integral a la primera infancia desde una **perspectiva de reconocimiento, respeto y celebración de la diversidad** que acoja la protección integral de los derechos de los niños y las niñas (derechos individuales) y los de sus familias y comunidades (derechos colectivos).

Esto significa que partimos del reconocimiento de la diversidad y singularidad de las formas de vida y el desarrollo de los niños y niñas, al tiempo que procuramos la prevención y eliminación de su discriminación y la de sus familias y comunidades, considerando a su vez todas las formas de interacción y acción de las entidades públicas y privadas que garantizan su atención, así como las relaciones cotidianas que tejemos alrededor de los niños y las niñas².

- 1 La Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPI) fue creada por medio del Decreto 4875 de 2011 y está integrada por la Alta Consejería para Programas Especiales (ACPPE), hoy Consejería Presidencial para la Primera Infancia, y los ministerios de Educación Nacional, Cultura, Salud y Protección Social, el Departamento Nacional de Planeación y el Departamento para la Prosperidad Social (DPS), con sus entidades adscritas: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (ANSPE).
- 2 Propuesta expuesta en el “Lineamiento para la Atención Integral a la Primera Infancia en perspectiva de respeto y reconocimiento de la diversidad” (2016), elaborado por la CIPI en el marco del convenio 1375 de 2015.



Contenido

Introducción • 13

Parte I • 17

Panorama de las lenguas nativas y su función en el desarrollo integral de la niñez de los pueblos indígenas • 17

I. Las lenguas en el devenir histórico de los pueblos nativos • 18

II. El lenguaje en la socialización y la continuidad cultural de los pueblos nativos • 26

III. Pueblos nativos y comunidades de habla • 34

IV. Bilingüismo y multilingüismo en las comunidades indígenas colombianas • 40

V. Factores que amenazan o fortalecen las lenguas nativas • 43

- A. Factores amenazantes para las lenguas indígenas • 43
- B. Factores fortalecedores o que promueven la vitalidad de las lenguas • 46

VI. Vitalidad de las lenguas nativas de Colombia y primera infancia. Fuentes de su diagnóstico • 48

VII. Algunos criterios para determinar el grado de vitalidad de las lenguas y escala de vitalidad • 52

Escala de vitalidad de las lenguas • 54

Parte II • 59

Caracterización de la primera infancia desde la perspectiva indígena • 59

I. Principios en los que se sustentan las *semillas de vida*: el territorio, la comunidad, la familia • 61

II. Las semillas de vida en la comunidad • 64

III. Procesos de socialización de los niños y las niñas indígenas • 66

IV. Ser niños indígenas desde la siembra de la semilla • 68

V. El desarrollo de los niños y las niñas a partir de la cosmovisión y la lengua • 70

VI. Algunas consideraciones frente a un enfoque diferencial de atención para niños y niñas en la etapa de primera infancia y en la concepción de *semillas de vida* • 71

- A. Problemáticas que hoy enfrentan las comunidades en la crianza • 72
- B. Sobre los centros de cuidado ajenos a la comunidad • 75

VII. Algunos criterios de atención a los niños y las niñas en la etapa de *semillas de vida* • 78

VIII. Estrategias y acciones • 81





Parte III • 85

Recomendaciones para la revitalización de las lenguas nativas en la primera infancia de los pueblos indígenas • 85

I. Una gran tarea que comienza con los pequeños • 86

II. Componentes para propiciar la transmisión de las lenguas en la primera infancia en el contexto de los programas de cuidado • 88

III. Recomendaciones y estrategias para trabajar las lenguas nativas en la primera infancia • 92

- A. Sensibilización sobre la importancia de la lengua nativa en la primera infancia • **92**
- B. Valoración, prestigio y posicionamiento de la lengua propia • **94**
- C. Sobre la modalidad de atención para el cuidado y crianza de los niños y las niñas indígenas • **97**
- D. Saberes tradicionales, metodologías y producción de materiales para la revitalización lingüística en la primera infancia • **104**
- E. Recomendaciones para que la lengua viva en la oralidad y la escritura: producción, difusión y seguimiento de materiales en lenguas propias • **106**
- F. Bibliotecas étnicas y centros de memoria • **111**

Conclusiones • 115



Anexo 1.

Estado de vitalidad de las lenguas nativas según autodiagnósticos sociolingüísticos —Ministerio de Cultura 2010, 2011— y planes de salvaguarda • 117

Anexo 2.

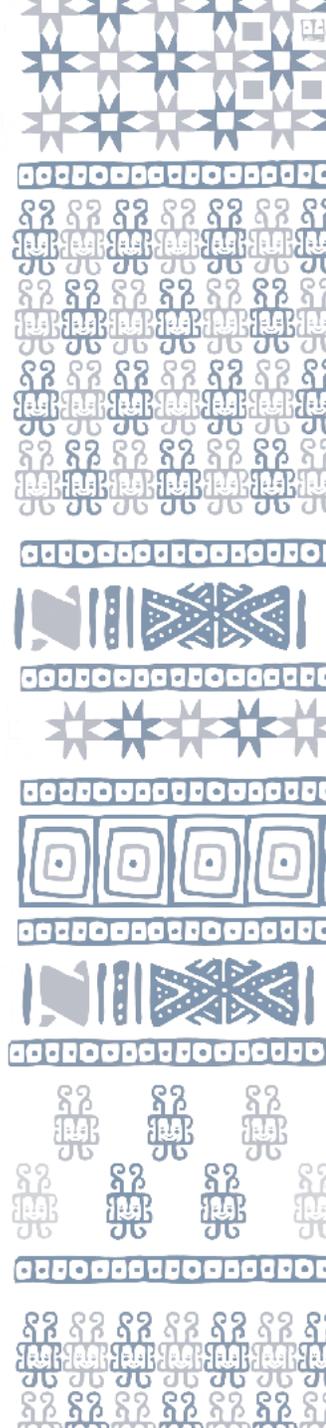
Reporte de las competencias para entender y hablar las lenguas nativas de niños y niñas de 2 a 4 años de catorce lenguas nativas colombianas según el Autodiagnóstico Sociolingüístico, Ministerio de Cultura • 126

Anexo 3.

Reseña de experiencias en fortalecimiento de las lenguas nativas articuladas con la primera infancia • 142

Referencias bibliográficas • 148

Decálogo más uno • 150





Introducción

Este documento fue realizado en el marco de la Estrategia Fiesta de la Lectura (2013), al acoger el derrotero de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia de avanzar en la implementación de la atención integral a niños y niñas en primera infancia de los pueblos indígenas y ponderar el respeto por sus derechos culturales y su patrimonio material e inmaterial.

La urgencia en la implementación de las orientaciones respecto al tratamiento de las lenguas nativas de los niños y las niñas de las comunidades y pueblos indígenas obedece a la inminente disminución de la transmisión de sus lenguas y tradiciones orales y a la consideración de que justamente los espacios de atención para la primera infancia constituyen contextos privilegiados para el desarrollo de estrategias de revitalización de las mismas.

Hay causas estructurales que han desmotivado a las familias a enseñar a los niños y niñas las lenguas de sus ancestros; tendencia que puede ser revertida si los adultos cuidadores reflexionan sobre cómo modificar la socialización y cuidado desde la primera infancia para garantizar la apropiación de su herencia y patrimonio cultural. En tal sentido, dos factores que pueden modificar esta situación son:

Concientizar a los adultos de los pueblos indígenas sobre la importancia de sus propios saberes y lenguas para la pervivencia de sus comunidades.

Corregir las actitudes discriminatorias hacia las lenguas ancestrales. Las actitudes y valoraciones negativas llevan a que los hablantes, especialmente los niños, niñas y jóvenes, abandonen el uso de su lengua por la vergüenza que se les hace sentir como hablantes de una lengua distinta a la que habla la población mayoritaria.



para que estas se hayan debilitado. Este panorama se complementa con dos anexos sobre el estado de vitalidad de las lenguas nativas colombianas.

En la segunda parte del documento se exponen algunos conceptos y recomendaciones a considerar desde la primera infancia en aquellos pueblos indígenas donde se recogieron experiencias y propuestas de las comunidades y organizaciones que vienen perfilando una política de cuidado para sus “semillas de vida”, expresión con la que designan a los niños y niñas en sus primeros seis años de vida.

Finalmente, la tercera parte contiene las recomendaciones y aspectos que pueden tener en cuenta quienes están a cargo de la crianza u orientan la atención integral de niños y niñas fuera de su hogar. En ella se incluyen algunas recomendaciones sobre el uso de recursos técnicos y materiales que podrían enriquecer su labor en lenguas nativas al interior de la comunidad y en los centros de atención de niños y niñas indígenas.

El propósito fundamental de este documento es resaltar la dimensión histórica de la labor de las familias, comunidades y programas de atención al promover que los niños y niñas se sientan orgullosos de su lengua, tradición, diversidad y cultura. Esperamos que estas recomendaciones hagan más cálida, esperanzadora y entusiasta la crianza y el cuidado de los niños y las niñas, considerados las “semillas de vida” de las comunidades y los pueblos indígenas.

Jesús Mario Girón Higueta y Libia Tattay Bolaños







Parte I.

Panorama de las lenguas nativas y su función en el desarrollo integral de la niñez de los pueblos indígenas





La idea que tenemos de nosotros mismos está íntimamente tejida con la lengua que hablamos; nuestra identidad, nuestros pensamientos y sueños están en buena parte adheridos a la lengua materna, porque en esa lengua nuestros familiares nos mostraron el mundo y se volvió parte de nuestro ambiente y tejido social.

I. Las lenguas en el devenir histórico de los pueblos nativos

Iniciamos esta primera parte con algunas reflexiones sobre ciertos antecedentes de la realidad sociolingüística de los pueblos indígenas, sobre cómo un largo proceso de colonización ha afectado sus lenguas, dejando una compleja configuración de pueblos, culturas y lenguas, en la cual algunos pueblos han logrado mantenerse, mientras que otros se han debilitado. Este panorama se presenta como un insumo para que las personas e instituciones que están al frente de la crianza y cuidado de la niñez en primera infancia de los pueblos indígenas, analicen las condiciones locales y regionales para las cuales han de construir propuestas diferenciales y pertinentes de manejo de las lenguas nativas.

Hay que reconocer que sabemos muy poco sobre la diversidad de pueblos, culturas y lenguas surgidas en la América precolombina. Tenemos noticia de que hubo pueblos en la antigüedad amerindia que crearon un inmenso conocimiento sobre la naturaleza, que crearon industrias y artes admirables para engalanar sus rituales, que tenían sofisticados ordenamientos sociales, que interpretaron como sagrada la naturaleza y el lugar de los humanos en ese escenario. Sabemos por las representaciones de petroglifos (grabados en piedra), por la

estatuaria en piedra (San Agustín) y por los vestigios que han quedado de sus asentamientos de los últimos milenios que sus vidas estuvieron llenas de cultura y arte. Sabemos que algunos pueblos se expandían por medio de conquistas, que intercambiaban productos y tecnologías, que los mitos e ideas se propagaban y variaban. Aunque nos falta saber y conocer mucho de la historia cultural de los pueblos indígenas antes de que llegaran los europeos, los colombianos tenemos la posibilidad de restituir esa parte de nuestra historia dándole el espacio que merecen en ella los pueblos indígenas que han pervivido, que han conservado sus saberes y sus lenguas y cuyas perspectivas de vida fueron desoídas desde la Conquista y la Colonia.

Las lenguas nativas habladas por los pueblos amerindios que han habitado en Colombia son tradiciones lingüísticas tan complejas y potencialmente tan ricas para expresar cualquier idea como cualquier otra lengua del mundo. Pero más que esta posible equivalencia funcional de las lenguas nativas, vistas solo como códigos o sistemas lingüísticos separados de las comunidades que las hablan, hay que ver las lenguas nativas como la acumulación de innumerables experiencias de las comunidades a las que pertenecen, experiencias centenarias de vivir en los Andes, en las selvas amazónicas, en las sabanas de la Orinoquia, en los desiertos y litorales de lo que hoy es Colombia. En su trasegar por los ríos, montes y paisajes diversos, las comunidades han creado visiones del mundo y representaciones llenas de sentido y significado, que dignifican a sus sociedades y que se han transmitido por distintos medios, siendo el lenguaje hablado, la oralidad, el más versátil. Algunos elementos de las cosmovisiones amerindias se difundieron y fueron compartidos por distintas culturas; otros pueblos crearon tradiciones locales y regionales



particulares que aún hoy se reflejan en las culturas; todos ellos pudieron convivir y sobrevivir compartiendo ideas y productos de su trabajo, a la vez que pudieron mantener sus singularidades, sus propias mitologías y sus lenguas propias.

La invitación a restituir el lugar de las culturas indígenas en la vida social y cultural de la nación, pasa por reflexionar sobre ese contacto inicial entre América (*Abya-Yala* en lengua gunadule o cuna) y la Europa del Renacimiento. Muchas de nuestras valoraciones sobre nosotros como sociedad multiétnica, multicultural y multilingüe, arrastran la visión del mundo que se configuró desde entonces. Aún hoy día la herencia histórica europea, la sociedad occidental, continúa su proceso de intervención llevando la modernidad, la organización social en Estados, la tecnología y valores de Occidente hasta el último rincón del planeta. Hoy podemos modificar esta visión de colonización creando valores diferentes en las nuevas generaciones, pero para ello hay que recordar y analizar los orígenes de nuestra formación social. No hay que olvidar que uno de los requerimientos para organizar la dominación colonial fue establecer la primacía de las lenguas de la metrópoli (castellano, portugués, inglés, francés) y silenciar los idiomas nativos². Hay que mirar críticamente, que la coloni-

- 2 En el período inicial de la Conquista y en el establecimiento colonial, la Corona española cambió de política lingüística en más de una ocasión. Comenzó con "las leyes de Burgos de 1512 (que) ordenaron a los encomenderos a enseñar a leer y escribir en español a los indios. Los hijos de los curacas y jefes amerindios debían aprender el lenguaje de Castilla. El Concilio de Trento (1545-1563) promovió la evangelización de los pueblos nativos en sus lenguas vernáculas, medida que fue respaldada por Felipe II. En Real Cédula del 1º de junio de 1574, Felipe II ordenó como condición para acceder a una doctrina en un pueblo de indios el



zación inicial no solo fue la imposición de las lenguas europeas como códigos, sino que también conllevó el designar en estas lenguas las relaciones de poder y la valoración, desde la mirada europea, de cada cosa que había en América.

Desde la perspectiva amerindia, la irrupción de los colonizadores en las montañas de América, en sus ríos y selvas fue un evento sin antecedentes, no solo por su apariencia, sus costumbres, por los animales que trajeron, etc., sino también por lo incomprendible de sus ideas y valoraciones. El cruel carácter del encuentro inicial negó desde el principio las cosmovisiones, saberes y valores nativos, implantó la idea de la inferioridad de los pueblos aborígenes, de sus culturas, lenguas y dioses.

Por eso, desde el mismo momento de la Conquista y hasta hoy, los pueblos nativos tuvieron que optar o por el sincretismo (esconder sus ideas y rituales mimetizándolos en formas de la cultura del colonizador) o por la huida hacia regiones periféricas a la influencia de los centros donde se estableció la Colonia y donde luego se desarrollaron las naciones mestizas latinoamericanas. De allí que algunos pueblos han optado —hasta nuestros días— por suprimir rasgos que los identificaran como indígenas; por ejemplo, su propia lengua, que han dejado para hablar la lengua de los criollos vecinos,

conocimiento de la lengua vernácula. Así mismo, por Real Cédula de 1596 se reitera no proveer los curatos en quienes no supiesen bien la *lengua general* de los indios” (Pineda, 2000: 51). Luego de que se hicieran algunas gramáticas, se establecieron cátedras en lenguas nativas, que algunas de ellas fueran usadas por años para la evangelización (lenguas generales) y que creciera el número de hablantes criollos del castellano, “en 1779 el nuevo monarca español Carlos III dispuso la castellanización de sus territorios” (Pineda, 2000: 59).



como sucedía hasta hace un par de décadas con el pueblo *ette énnaka* (chimila).



Tras cinco siglos de contacto con Occidente y cambios recientes en el seno mismo de esta cultura, tales como la emergencia de los derechos humanos, la aceptación de la diversidad cultural como una riqueza y el reconocimiento y validación de elementos de las cosmovisiones indígenas, podemos los colombianos del siglo XXI contar con la fortuna de que han sobrevivido cerca de cien pueblos nativos, sesenta y cinco lenguas y casi un millón y medio de personas que se consideran indígenas. Luego de décadas de lucha por alcanzar el reconocimiento como parte de la comunidad mundial y como parte de las nacionalidades en cada país, los pueblos indígenas de Colombia comienzan a ser tenidos en cuenta por el ordenamiento institucional, para lo cual se requiere que las políticas públicas, los programas y los agentes del Estado comprendan el enfoque diferencial y acojan la participación de las comunidades de los pueblos nativos, respetando su perspectiva de vida, y propiciando así la construcción de una sociedad plural donde se avance cada día en la construcción de una interculturalidad equilibrada y creativa.

Si observamos la situación en que sobreviven las culturas amerindias, hay que reconocer que nuevas amenazas se ciernen sobre las comunidades mismas y sobre las tradiciones culturales y lingüísticas que aún perviven. Asimismo, hay que considerar que los cambios derivados de la globalización, la proliferación de las nuevas tecnologías de la comunicación, los flujos migratorios, los reordenamientos territoriales —tanto los violentos que llevan a desplazamientos, como los derivados por la búsqueda de nuevas áreas de asentamiento— presentan nuevos retos a la continuidad de las culturas, las lenguas y el tejido social de los pueblos.

Este documento busca llamar la atención sobre cómo podemos estimular en este escenario cambiante la continuidad de las lenguas nativas, de los grupos que conforman sus comunidades de hablantes, de las tradiciones donde las personas y familias se reconocen como sujetos colectivos diferentes y, a la vez, participes de la sociedad nacional.

Es de interés para la Estrategia De Cero a Siempre el desarrollo integral de los niños y las niñas en sus primeros seis años de vida, un propósito compartido por las comunidades. Es necesario indicar que para alcanzar este objetivo de la manera más feliz y plena para cada niño de todos los pueblos nativos, es preciso formular estrategias, programas y acciones, teniendo en cuenta el enfoque diferencial; aplicar este enfoque, significa considerar las ideas del niño y de la niña que hay en cada cultura, así como sus formas de aprender, de relacionarse, de ser reconocidos y protegidos. En los lineamientos de la Estrategia De Cero a Siempre se indica, explícitamente, que “la integralidad (en la Estrategia) se expresa a través de las concepciones del niño y de la niña y sus derechos, la atención y la gestión, que deben concurrir en los entornos en donde transcurren sus vidas”. Tratándose de las comunidades indígenas, esta condición de la atención y cuidado a las personas de 0 a 6 años es básica, y de hecho los pueblos nativos la han expresado de diversas maneras, pues quieren que sus niños y niñas crezcan en sus territorios, los disfruten y puedan, como futuros adultos, defenderlos y formar nuevas familias que vivan en sus comunidades, en sus culturas.

El entorno social de las comunidades amerindias tiene importantes diferencias que llevan a sus niños y niñas a percibir y construir mundos distintos a los de los niños y las niñas de la sociedad mayoritaria. Así, en



muchas sociedades estratificadas y modernas urbanas³, los niños de la sociedad mayoritaria reciben una atención donde prima el criterio de individuo y de derechos individuales; aunque se reconoce la familia como base de la sociedad, pero se valora poco el papel de la comunidad local y el sentido de pertenencia a ella y a la tradición cultural, porque las familias normalmente no forman un tejido social con estrechas relaciones de parentesco.

En contraste, en los pueblos nativos, ya vivan en los Andes, en las selvas o en las sabanas, sean de tradición agrícola, pastoril, de pescadores o recolectores, donde no se vive la modernidad de manera plena, la totalidad de los niños y las niñas acostumbran recibir una formación en las habilidades y destrezas necesarias para conseguir la subsistencia, acorde con su género. Solo en algunos casos, son entrenados en destrezas especiales para roles especializados, pero ese carácter especial no les da una posición privilegiada que los exima de buscar la subsistencia o que les permita beneficiarse del trabajo de los otros sin una contraprestación. Por ejemplo, algunos niños koguis son destinados a la vida espiritual desde antes de nacer y se les cria de manera diferente a los demás, porque se espera que trabajen en servicio de la comunidad cuando sean adultos.



- 3 Con “modernidad” indicamos el concepto expresado por Escobar y Pedrosa (1996: 17): “Definimos la modernidad como el período histórico que cristaliza en Europa occidental a finales del siglo XVIII, basado en la conquista técnica de la naturaleza, la vida social y las culturas. Para teóricos como Habermas, Giddens y Foucault, lo esencial de la modernidad es el papel central que con ella entran a jugar los conocimientos expertos—tanto en las ciencias naturales como en las sociales y humanas— en el diseño de las sociedades”.

Este modelo sociocultural con el que podría caracterizarse la socialización de los niños y las niñas de los pueblos nativos indígenas en su propia cultura, está sujeto a los cambios que trae la modernización y a la transformación de las sociedades indígenas. Estos cambios, de diverso alcance en cada región, plantean retos a los pueblos para asumir una interculturalidad que responda a nuevas condiciones, manteniendo la autonomía, preservando su cultura y su tejido social.

Casi un centenar de pueblos nativos han conseguido llegar al siglo XXI en Colombia; algunos con cierta integridad y fortaleza cultural y política, otros debilitados y más vulnerables ante los nuevos influjos y violencias que siguen amenazando su pervivencia. Con sus luchas, los pueblos nativos están cobrando visibilidad política y ganando reconocimiento en el conjunto de la sociedad, que confirma la validez de sus sistemas de pensamiento y de relación con el territorio, los considera como sujetos de derechos colectivos, valora sus aportes a la humanidad y considera pertinentes sus sistemas de valores y métodos de socialización.

La crisis actual de muchos indígenas está en mantener el tejido social de sus comunidades y la pervivencia y desarrollo interno de sus culturas, en el contexto de esta rápida transformación interna y externa, tanto en sus territorios tradicionales como en los asentamientos recientes donde han migrado, a veces voluntariamente, a veces debido al desplazamiento forzado. En este contexto, cobra especial importancia el cuidado de sus niños y niñas mediante el aseguramiento a sus necesidades básicas, una de las cuales es la transmisión de valores, hábitos y usos característicos de sus culturas y lenguas ancestrales.





II. El lenguaje en la socialización y la continuidad cultural de los pueblos nativos

Una de las particularidades del lenguaje humano, es que es muy importante para cada individuo y, a la vez, es intrínsecamente social; es universal, pero, a la vez, es idiosincrático, moldea la identidad de cada grupo social local y varía según el contexto. Una de las características de los idiomas o lenguas, como manifestación del lenguaje humano, es que cada uno es una tradición heredada por una comunidad, en la que se ha plasmado la historia de sus ancestros. Por tanto, al recibir una lengua también se reciben algunas ideas asociadas a la experiencia de las comunidades que han usado esa lengua. Una última característica del lenguaje, es que cada persona posee mucho en común con quienes hablan su misma lengua, pero cada persona vive y usa el idioma de manera única; esto es, que nuestra forma de hablar es un rasgo de nuestra identidad, tanto personal como colectiva. Por eso, cada vez que hablamos de las lenguas terminamos hablando de identidades, de ‘nosotros’ y de los ‘otros’, de interculturalidad, de encuentros y migraciones, de dominaciones y liberaciones, de la historia cultural de las poblaciones, y de cómo estos andares deberían llevar al diálogo y al entendimiento.

Es de observar también que las poblaciones, los poderes que llevan su vocería, los grupos sociales y hasta los individuos, corrientemente nos guiamos por la propia tradición de pensamiento para explicar nuestro lugar y sentido de ser en el mundo. Pero como se ha indicado en los párrafos precedentes, no todos los encuentros entre las sociedades y grupos sociales han tenido el propósito de compartir equitativamente el mundo; solo

recientemente los países, las culturas y las sociedades hemos empezado a hablar de equidad para vivir en él. En el camino hacia el diálogo, se requiere que las partes estén en igual estado de dignidad y derecho. Por ello, parte del trabajo con las nuevas generaciones es sanar las inequidades que heredamos históricamente; una de las maneras de hacerlo, es aceptar que a nuestro lado han estado las voces indígenas expresadas en idiomas que no conocemos, pero con mensajes que necesitamos.

Siendo el propósito de este documento crear conciencia sobre la importancia de la transmisión de las lenguas nativas en la primera infancia de los niños y las niñas de pueblos indígenas, se resumen a continuación algunas razones en que se justifica este propósito:

- *Por nuestra herencia genética, todos los humanos tenemos la capacidad para desarrollar el lenguaje, pero requerimos el contacto social y el afecto de los adultos para que esta capacidad se desarrolle.* Esa capacidad la desarrollamos desde los primeros meses de vida, se manifiesta a lo largo de la primera infancia, se consolida en la juventud y se amplía a lo largo de toda la existencia.
- *Vista como “capacidad social”, el desarrollo del lenguaje es la habilidad de expresión que alcanzamos para la interacción con los otros, la habilidad para autorreconocernos y ser conscientes de nuestra identidad y de nuestro entorno.* Esta capacidad nos permite saber qué se espera de nosotros, nos permite expresar nuestra afectividad, manifestar nuestro goce o displacer, expresar las ideas, sean estas simples opiniones o intrincados saberes sobre las cosas del mundo. Esta capacidad se nutre y estimula por el contacto con las familias, con otros niños y con los adultos cercanos, los cuidadores.



- *El período entre el nacimiento y los siete años es una “ventana de oportunidad”⁴ para el desarrollo del lenguaje. Más allá de esta edad, esta ventana se cierra y disminuye la capacidad de aprender una lengua de manera natural, con la sola exposición al lenguaje de los adultos y, en particular, a la lengua o lenguas que ellos hablan. Pero la ventaja de este período de la vida para aprender el lenguaje, va paralela a la comunicación emocional con sus madres mediante los arrullos, gestos, y el “lenguaje emocional”, por medio del cual el niño siente el afecto y la presencia de sus familias y adultos que lo cuidan; estas demostraciones sencillas y espontáneas de los sentimientos preparan al niño para un desarrollo a plenitud, el lenguaje. Indicamos brevemente la interrelación entre aprendizajes y lenguaje en la primera infancia.*
- *Desde que nacen los niños, necesitan sentir el contacto con su madre; dirigirse a ellos con arrullos y con frases expresivas de afecto; les encanta la sonoridad de la voz humana y hacia los diez meses, los bebés ya comienzan a distinguir los sonidos propios de la lengua en la que se les ha hablado, mientras que no reaccionan con los sonidos de otras lenguas.*
- *Al llegar al segundo año de vida, casi todos han alcanzado algún grado de desarrollo de su capacidad para interpretar señales y relacionarlas con sus intereses; se dice que ya han alcanzado a desarrollar su capacidad para leer el mundo como un escenario donde todo es símbolo. Cuando los bebés, niños y niñas*

4 La noción de “ventana de oportunidad” o “ventana de compensación” señala un período más o menos definido de tiempo en que el cerebro en crecimiento del niño desarrolla las interrelaciones entre distintas funciones, con base en los estímulos que le proporciona el medio a través de sus sentidos (Mora, 2000: 99).



pequeños están en medio de su familia, de su comunidad, asimilan continuamente los detalles lingüísticos y sociolingüísticos de su entorno y de este comienzan a construir su propia gramática, organizando y completando su código, que coincidirá con el de los otros hablantes para poder comprenderlos y hacerse entender.

- *Al iniciar su tercer año de vida*, las niñas y los niños comienzan a hablar porque ya pueden producir secuencias de sonidos asociadas a intenciones comunicativas, ya saben que algunos de estos sonidos refieren a las cosas del mundo; encuentran que hay palabras para describir lo que les pasa a los objetos con los que juegan y cómo son esos objetos. Su adquisición del lenguaje hablado va aparejada con los desarrollos de su motricidad, su capacidad de observación visual y el control y expresión de sus emociones y necesidades básicas. Durante el tercer y el cuarto año, el niño construye inconscientemente sus propias reglas gramaticales, y casi sin que él o su familia se den cuenta, resulta un día sorprendiendo a todos con ocurrencias novedosas. En este período puede aumentar su vocabulario, decir palabras y oraciones bien formadas —según las reglas— y perfeccionar su habilidad para pronunciar los sonidos más difíciles de su lengua materna. A esta edad, los niños y las niñas bilingües ya diferencian conscientemente los dos idiomas, aunque pueden cometer errores mientras se perfeccionan en su mente las dos gramáticas.
- *En el cuarto y quinto año* pueden seguir y repetir las historias y viajar en la imaginación como un personaje más de los cuentos.



- *Hacia los seis o siete años*, los niños y las niñas de todas las culturas han alcanzado a desarrollar su capacidad lingüística a un nivel sencillo de comunicación, que les permite participar dinámicamente en los grupos de edad y coordinar con los adultos para hacer actividades simples indicadas verbalmente; con esta capacidad se dinamizan otros procesos cognitivos.



Si este desarrollo de las *semillas de vida* ha sido acompañado de afecto y ha sido libre de maltrato físico o emocional, se ha conseguido cimentar la formación de un niño con mucha probabilidad de ser feliz.

Es corriente ver en las comunidades cómo los grupos de niños y niñas de edad similar corren como bandadas de pájaros explorando su entorno, entrando a las casas sin mayor protocolo, revisando los espacios cercanos a la aldea, jugando en el agua, apurando los animales, teniendo muchas pequeñas aventuras día a día. En este frenesí vital, están haciendo aprendizajes que combinan con los que les proponen los adultos, quienes deben estar preparados para convertir el tiempo en que cuidan a los niños en el mejor complemento para las aventuras que ellos están viviendo. Cómo hacer la conexión con los niños, es el reto de los adultos cuidadores; pero en las culturas y tradiciones orales hay muchas cosas interesantes para los niños y las niñas; hay que hacérselas conocer e invitarlos a participar.

Gracias a la continua interacción de los niños y las niñas entre ellos mismos y con los adultos, avanzan en su comprensión del entorno físico y de los roles de los miembros de la familia y otras personas cercanas a ella, al tiempo que se identifican como pertenecientes a una “comunidad de habla”, imitando en sus juegos los roles que observan en los adultos. En este sentido, el dominio

gramatical es solo una herramienta para otros desarrollos cognitivos (Piaget, 1997: 96).

Así, este proceso de adquisición del lenguaje va configurando en la mente del niño un perfil individual y su inscripción en lo social de manera simultánea y obligatoria. Como los niños y las niñas de 0 a 6 años “requieren personas adultas garantes de su desarrollo (y) no acceden en solitario a los significados de la cultura (sino que) los construyen a partir de sus relaciones con los otros...” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013: 70), es necesario que los cuidadores reflexionen acerca del tipo y calidad de los elementos que les ofrecen, en particular en las comunidades indígenas, para que se apropien de sus tradiciones culturales, en las que incluimos el idioma nativo. No transmitirles su herencia cultural, es privarlos de recursos para la vida, es desvincularlos de las comunidades de habla que usan sus lenguas ancestrales.

Actualmente, hay más consciencia sobre la necesidad de que el estímulo al desarrollo de los niños y a sus capacidades innatas, como las lingüísticas, sea de calidad, pero poco se menciona el derecho a la lengua materna y, en el caso de las comunidades indígenas con lenguas nativas, el derecho a ser iniciados en el conocimiento y uso de estas. Por tanto, es importante concienciar a las familias sobre cómo los estímulos, cuidado, interacción y oportunidades de juego que les proporcionan los adultos a los niños y las niñas son fundamentales para que estos consigan construir su propia visión del mundo y expresar sus necesidades, deseos, gustos e ideas por varios medios, principalmente con su idioma nativo. Adquirirlo y usarlo con destreza según las circunstancias y las normas, explícitas o tácitas, de interacción en cada comunidad,



es lo que llamamos *competencia comunicativa*; desarrollarla plenamente les permitirá incursionar en otros ámbitos, apropiarse de otras formas de hablar, de otras lenguas. Mediante la continua práctica de las habilidades comunicativas, sociales y culturales, los niños y las niñas van ampliando sus redes de interacción social, se integran a los distintos grupos en los que son reconocidos y estimados.



En este sentido es muy importante qué se les dice a los niños y las niñas, cómo se les dice, en qué tono, ya sea en lengua nativa o en castellano, y lo que es más importante: qué actitud sobre la lengua nativa reflejan las personas que están con los niños y las niñas durante las horas de cuidado. Esta actitud va a influir de manera determinante sobre su valoración respecto a la lengua de sus ancestros y sus tradiciones orales.

Para facilitar este propósito, se han reunido en este documento algunas recomendaciones sobre el manejo de las lenguas indígenas, dirigidas a los cuidadores de los niños y a los responsables de los programas institucionales, con el fin de apoyarlos y que puedan fortalecer el desarrollo de las habilidades de lenguaje y la capacidad comunicativa de los niños y las niñas con su gente y en su lengua nativa. ¿Cómo hacer que los niños y las niñas perciban e incorporen una valoración positiva de la lengua de sus ancestros y quieran hablarla? ¿Hemos pensado qué imagen del mundo les estamos comunicando y qué imágenes les queremos proponer? ¿Cómo pueden los cuidadores facilitar que los niños y las niñas adquieran su lengua nativa en contextos donde su familia no la habla? Estas preguntas nos recuerdan que en los lineamientos de la Estrategia De Cero a Siempre y en otras instancias de política, se viene hablando del

concepto de “enfoque diferencial”, el cual implica que niños y niñas puedan “construir su identidad en un marco de diversidad, (que) expresen sus sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y (que) estas sean tenidas en cuenta” (Comisión Intersectorial..., 2013: 26).

Los entornos cotidianos de los niños y las niñas son su familia y su comunidad, entendida esta última como el vecindario y la gente que convive en él. Los programas de cuidado están localizados en este entorno y por ello es importante definir cuál es la “comunidad de habla” del entorno. Se expone a continuación una panorámica de la variedad de entornos derivados de la complejidad de la situación sociolingüística de los pueblos indígenas.





III. Pueblos nativos y comunidades de habla

Pertenece a una “comunidad de habla” cuando comprendemos y podemos entender el idioma de un grupo y conocemos las maneras sociales de usarlo; llegar a ser hablante integral de una lengua no es solo entender su código, sino también saber usarlo en los contextos adecuados. En ese sentido, podemos decir que en las comunidades indígenas donde hay hablantes de lengua nativa y de castellano, algunos de sus integrantes pertenecen a dos comunidades de habla: aquella de la lengua indígena —que comprende a todas las personas que la hablan, en distintos territorios— y a la del castellano, que los conecta con todos los hispanoparlantes del mundo; de esta manera, el alcance de la “comunidad de habla” trasciende los límites de lo local⁵. Pero aún en el caso de que todos los miembros de una comunidad indígena sean bilingües equilibrados, esto es, que usen indistintamente una u otra lengua en cualquier contexto comunicativo, hay razones culturales e históricas por las cuales los individuos y las comunidades identifican una de las lenguas que hablan como aquella que les es propia, ancestral, sobre la cual descansa su identidad como grupo. Desde que nacen los niños indígenas pueden ser iniciados en las dos lenguas, pero la diferencia estará en que para ellos, la lengua nativa será la que contiene la

- 5 A veces, una “comunidad de habla” se restringe solo a una parte de integrantes de la sociedad; por ejemplo, cuando nos referimos al lenguaje de un grupo de especialistas que usan términos y formas de hablar propias de su especialidad, como el lenguaje de los abogados, el de los médicos, el lenguaje ceremonial que solo lo comprenden los chamanes.

tradición e identidad cultural de su gente y, la otra, la que les permite participar en la sociedad mayoritaria.

Es corriente encontrar en las comunidades indígenas que hablan una lengua nativa y el castellano que los niños alcanzan a entender una de las dos pero no la usan, según el mayor o menor estímulo que tengan para comunicarse con ella⁶. Si no se incita a los niños a hablar una lengua en la primera infancia y la adolescencia, difícilmente lo harán de manera fluida cuando sean adultos, sin un entrenamiento y una voluntad firmes. Este es el caso de los “hablantes pasivos”, que se consideran parte de una “comunidad de habla” cuya lengua entienden pero no pueden hablarla. En nuestras comunidades indígenas hay hablantes pasivos tanto de castellano como de lengua nativa: entienden ambos idiomas pero solo son hablantes integrales en uno de ellos.

Tomando en cuenta los criterios para identificar las comunidades de habla según sus integrantes sean “hablantes plenos”, “hablantes pasivos” o “no hablantes” (no entienden ni hablan la lengua), se presenta en los anexos 1 y 2 un panorama del grado de vitalidad de las lenguas indígenas de Colombia a inicios de la segunda década del siglo XXI, según revisión de las fuentes documentales disponibles. Esta gradación la definimos, en principio, por el porcentaje de hablantes completos en relación con el total de los habitantes de cada pueblo.

Hay que anotar que en la caracterización de las lenguas de los pueblos indígenas estamos suponiendo una relación simple y biunívoca entre “pueblo indígena” y “lengua nativa indígena”; es decir, que existe la correspondencia pueblo = lengua = cultura. Pero en la realidad, esta equivalencia no siempre se da de manera exacta. Esto sucede porque:

- Los pueblos han estado en contacto, mezclándose constantemente, más aún en nuestros días.
- Hay pueblos que hablan lenguas diferentes pero pueden compartir los mismos usos culturales; por ejemplo, el chamanismo de los indígenas del Putumayo,

⁶ Se encuentran niños y personas con alguna discapacidad relacionada con el lenguaje que no alcanzan a tener un dominio pleno del habla o que no comprenden del todo la lengua. La discapacidad puede ser de origen congénito (por ejemplo, el síndrome de Down) o ser el resultado de maltrato o abandono.



basado en el manejo del yagé como planta sagrada, es un rasgo cultural común a sionas, cofanes, kamëntšás, ingas, etc., pero estos pueblos hablan lenguas no relacionadas.

- Hay lenguas que pueden ser habladas por más de un pueblo indígena, generalmente relacionados históricamente y que comparten muchos otros rasgos culturales. Este es el caso de la cultura embera, cuyos integrantes hablan variantes mutuamente inteligibles: embera dóbida, embera eyábida o katio, embera chamí y eperara sia; los propios hablantes emberas prefieren indicar que se trata de cuatro pueblos. De manera similar, el sikuani es una lengua con variedades dialectales locales y algunos de los grupos que hablan estas variedades se autorreconocen como pueblos distintos (yamaleros, chiripu, waipiwi). Otro tanto sucede con los ingas y los kichwas, pueblos que se entienden mutuamente; lo que indica que sus lenguas son variantes o dialectos de un mismo idioma. También ocurre esto entre los misak y los toloró. Otras etnias como los yukpa, los curripaco, los tikuna, los uwa tienen lenguas con variantes dialectales pero ninguno de los grupos locales que las hablan reclaman ser pueblos diferenciados.

Ciertamente, son raros en el mundo los casos en que un mismo pueblo, una misma comunidad, habla dos lenguas, ambas nativas u originarias. En Colombia, en la región del Vaupés, las comunidades son multilingües en lenguas de la familia lingüística tukano oriental, debido a la costumbre ancestral que obliga a una persona a casarse con otra que hable una lengua diferente a la propia, porque las comunidades de habla marcan grupos de descendencia, parientes descendientes de



un ancestro común masculino; en la actualidad, no se está siguiendo este principio de una manera estricta. Se menciona también (Ortiz Ricaurte, 2000: 758) que en el pueblo kogui los mamos usan una lengua ceremonial, el teizua, que se dice es una forma antigua del kogui. Un caso diferente son las variedades de habla que se usan en el pueblo gunadule (tule o kuna) de Panamá y del Urabá colombiano, donde hay dos variedades de la lengua propia (Sherzer, 1990: 17) que el hablante usa según el contexto comunicativo y el estilo que le quiere dar a su discurso, ya sea coloquial o retórico.

Además, se indican en la lista del anexo 1, casos en los que el mismo pueblo se contabiliza en dos o más entidades territoriales por migraciones anteriores o recientes. Por ejemplo:

- *El pueblo awá*, que habla la lengua awápit —perdida en algunas zonas de su territorio— se asienta en los departamentos de Nariño y Putumayo.
- *El embera chamí* es uno de los pueblos con mayor dispersión geográfica. Partiendo de las montañas entre Chocó y Antioquia, muchas familias han emigrado a distintas regiones de Colombia en diferentes períodos. Estos migrantes se han reconstituido en los nuevos territorios como unidades sociales distintas: embera chamí de Putumayo, embera chamí de Risaralda, embera chamí de Chocó. Entre los embera katío, es claro que el pueblo embera katío del Alto Sinú es una unidad social separada de los embera katío del occidente antioqueño y de los embera katío de Chocó (Alto Andágueda). No obstante estas segmentaciones de orden territorial y a veces político-organizativo (en Chocó hay tres asociaciones de cabildos embera dóbida que actúan como tres unidades étnico-políticas diferentes), no



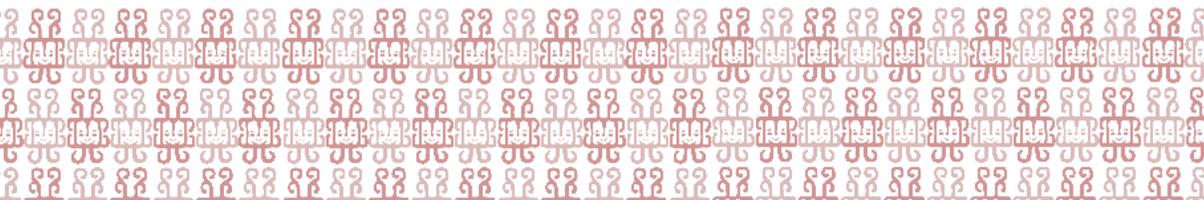
se deja de reconocer la unidad cultural de todos los embera. Esta dispersión geográfica ha afectado la transmisión de la lengua embera, especialmente en los asentamientos del Meta, Quindío, Santander.

- *El pueblo uitoto o murui* se asienta al menos en cuatro zonas de la Amazonia: Trapecio Amazónico, La Chorrera, Bajo Río Putumayo y departamento del Putumayo.

Es importante poner de manifiesto esta realidad, porque la adscripción territorial y organizativa es un asunto práctico e inmediato en la relación entre instituciones y comunidades. Parte del reconocimiento que reclaman las comunidades, es que se indique su localización geográfica como elemento de identificación y pertenencia a territorios ancestrales o a nuevos asentamientos donde se reconstruye el grupo.

No se puede dejar de mencionar la población indígena radicada en los centros urbanos, desde grandes ciudades hasta las cabeceras municipales de las regiones donde están sus territorios ancestrales. Se calcula que una quinta parte de los indígenas colombianos reside en el área urbana. En la mayoría de los casos, el desplazamiento forzado o la migración voluntaria han acarreado el abandono de la lengua nativa. Algunas comunidades y cabildos urbanos vienen haciendo importantes esfuerzos para resignificar la ciudad desde la cultura nativa: En Bogotá hay tres experiencias con la primera infancia de los pueblos kichwa, inga y murui (véase anexo 3). El apoyo a estas experiencias desde los programas institucionales es crucial.

En resumen, la equivalencia pueblo = lengua = cultura no es universal, pero es útil para la caracterización



de las lenguas indígenas que se presenta en el anexo 1. Los motivos para usar tal equivalencia son:

- *para autoidentificarse ante la sociedad mayoritaria*, los pueblos indígenas y sus integrantes recurren al hecho de tener una lengua ancestral viva como rasgo que sustenta su identidad.
- *en el caso de lenguas indígenas en peligro de extinción*, es conveniente visibilizar a los pueblos cuyas lenguas están en esta circunstancia, para focalizar los casos críticos con miras a eventuales planes de revitalización lingüística.

Como hemos anotado, la caracterización del poblamiento indígena y del estado de sus lenguas reviste una gran complejidad, ya que se cruzan distintos aspectos sociales, culturales, histórico-geográficos y políticos; todos dignos de considerar si se quieren proyectar acciones que tengan en cuenta las diferencias y los elementos comunes. Siendo uno de los propósitos de este documento, dar cuenta de la situación de las lenguas en la primera infancia y alentar a la transmisión de las culturas y lenguas nativas hay que llamar la atención sobre la importancia de considerar la dimensión territorial, el componente político-organizativo, además del étnico. Estos elementos descriptivos solo son un apoyo para identificar en el contexto local las unidades sociales donde podría aplicar la intervención institucional.





IV. Bilingüismo y multilingüismo en las comunidades indígenas colombianas

La gran mayoría de los pueblos indígenas de Colombia se han apropiado en alguna medida del castellano.

- *Solo un puñado de pueblos se conservan monolingües en lengua nativa*, habiendo en ellos unas cuantas personas con un manejo limitado del castellano, es el caso de los nukak, los jitnu, algunos pueblos de habla sikuaní en los Llanos Orientales; los koguis de algunas veredas de la Sierra Nevada de Santa Marta y de los emberas que habitan algunos sectores de ríos chocoanos.
- *En los restantes pueblos indígenas hay hablantes bilingües en diversas proporciones*. Infortunadamente, el aumento de hablantes de castellano en muchos pueblos ha significado el abandono de la lengua ancestral.
- *Hay distintos tipos de comunidades indígenas multilingües*. Hay multilingüismo tradicional y nuevas configuraciones sociales multilingües.
 - **MULTILINGÜISMO TRADICIONAL** es el que hay en las comunidades del Vaupés conformadas por hablantes de lenguas de la llamada *Familia Lingüística Tukano*: se trata de comunidades compuestas por uniones entre personas de distintos pueblos muy similares entre sí (grupos de descendencia); allí, el bilingüismo o multilingüismo presente en cada comunidad e incluso en cada familia, se debe a las reglas de organización social tradicional; como

ya se mencionó, existe la norma de casarse con alguien que habla una lengua distinta a la propia, es decir, a la que identifica al grupo local. Por lo general, la descendencia es patri-lineal, y la lengua del grupo es la que se ha transmitido entre los miembros masculinos⁷.

También hay multilingüismos tradicionales surgidos por la *unión de personas que hablan lenguas no relacionadas* y proceden de pueblos vecinos o que comparten una región. En el llamado Predio Putumayo, parte del Alto Putumayo, en la Orinoquia, Guainía y la Sierra Nevada de Santa Marta, se encuentran comunidades que completa o parcialmente tienen configuraciones sociolingüísticas de este tipo. Los integrantes de algunas familias son bilingües porque son hijos de hablantes de distintas lenguas, que se las transmitieron en la temprana infancia. Por esta vía, hay koguis que hablan wiwa, curripacos que hablan puinabe, etc.

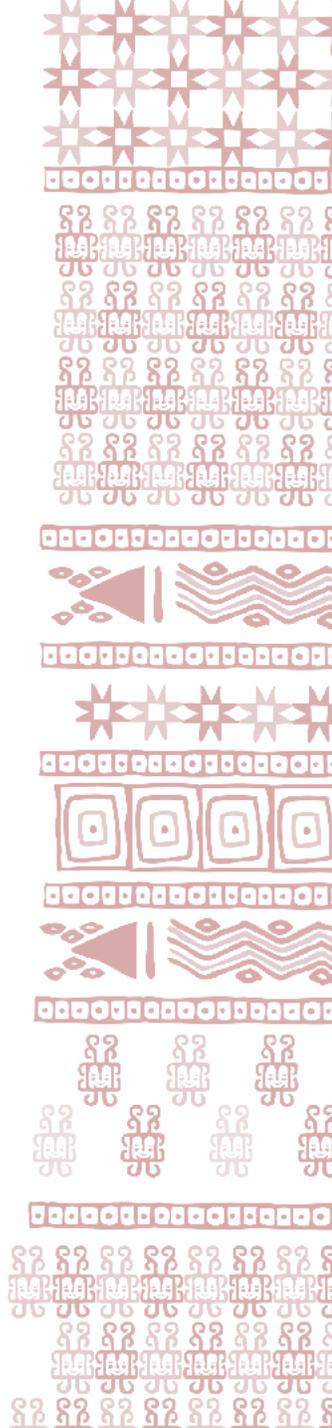
- NUEVOS MULTILINGÜISMOS. Dado el cambio social y la migración interna a la que tienen que recurrir las comunidades de manera cada vez más frecuente, es corriente encontrar

7 Las lenguas de esta familia lingüística son tan cercanas que se dice que conforman un “diasistema”; es decir, que las quince lenguas son variaciones de un sistema lingüístico común, donde las variantes gramaticales, fonológicas y de vocabulario de una lengua son fácilmente “interpretadas” por los hablantes de las otras, y por ello puede establecerse la comunicación entre personas de lenguas diferentes, hablando cada una de ellas su propia lengua, capacidad que se logra después de una corta experiencia de estar expuesto a lenguas distintas a la materna pero similares en su estructura y gran parte del léxico.



grupos sociales multiétnicos. En muchos sitios de nuestra geografía, las personas de un pueblo hacen “comunidad” con gentes de otros pueblos o con mestizos en un territorio donde conviven con cierto grado de interrelación. Este tipo de configuración se crea en unos casos por la necesidad de comunicación de los grupos y, entonces, en sus regiones unos pueblos usan la lengua de otro pueblo como lengua vehicular; tal sucede con los yujup, que hablan makuna para acceder mediante estos al comercio de la región, o con los andoque y los boras, que hablan uitoto. Este tipo de bilingüismo no lleva necesariamente a que los hijos de las parejas interlingüísticas aprendan o lleguen a entender y hablar las lenguas de sus familias, dado que generalmente la nueva generación asume una de las lenguas de sus progenitores y termina por olvidar o no, utilizar la lengua que no es de uso obligado.

En suma, podría decirse que entre los pueblos indígenas actuales se encuentran dos tipos de comunidades: las de origen multicultural y multilingüe, y las altamente homogéneas, monolingües en lengua nativa. En uno u otro caso, es recomendable que la lengua nativa a fortalecer en un plan de trabajo sea la de un conjunto social definido, reconocible por la misma comunidad de hablantes con nexos de parentesco y que actúan solidaria y organizadamente en un territorio definido. Pero es muy probable que —en la vecindad o dentro de la misma comunidad— haya familias hablantes de otras lenguas, que definan de manera particular cómo se relacionan con el sector lingüístico mayoritario. Conocer



esta dinámica interna es importante para proyectar acciones y colaboración entre los distintos sectores de una comunidad multilingüe en una propuesta de revitalización de todas las lenguas presentes en ella.



V. Factores que amenazan o fortalecen las lenguas nativas

Indicamos en esta sección los factores que hemos considerado como cruciales para la pérdida o el fortalecimiento de las lenguas nativas.

A. Factores amenazantes para las lenguas indígenas

1. *La colonización interna y la expansión de la frontera agrícola.* El mapa de las lenguas nativas se asemeja al de un archipiélago con muchos pequeños enclaves y unas cuantas manchas de mediana extensión; mayoritariamente situados en la Amazonia y el piedemonte andino, estos puntos están sobre la continuidad que representa el mapa del castellano en Colombia, el cual ocupa casi toda Colombia con excepción de la Alta Guajira, partes del Cauca y los pequeños puntos donde es fuerte el monolingüismo en lenguas nativas: comunidades de los llanos orientales, del Chocó (embera dóbida), de la Sierra Nevada (koguis) y algunas de la región amazónica. Quizá el mapa del castellano que podemos trazar hoy es diferente al de hace cincuenta años, cuando la colonización del oriente y sur de Colombia era incipiente y muchas comunidades no eran bilingües en castellano. Mucho más distinto y reducido sería



el mapa del castellano hace doscientos años, en el momento de la Independencia.

Para las comunidades hablantes de las lenguas nativas, los últimos cincuenta años han sido definitivos por diversas razones. Siendo el proceso de expansión de la “frontera agrícola” de las regiones el primer factor amenazante, tanto porque esta expansión se hizo a costa de tierras indígenas, como porque dicho proceso se acompañó de la llegada de los servicios insignias de la presencia estatal a las regiones de frontera: la policía, le escuela y los puestos de atención de salud. Antes, la presencia de “blancos” estaba constituida por misioneros católicos y comerciantes de industrias extractivas. Los primeros impactaron los modos de vida de comunidades distantes de los centros urbanos regionales y fundaron muchas de los asentamientos que en algunos casos sirvieron de entrada a otras personas e intereses de la sociedad nacional. La suerte de cada región en esta primera ola de colonización moderna fue diferente; mientras que en sitios como Atanquez, en la Sierra Nevada, la colonización impactó el pueblo y la lengua kankuamo hasta hacerla desaparecer, en regiones como Vaupés y Amazonas los asentamientos de colonos modificaron las sociedades nativas en sus pautas internas de organización social, pero no alcanzaron a eliminar el uso de las lenguas nativas. El perfil de cada cultura también determinó su capacidad para resistir este primer embate de colonización. Así, los embera del occidente antioqueño y del Chocó, los nasa y misak del Cauca, los u'wa de Boyacá, no abandonaron sus costumbres y lenguas aunque la colonización de mediados del siglo llegó a sus territorios.



- 2.** *La introducción de la escuela oficial.* Solo faltando dos décadas para terminar el siglo XX, se produjo, por parte del Estado, el reconocimiento, todavía tímido, de que la educación de los pueblos nativos debía estar cimentada en sus culturas y tradiciones. Antes no se cuestionó el supuesto de que la educación tenía como fin la integración de las comunidades de los pueblos indígenas a la cultura mayoritaria, comenzando por la castellanización de las personas. Aún hoy, en muchas regiones, la prestación del servicio educativo, incluso con docentes indígenas, sigue pensada sobre este supuesto. Pero la castellanización no hubiese sido letal para las lenguas y saberes nativos, si no hubiese estado enmarcada en una idea de desarrollo y de construcción de nación que negaba la autonomía de las culturas y desconocía la riqueza de conocimiento y de cultura que las familias indígenas habían elaborado y transmitido por generaciones. Concomitante con una educación homogeneizante, que apreciaba solo los saberes clásicos de la tradición occidental y los valores discriminantes que les estaban asociados, escasamente hubo algún reconocimiento a las lenguas nativas y no se promovió ni su estudio ni su uso en la instrucción. Es una opinión general entre los indígenas adultos actuales, que la educación que recibieron los hizo avergonzarse de su lengua nativa; sin embargo, esa educación no alcanzó a poner en evidencia y criticar los prejuicios de la sociedad contra los pueblos indígenas.
- 3.** *El desplazamiento de las comunidades desde sus territorios ancestrales hacia los centros urbanos y otras áreas.* Las formas ancestrales de uso del territorio y de constitución de los asentamientos, así como la organización social de los pueblos que tuvieron que abandonar sus territorios tradicionales por presiones directas (ocupación del territorio, desplazamiento forzado) o indirectas (establecimiento de escuelas, puestos de salud, construcción de vías, megaproyectos y nuevos avances de la frontera agrícola y ganadera) y migrar a nuevos territorios, sufrieron transformaciones radicales. Su tejido social se desarticuló cuando tuvieron que radicarse en centros urbanos. En muchos casos, la posibilidad de seguir manteniendo su comunidad de habla se hizo más difícil, pues sus necesidades de comunicación cambiaron, por lo que les fue necesario castellanizarse. También el confinamiento forzó este cambio; de acuerdo con los reportes contenidos en los *Planes de Salvaguarda* elaborados entre el 2010 y 2012, que muestran la magnitud aterradora de la violencia contra los pueblos indígenas, las lenguas nativas no han sido obviadas por los grupos armados: a varios pueblos que han sufrido confinamiento les han prohibido hablar sus lenguas.



B. Factores fortalecedores o que promueven la vitalidad de las lenguas

Los factores que inciden de manera positiva en el estado de vitalidad de las lenguas nativas y que dependen de decisiones internas de los pueblos o de agentes relacionados con el estudio y la política lingüística, son los siguientes:

1. *Surgimiento de la conciencia sobre el valor de la lengua nativa para mantener la pervivencia de los pueblos.* Cada vez hay más manifestaciones de los líderes de los pueblos sobre la necesidad de fortalecer las lenguas y valorar su uso como un motivo de orgullo étnico. Un avance en esta tendencia es la aprobación de la Ley 1381 o Ley de las Lenguas Nativas de Colombia en 2010.
2. *La definición de una política lingüística por parte del pueblo, soportada en una organización que la pueda llevar a cabo mediante una planificación y unas estrategias definidas.* Los pueblos nativos colombianos no han formulado una política lingüística explícita; sin embargo, un puñado de ellos, han venido avanzando hacia ese logro en la medida que han estado respondiendo a los requerimientos planteados por la necesidad de fortalecer su identidad étnica. Entre los pueblos que han venido tomando decisiones de política lingüística, basadas en su filosofía o plan de vida, están los más tradicionales y organizados de la Sierra Nevada de Santa Marta (koguis, los wiwa del occidente, los arhuacos), sectores de los wayúu y los yukpa. El resultado ha sido el afianzamiento de la transmisión de la lengua ancestral. Con menor alcance interno, los pueblos nasa, misak, cofán, sáliba, achagua y u'wa han formulado directrices para la revitalización y fortalecimiento de sus lenguas, articulando distintas acciones en educación, en primera infancia, en recuperación interna de tradiciones orales y culturales y en la afirmación en el carácter central de la lengua para su pervivencia.
3. *La existencia de propuestas de una educación propia, pertinente, que atribuya a la lengua nativa la función de lengua de conocimiento.* Los avances son diversos pero difíciles de ponderar por la complejidad del sector educativo, atravesado por condicionamientos que han estado por fuera del control de las comunidades desde un comienzo. Sin embargo, algunos pueblos están avanzando en la construcción de experiencias de educación propia, que se espera produzcan nuevas generaciones de egresados que empoderen sus comunidades y culturas. Aunque en casi todos los pueblos hay alguna experiencia interesante, sobresalen los procesos de los pueblos arhuaco, nasa, misak, yukpa, cofán, sikuni, wayúu y u'wa.

4. *La definición de una escritura normalizada y su apropiación por la comunidad de hablantes.* Cada pueblo es un caso distinto en lo que concierne a la disponibilidad de propuestas ortográficas, lo cual preocupa a los líderes educativos y en algunos casos ha demorado el proceso de promoción de la escritura. Diversas organizaciones externas (misiones, ONG) e instituciones públicas (educación, salud) han tratado de introducir la escritura en casi todos los pueblos indígenas, pero la respuesta no ha sido la esperada, tanto por la ausencia de tradición en escritura y lectura, como por no haber unas motivaciones claras para asumirlas. Hay experiencias puntuales importantes en varios pueblos, donde la escritura en lengua nativa en la escuela ha mejorado la calidad educativa. Algunos como los sikuani y los wayúu han unificado la propuesta alfabética.
5. *La existencia de estudios de la lengua al alcance de la comunidad, especialmente de los docentes y responsables de la planeación educativa interna y del material educativo pertinente.* En este campo de acción, solo unos cuantos pueblos cuentan con ciertos trabajos de gramáticas pedagógicas en diversos estados de desarrollo; se trata de los cofán, embera chamí, embera dóbida, yukpa, arhuaco y nasa.
6. *La presencia de las lenguas nativas en los medios de comunicación.* Hay emisoras comunitarias que emiten alguna parte de su programación en lenguas nativas, pero hasta la fecha no se ha evaluado su impacto.
7. *La existencia de un reservorio documental sobre las lenguas, disponible para las propias comunidades de hablantes.* La gestión sobre conocimiento y documentación de las lenguas nativas está por organizarse en el país.





VI. Vitalidad de las lenguas nativas de Colombia y primera infancia. Fuentes de su diagnóstico

Cuando hablamos del estado de vitalidad, o grado de vitalidad de una lengua, nos referimos a la medida en que esa lengua es usada o no por la comunidad de habla que la ha heredado de las generaciones precedentes, de cómo la lengua es usada en todos los espacios y para todas las funciones o no, de si está transmitiéndose a la nueva generación o está dejando de ser adquirida como primera lengua por esa nueva generación. Como en el mundo actual las lenguas minoritarias están siendo dejadas de hablar por diversas razones, ya sea por los jóvenes o los adultos, es que se viene utilizando el término “lenguas en peligro” para referirse a los casos en que una lengua está perdiendo hablantes, generalmente en favor de otra lengua de prestigio regional, nacional o mundial. Tal situación se menciona en el documento *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*, preparado por un grupo de expertos para la Unesco en 2003, en cuyo preámbulo se lee:

“Una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente. Es decir, cuando no hay nuevos hablantes, ni adultos ni niños”.

Esta propuesta parte de la observación de nuestra realidad, en la que podemos hablar de unas lenguas indígenas con una relativa fortaleza o vitalidad plena; de

otras, con diferentes grados de vitalidad, según hayan sido dejadas de usar por una parte del pueblo y haya mermado, en unas más que otras, su transmisión a los niños y las niñas; hasta algunas lenguas que ciertamente están cerca de su extinción en un futuro cercano, porque ya no son usadas para la comunicación por los pocos hablantes que quedan. Para el caso colombiano, una importante causa que ha acelerado la amenaza a la continuidad de las lenguas indígenas de muchos pueblos, es el conflicto que vive nuestra sociedad. El grado de vitalidad de las sesenta y siete lenguas nativas habladas hoy en Colombia (sesenta y cinco indígenas y dos criollas: el palenquero y el creole sanandresano), más la lengua romaní, del pueblo rom o gitano, varía enormemente, tanto por el número de hablantes de cada una, como por la variedad de factores socio-políticos que las amenazan, y por el distinto impacto que estos factores —a veces comunes— tienen sobre cada una de las comunidades de hablantes.

Hay ciertas condiciones de vulnerabilidad, como sucede con las lenguas cuyos pueblos tienen escaso número de integrantes, o que sus culturas son fácilmente permeadas por los agentes externos de la sociedad mayoritaria. Un factor que había sido garantía de conservación, como era habitar regiones distantes de las áreas de poblamiento mestizo, ya no es una protección tan segura para la conservación de una lengua, tanto por las influencias de la guerra y las economías ilegales que llegan hasta apartados rincones, como por la entrada de los medios y tecnologías de la comunicación que invaden el espacio doméstico de las familias y comunidades en todo el territorio nacional.

Colombia es un país de una gran diversidad etnolingüística —tiene aproximadamente el 1% de la diversidad lingüística mundial— y eso significa también



una gran complejidad sociolingüística y cultural. Esta complejidad está tanto en las decenas de lenguas nativas, como en los rápidos procesos de cambios políticos, sociales y culturales que afectan a las comunidades de hablantes. Algunos de los factores causantes del cambio son:

- la reconfiguración de las sociedades regionales por procesos de migración, las economías ilegales y extractivas, o conflicto,
- la intervención institucional: educación, programas asistenciales,
- la globalización,
- la presencia de las tecnologías de la comunicación en todos los rincones del planeta.

La resultante de estos cambios ha sido hasta ahora la merma en número de hablantes; es decir, el aumento del peligro de extinción de las lenguas como tradiciones y patrimonios de la humanidad. Por ello es conveniente tener una idea del estado de vitalidad de las lenguas nativas y del grado de su transmisión a las nuevas generaciones, con miras a incrementar este último.

Para dar cuenta del estado de las lenguas nativas en Colombia, las principales fuentes de información son, en orden de importancia:

- El *Autodiagnóstico sociolingüístico*, realizado entre 2007 y 2010 por el Ministerio de Cultura en el marco del Programa de Fortalecimiento a la Diversidad Etnolingüística, mediante el cual se avanzó en el



diagnóstico de catorce lenguas con base en una encuesta de 50 preguntas aproximadamente, aplicada a los jefes de hogar⁸.

- Los 68 *autodiagnósticos sociolingüísticos* publicados por el Ministerio de Cultura en su portal, y que son fruto de un sondeo a las comunidades de hablantes, una revisión documental de informes y reportes de distinta índole y entrevistas a integrantes de los pueblos nativos.
- *Los Planes de Salvaguarda* formulados por los mismos pueblos entre 2011 y 2013, ordenados por la Sentencia T-025 de la Corte Constitucional y del Auto 004 de la misma Corte, documentos donde se menciona cómo los propios pueblos indígenas perciben, en términos globales, el estado de la lengua.
- *El Censo Dane 2005*.
- *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva*, publicación del Instituto Caro y Cuervo (2000) que se ha consultado al lado de algunos estudios sociolingüísticos puntuales.

El distinto nivel de estas fuentes conlleva que la caracterización del estado de las lenguas indígenas solo pueda ser cuantitativamente detallado en las catorce lenguas encuestadas en el *Autodiagnóstico sociolingüístico de 2008-2010*; por esto, en la mayoría de los casos, la caracterización alcanzada es solo aproximada, si bien útil para tener un panorama general de su vitalidad.

Con base en estas fuentes, se presenta en el anexo 1 una caracterización del estado de vitalidad del total de las lenguas nativas, indicando desde las que están al borde de la extinción (grado 1 de vitalidad), hasta las que están relativamente fuertes (grado 5). En el anexo 2 se presentan datos del estado de la vitalidad de catorce lenguas según encuesta a niños y niñas entre dos y cuatro años, inclusive, como muestra del comportamiento de las competencias en lengua nativa y castellano.

⁸ Véase anexo 2. Las catorce lenguas diagnosticadas son: wayúu, sikuani, puinave, curripaco, sáliba, cubeo, tukano, tikuna, cofán, wounaan, gunadule (tule), ette ettaara (chimila), dámána (wiwa) y palenquero.





VII. Algunos criterios para determinar el grado de vitalidad de las lenguas y escala de vitalidad

El estado de vitalidad de las lenguas nativas está en permanente cambio; infortunadamente, la tendencia a la pérdida es una realidad cotidiana con diversas causas. A esto se suma que la información disponible para indicar el estado de vitalidad es muy irregular e incompleta; por tanto, se ha tratado de combinar distintas fuentes buscando información sobre la que se pueda hacer el seguimiento a algunas variables en todos los pueblos. Debido a estas circunstancias, la clasificación resultante debe considerarse solo como aproximada y provisional.

1. Porcentaje de hablantes de la lengua nativa sobre el total del pueblo

Fuente: *Autodiagnósticos sociolingüísticos de 14 pueblos*, Ministerio de Cultura.

2. Tendencia a la pérdida de hablantes

Fuente: *Autodiagnósticos sociolingüísticos de 14 pueblos (2008-2010)* y *68 autodiagnósticos sociolingüísticos (2011)*, Ministerio de Cultura.

Este fenómeno se da principalmente en las nuevas generaciones (personas menores de 30 años) de pueblos que tienen amplio contacto con los centros urbanos o donde la educación formal, realizada en castellano, ha creado una generación de jóvenes que valoran la comunicación en esta lengua porque da prestigio y oportunidades de integración a la sociedad

nacional. Solo en unos pocos pueblos con gran fortaleza cultural, la gente joven mantiene su lengua (gunadule, kogui, ikun o arhuaco, wounaan, yukpa, barí, embera siapidara, embera dóbida, etc.). En los pueblos cuyas lenguas están cerca de la extinción o están muy debilitadas, pudo suceder tanto la pérdida paulatina de la lengua como probablemente pasó con los kamëntsó y sucede hoy con los tikuna; o pudo suceder que, en un momento crítico, por ejemplo la introducción de una escuela o un cambio cultural que desprestigió profundamente la lengua ante los propios hablantes, la lengua perdió muchos hablantes, como fue al parecer el caso del siona a mediados del siglo XX.

3. Amenaza a la pervivencia física de los pueblos indígenas

Fuente: Planes de Salvaguarda Étnicos, ordenados por el Auto 004 de la Corte Constitucional.

- a) *La causa principal es el conflicto armado de Colombia, centrado en territorios indígenas tradicionales y periféricos a las áreas de influencia de los centros urbanos, y que en muchos casos ha conllevado el reclutamiento forzado de la gente joven de las comunidades indígenas. En algunos casos, los grupos armados han llegado a prohibir el uso de las lenguas nativas.*
- b) *La siembra masiva de cultivos ilícitos, el narcotráfico, la minería, aparejadas con el conflicto armado, deterioran la seguridad de los pueblos y ocasionan el confinamiento en espacios reducidos de algunos pueblos indígenas o su desplazamiento a las ciudades.*



4. Formulación de programas y proyectos de revitalización lingüística



En algunos pueblos se han formulado explícitamente proyectos de revitalización, ya sea con iniciativas para la transmisión de la lengua en la primera infancia o en la escuela, donde se asume como lengua de comunicación y de conocimiento integrada a los planes educativos. Se han realizado entre los sáliba, en Orocué; los nasa, con varias iniciativas, y en los pueblos cofán, u'wa, palenquero y kamëntšá del Sibundoy.

Escala de vitalidad de las lenguas

La escala se ha definido, en primera instancia, sobre el primero de los criterios, pero se indica cuándo se tiene reporte de alguno de los otros factores que amenazan o fortalecen las lenguas.

- a) *Grado 5 de vitalidad: el total o casi el total de las personas son hablantes de la lengua nativa.* Solo unos cuantos pueblos tienen este grado, generalmente permanecieron al margen de las dinámicas socioeconómicas regionales hasta hace unas décadas y tienen pocos integrantes. Hoy, estos enfrentan serias amenazas a su integridad física. Los casos prototípicos son los jitnu, algunos pueblos de habla sikuani en el Casanare (waipiwi, yamaleros), los amorua, yujup, hupda y nukak.
- b) *Grado 4 de vitalidad: más del 65% de los integrantes del pueblo hablan la lengua, habiendo sectores que ya la han dejado de hablar y transmitir a sus hijos.* En este rango de vitalidad, cada generación habla un poco menos que la precedente.

- c) *Grado 3 de vitalidad: lengua en franco retroceso, la habla entre el 25% y el 65% del total del pueblo. Sin embargo, hay algunos enclaves donde la habla la mayoría de la comunidad.*
- d) *Grado 2 de vitalidad: lengua en riesgo de extinción, la hablan menos del 25% de los integrantes del pueblo. Predominan como hablantes los adultos mayores, aunque aún hay familias que la transmiten en el hogar. Generalmente, la transmisión de la lengua se interrumpió dos generaciones atrás. Revertir el proceso de pérdida de estas lenguas tomaría varias décadas de una acción ininterrumpida, tarea que ya han comenzado los pueblos cofán, sáliba, palenquero y kamëntšá.*
- e) *Grado 1 de vitalidad: lenguas al borde de la extinción o estado agónico porque sus hablantes no se comunican con ellas. Generalmente, los hablantes son ancianos aislados lingüísticamente en su propio pueblo porque no tienen con quién hablar su lengua. Solo una planificada documentación de estas lenguas y una firme voluntad de algunos de los jóvenes, de los niños y las niñas de estos pueblos y, sobre todo, de sus papás y mamás, posibilitaría que volvieran a oírse y, con más dificultad, que lleguen a conformar comunidades de hablantes que las usen para comunicarse, de manera que se convirtieran en lenguas maternas de futuras generaciones.*

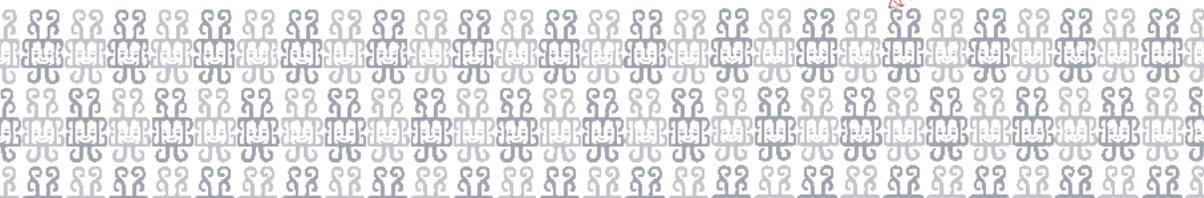
Con base en la escala de vitalidad de las lenguas nativas en Colombia y en los factores que influyen en ellas, se podrían establecer prioridades de intervención en ciertas comunidades lingüísticas, con las que se podrían construir estrategias concertadas para comenzar a revertir los procesos de pérdida de



las lenguas o mantener su fortaleza, según el caso. Las acciones para apoyar la transmisión de las lenguas en peligro a los niños y las niñas entre 0 y 6 años y preservar las lenguas relativamente fuertes, es vital en este propósito.

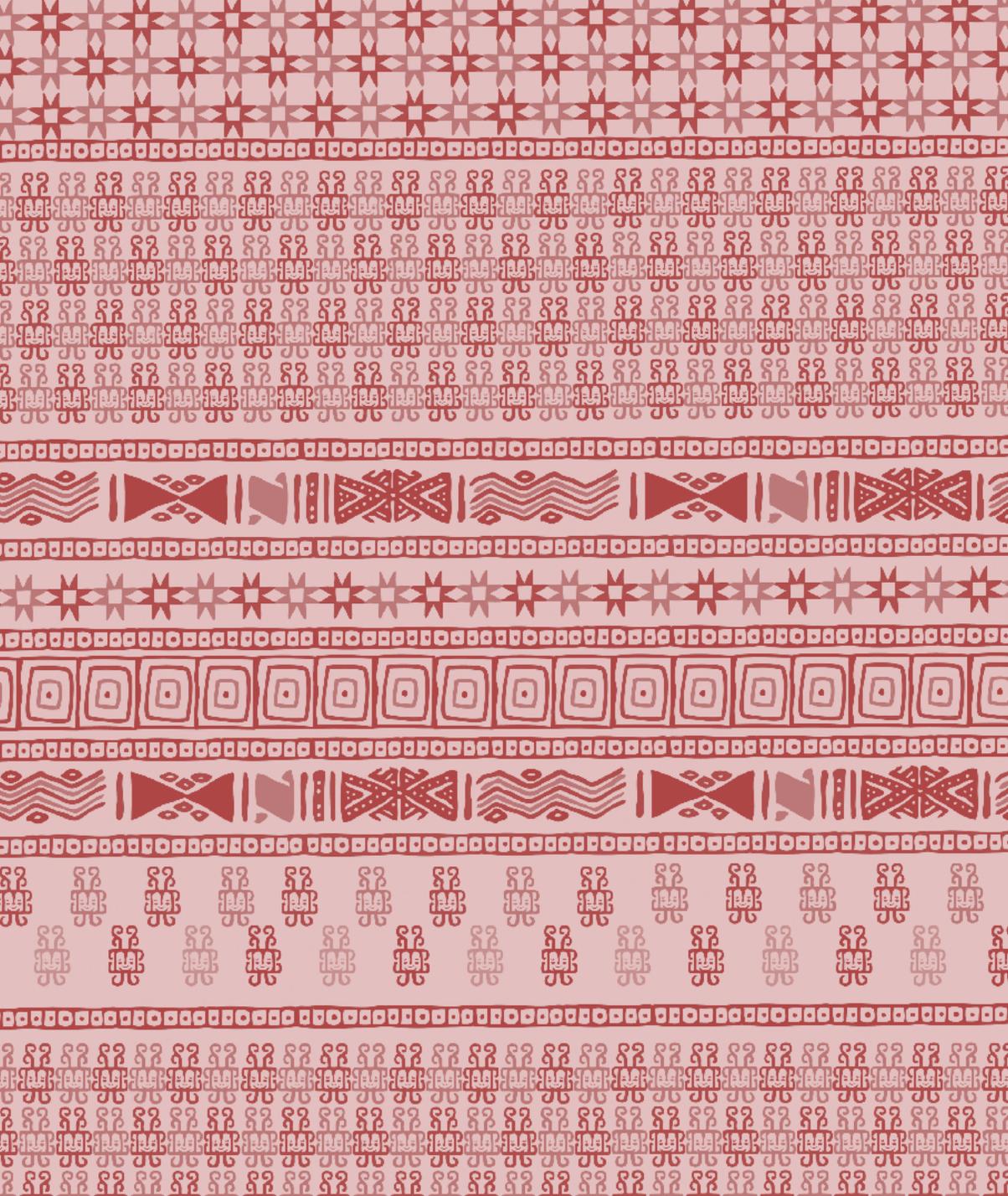
Como conclusión de esta sección, indicamos como prioritario para el trabajo en fortalecimiento de lenguas nativas en la primera infancia:

1. *Proyectar acciones de revitalización en lenguas muy debilitadas, pero que aún se transmiten generacionalmente en unas pocas familias o que han iniciado un programa de recuperación* (estas últimas se destacan con un asterisco [*]). El apoyo de las estrategias dirigidas a la primera infancia es clave para fomentar en este grupo de pueblos un proceso de revitalización lingüística, tomando como base las comunidades y familias que aún conservan la lengua nativa. En este grupo se incluyen: wasóna (pisamira), taiwano o eduría, cabiyarí, cofán*, andoque, kamënt á*, bora, ette ettaara (chimila), sáliba* y awá.
2. *Trabajar en las lenguas que están en retroceso (grado 3 de vitalidad) porque están desapareciendo de algunas zonas.* Por ello, es necesario apoyar los procesos de revitalización y fortalecimiento, siendo los propios pueblos quienes tracen su política lingüística y definan planes a mediano y largo plazo para la transmisión de la lengua a las nuevas generaciones, ampliación de su uso y aseguramiento del bilingüismo balanceado en las nuevas generaciones.
3. *Intervenir en las lenguas en inminente riesgo de extinción (grado 1), por lo menos para documentarlas y nutrir así la memoria cultural de sus pueblos.* Intervenir



este grupo de lenguas y pueblos desde las estrategias para la primera infancia plantea una complicada tarea, dado que la generación de las familias de estos niños no hablan la lengua y los hablantes disponibles son personas mayores que con dificultad podrían acompañar por un largo período a la nueva generación en un proceso de adquisición de la lengua. Este grupo incluiría las lenguas: nonuya, okaina, cocama, tariano, siona, toloró, carijona, miraña y muinane (salvo el toloró, todas son amazónicas).







Parte II. **Caracterización de la primera infancia desde la perspectiva indígena**





Según las concepciones de infancia de los pueblos indígenas, el período de formación de los niños desde que están en el vientre materno hasta los seis años se ha denominado, a partir de la reflexión comunitaria y organizativa, *semillas de vida*. Las orientaciones que se dan en esta sección sobre la etapa *semillas de vida*, son fruto de la observación de los responsables de programas comunitarios sobre los escenarios en donde se desarrollan los niños y las niñas indígenas, y reflejan la concepción diferencial basada en la cosmovisión y la vida social y cultural de cada comunidad; pero se han formulado para articularlas al marco de la atención interna de los pueblos y a la Política de Atención a la Primera Infancia en los ámbitos local, regional y nacional. Varios de estos elementos han sido reseñados en documentos del proceso de concertación que se realiza en el seno de la Contcepi⁹ hacia la creación de un Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP.

El concepto de las *semillas de vida* de los pueblos indígenas y sus organizaciones refleja la relevancia de esta etapa en el proyecto de vida de los pueblos: los niños y las niñas son vistos en su camino hacia una identidad adulta individual y colectiva, son el futuro de los pueblos. Con estas diferencias de connotación, la expresión *semillas de vida* corresponde a lo que en el marco de la atención estatal se denomina primera infancia. En este sentido, la Estrategia De Cero a Siempre comparte con la concepción de *semillas de vida* nociones tales como el cumplimiento de derechos, donde la familia, la comunidad y el Estado están

⁹ Véase Contcepi-MEN, “Ruta de primera infancia-*semillas de vida*”, 10-2011 y 02-2012. La Contcepi es la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas, organismo de consulta de la Mesa Permanente de Negociación.

en la obligación de garantizar la protección, la salud, la nutrición y la educación inicial a los niños desde el momento de la gestación hasta los cinco años. El concepto de atención integral en los pueblos indígenas incluye, particularmente, la adopción de un enfoque diferencial que tenga en cuenta los ámbitos cotidianos donde tiene lugar el crecimiento de los niños: el tejido social en el que viven (familia, comunidad), su territorio, y las prácticas culturales inherentes a la vida del pueblo, entre ellas la lengua ancestral.



I. Principios en los que se sustentan las *semillas de vida*: el territorio, la comunidad, la familia

Desde la espiritualidad y la ritualidad milenaria, se considera “familia” a las personas—hombres y mujeres—relacionadas biológica, cultural y organizativamente para garantizar la pervivencia de los pueblos. Pero también en las culturas indígenas se establecen nexos familiares con los seres sobrenaturales, las montañas, los sitios sagrados y demás seres que acompañan la vida humana en los territorios. Con ellos se convive tan estrechamente como con los parientes consanguíneos, y en esa medida se es familia con la madre naturaleza. Una de las características de la diversidad cultural de los pueblos, son los distintos tipos de categorización de los integrantes de la familia biológica, que surge del parentesco entre padres, madres, abuelos, tíos, hermanos, primos, hijos, sobrinos, compadres, padrinos y aquellos del entorno más cercano, esta es la



*familia-hogar*¹⁰, la casa grande, la casa paterna o materna. Esta *familia-hogar* es el ámbito donde se garantiza la adquisición de la lengua materna, y donde se aprende su uso social.

En un nivel más amplio está la *familia-comunidad*, que permite a las familias relacionarse con las autoridades tradicionales y políticas internas y externas, con el ambiente territorial, social y cultural más amplio. Esta *familia-comunidad* tiene una intensa dinámica en la vida diaria; es el grupo que se reúne frecuentemente para tratar todo tipo de asuntos que afectan a la comunidad; es el contexto social donde se conversan los asuntos de bienestar comunitario, de relación con comunidades vecinas y con instituciones locales y regionales; es donde mujeres, hombres, mayores, niños, niñas y jóvenes interactúan para aclarar los problemas y mantener la armonía; en algunas culturas, es el espacio donde las familias consultan a los sabios. En muchos pueblos, esta *familia-comunidad* es una unidad económica y social, porque desde allí se proyectan los trabajos en colectivo (minga, yanama, unuma, convite, ritual); en resumen, es allí donde se proyecta y ejecuta día a día el plan de vida de los pueblos indígenas. Para el mantenimiento de la lengua, la función de esta *familia-comunidad* también es crucial; porque a este nivel ya se define más claramente cuál es el estatus dentro de la comunidad de lengua nativa y del castellano como la lengua

10 En la literatura sociológica y antropológica, se habla de familia nuclear, familia extensa, familia política, parentelas, grupos de filiación, grupos de descendencia, linajes, clanes, etc., según distintos criterios que agrupamos aquí, para referirnos en conjunto a todo tipo de configuración familiar que se reconoce en los distintos pueblos indígenas, y de los que derivan normas, obligaciones y solidaridades, apelativos y protocolos de trato específicos.

de la población mayoritaria. Allí es donde se observa si la lengua ancestral se usa o no se usa; si la usan, solo algunos o la mayoría; si la usan para pensar los asuntos más íntimos de la cultura propia y el grupo local o si tiene un alcance mayor y la usan para pensar toda la gama de asuntos que una comunidad enfrenta, desde la perspectiva del pensamiento propio. En este escenario, el castellano es fundamental, porque la comunicación de las instituciones y agentes externos —hasta el presente realizada solo en castellano— tiene en la *familia-comunidad* el más importante interlocutor.

A un nivel más amplio, está la *familia-organización*, cuyos miembros más visibles son los líderes comunitarios y autoridades tradicionales. Esta *familia-organización* responde por la comunidad en los espacios de negociación, orienta en el conocimiento y ejercicio de los derechos y responsabilidades de sus integrantes, guía desde el consejo de las autoridades espirituales y políticas en las dimensiones comunitaria, organizativa y política. A propósito del enfoque diferencial, es preciso indicar que a diferencia de las comunidades no étnicas, los integrantes de las comunidades y familias, especialmente indígenas, sienten un fuerte nexo con las cabezas de estas *familias-organización*, saben que están para defender a la comunidad, que los apoya, les demanda cumplir con sus funciones y los respeta. Respecto a la acción por el fortalecimiento de las lenguas ancestrales, estas *familias-organización* deben consolidar la política lingüística de los pueblos.

En síntesis, todas las clases de familia que pueden ser reconocidas en las comunidades indígenas tienen funciones esenciales para el fortalecimiento de la lengua propia; el mismo uso de las lenguas es un medio para profundizar la consciencia como pueblo y reforzar la convivencia.





II. Las semillas de vida en la comunidad

La relación de los niños y las niñas con los miembros de la comunidad está determinada por los procesos de socialización; en cada cultura este proceso se lleva a cabo de manera particular, teniendo en cuenta el género y los tiempos y espacios de crecimiento de cada niño, los cuales son establecidos por la cultura de cada pueblo. Es común que en cada cultura haya momentos especiales en los que se transmiten conocimientos y se hacen rituales propiciatorios, generalmente en las lenguas nativas. Algunos de estos ritos, mediante los que se le da un lugar simbólico a la niña o al niño en la comunidad y la cultura, se realizan desde el mismo momento en que se sabe que la madre está gestando. Mediante los rituales iniciales se determina el papel que cada persona ha de desempeñar en la vida; durante la niñez y la adolescencia, se refuerzan o refrescan estos ritos para mantener el cuidado sobre la niña o sobre el niño o adolescente. Las palabras rituales que se profieren en las ceremonias orientan el espíritu del niño y los de los parientes y otros seres del ambiente para que lo protejan en su tránsito por la vida, para que su comportamiento sea calmado, para que esté libre de enfermedad, para que piense y actúe bien. Esta etapa como *semillas de vida* es fundamental en la vida de todo pueblo y ser humano, pues en ella se empiezan a formar de manera diferenciada de lo que va a ser su historia, su cultura y su identidad.

En este sentido, la representación cultural en la primera infancia se define como un sistema de interacción dinámica desde la vivencia infantil y el contacto estrecho que hay entre los mayores y los menores, que

más adelante será la base para formar comportamientos adecuados y asumir responsabilidades socioculturales. Esta etapa de vida se la concibe como el espacio más importante para la reafirmación cultural y lingüística. Cada pueblo, mediante el uso de su lengua nativa, va acumulando saberes culturales relevantes para la pervivencia como culturas.

“Las lenguas indígenas son el mejor medio para construir y organizar pensamiento propio, para apoyar el desarrollo de los aprendizajes y enseñanzas, para la interacción y crecimiento cultural, para establecer referentes más claros y profundos de identidad y en esa misma dimensión tener mejores posibilidades de establecer diálogos interculturales de reciprocidad y enriquecimiento mutuo. (Las lenguas) son garantía fundamental para la permanencia de las culturas indígenas, el desarrollo de procesos de socialización, comunicación y aprendizajes manteniendo las lenguas originarias como lenguas maternas, es decir, que sean ellas las primeras herramientas del lenguaje, se mantengan vivas y actualizadas, de ahí la importancia de su preservación, revitalización y fortalecimiento” (Contcepi, 2012).





III. Procesos de socialización de los niños y las niñas indígenas

Los niños y las niñas indígenas comparten con los demás niños procesos comunes a su crecimiento, pero también son objeto de procesos e influencias particulares de su cultura que los diferencian de otros niños, como ocurre con cualquier otro grupo humano cultural y étnicamente diferenciado.

En este sentido, entendemos la socialización de los niños y las niñas indígenas como las pautas para cada momento y lugar de sus vidas, desde los entornos culturales específicos de orientación y formación de cada pueblo indígena, los cuales configuran el “deber ser” desde la cultura y la tradición. Es el marco de referencia de lo que en cada cultura se quiere que sean sus niños y sus niñas en un contexto comunitario e identitario particular. También entendemos la socialización...

“... como el resultado de múltiples influencias a lo largo del proceso en el que las experiencias cotidianas se acercan o se alejan del ‘deber ser’, en el marco de circunstancias históricas concretas para la actual generación que posibilitan o impiden la realización de lo que propone la cultura” (Cortés et al., 1989).

Las comunidades indígenas despliegan una gran diversidad de costumbres y saberes que tienen que ver con concepciones culturales diferenciadas acerca de la vida, de los procesos de crianza y educación de los niños y las niñas, de las dinámicas de socialización e integración en la vida familiar y comunitaria, de las maneras de reconocer, comprender y buscar solución a las distintas necesidades y situaciones cotidianas que así lo requieran.



En esta sección se presentan algunas nociones y prácticas de las culturas sobre el proceso de crianza, desde antes de nacer el niño y a lo largo de su crecimiento, que posibilitan que sea un “auténtico” niño o niña indígena; esto es, un ser alegre, trabajador, creativo, responsable, respetuoso, hablante de su lengua propia, que defienda su territorio y no lo abandone, orgulloso de su identidad. Otros atributos que en las comunidades se desea que adquieran los niños y las niñas en su proceso de socialización son: que sean hábiles en el manejo de los elementos relacionados con las actividades productivas; esto es, que sean buenos pescadores o cazadores, competentes en las faenas del campo, que sean fuertes y ágiles, que tengan buena salud y no sean tímidos. Para facilitar el desarrollo de estos atributos, sus familias, los sabedores y chamanes los preparan, porque es vital para las familias que sus hijos e hijas desarrollen capacidades para reproducir las familias y conseguir su plenitud social comunitaria.

De este modo, el propósito de presentar estas recomendaciones está asociado al reconocimiento de las transformaciones en las realidades de los pueblos indígenas y sus identidades y de las posibilidades que desde la transmisión de las lenguas de sus mayores se ofrecen a los niños y las niñas para ser “auténticos” indígenas de cada uno de sus pueblos.





IV. Ser niños indígenas desde la siembra de la semilla

Desde el vientre materno, los niños y las niñas empiezan a familiarizarse con expresiones artísticas como la música y, poco después de nacer y durante la infancia, también con la danza, la pintura, la elaboración de tejidos y gran variedad de oficios y saberes. Al apropiarse de las habilidades y saberes que estas entrañan, están en condiciones de contribuir a la creatividad de cada pueblo y al mejoramiento del entorno en el que conviven.

Desde el mismo momento de la siembra de la semilla y durante toda la gestación y crecimiento en el vientre materno, la familia comienza a darle cuidados. En muchos casos, toda la familia se ocupa de la nueva semilla por medio de rituales para asegurar su futuro. Por medio de prácticas culturales muy diversas, proyectan el buen comportamiento, su permanencia en la vida de la comunidad, su ejercicio de liderazgo y gobierno comunitario, su buen desempeño en los oficios, su fertilidad y buena salud.

Una vez que nacen, niños y niñas son recibidos y orientados por los mayores con una atención permanente a su bienestar afectivo, físico, espiritual, artístico, educativo, de búsqueda de buenas condiciones de vida proyectada a toda su existencia; es decir, desde que nacen y hasta siempre. De manera que aprenden paulatinamente las enseñanzas de su entorno a lo largo de todas y cada una de las etapas que caracterizan su desarrollo y que son diferentes en cada cultura.

Por medio de la observación, la imitación y de seguir el ejemplo de los mayores, niñas y niños van asumiendo sus roles y definiendo, en muchos casos, su vocación

para toda la vida. Son objeto de atenciones especiales por parte de las abuelas y abuelos, atención que disminuye a medida que crecen. Los ancianos, las madres y los abuelos tienen una función muy importante en la formación cotidiana.

Los mayores dicen que en esta etapa los escenarios de atención a la infancia, externos a la familia y la comunidad, deben continuar orientando a los niños y las niñas en este mismo sentido, para asegurar que fortalezcan su identidad cultural y así contribuyan a la pervivencia de los pueblos indígenas. De ahí la necesidad de proyectar un cuidado y una educación que al llegar a escenarios comunitarios o institucionales de atención continúe el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural, superando el choque que en muchos casos se produce cuando no hay un diálogo respetuoso y constante con la comunidad. Si se procede de esta forma, los hogares comunitarios del ICBF, las bibliotecas públicas, las instancias de salud y formación, estarían favoreciendo el sentido de pertenencia de los niños y las niñas a sus pueblos y culturas, al estar en conexión con los contextos donde ellos están formando su ser; esta conexión debe permitir la recreación permanente y lúdica del conocimiento que se origina en su cultura.

Es en esta etapa que se siembran las bases del relacionamiento entre las personas y entre los pueblos, se desarrolla el sentido de lo comunitario, se adquieren bases para el cuidado y mantenimiento de una buena salud, el desarrollo artístico, deportivo, de injerencia en determinados oficios o profesiones como la de ser autoridades de gobierno, guías espirituales, médicos tradicionales, maestros, sabios, lo cual implica el desarrollo de múltiples condiciones en determinadas etapas de la vida, con miras a lograr un buen desempeño del papel que la comunidad le encomiende a cada persona.





V. El desarrollo de los niños y las niñas a partir de la cosmovisión y la lengua

Una formación a partir de las normas y prácticas sociales, culturales y espirituales que fundamentan las pautas de crianza de cada pueblo indígena, en su respectiva lengua nativa, es condición indispensable para la permanencia de las culturas.

El proceso de formación es continuo y es necesario fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida para mantener y desarrollar la lengua indígena y, a la vez, posibilitar la apropiación de otras lenguas, sin debilitar la propia identidad.

Se aprende haciendo, mirando y en contacto con el medioambiente, así como en los procesos de socialización familiar y comunitaria. La cosmovisión del grupo debe estar presente a lo largo del crecimiento de los niños y las niñas, y la familia —en su función de protección y apoyo para el desarrollo integral de la personalidad— debe estimular y fortalecer los espacios socializadores que generen sentido de pertenencia y compromiso con sus territorios. Algunos de los escenarios esenciales en la socialización de los niños y las niñas se realizan justamente en el territorio, la comunidad, la familia; en ellos se da la relación con la madre tierra y la comunidad a través del trabajo, la ritualidad, y diferentes prácticas cotidianas de cada pueblo.

VI. Algunas consideraciones frente a un enfoque diferencial de atención para niños y niñas en la etapa de primera infancia y en la concepción de *semillas de vida*

Como se indica en los fundamentos políticos de la Estrategia De Cero a Siempre:

“... la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia requiere de una gestión que le permita llegar a los territorios y eso implica reconocer la diversidad y los contextos, y lograr un intercambio de saberes para enriquecer la propuesta y generar respuestas consecuentes, pertinentes y empáticas. Los territorios —sus pobladores y servidores públicos— tienen propuestas adaptadas, pertinentes para sus condiciones particulares, las cuales vale la pena que sean valoradas por la institucionalidad y aprovechadas en toda su riqueza. Reconocer a las comunidades como legítimas interlocutoras, con saberes para aportar, es un reto tratándose de la construcción de caminos que garanticen la realización de los derechos de los niños y las niñas desde una perspectiva diferencial” (pág. 59).

En la Estrategia también se valida la especificidad de las concepciones del niño que hay en cada cultura cuando se indica: “La Estrategia está edificada con la convicción de que las niñas y los niños son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos” (pág. 61).



Desde el punto de vista de la concepción indígena, es fundamental el enfoque diferencial para caracterizar la atención a las *semillas de vida*. Niños y niñas viven y reciben el impacto del medio donde se desenvuelven en su crecimiento y desarrollo físico, espiritual, afectivo, cognitivo, alimentario, entre muchos otros aspectos que determinan su comportamiento y desempeño social según su cultura. Es de vital importancia en la vida de los pueblos y, en particular, de cada cultura indígena, lograr una adecuada y pertinente atención a los niños y las niñas y, por ende, a toda su familia y entorno, para que tome raíces profundas la identidad cultural, se fortalezcan las prácticas culturales, las bases de una buena salud, la generación de condiciones para la creatividad, recreación, relacionamiento con la madre naturaleza y el entorno social y cultural en general.

A. Problemáticas que hoy enfrentan las comunidades en la crianza

La atención a los niños y las niñas en sus primeros años (desde el nacimiento y hasta los seis años, o según cada cultura) empieza con los mismos padres y abuelos. Como ya se indicó antes, desde los fundamentos de la cultura, la familia es el escenario esencial de orientación en esta etapa.

Sin embargo, debido a nuevas realidades económicas y sociales que afrontan los pueblos y comunidades indígenas, para muchos pequeños esta *atención tiene lugar en instancias creadas institucional o comunitariamente* para este propósito. Este cambio en un aspecto tan trascendental en la vida indígena no puede pasar por alto y por ello se reitera la necesidad de hacer una revisión reflexiva de las orientaciones y prácticas que se dan en estas instancias de atención, hacer un reconocimiento de las situaciones que afectan el proceso de



identidad que están construyendo los niños indígenas e identificar las transformaciones que cabría proponer y poner en práctica. Esto es prioritario, pues en estas instancias de cuidado se promueven comportamientos que en algunos casos interrumpen e incluso van a contracorriente de la dinámica de consolidación de la identidad indígena de algunas culturas.

Una de las problemáticas más relevantes es la *pérdida progresiva de las lenguas originarias*, que comporta no solo una gran pérdida del bagaje cultural de cada pueblo, sino también la apertura para que las *semillas de vida* transiten por caminos distintos a aquellos que conducen hacia el fortalecimiento de su comunidad, de su pueblo. Hay varias causas para que se produzca la merma en el uso de la lengua indígena en la familia, entre otras está la disminución en el tiempo de vida conjunta de las familias, porque algunas actividades obligan a mayor permanencia fuera del entorno familiar y comunitario, situación que se ha tornado aguda en la adolescencia.

Las recomendaciones que se hacen en este documento no buscan que se suprima la atención a la primera infancia mediante el cuidado a los niños y las niñas fuera del hogar y, en ocasiones, fuera de la comunidad. Por el contrario, su propósito es evitar que este cambio profundo en la vida de los pueblos indígenas sea un factor más de erosión de las culturas y de los pueblos indígenas; más cuando es un fenómeno que puede estar bajo el control de las instituciones y los pueblos, a diferencia de otros ajenos a la voluntad de las comunidades y del Estado como son las situaciones de desarraigo cultural y territorial promovidas por el conflicto armado (desplazamientos, presencia de grupos armados, narcotráfico, fumigaciones, entre otros) y por condiciones socioeconómicas ocasionadas por economías ilegales, también asociadas al conflicto, que interfieren en la vida



de los pueblos afectando gravemente las posibilidades de atención a los niños y las niñas indígenas.

Asociada a estas y otras condiciones difíciles que pasan algunas comunidades, hay que señalar que *muchos niños indígenas se hallan abandonados por diversas razones*; unos por ser huérfanos, otros por la descomposición que afecta a algunas familias, otros porque estas no tienen las condiciones para atenderlos adecuadamente; algunos sufren discapacidades, debidas, a veces, a los efectos de fumigaciones que se han realizado sobre los territorios indígenas, incidiendo gravemente en la salud de sus pobladores; en algunos casos se combinan varias de estas situaciones sumiendo a las comunidades en estados de calamidad. Estas situaciones son nuevas para los pueblos y deben ser cubiertas con los programas de atención y cuidado. En tales casos, los niños y las niñas indígenas deben retornar a hogares seguros de su mismo pueblo y, en el tránsito hacia ello, deben ser preparados en algunos aspectos propios de su cultura con los cuales construyan nexos para su reintegro social.

También habría que elaborar rutas de atención especiales, con participación de autoridades tradicionales e instituciones, para atender a *los niños y las niñas cuyas familias no los cuidan adecuadamente*, ya sea porque les asignan responsabilidades de adultos (tales como conseguir alimentos para dar comida a sus hermanitos menores, cocinar, ocuparse de los cuidados de la casa) o por situaciones de desarraigo o estrés y desplazamiento generado por la violencia que afecta a muchas comunidades indígenas. Estas situaciones han dado como resultado casos de niños y niñas quemados o lesionados por realizar tareas que no corresponden a su edad, y hay algunos que incluso han sido abusados. Podría pensarse que ante el horror que algunas familias indígenas han tenido que vivir, *la cultura y la lengua nativa son centrales*



en su recuperación. Las posibilidades de sanar el dolor psicológico que hay en las prácticas culturales son enormes, además de la protección que brinda la solidaridad de las familias en los pueblos indígenas.

B. Sobre los centros de cuidado ajenos a la comunidad

Aparte de estas situaciones dolorosas, volvamos sobre la situación reseñada arriba de los centros de cuidado, situación quizá no tan amenazante a la integridad personal de los niños y las niñas, pero sí para su integridad cultural. Por el diseño de la modalidad de atención en los hogares, o quizá por la falta de conocimiento y preparación de las personas que cuidan a los niños y las niñas, es muy probable que debiliten o generen pérdida de su identidad en algunos de estos espacios. Las familias reportan que después de haber asistido a los centros, algunos niños presentan conductas tales como ya no querer hablar sus lenguas indígenas, avergonzarse de sus vestidos tradicionales, exigir alimentos que no se producen en la región, despreciar su comida tradicional; en general, se aíslan del contexto de su familia y del contacto con ellos, se muestran reacios a participar en las faenas de trabajo familiar donde deben adquirir y afianzar los saberes y roles sociales propios de su cultura.

Estos casos son evidencia de que los espacios de cuidado pueden resultar en espacios de castellанизación, de interrupción de los usos y costumbres, de generación de sentimientos contrarios a los valores y representaciones de la cultura, con la consiguiente pérdida de la autoestima.

Una política pública para la primera infancia debe evitar que esto ocurra y para ello habría que asegurar en la atención que ofrecen los centros localizados en comu-



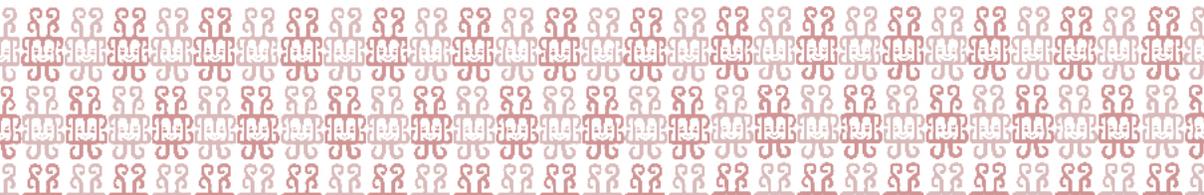
nidades indígenas, o que las sirven, que sus actividades converjan con las directrices de las autoridades tradicionales y sus organizaciones. Cuando estas no hayan construido propuestas o expresen criterios que protejan a sus *semillas de vida*, es necesario garantizar que se hagan asesorías con líderes indígenas que orienten a la comunidad para que reafirme su voluntad de permanencia en su cultura y tradiciones y la dignidad de estas. En los casos críticos, se podría considerar que los programas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), sean entregados a los pueblos indígenas para abordar un proceso de reconstrucción en concordancia con las normas culturales y sociales de cada pueblo.



Tratándose del futuro de las *semillas de vida* de los pueblos indígenas, se recomienda confiar en la capacidad de las comunidades y familias para formar sus niños y niñas en condiciones apropiadas para mantener lo propio y participar en la sociedad nacional y global. La labor de la Estrategia De Cero a Siempre y de los programas del ICBF consistiría en apoyar las propuestas comunitarias, aplicando el enfoque diferencial, aportando los recursos y la asesoría necesaria, y supervisando el respeto a los derechos de los niños y las niñas y el cumplimiento de las obligaciones hacia ellos, contraídas por la comunidad que se compromete a asumir el cuidado de sus *semillas de vida*.

En este sentido se recomienda:

- *llevar a cabo procesos de autodiagnóstico para identificar la situación real de los niños y las niñas indígenas en sus contextos culturales, así como*



- *poner de manifiesto las distintas estrategias de formación integral* que surgen por iniciativa de las comunidades, organizaciones y entidades que los atienden en sus territorios.

Obviamente, son muchas las causas de las situaciones de violencia y conflicto en los territorios indígenas, que inciden en la vida y crianza de los niños y las niñas; situaciones que ameritan procesos de investigación, reparación, educación, organización y desarrollo de estrategias que permitan mejorar las condiciones de vida integral de las comunidades.

Hay causas estructurales de esta problemática, que van más allá de las facultades y competencias de las instituciones vinculadas al cuidado de la niñez, pero atender otros factores está en sus manos.

El trabajo que debe realizarse con la primera infancia de los pueblos indígenas es de gran responsabilidad histórica; es fundamental sentar las bases de una buena formación y de un crecimiento con identidad en la población infantil y, en general, en toda la población indígena.





VII. Algunos criterios de atención a los niños y las niñas en la etapa de semillas de vida

Partiendo de los lineamientos de la política pública y de los espacios de reflexión de los pueblos y sus organizaciones, se han generado algunos criterios relacionados con la atención a los niños y las niñas en la etapa de *semillas de vida*, con el propósito de generar un proceso participativo que articule los saberes de la comunidad y los aprendizajes y experiencias recogidas a partir del acompañamiento institucional en los escenarios de atención. En suma, la orientación resultante es diseñar un enfoque de atención que propicie el fortalecimiento cultural e identitario de los niños y las niñas en esta etapa de sus vidas desde sus raíces culturales. Se recogen aquí algunos de los criterios surgidos de esta revisión:

1. *Los procesos y propuestas para atender a los niños y las niñas se deben enmarcar en los planes de vida de los pueblos, teniendo en cuenta en primera instancia los diagnósticos formativos, integrales y comunitarios, generalmente contenidos en dichos planes. Es importante que estas dinámicas de diagnóstico tengan tiempos definidos y se focalicen en las condiciones particulares de los niños y las niñas, en las condiciones necesarias para garantizar su desarrollo integral y cultural, evaluando sus aprendizajes culturales y la disponibilidad y calidad de espacios y tiempos de socialización, identificando las actividades de revitalización cultural, en particular de la lengua nativa y de inmersión en las tradiciones orales y en la cosmovisión de su pueblo, observando la disponibilidad de los sistemas propios de salud y educación,*

las condiciones territoriales de gobernabilidad y organización social y el papel de la familia en estos escenarios de atención.

2. *Los procesos y las propuestas planteados para atender adecuadamente la dinámica de vida desde las diferentes instancias de atención, deben ser elaborados con participación de las familias, las autoridades, las comunidades y personas que conozcan las problemáticas comunitarias y de la primera infancia, vinculando a los mayores, a las madres, a los jóvenes, a los mismos niños y niñas como sujetos activos de su propio crecimiento y formación.*
3. *Partir de la dinámica cultural de cada pueblo u organización, asociando los aspectos más significativos de la cultura a las propuestas de fortalecimiento de la identidad y las lenguas indígenas.*
4. *Vincular a las familias y autoridades como orientadores natos de los diversos procesos y propuestas. Partir de la familia como fuente principal de formación y cuidado.*
5. *Asumir el territorio indígena y sus dinámicas culturales como el contexto central de acción y desenvolvimiento de las acciones que se proyecten. De la misma manera, considerar la inclusión de aquellas comunidades indígenas que no se encuentran en su territorio, por desplazamiento forzado, por falta de acceso al territorio o porque pudiendo retornar prefieren no regresar.*
6. *Flexibilizar la concepción de la primera infancia y sus rangos de edad según las cosmovisiones propias de cada pueblo, reiterando que de acuerdo con las concepciones culturales de cada comunidad existen espacios, tiempos y prácticas diferenciadas que configuran*



los modos de atención, acompañamiento, aprendizajes y habilidades requeridas de los niños y las niñas desde cada contexto particular.

En conclusión, este proceso y los programas que de allí resulten hacen parte de la formación integral de los niños y las niñas indígenas en sus diferentes niveles. En ese sentido, está llamado a sentar las bases sociales, culturales, organizativas, pedagógicas, políticas e incluso administrativas para la atención integral a los niños y las niñas, jóvenes y ancianos, a fin de garantizarles el ejercicio del derecho a una vida digna.





VIII. Estrategias y acciones

En el marco de la política pública frente a la atención de la primera infancia, se recomienda:

1. *Que las instituciones vinculadas a la Estrategia De Cero a Siempre y las organizaciones representativas de los pueblos indígenas revisen las condiciones en las que se está atendiendo a la primera infancia en los pueblos indígenas, analizando los impactos internos y externos de su quehacer en la crianza y crecimiento de los niños y las niñas, y se planteen las correcciones a que hubiere lugar.*
2. *Definir y realizar un plan estratégico para tratar las problemáticas propias, específicas, de cada pueblo.*
3. *Promover modalidades de atención y cuidado que aseguren que las niñas y los niños indígenas permanezcan vinculados a sus familias, de tal manera que se propicie el óptimo desarrollo de los primeros, en el marco de su cultura, en conexión amigable con su comunidad y garantizando la adquisición de la lengua nativa.*
4. *Generar condiciones para que, por lo menos, durante los primeros cinco años de vida, los niños y las niñas permanezcan con sus familias, en especial con sus madres.*
5. *Propiciar que los lugares de cuidado de la niñez indígena puedan funcionar como “nichos lingüísticos”, entendiendo estos como espacios y jornadas de cuidado donde adultos hablantes, conocedores de las tradiciones orales, transmitan las lenguas nativas a los niños y las niñas, motivándolos a disfrutar el aprendizaje de sus lenguas, con los relatos y tradiciones orales. Esta práctica en los espacios de cuidado puede*



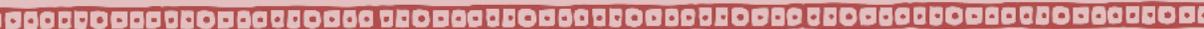
ser complementada con el registro escrito y el uso inicial de la grafía de la lengua nativa, apoyada por docentes y agentes educativos que sean hablantes de la lengua y la escriban.

6. *Reconocer el papel de los sabedores, sabios, mayores y demás especialistas de las culturas indígenas como los principales orientadores de la formación tanto de las familias como de las nuevas semillas de vida.*
7. *Integrar al diseño de los programas interinstitucionales para la atención a la primera infancia, el conocimiento pertinente sobre cada cultura y pueblo, de manera que se dote a las personas ajenas a la comunidad con elementos de contexto que les posibiliten atender adecuadamente a las familias y, en especial, a las niñas y los niños indígenas.*
8. *Diseñar propuestas pedagógicas que rescaten y preserven la cultura material (los juegos tradicionales, los materiales del contexto) y la cultura inmaterial de los pueblos (oralidad, cosmogonía, fiestas, entre otras).*
9. *Promover la elaboración y uso de materiales didácticos de acuerdo con las propuestas pedagógicas para la primera infancia de cada pueblo indígena, para que por medio de ellos, los niños y las niñas tengan un acercamiento a la naturaleza y a su territorio.*
10. *Reconocer los espacios de ritualidad como espacios de vivencia y formación cultural, promoviendo y facilitando la participación de niños y niñas.*
11. *Asegurar que la formación de las “semillas de vida” esté a cargo de personas con experiencia y conocedoras de la cultura; en este caso, los llamados son las personas mayores encargadas del fortalecimiento cultural.*

- 12.** *Generar espacios de encuentro entre las diferentes generaciones en los lugares de atención o en los programas de cuidado.*
- 13.** *Garantizar que la dirección política, pedagógica y administrativa de la atención a la primera infancia esté informada de las orientaciones de las autoridades indígenas y la comunidad, y articulada con ellas, para hacer un seguimiento pertinente de los procesos y una proyección concertada. Estas dinámicas incluyen igualmente la participación, apoyo y asistencia de las distintas entidades que atienden a la primera infancia desde un marco intersectorial.*
- 14.** *Propiciar los encuentros de experiencias tanto en el orden regional como nacional.*

Se espera que las recomendaciones contenidas en este documento conduzcan al diseño y ejecución de actividades de capacitación y promoción de los cuidadores, para lo cual las entidades participantes de la Comisión Intersectorial deben hacer la proyección e inclusión en los planes operativos que involucren a los cuidadores y los equipos zonales que los apoyan.







Parte III. **Recomendaciones para la revitalización de las lenguas nativas en la primera infancia de los pueblos indígenas**

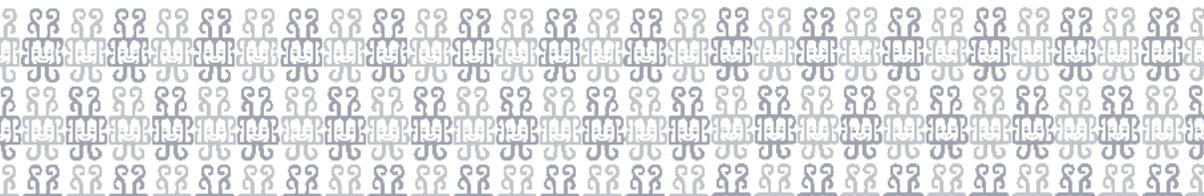


En este apartado recogemos recomendaciones y propuestas tomadas de procesos comunitarios con *semillas de vida* en los pueblos indígenas y experiencias diversas de tratamiento de las lenguas nativas en contextos interculturales. Se busca hacer un aporte a los equipos institucionales que orientan y ejecutan la atención, a los propios pueblos, y a los cuidadores y las cuidadoras, sobre algunos elementos para el diseño de actividades, planes o políticas lingüísticas que busquen fortalecer la transmisión de las lenguas indígenas a los niños y las niñas entre 0 y 6 años.



I. Una gran tarea que comienza con los pequeños

La tarea de propiciar que los niños y las niñas de 0 a 6 años adquieran la lengua de sus ancestros como primera, o una de las primeras, debe formar parte de una tarea más amplia de fortalecimiento político y revitalización cultural e identitaria de un pueblo. Una parte importante y a largo plazo de esa tarea de revitalización cultural implica *decidir* cuán significativa es la lengua nativa para la preservación de un pueblo y el desarrollo de su cultura propia; también es cardinal identificar cuán viva está la lengua propia. Si por medio de sus autoridades tradicionales y organizaciones, un pueblo decide que le interesa fortalecer o revitalizar su lengua nativa como parte de su patrimonio cultural, debe trazarse unos objetivos acerca de cómo quiere ver su lengua nativa a mediano y largo plazo, para lo cual ha de hacer una *planificación* articulando distintos componentes de la vida comunitaria que afectan la transmisión de las lenguas. Necesariamente,



esta gran tarea requerirá la definición de un plan que tenga que ver con las familias, otro con la educación, otro con las tecnologías y medios de comunicación, otro con las transformaciones culturales que pueden prever y desear los integrantes de ese pueblo.

Si se quiere modificar el estado de la lengua, con un alcance en el tiempo considerable, seguramente uno de los puntos críticos, si no el más importante de todos, es garantizar su transmisión en los hogares mismos; es decir, que la lengua nativa sea la lengua materna de muchas generaciones en el futuro, empezando por la generación que está naciendo. Como la tarea es de largo aliento, hay que buscar aliados y participantes, ya que las decisiones de la política lingüística requieren unos interesados y demandan voluntad y perseverancia para mantener la decisión que se tome. Es en este marco que tienen lugar las recomendaciones que se dan adelante. Se debe poner de presente que no hay que esperar a construir un plan muy completo para empezar a realizar acciones en pro del objetivo a largo plazo, si existe el interés y la motivación de los líderes del pueblo y de los hablantes de la lengua por mantener y ampliar el uso y las funciones de esta. El plan irá delineándose con las reflexiones y experiencias.

En pocas palabras, para la tarea de revitalizar las lenguas indígenas es necesario hacer una planificación lingüística a largo plazo, siendo una tarea permanente garantizar la adquisición de la lengua propia por parte de quienes viven su primera infancia. Por eso, el trabajo de revitalización de las lenguas es un objetivo que debe estar presente en las metas políticas de los pueblos indígenas.

Esta recomendación inicial está dirigida, en primer lugar, a las comunidades de hablantes de las lenguas nativas de los pueblos indígenas y a sus organizaciones políticas, porque son los propios hablantes y los que luchan por la pervivencia de los pueblos los primeros interesados en la conservación de las lenguas.





II. Componentes para propiciar la transmisión de las lenguas en la primera infancia en el contexto de los programas de cuidado

Para crear ámbitos favorables donde la labor de cuidado de los niños y las niñas contribuya a la transmisión de las lenguas nativas, debemos tener en cuenta los siguientes componentes:

- 1.** *Sensibilizar a personas, organizaciones e instituciones que tienen que ver con la crianza y cuidado de los niños y las niñas; es decir, las familias, las autoridades tradicionales, las instituciones locales que ejecutan las políticas y programas gubernamentales para la primera infancia. Esta sensibilización implica la reflexión sobre cómo las decisiones acerca del tipo modalidad de cuidado que se implemente son determinantes para el futuro de la cultura indígena.*
- 2.** *Promover la participación de la comunidad en varios niveles es estratégico para fortalecer las lenguas nativas en la primera infancia. En el capítulo precedente se indicó el protagonismo que tiene la familia en ello durante la primera infancia. Además de la familia —de la que espera compromiso para transmitir la lengua o, si no la conoce, para apoyar las actividades que la comunidad proyecte con ese fin—, es obligatoria la participación de los adultos sabedores hablantes de la lengua nativa local. En algunos casos, ellos son el único recurso para intentar la transmisión de lenguas muy debilitadas. En igual grado de responsabilidad están las autoridades tradicionales y líderes comunitarios, quienes han de respaldar permanentemente los*



programas y actividades que se plantean para la transmisión de la lengua nativa en los hogares y en los espacios de cuidado. No se podría dejar por fuera de este acuerdo a *los niños y las niñas mayores de seis años*, que en casi todos los pueblos y comunidades son los tutores, por defecto, de los niños pequeños, ya que son ellos los que inician a los pequeños en los juegos, los que les enseñan las habilidades para moverse en su comunidad y en quienes los pequeños confían tanto como en sus padres.

3. *Diseñar la modalidad de atención de los programas de cuidado* es el componente principal. Por un lado, en muchos casos se implementa sin un proceso de concertación con las comunidades indígenas. Por otro, para esta modalidad de cuidado que implica dejar a los niños bajo la responsabilidad de personas que no son de la familia mientras sus madres y padres están lejos es casi impensable. Es debido a condiciones de trabajo que han aceptado los lugares de cuidado, pero en todo caso las comunidades indígenas preferirían que al frente del cuidado estuvieran personas allegadas, que abuelas o abuelos estuvieran pendientes, que los niños comieran alimentos “verdaderos” (tradicionales, de su contexto) para que se formaran como personas “verdaderas” (auténticas) y estuvieran en lugares tan familiares y seguros como su casa. Adicional a esto, *la recomendación primordial es que mientras los niños estén bajo el cuidado de otros que no sean sus familiares, estén también en el seno de su cultura y relacionándose en su lengua nativa*. Quizá sean más los sitios y centros de cuidado que pueden cumplir estas condiciones, pero hay otros que tal vez aún estén lejos de ello. La apuesta principal es que, según la vitalidad de la lengua en la comunidad y la disponibilidad de



hablantes de la lengua nativa, el cuidado de los niños sea asumido por personas hablantes de la lengua y en lo posible allegadas por parentesco o amistad con las familias de los niños y las niñas.

4. *Crear las condiciones ambientales más favorables que “sintonicen” con el uso de las lenguas nativas y la transmisión de la cultura.* En la adecuación de los lugares de cuidado debe haber elementos materiales de las culturas, especialmente aquellos de tipo arquitectónico y utilitario que reflejen la presencia de lo propio. Se recomienda que el espacio de trabajo para las actividades de cuidado tenga algunos elementos de referencia a la cultura indígena local, cuando no se desarrolle en viviendas o construcciones propias de la comunidad. *La infraestructura y los insumos para el funcionamiento del programa, tales como las instalaciones locativas, los objetos y juguetes, las minutas, la vestimenta de los cuidadores, sean estos de la comunidad o externos, han de ser elementos que reflejen los rasgos de la cultura de la comunidad.* Se recomienda incluir en las minutas alimentos comunes a la dieta de esta, especialmente que sean afines con los sabores de la comida local.
5. *Identificar, producir, recolectar y usar los saberes, métodos tradicionales de crianza, juegos, tradiciones orales, músicas, etc., que pueden ser material de apoyo para las actividades de cuidado y el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y sociales de los niños y las niñas de la comunidad, sea que asistan a espacios de cuidado o que estén con sus familias.* En este importante componente para el trabajo cotidiano y para los propósitos de desarrollar las capacidades de los niños, se hacen recomendaciones más adelante sobre el tipo de materiales a identificar como valiosos para el desarrollo de actividades



y sobre aspectos a investigar en la propia cultura para crear recursos pedagógicos que potencien el desarrollo integral de los niños y las niñas. Algunas recomendaciones están dirigidas a otros espacios donde se puede apoyar la atención a la primera infancia, tales como bibliotecas y medios de comunicación, pensando en su eventual aporte a la apropiación de las lenguas nativas por parte de los niños y las niñas indígenas.





III. Recomendaciones y estrategias para trabajar las lenguas nativas en la primera infancia

Para empezar, conviene definir el estado de vitalidad de la lengua en la comunidad. Saber si la lengua ancestral del pueblo o la lengua que se habla en la comunidad o en los espacios de cuidado de los niños es una lengua fuerte o no, es algo de lo que hay que partir para determinar qué tipo de programa se puede trazar en dicha comunidad. ¿Todos hablan la lengua nativa? ¿Nadie la habla? ¿Solo algunos? ¿La están hablando los niños y las niñas que aún no van a la escuela?

Para seguir adelante, suponemos que estamos frente a una comunidad en la que no todos hablan la lengua nativa. Pero siguiendo nuestro objetivo, aún en aquellas comunidades en donde todos sus miembros son hablantes de la lengua, recomendamos que en el lugar de cuidado al que asisten los menores de seis años se trabaje para mantener la lengua nativa. Si se trata de una comunidad donde escasamente algunos mayores hablan la lengua, el propósito es similar: que en el lugar de cuidado los niños y las niñas puedan adquirir su lengua ancestral. Naturalmente, las condiciones de vitalidad de la lengua nativa en la localidad o comunidad determinarán aspectos importantes y obligarán a metodologías distintas.

A. Sensibilización sobre la importancia de la lengua nativa en la primera infancia

No es posible recuperar la lengua si no creemos en ella, si no la valoramos, la vivimos y la usamos de

maneras diversas en los espacios institucionales, comunitarios, familiares e individuales que forman parte de nuestras comunidades y territorios. Por consiguiente, estas recomendaciones están dirigidas a las familias, líderes y agentes comunitarios e institucionales que tengan el propósito de revitalizar o mantener fuertes sus lenguas indígenas. En ese sentido recomendamos lo siguiente:

- *Formar un grupo local o una red de base con las personas más interesadas en la revitalización de la lengua nativa.*
- *Realizar mingas, eventos y fiestas donde se use la lengua nativa principalmente y se hagan demostraciones de tradiciones orales, musicales y de otras artes, se realicen actividades tradicionales, comidas, etc.*
- *Convocar escenarios de reflexión y análisis sobre la situación de la lengua indígena hablada en la comunidad, teniendo como base información diagnóstica sobre cuántos hablan la lengua, qué edades tienen, quiénes la están perdiendo, etc.*
- *Identificar a las personas hablantes de la comunidad o de comunidades vecinas que pueden aportar a una propuesta de revitalización en el contexto de los centros de cuidado de las semillas de vida. Se puede empezar por visitar las familias e identificar sus percepciones frente a una propuesta de revitalización y sus posibles aportes.*
- *Invitar a la comunidad de hablantes y a las familias no hablantes a pensar y diseñar conjuntamente un plan de uso progresivo de la lengua indígena, considerando especialmente cuál sería el camino para garantizar la adquisición de la lengua por parte de los niños y las niñas menores de seis años.*



- *Consultar con las organizaciones indígenas y las instituciones, especialmente con la zonal del ICBF, la disponibilidad para apoyar un programa de revitalización de la lengua nativa promoviendo la transmisión de la lengua a los niños y las niñas. Identificar qué personas e instituciones podrían ofrecer apoyo de carácter técnico y metodológico para desarrollar enfoques, estrategias y actividades de revitalización lingüística, y apoyar al equipo étnico que promueve la revitalización de la lengua nativa.*
- *Incentivar la creación de programas y series radiales en lengua indígena dirigidos a acompañar las actividades de cuidado, donde se escuchen las voces de los abuelos, de los propios niños, de las madres reproduciendo las tradiciones orales y las músicas propias. Se recomienda crear personajes que caractericen a los héroes de leyendas propias o personajes de cuentos, defensores de la cultura y orgullosos de sus identidades, con los cuales los niños se identifiquen culturalmente. Las emisoras comunitarias son una plataforma muy útil en el marco del fortalecimiento de las lenguas indígenas.*

B. Valoración, prestigio y posicionamiento de la lengua propia

Se espera que las actividades de sensibilización lleven a las comunidades a tener una mejor valoración y posicionamiento de su lengua ancestral, de tal manera que estén en la disposición de reflexionar y proyectar un ejercicio de planificación lingüística.

Para trabajar sobre la valoración de la lengua, recomendamos:



- *Visibilizar las lenguas.* Si lo característico de las lenguas es que se hablan, es conveniente realizar eventos donde se escuche hablar la lengua, sea esta fuerte o débil en la comunidad. Las lenguas también se ven en la escritura; es conveniente hacer escritos y avisos públicos donde se vea la lengua.
- *Resaltar el papel que juegan las autoridades en la revitalización de la lengua,* en su posicionamiento como lengua de prestigio, oficial en los territorios indígenas, recordando que la lengua es una herramienta política y cultural en el marco de la pervivencia de los pueblos indígenas.
- *Proyectar el programa de revitalización y sus costos para ser considerados en los presupuestos y planes de inversión* de las entidades territoriales e instituciones gubernamentales (ICBF, Ministerio de Cultura, Estrategia De Cero a Siempre, recursos de regalías, transferencias, etc.).
- *Garantizar, en lo posible, la articulación de las políticas de revitalización lingüística para la etapa de semillas de vida con otros niveles de formación* como la educación básica primaria y secundaria. En este sentido, se recomienda que esta articulación forme parte de la política integral de fortalecimiento lingüístico.
- *Propiciar el uso de las lenguas en diferentes escenarios,* a través de estrategias pertinentes, dirigidas a estimular su empleo cotidiano en la familia, en los espacios comunitarios y rituales, en la escuela y en los espacios de orientación política y cultural.
- *Fortalecer el desarrollo y difusión de las músicas y artes tradicionales,* a través de mingas de saberes, fiestas y festivales, pues estas expresiones artísticas están



ligadas profundamente a la cosmovisión, el conocimiento tradicional y a las lenguas propias.

- *Incentivar la generación de entornos que permitan la comunicación entre mayores, jóvenes y niños y niñas;* señalando que es necesario recuperar los espacios culturales que permitan establecer la conexión entre estos espacios de encuentro y las narrativas propias de los contextos culturales (tulpa, mambeaderos, casas del saber, *kankurwas*, conversatorios mayores-familia), recuperar y recrear los espacios culturales para pensar las lenguas, desde las que son propias.
- *Tener en cuenta la simbología y la espiritualidad,* como elementos centrales en la recuperación y fortalecimiento de la lengua, propiciando la identificación en la lengua propia de los significados contenidos en las simbologías y su asociación con las actividades y oficios de la cultura es muy necesario.
- *Involucrar a los niños y las niñas en espacios donde la lengua está viva es necesario,* incluso replanteando tradiciones antiguas como no integrarlos en ellos. Es preciso orientarlos desde pequeños a participar y acompañar en la chagra, el *tul*, la minga, las asambleas, los rituales mayores y menores, como una forma de arraigo a su identidad y a la lengua que les pertenece. El ejercicio de la lengua debe ser continuo y la costumbre de excluirlos de esos espacios ha limitado el aprendizaje de la lengua.
- *Posicionar las lenguas propias como ejes centrales* en el desarrollo de los planes de vida y los proyectos educativos comunitarios.
- *Fundamentar la revitalización de las lenguas desde la familia,* que tiene el compromiso de fortalecer el uso de la lengua materna en la vida cotidiana de los



niños y las niñas. Es urgente transmitir y fortalecer la lengua desde la casa.

- *Desarrollar espacios de encuentros con los mayores para recordar el origen del habla, aprender las historias y relatos tradicionales y aprender palabras asociadas a los oficios que se han ido perdiendo en la memoria comunitaria.*
- *Implementar procesos de capacitación para la revitalización, el fortalecimiento y la recuperación de las lenguas indígenas, dirigidos a orientadores y cuidadores responsables de la formación de los niños y las niñas indígenas.*
- *Establecer directrices para fortalecer las lenguas nativas de los Hogares Comunitarios del ICBF, de manera que las madres comunitarias sean en lo posible bilingües, conozcan y amen su cultura y estén capacitadas para transmitir y fortalecer la lengua materna en estos espacios.*
- *Realizar encuentros de intercambio de experiencias de revitalización lingüística en primera infancia entre los diferentes pueblos, y visitas comunidades que las adelanten, para recoger aprendizajes y reflexionar conjuntamente sobre sus dificultades y limitaciones.*

C. Sobre la modalidad de atención para el cuidado y crianza de los niños y las niñas indígenas

Desde la perspectiva cultural, el entorno ideal de formación de los niños y las niñas indígenas en la etapa de *semillas de vida* es la familia, donde tiene lugar la transmisión de conocimientos esenciales como la lengua y las prácticas culturales, a partir del acompañamiento permanente de los niños y las niñas a sus familiares en las actividades cotidianas. Sin embargo,



diversos factores que han transformado la economía y la cultura de los pueblos indígenas, han generado la necesidad de crear programas e instancias de atención para niños y niñas en entornos diferentes a la familia. Esta circunstancia ha llevado a aceptar la opción de los centros de cuidado, donde los niños y las niñas están a cargo de cuidadores, en la mayoría de los casos seleccionados por el ICBF con criterios acordes con la perspectiva de la institución.

Frente a esta realidad, algunas reflexiones señalan la necesidad de que los programas articulen la familia con los escenarios formadores de los niños y las niñas en esta primera etapa de sus vidas, de manera que los conocimientos que culturalmente deberían transmitirse en la familia —como la transmisión de la lengua, prácticas culturales relativas al cuidado, el trabajo, el reconocimiento y la protección del territorio—, se orienten desde los centros de atención, sin desplazarlos del entorno familiar, buscando no desplazar el papel y la responsabilidad original de la familia en la transferencia de estos conocimientos.

Es necesario reflexionar sobre la modalidad de cuidado que se ofrece actualmente en las comunidades indígenas. Hay que evaluar si realmente está beneficiando a las familias y a las comunidades. Esta reflexión debe detenerse en la estructura de la modalidad y sus implicaciones para la cultura y la transmisión de la lengua nativa, la organización del servicio, la infraestructura, las personas responsables del cuidado, la alimentación...; es necesario considerar si las actividades que se realizan le están sirviendo a la comunidad. La preocupación principal es si la modalidad de atención permite que niños y niñas de las comunidades indígenas se apropien de sus tradiciones culturales, en las que incluimos el idioma nativo.



En el marco de este componente se recomienda:

- *Exponer a los niños y las niñas a vivir la lengua en todos los escenarios posibles, pues aprenden la lengua entre los cero y los cuatro años, lapso en el que su capacidad de identificar y apropiarse una lengua es mayor que en otras etapas de sus vidas.*
- *Reflexionar con las familias sobre cómo podrían darle un lugar (un sitio y un momento al día) al uso de la lengua indígena en el hogar, según sea fuerte o débil, potenciándola como primera lengua; esta actividad podría estar asociada con alguna otra de memoria del grupo (por ejemplo, recordar su origen, su historia; relatar mitos y cuentos propios, hablar de sus tradiciones) o de aprendizaje de una habilidad artesanal. Sería un espacio para asumir la cultura en su integralidad.*
- *Mantener en los centros de cuidado la adquisición de la lengua materna en el contexto familiar, logro de los pueblos y comunidades donde la lengua tiene una buena vitalidad. En estas comunidades hay que evitar que el centro de cuidado sea un factor de abandono de la lengua.*
- *Establecer “nichos lingüísticos” en los pueblos y comunidades donde la lengua se está perdiendo. En esta propuesta, se transmite la lengua a niños de entre tres y cinco años con el apoyo de abuelos y abuelas o de hablantes de la lengua.*

Para llevar a cabo esta estrategia, es necesario:

- *Plantear los nichos como espacios centrados en la oralidad y la escucha, así como en el aprendizaje de habilidades sencillas de prácticas culturales.*



- *Desarrollar metodologías con guías de procedimientos muy sencillos.*
- *Formar “orientadores” con elementos y capacidad técnica para desarrollar el espacio de manera metodológica.*
- *Contar con el apoyo de los abuelos, que refuerzan la lengua de manera natural.*
- *Complementar la transmisión de tradiciones con materiales de trabajo sencillos como carteleras, libros artesanales de historias dibujadas, libros pintados de los objetos de la cultura y del medioambiente, títeres y juguetes, entre otros. Estos apoyos pedagógicos deben ser pensados para facilitar el acercamiento de los mayores (no acostumbrados a esta tarea) y el aprendizaje de los pequeños.*
- *Contar con mayores o hablantes de la lengua dispuestos a relatar cuentos tradicionales e historias sobre el origen del pueblo, relatos sobre el territorio, saberes sobre los oficios de la comunidad, clasificaciones de la naturaleza, que pueden ser recreadas por los niños y las niñas, con apoyo de los orientadores, por medio de diversos formatos orales, teatrales, láminas, fotografías, recursos en los que se pueden ir introduciendo gradualmente las grafías de la lengua indígena, los números arábigos y otros símbolos de la cultura propia y de la cultura mayoritaria.*
- *Subrayar la importancia de diseñar metodologías diferenciales acordes con el estado de las lenguas en los niños y las niñas (hablantes/no hablantes) y generar espacios de formación y retroalimentación con y para los orientadores de dichos escenarios. El diseño de estas metodologías, lengua por lengua, debe contar con la participación de expertos en campos como lingüística,*

educación, primera infancia. En este sentido, es fundamental investigar qué metodologías son pertinentes en contextos comunitarios.

- *Reconocer la variedad de contextos comunicativos, géneros y estilos de habla en el uso de las lenguas indígenas.*
- *Indagar sobre las metodologías pertinentes para iniciar a los niños y las niñas en la lengua nativa en escenarios donde confluyen niños mestizos y niños indígenas de distintos pueblos, con lenguas maternas diferentes a la lengua desde la que se hace la propuesta de trabajo. En estos casos, se sugiere analizar cómo se han usado las lenguas en las familias bilingües según la tradición regional, y si es posible contar con adultos hablantes en cada una de ellas para apoyar su proceso de adquisición. En principio, teniendo en cuenta la edad de los niños que nos ocupa, niños y niñas pueden estar expuestos a distintas lenguas y desarrollar la capacidad de entenderlas como hablantes pasivos, pero es importante consultar a las familias sobre si consideran pertinente que a sus niños se motiven a hablar una lengua que no es la propia.*

1. Recomendaciones para la formación de orientadores

Las experiencias de revitalización requieren un proceso en el que los agentes involucrados reflexionen sobre las líneas de trabajo que indicamos en este documento, ofreciendo insumos, desde esta reflexión, para el diseño de un programa de formación en temas relacionados con la revitalización de las lenguas indígenas. En este proceso de formación, las propias comunidades, madres, cuidadores e instituciones aprenden de



la dinámica que se va dando, naturalmente con apoyo de expertos.

Para este proceso de formación indicamos las siguientes recomendaciones:

- *Formar diferencialmente a quienes tienen la función de direccionar el fortalecimiento de la lengua indígena: líderes, maestros, hablantes de lengua nativa, orientadores del ICBF, madres comunitarias.*
- *Definir los perfiles que han de tener los encargados de orientar el fortalecimiento de las lenguas.*
- *Precisar las líneas prioritarias de formación de los orientadores (agentes institucionales, maestros, madres comunitarias, orientadores del ICBF) en un proceso de construcción colectiva con las comunidades y sus organizaciones.*
- *Diseñar con grupos de orientadores y formadores procesos de reaprendizaje de las lenguas indígenas, destinados a la atención de niños y niñas indígenas. Esto implica investigación y diseño de metodologías de enseñanza-aprendizaje para que los orientadores ajusten estrategias innovadoras con base en las expresiones culturales, teatro, música, danza, tradición oral y espiritualidad.*



2. Aspectos sobre la organización de los espacios y el personal

Estas recomendaciones buscan orientar sobre los contextos físicos donde se han de desarrollar las actividades con niños y niñas y sobre la organización logística del programa de atención. Se dirigen a las instituciones zonales de atención a la primera infancia y las autoridades

comunitarias (gobernadores, capitanes, cabildos locales), y son las siguientes:

- *Diseñar espacios de aprendizaje de lenguas indígenas a partir de actividades que involucren a las mismas comunidades en la socialización y aprendizajes tempranos.*
- *Desarrollar experiencias en concentraciones poblacionales, articuladas a las estructuras sociales de atención de los niños y las niñas de 1 a 3 años y de 3 a 7 años.*
- *Destinar lugares específicos para el desarrollo de actividades relacionadas con la lengua y la producción de materiales e instrumentos para el fortalecimiento de las lenguas indígenas en niños y niñas. Es conveniente disponer de lugares apropiados para depositar el material, sea en el lugar de cuidado o en otro sitio donde pueda acceder la comunidad, y llevar algún registro del material que ingresa y del que sale. Es prioritario que los materiales circulen y sean usados por niños y niñas, pero también es importante protegerlos del deterioro causado por el clima o por un almacenamiento descuidado.*
- *Concertar la selección del personal que trabaje en los centros de cuidado y realizar un seguimiento periódico y participativo, que se rija por criterios claros y metas concretas. Tanto la selección como el seguimiento han generado dificultades e incomprensiones en la comunidad y en las instituciones. Una problemática recurrente, es que pese a que las comunidades y sus autoridades pueden eventualmente elegir a las madres comunitarias, los sistemas de seguimiento y evaluaciones suelen referirse a modalidades de atención estándares definidas por las instituciones, las que frecuentemente no tienen en cuenta un enfoque*



diferencial en el servicio que prestan. Un reto para la institución, es considerar en la evaluación y seguimiento criterios que tengan en cuenta el ajuste a la modalidad de cuidado que busque el fortalecimiento de la cultura y la lengua, criterios y evaluación que deben ser aplicados conjuntamente con las autoridades locales y los familiares, ya que es la comunidad —y, en específico, la comunidad de hablantes de la lengua— la que puede conceptuar sobre las capacidades y desempeño de las personas encargadas del cuidado, sean especializadas o madres comunitarias.

- *Crear sistemas de monitoreo y evaluación del desarrollo de la lengua en niños y niñas, construidos conjuntamente con equipos de educación, especialistas y orientadores (agentes institucionales, madres comunitarias, promotores), estableciendo una línea base inicial y unas metas realistas y periódicas de seguimiento del acompañamiento y de la implementación de estrategias para la revitalización lingüística en los diversos escenarios de crianza y cuidado.*
- *Considerar el apoyo de las bibliotecas, centros de cultura comunitarios o municipales y medios de comunicación disponibles para la comunidad, como espacios y recursos complementarios al trabajo de revitalización de la lengua nativa en los sitios de cuidado.*

D. Saberes tradicionales, metodologías y producción de materiales para la revitalización lingüística en la primera infancia

En todo proceso de revitalización lingüística con niños y niñas en la primera infancia debe primar la oralidad como medio, recurso y finalidad. Básicamente, la tarea es que los niños comprendan y hablen la lengua, y en este proceso de adquirir la lengua nativa se apoyen y desarrollen otras formas de expresar emociones, actitudes y comportamientos culturales significativos, aprendan cantos, rimas y rondas en la lengua como elementos característicos con los cuales alimentarán su identidad y se reconocerán como miembros de la comunidad que tienen una tradición lingüística. Igualmente en el proceso, y como parte de las actividades de estímulo bajo la dirección de los mayores, aprenderán a reconocer y leer las señales que la cultura distingue cuando se observa el ambiente, la naturaleza, el ordenamiento físico de la comunidad. Así, aprender una lengua está ligado a los saberes comunitarios, su aprendizaje está inscrito en el contexto territorial, familiar y comunitario.

Para este propósito, será trascendental que niños y niñas:

- *Escuchen cada día los cuentos, leyendas y otras tradiciones orales de boca de los abuelos o de los adultos hablantes de la lengua; es trascendental que estos:*
 - ♦ les repitan los cuentos, especialmente a los niños entre dos y cuatro años; quizá más tarde puedan aceptar versiones más libres.
 - ♦ acompañen las canciones, rondas y refranes sencillos, haciendo énfasis en el ritmo.
 - ♦ creen un apoyo mnemotécnico al repertorio de cuentos, cantos y otros relatos de la tradición oral, acompañando la actividad de escucha con dibujos asociados a cada historia. De manera que puedan combinar la memoria oral con la memoria gráfica.
 - ♦ configuren un repertorio de textos a partir del registro escrito de las tradiciones relatadas, que sirva como memoria del proceso y para un trabajo posterior de preparar materiales escritos, que pueden ser complementados con el registro gráfico de los niños y las niñas.
- *Puedan identificar las modalidades del habla que se usan en la comunidad para expresar distintos aspectos comunicativos paralingüísticos (emociones, entonaciones y gestos que acompañan el habla) y sus significados y usos culturales, como parte de los procesos de aprendizaje de la lengua hablada (la oralidad).*
- *Adquieran la capacidad de reconocer desde pequeños la simbología gráfica propia de su cultura que se usa en su medio y puedan utilizar sus significados en su comunicación oral en lengua nativa (significado de los símbolos de tejidos, cerámicas, señales usadas en el trabajo de los mayores). Ciertamente, los*



niños juegan entre ellos con estos elementos que hacen parte de la vida cotidiana, y mediante el juego alcanzan el reconocimiento de su identidad como niños y niñas.

Por su parte, el adulto debe:

- *Reconocer el acercamiento de los niños a su ambiente para conocerlo, y expresar su comprensión de lo que ellos observan.*
- *Apoyar a los niños en la comprensión y la expresión en la lengua nativa de sus observaciones, partiendo de los intereses particulares de los niños y las niñas en los usos de su cultura, y del desarrollo de actividades significativas desde sus entornos particulares.*

En este marco se recomienda a las instituciones, comunidades y organizaciones la indagación más detallada del papel que juegan los entornos familiares y comunitarios en los procesos de apropiación de la lengua, en contextos de educación no formal, así como la investigación sobre la articulación de otras formas de leer y escribir ligadas al territorio y la comunidad con la lectura y la escritura alfabética, particularmente en la etapa de *semillas de vida*.

E. Recomendaciones para que la lengua viva en la oralidad y la escritura: producción, difusión y seguimiento de materiales en lenguas propias

Centrada la experiencia de revitalización lingüística con los niños y las niñas de la primera infancia sobre la oralidad como medio y fin del proceso de fortalecimiento cultural, la comunidad, las organizaciones e instituciones deben contemplar las siguientes recomendaciones para el desarrollo de herramientas que dinamicen el proceso, creando insumos y medios para las actividades de transmisión de la lengua:



- *Producir materiales pedagógicos en los diversos géneros literarios usados para comunicarse con los niños (arrullos, rondas, canciones, adivinanzas, etc.), al igual que simbologías y otras formas de lectura y representaciones gráficas sobre el territorio que hacen las culturas de cada pueblo particular.*
- *Tener en cuenta estrategias que articulen el fortalecimiento de la oralidad y los procesos de escritura en la investigación, en el diseño de metodologías de trabajo con las lenguas indígenas y en la producción de materiales es muy importante.*
- *Visibilizar y reconocer la manera como se manifiestan las narrativas y la literatura en las lenguas indígenas, estimulando su uso y valoración en los distintos espacios comunitarios y generando condiciones para su utilización en los escenarios de atención a semillas de vida.*
- *Articular en la investigación y producción de materiales para la etapa de semillas de vida a niños y niñas, mayores, familia, comunidad y equipos y programas específicos involucrados en la atención a la primera infancia. Los niños y las niñas deben formar parte activa en la producción de materiales acordes con sus gustos y necesidades, y es preciso que los adultos tengan en cuenta su aporte y voz en los espacios comunicativos. También es necesario que los motiven y generen espacios, estrategias y metodologías pertinentes para que los niños y las niñas sean investigadores y creadores de sus propias composiciones.*
- *Ofrecer en esta etapa materiales de apoyo pedagógico y lúdico prioritariamente en lengua indígena, si tienen grafías o cortos textos. Se sugiere que no sean bilingües.*



- *Utilizar símbolos y materiales según se usan en la cultura propia al diseñar materiales como afiches, avisos, objetos para las actividades pedagógicas y juguetes, orientados a la familia, a los escenarios comunitarios de formación de niños y niñas indígenas, los espacios y programas de atención y cuidado de semillas de vida.*
- *Tener en cuenta la cultura de cada pueblo y sus concepciones al elaborar materiales en diversos formatos; por ejemplo, mapas, colecciones, clasificaciones de animales y plantas; siluetas e ilustraciones del cuerpo acordes con la concepción particular de cada pueblo o lengua; álbumes de contenidos tradicionales y léxicos particulares asociados a universos temáticos específicos.*
- *Dar tratamiento pedagógico a investigaciones culturales para aprovecharlas en la elaboración de metodologías y materiales pertinentes para el aprendizaje de la lengua indígena en la etapa de semillas de vida. Es importante señalar que en algunos pueblos y comunidades indígenas, maestros, mayores, núcleos y programas de educación en castellano y lenguas indígenas han realizado estas investigaciones, algunas centradas en los juegos tradicionales, saberes y prácticas culturales, cosmovisión, significados y prácticas asociadas al territorio.*
- *Motivar a maestros, mayores, comunidad, niños y niñas para que investiguen los referentes culturales propios de la tradición oral (juegos, rondas, cantos, adivinanzas, versos), así como sus rasgos característicos y cómo son apropiados por los niños y las niñas, dado que no existe un acervo consolidado de estos géneros literarios y que es importante partir de la propia tradición local; pues uno de los incentivos más eficaces para motivar el uso de la lengua en el espacio familiar y*



comunitario está ligado a la música y a las expresiones de tradición oral mencionadas. Sin embargo, debido a la influencia de tradiciones externas, se da en las diferentes regiones una sustitución de los juegos y cantos ancestrales de cada pueblo por cantos y juegos de origen popular; aunque en algunos casos estos son ajustados a los contextos indígenas.

- *Invitar a niños, madres, músicos y abuelos a crear y elaborar nuevas composiciones y juegos, desde la lúdica y las artes, sobre las lógicas culturales propias y los patrones de composición identificados al investigar y recoger la propia tradición oral.*
- *Acompañar la producción y difusión de materiales con procesos de sensibilización, formación e implementación sobre su uso, para garantizar que este sea efectivo en los escenarios familiares, comunitarios y de atención a niños y niñas en la etapa de semillas de vida.*
- *Diseñar archivos sonoros y audiovisuales para la divulgación y socialización de las lenguas con temáticas significativas para la vida cultural y social de niños y niñas indígenas.*
- *Diseñar y desarrollar estrategias y metodologías de aprendizaje de las lenguas indígenas, adecuadas a las condiciones de la comunidad y por medios virtuales.*
- *Identificar aspectos de la relación entre las lenguas y los distintos componentes de las culturas que requieran ser investigados, lo deben hacer los equipos a cargo de la atención a la primera infancia para mejorar el programa de trabajo de cada experiencia. Entre otros aspectos estarían: cosmovisión y espiritualidad, conocimientos iniciales sobre socialización de niños y niñas indígenas, rituales de la familia para*



F. Bibliotecas étnicas y centros de memoria

Para promover y revitalizar las lenguas indígenas en la etapa de *semillas de vida* se considera fundamental la creación de bibliotecas étnicas y centros de memoria, con la participación de las comunidades y las entidades encargadas del cuidado de los niños y las niñas en esta etapa.

En aquellas comunidades donde no exista tradición de escritura, o donde por voluntad expresa del mismo pueblo se oriente el fortalecimiento de la lengua desde la oralidad, los centros de memoria deben fortalecer todas las expresiones culturales desde la oralidad y otras formas de transmisión de la lengua de cada pueblo.

En este sentido, estas bibliotecas y centros de memoria deben garantizar el derecho a los grupos étnicos, lingüísticos y culturales, sean mayorías o minorías étnicas, de acceder a materiales de calidad, en el marco de sus tradiciones y sistemas de conocimiento, y, al mismo tiempo, a conocimientos de otros entornos culturales, que amplíen su visión del mundo y les posibiliten fortalecer sus propios procesos identitarios, desde un enfoque de reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad.

En este sentido, es necesario realizar diagnósticos comunitarios que permitan analizar las expectativas y necesidades de los usuarios que forman parte de la comunidad donde se establecerán dichos centros. Estos diagnósticos buscarían reconocer el papel que juega la palabra en la vida cotidiana de la comunidad, el grado de alfabetización de la población, el nivel de bilingüismo, definir colectivamente formas y estrategias de comunicación que puedan tener lugar en los centros de memoria, determinar los escenarios de la vida



comunitaria que pueden ser articulados al funcionamiento de dichos centros de memoria, definir formas de producción, apropiación y difusión de los contenidos existentes en los centros de memoria.

Algunos criterios que deben tenerse en cuenta para conformar y orientar el quehacer de las bibliotecas étnicas y centros de memoria:

- *Contribuir al fortalecimiento de las lenguas indígenas es su propósito* y para ello facilitará espacios y programaciones de promoción de las lenguas en su oralidad, acogiendo a niños y niñas, adultos y mayores de la comunidad.
- *Contar con estrategias que permitan el acceso y distribución de información relativa a las colecciones* para pueblos indígenas, minorías étnicas, lingüísticas y culturales.
- *Identificar materiales existentes en lenguas indígenas.*
- *Proveer materiales en diversos formatos y de distintas procedencias.*
- *Crear espacios que permitan la participación amplia de la comunidad en la producción de materiales* en sus propias lenguas y en la exhibición de sus creaciones en los centros de memoria.
- *Establecer estrategias que articulen a mayores, niños y niñas con el resto de la comunidad*, en el marco de sus tradiciones y el fortalecimiento de la oralidad: conversatorios, lecturas en voz alta, espacios para el registro sonoro y audiovisual de relatos e historias provenientes de la comunidad.
- *Articular sus actividades con la dinámica cultural de las comunidades:* “rodar la lengua por el territorio”



mediante estrategias que hilen los eventos más significativos a nivel comunitario (ritualidades, festivales, fiestas) con las prácticas de la oralidad y la escritura.

- *Articular la producción escrita de textos con las tradiciones orales de los pueblos indígenas:* historias de origen, cantos ceremoniales, consejos, saberes asociados a oficios comunitarios, versos, rondas, géneros orales propios de las culturas indígenas. Estas tradiciones pueden escribirse y entrar a formar parte del acervo cultural de las comunidades depositado en las bibliotecas étnicas y centros de memoria.
- *Generar estrategias de investigación y construcción colectiva de saberes que permitan el reconocimiento de las narrativas propias de la cultura,* la recopilación de acervos de tradición oral y la definición de criterios pertinentes para su publicación y difusión.
- *Incentivar y apoyar las publicaciones en lenguas indígenas de contenidos culturales y materiales hechos por miembros de los pueblos indígenas,* a partir de criterios de calidad y pertinencia definidos previamente.
- *Evaluar continuamente las necesidades de cada comunidad frente a su oferta de contenidos y estrategias;* la atención de los centros debería ajustarse a partir de estas evaluaciones y consultas.





Conclusiones



La situación de las lenguas indígenas presenta un estado de erosión de su vitalidad en todos los pueblos, debido a la pérdida de hablantes, especialmente en las nuevas generaciones; aún las lenguas fuertes están en situación de amenaza por las condiciones sociopolíticas del país. En este sentido, es urgente el desarrollo de acciones inmediatas para su revitalización desde los escenarios institucionales, organizativos y comunitarios, con prioridad en las nuevas generaciones.

Los pueblos indígenas son portadores de acervos y prácticas culturales particulares en relación con la crianza de sus niños y niñas, que deben ser parte integrante de las estrategias de cuidado orientadas a la revitalización lingüística para la etapa de *semillas de vida*, más o menos equivalente a la primera infancia.

Los procesos de revitalización de las lenguas indígenas precisan el reconocimiento y valoración a diferentes niveles; para ello es esencial:

- *Posicionar el uso y valoración de las lenguas originarias como patrimonio cultural de la nación*, en el marco de la política pública para pueblos indígenas.
- *Incentivar el compromiso de las autoridades indígenas y los diferentes niveles de atención del Estado* en el fortalecimiento y revitalización de las lenguas.
- *Adecuar los programas de atención del Estado a la primera infancia* a esta situación de urgencia social y cultural de los pueblos indígenas.



- *Posicionar las lenguas propias como ejes centrales en el desarrollo de los planes de vida y los proyectos educativos comunitarios, poniendo especial atención a las políticas y estrategias dirigidas a los niños y las niñas en la etapa de semillas de vida.*
- *Consolidar el papel político, social y cultural de la familia en la transmisión de las lenguas indígenas, dado que la familia es el escenario fundamental para la revitalización de las lenguas indígenas en la etapa de semillas de vida.*
- *Direccionar desde las comunidades, sus organizaciones y las entidades estatales encargadas de atender a los niños y las niñas en su primera infancia, procesos de recuperación de las lenguas indígenas, dando lineamientos a los actores involucrados que posibiliten el desarrollo de estrategias de atención y asignación de recursos que contemplen investigación, formación, elaboración de metodologías pertinentes para la recuperación lingüística en la primera infancia y producción de materiales acordes con las lógicas y contextos culturales de los niños y las niñas.*



Anexo 1.

Estado de vitalidad de las lenguas nativas según autodiagnósticos sociolingüísticos —Ministerio de Cultura 2010, 2011— y planes de salvaguarda

Se presenta en este anexo una propuesta de gradación de la vitalidad de las lenguas indígenas colombianas según una escala de menor a mayor vitalidad, teniendo como criterio principal la proporción de hablantes de la lengua sobre la población total del pueblo (véanse parte I, capítulo VII, numeral 1), y considerando, en segundo lugar, factores amenazantes y acciones de revitalización. Debido a que en la lista hay algunas lenguas que son habladas por más de un pueblo, o que el mismo pueblo está en distintas entidades territoriales, se somborean los registros de los pueblos que comparten la misma lengua, o los registros del mismo pueblo que están en distintas entidades territoriales y se autorreconocen como unidades separadas de sus iguales que residen en otras entidades territoriales. (En cada grado de vitalidad, las lenguas aparecen en orden alfabético, no por mayor o menor porcentaje de hablantes).



Escala para medir el estado de vitalidad de las lenguas nativas

0 Extintas	1: Agónica (al borde la extinción) porque no se usa en la comunicación, aunque hay mayores que la conocen.	2: En riesgo de extinción; abandonada por la mayoría de las personas en las dos últimas generaciones; una minoría de familias la habla (menos de 25%); solo unos pocos niños la hablan.	3: En retroceso (entre 25% y 65% la hablan): viene perdiendo hablantes en las dos últimas generaciones; puede estar fuerte en territorios ancestrales, pero muy débil en áreas periféricas o de mucha influencia urbana.	4: Fuerte pero en riesgo; disminución de la transmisión hacia la nueva generación (entre 65% y 90% la hablan).	5: Fuerte (todos o casi todos la hablan); algunas estas, otras vulnerables por ser pueblos con pocos integrantes, o por cercanía del conflicto armado.
----------------------	---	--	---	---	---

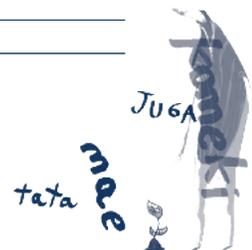
Estado de vitalidad	Pueblo indígena	Lengua	Territorio	Observaciones sobre las lenguas
0 Extintas	Andaki	¿?	Caquetá	
	Betoy	Betoy	Arauca	Sus hablantes han estado relacionados con los jitnu y makaguane; desean adoptar el sikuani como lengua nativa.
	Cañamomo	¿Embera?	Caldas	
	Coyaima, Pijao	Pijao	Tolima	
	Dujo	¿?		
	Guanaca	¿?	Cauca	
	Guane	¿?	Santander	
	Kankuamo	Kankuamo	Cesar, La Guajira	Hasta la primera mitad del siglo XX hubo hablantes.
	Kokonuko	Kokonuko	Cauca	
	Macaguaje	¿?	Caquetá	
	Makaguane	Makaguane?	Arauca	Han convivido con los jitnu pero no hablan esa lengua.
	Macusa	¿?		
	Mokaná	¿?	Atlántico	

Estado de vitalidad	Pueblo indígena	Lengua	Territorio	Observaciones sobre las lenguas
0 Extintas	Muisca	Muisca	Cundina-marca	Hay un proceso de reindianización con uso de vocabulario extraído de documentación colonial.
	Pacabuy	¿?		
	Pasto	¿Quechua?	Nariño	
	Quillacinga	¿Quechua?	Nariño	
	Tama	¿?	Huila	
	Tinigua	Tinigua	Meta	
	Yanakona	¿Quechua?	Cauca	Adultos están en un proceso de aprendizaje del quechua.
	Yarí	¿?		
	Yauna	¿Letuama?	Amazonas	
	Yurí	¿?	Amazonas	
1 Agónico (al borde de la extinción)	Zenú	¿?	Córdoba, Sucre	
	Carijona	Carijona	Guaviare	
	Cocama	Cocama	Amazonas	
	Embera chamí y Katío disperso	Embera	Caquetá, Meta, Casanare, Bolívar, Santander	La mayoría de los asentamientos son nuevos, algunos por desplazamiento; es fuerte en territorio ancestral (véanse grados 4 y 5).
	Miraña	Miraña	Amazonas	
	Muinane	Muinane	Amazonas	
	Nonuya	Nonuya	Amazonas	
	Ocaina	Ocaina	Amazonas	
	Siona	Siona	Putumayo	
	Tariano	Tariano	Vaupés	
Totoró	Totoró	Cauca		



Estado de vitalidad	Pueblo indígena	Lengua	Territorio	Observaciones sobre las lenguas
2 En riesgo de extinción	Andoque	Andoque	Amazonas	
	Awá	Awapit	Nariño, Putumayo	
	Bora	Bora	Amazonas	Muchos integrantes del pueblo hablan uitoto.
	Cabiyari	Cabiyari		
	Kamëntšá	Kamëntšá	Putumayo, Nariño, Valle del Cauca	Hay programas de revitalización con la primera infancia.
	Cofán	Cofán	Putumayo	Se inició recuperación de la lengua en programa de educación.
	Eduria, Taiwano	eduria (véase <i>barasano</i>)	Vaupés	El eduria se considera como una variante del barasano (Gómez I.) (véase grado 3).
	Ette ennaka (Chimila)	Ette ettaara	Magdalena	Una minoría de familias aún conserva la lengua.
	Pisamira, Wasóna	Wasóna	Vaupés	La familia residente en Medio Vaupés aún la transmite a los niños.
3 En retroceso	Sáliba	Sáliba	Casanare	Se ha iniciado un programa de revitalización en Orocué. Agónica en el área de Morichito.
	Bará o Waimajá (gente pez)	Bará	Vaupés	
	Barasano y Taiwano, Hanera eduria, Yebamasá	Barasano	Vaupés, Amazonas	
	Carapana o Ikó Mahá (gente medicina)	Carapana	Guaviare, Vaupés	
	Desano o Wira	Desano	Vaupés, Guaviare	

Estado de vitalidad	Pueblo indígena	Lengua	Territorio	Observaciones sobre las lenguas
3 En retroceso	Inga	Inga	Putumayo, Nariño, Bota Caucana, varias ciudades	
	Kichwa	Runashimi	Medio Putumayo, Bogotá	Fuerte en un puñado de comunidades.
	Misak (Guambiano)	Namtrik, namui wan	Cauca, Huila	Fuerte en territorio tradicional, pero en retroceso en la generación nueva y en nuevos territorios.
	Murui	Uitoto	Araracuara (Caquetá)	
	Murui	Uitoto	Leticia	Pérdida de la lengua en la generación joven.
	Murui	Uitoto	Putumayo, suroeste de Caquetá	
	Nasa	Nasayuwe	Cauca, Huila, Putumayo	Hay programas locales de recuperación.
	Tanimuka y Retuara o Letuama	Tanimuka	Amazonas	
	Sikuani	Sikuani	Casanare, resguardo Caño Mochuelo	Es el área donde la lengua sikuani está más debilitada.
	Siriano	Siriano	Vaupés	
	Tikuna	Tikuna	Amazonas	Es fuerte en cabeceras de quebradas, débil en la cercanía a Leticia.
	Wiwa	Damanã	Cesar, Magdalena, La Guajira	Es fuerte en parte del territorio ancestral.
	Yagua	Yagua	Amazonas	
Yukuna	Yukuna	Amazonas		



Estado de vitalidad	Pueblo indígena	Lengua	Territorio	Observaciones sobre las lenguas
4 Fuerte pero en riesgo por pérdida de hablantes jóvenes	Achagua	Achagua	Meta	No todos la hablan pero hay una alta valoración de ella en su pueblo.
	Barí	Barí	Norte de Santander	Vulnerable porque el pueblo está en área de conflicto y colonización.
	Cubeo	Pamowa / pamie	Vaupés, Guaviare	Pérdida de hablantes en generación joven.
	Cuiba, Wamona, Chiricoa, Maiben	Cuiba	Meta, Vichada, Casanare	Pueblo con pocos integrantes.
	Curripaco	Wakuenai / cuatro variedades dialectales	Guainía, Vichada	Hay pérdida de hablantes en la nueva generación.
	Embera Chamí	Embera	Chocó, Antioquia (resguardo Karmatarrua), Risaralda, Valle del Cauca	Pérdida de hablantes jóvenes. Está en retroceso en poblaciones migrantes (Caquetá, Quindío, Meta, Bolívar) (véase grado 1).
	Embera Katío	Embera	Córdoba (Alto Sinú), Antioquia	Fuerte con procesos de pérdida en asentamientos migrantes urbanos.
	Eperara Siapidaara	Eperara-sia	Cauca y Nariño	En retroceso por causa del conflicto armado en el Cauca.
	Jitnu y Betoy y Makaguane (véase grado 1)	Jitnu	Arauca	Población amenazada por el conflicto armado. Las lenguas Betoy y Makaguane se presume que están extintas (véase grado 0).
	Jiú (Guayabero)	Jiú	Meta, Guaviare	En riesgo, por conflicto armado en su territorio.



Estado de vitalidad	Pueblo indígena	Lengua	Territorio	Observaciones sobre las lenguas
4 Fuerte pero en riesgo por pérdida de hablantes jóvenes	Koreguaje o Corebaju	Korebaju / Koreguaje	Caquetá, Putumayo	Amenazada por el conflicto armado y el desplazamiento.
	Makuna o Idé Masa (gente de agua) y Yebá Masá	Makuna	Vaupés, Amazonas	Con pérdida de hablantes en la nueva generación.
	Piapoco	Datze	Guaviare, Meta, Guainía	Con pérdida de hablantes en la nueva generación.
	Piratapuyo	Piratapuyo	Vaupés	En retroceso en la nueva generación.
	Puinave o Wansöjöt	Puinave	Guainía, Vichada	Con pérdida de hablantes en la nueva generación.
	Sikuani	Sikuani	Meta, Casanare, Vichada, Arauca, Guainía	
	Tatuyo	Tatuyo	Vaupés	Con pérdida de hablantes en la nueva generación.
	Tukano	Tukano	Vaupés, Guaviare	Con pérdida de hablantes en la nueva generación.
	Tuyuka	Tuyuka	Vaupés	Con pérdida de hablantes jóvenes.
	U'wa	U'wa	Boyacá, Casanare, Santander del Norte	Amenazada por presiones que afectan el territorio.
	Wanano	Wanano	Vaupés	Con pérdida de hablantes en la nueva generación.
Yurutí	Yurutí	Vaupés	Con pérdida de hablantes en la nueva generación.	
5 Fuerte	Amorúa	Amorúa	Casanare, comunidad La Esmeralda	Vulnerable por ser pueblo con pocos integrantes y por cercanía a zona urbana.



Estado de vitalidad	Pueblo indígena	Lengua	Territorio	Observaciones sobre las lenguas
5 Fuerte	Arhuaco o Ikun, Okü o Bintukua	Ikü	Cesar, Magdalena	
	Embera Dobidá, y Ebera Eyábida (Katio)	Embera	Chocó, Valle del Cauca, Antioquia	En Chocó, el pueblo embera dóbida está repartido en las organizaciones político-étnicas OREWA, FEDEOREWA, CRICH.
	Embera Katio	Embera	Córdoba (Alto Sinú), Antioquia, Chocó (Alto Andágueda)	
	Gunadule (Kuna)	Tule	Antioquia, Chocó	
	Kakua	Kakua	Vaupés	Vulnerable por ser pueblo con pocos integrantes.
	Kogui	Kouguian	Cesar, Magdalena, La Guajira	
	Maiben Masiware	Cuiba	Casanare, resguardo Caño Mochuelo, comunidades San José y Betania	Vulnerable por ser pueblo con pocos integrantes y por sufrir desplazamiento.
	Nükak	Nukak	Guaviare	Vulnerable por ser pueblo con pocos integrantes.
	Piaroa Wothujá	Piaroa	Vichada	
	Yamalero (mariposas)	Sikuaní	Casanare, resguardo Caño Mochuelo, comunidades Topochales y Quinto Patio	Vulnerable por ser pueblo con pocos integrantes y por sufrir desplazamiento.

Estado de vitalidad	Pueblo indígena	Lengua	Territorio	Observaciones sobre las lenguas
5 Fuerte	Tsiripu o Siripu	Cuiba	Casanare, resguardo Caño Mochuelo, comunidad Guafiyal	En riesgo de exterminio físico, por ser pueblo con pocos integrantes y por sufrir desplazamiento.
	Wamonae Cuiba	Cuiba	Casanare, resguardo Caño Mochuelo, comunidad Mochuelo	Vulnerable por ser pueblo con pocos integrantes y por sufrir desplazamiento.
	Waüpijiwi, Wipiji (seminómade)	Sikuani	Casanare, resguardo Caño Mochuelo, comunidad Merey	Altamente vulnerable por ser pueblo con pocos integrantes y por sufrir desplazamiento.
	Wayúu	Wayunaiki	La Guajira, Cesar	
	Wounaan	Maach meu	Chocó, Valle del Cauca	Vulnerable por estar en área de conflicto y desplazamiento.
	Yaruro	Yaruro	Casanare, resguardo Caño Mochuelo, comunidad El Calvario	Vulnerable por ser pueblo con pocos integrantes.
	Yuhup	Yuhup	Amazonas	Vulnerable por ser pueblo con pocos integrantes.
	Yukpa	Yukpa	Cesar	



Anexo 2.

Reporte de las competencias para entender y hablar las lenguas nativas de niños y niñas de 2 a 4 años de catorce lenguas nativas colombianas según el Autodiagnóstico sociolingüístico, Ministerio de Cultura

Como muestra de estado de las lenguas en la primera infancia, se presenta a continuación una síntesis de datos sobre el grado de adquisición de la lengua nativa de niños y niñas entre 2 y 4 años de catorce pueblos nativos (trece indígenas y el pueblo palenquero), encuestados en el Autodiagnóstico Sociolingüístico adelantado por el Ministerio de Cultura entre 2008 y 2009.

Se encuestaron cuatro pueblos de la región Caribe (wiwa, wayúu, ette ennaka y palenquero), seis de Amazonas (tikuna, cubeo, tukano, curripaco, quinave y cofán), dos de la Orinoquia (sikuani y sáliba) y dos de la región Pacífica (wounaan y gunadule o tule).



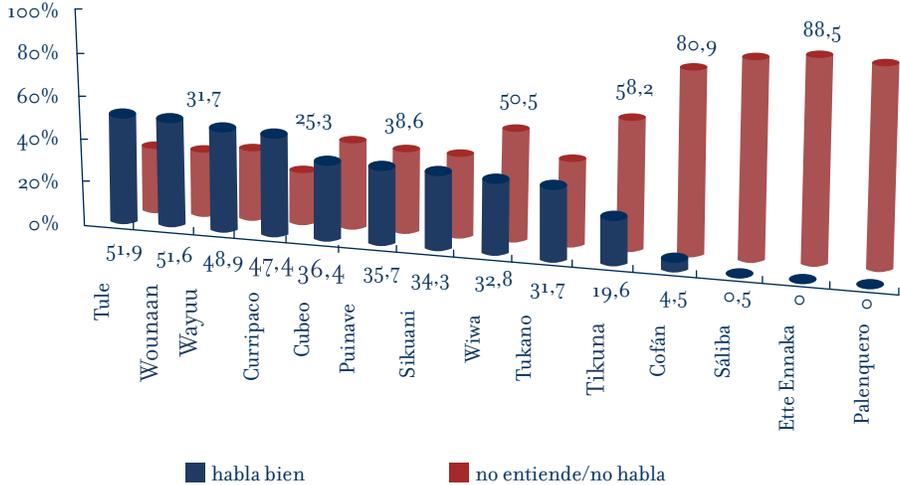
De ellos, hay dos pueblos con una población relativamente numerosa: wayúu y sikuaní; siete con una población mediana —entre 15.000 y 2.500 integrantes (wiwa, tikuna, tukano, puinave, cubeo, curripaco y wounaan)—, y cinco pueblos con una población relativamente pequeña pero aún por encima de los 1.000 integrantes (ette ennaka, palenquero, cofán, sáliba y los gunadule residentes en Colombia).

La encuesta se diligenció en lengua nativa o castellano según lo solicitado por cada uno de los 8.276 jefes de hogar entrevistados, y consta de dos partes:

1. Información sobre los integrantes del hogar (Encuesta Hogares): permite obtener con cierto detalle descripciones cuantitativas del estado de las competencias comunicativas en lenguas nativas y castellano para todos los integrantes de cada pueblo, sobre las variables “género”, “edad”, “lugar de residencia” (rural/urbano), “entidad territorial”, “nivel educativo”, “competencias comunicativas” (entender, hablar, leer y escribir).
2. Información sobre los jefes de hogar (Encuesta Jefes de Hogar): recogió información sobre “contextos de uso de la lengua nativa” (en adelante LN), “valoración”, “transmisión”, “presencia en los medios de comunicación”, etc. Para medir las competencias lingüísticas, se tomó la población mayor de dos años.

La competencia comunicativa oral en LN o castellano para los niños y las niñas entre dos y cuatro años inclusive, se identificó en cuatro categorías: “habla bien”, “entiende y habla poco”, “entiende pero no habla” y “no entiende y no habla”. Debemos indicar que para este grupo de edad, hubo muchos registros en la cate-

Gráfica 1. Competencia para hablar la lengua nativa en niños y niñas de 2 a 4 años en catorce pueblos nativos (ordenados por "habla bien")

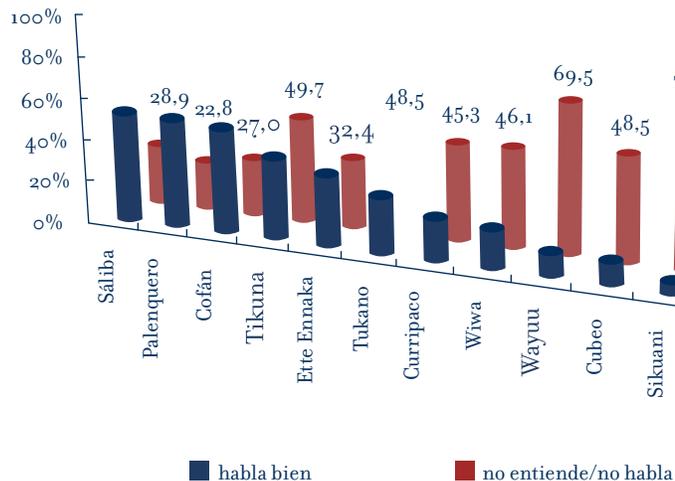


Fuente: Encuesta Hogares del Autodiagnóstico sociolingüístico, Ministerio de Cultura 2010.

En la gráfica 2 se presentan las competencias para entender y hablar el castellano; vemos allí que los pueblos que mostraron un alto número de hablantes en lengua nativa son, precisamente, los que presentan bajas cifras de hablantes del castellano, y viceversa.

Kameki
Jusi
mae
tata

Gráfica 2. Competencia para hablar castellano en niños y niñas de catorce pueblos nativos (ordenados por “habla bien”)



Fuente: Encuesta Hogares del Autodiagnóstico sociolingüístico, MinCultura 2010.

Cruzando las competencias en lengua nativa y castellano, obtenemos información sobre el bilingüismo de los niños y las niñas entre 2 y 4 años, el cual varía significativamente en cada pueblo. El bilingüismo puede tener distintas modalidades según que el niño o la niña muestren mayor o menor dominio en cada lengua. Cuando no se domina una segunda lengua, o no se tiene competencia comunicativa en ella, se puede ser monolingüe en lengua nativa o en castellano (los niños y las niñas hablan bien una de estas dos lenguas, sin entender la otra). Pero entre el monolingüismo en castellano y el monolingüismo en lengua nativa se encuentran las siguientes clases de bilingüismo:

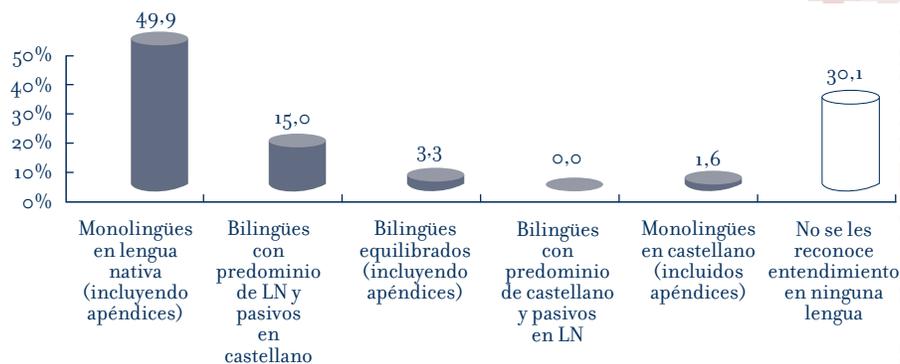
- *Bilingües pasivos*: los niños y las niñas hablan bien una lengua y entienden la otra pero aún no la hablan.
- *Bilingües con predominio de una lengua*: los niños y las niñas hablan bien LN o castellano y entienden y hablan poco la otra lengua.
- *Bilingüismo equilibrado*: aquel donde los niños y las niñas hablan bien la lengua nativa y el castellano.
- *Niños y niñas no hablan bien ni la lengua nativa ni el castellano* —según criterio de quien respondió la encuesta—, unas veces entendiendo ambas y hablando un poco una de ellas o ambas, o aún no entienden y no hablan ni la lengua nativa ni el castellano¹¹.

En las siguientes gráficas se muestra el bilingüismo en siete pueblos representativos de distintos estados de vitalidad de la lengua nativa, donde, como es de esperar, los pueblos con lenguas fuertes presentan un significativo

11 El significativo porcentaje de niños en esta categoría, se explica por estar incluidos en este grupo de edad los niños y las niñas que están aún en el proceso de adquisición de la o las lenguas maternas (castellano o lengua nativa, o ambas). En todo caso, la información estuvo a merced del criterio de los adultos entrevistados en las comunidades indígenas, para quienes “hablar la lengua” podría significar el tener un dominio comunicativo completo. Como la categoría “no entiende, no habla” aplica aquí para todo el grupo etario de 2 a 4 años inclusive, se requeriría disponer de la información de la competencia comunicativa de los niños desglosada para cada año, para precisar mejor el año real de adquisición de la competencia de hablar la lengua nativa o el castellano. Por lo pronto, es de suponer que la mayoría de niños de la categoría “no entiende, no habla” debe corresponder a niños en su tercer año de vida (dos cumplidos hasta tener tres), y quizá unos pocos en el cuarto año (tres cumplidos hasta tener cuatro), dado que en este último período la inmensa mayoría de niños alcanzan a tener un dominio básico del lenguaje que los adultos pueden reconocer y juzgar como que el niño ha adquirido la capacidad de expresarse.

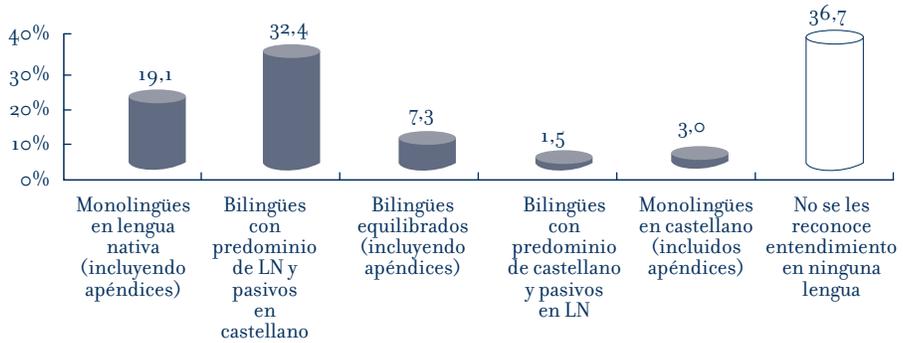
número de niños y niñas monolingües en lengua nativa y algunos bilingües; mientras que los pueblos con pérdida avanzada de la lengua, tienen pocos niños y niñas monolingües en LN. Mostramos, en primer lugar, el bilingüismo entre los niños y las niñas wounaan (gráfica 3), representativos de pueblos con lenguas fuertes (como los tule y los wayúu); luego el bilingüismo en niños y niñas puinave (gráfica 4), similar al de los pueblos sikuaní y cubeo; posteriormente, el bilingüismo del pueblo tukano (gráfica 5), que varía un poco con respecto a los anteriores; luego los casos wiwa y tikuna (gráficas 6 y 7), lenguas que están en retroceso, y por último, el bilingüismo de los niños y las niñas del pueblo ette ennaka (gráfica 8) que ejemplifica los pueblos cuya lengua está en avanzado estado de pérdida.

Gráfica 3. Bilingüismo de niños y niñas entre 2 y 4 años del pueblo wounaan



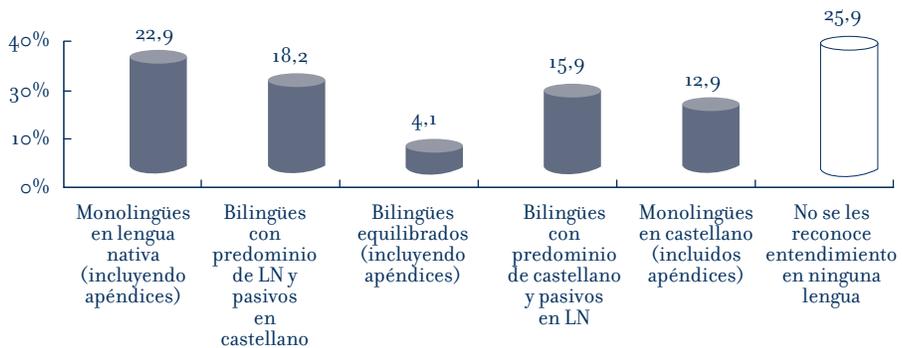
Fuente: Encuesta Hogares del Autodiagnóstico sociolingüístico, Ministerio de Cultura 2010.

Gráfica 4. Bilingüismo de los niños y las niñas entre 2 a 4 años del pueblo puinave



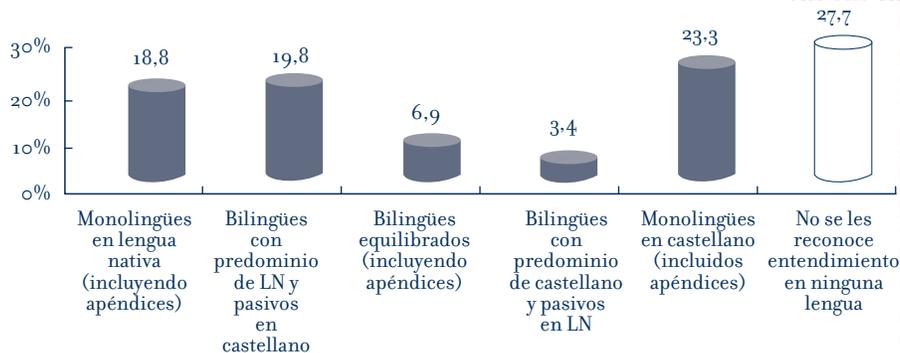
Fuente: Encuesta Hogares del Autodiagnóstico sociolingüístico, Ministerio de Cultura 2010.

Gráfica 5. Bilingüismo de los niños y las niñas de 2 a 4 años del pueblo tukano



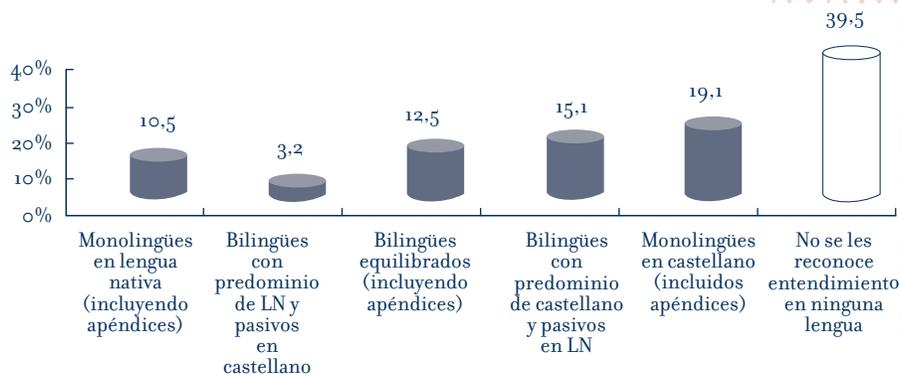
Fuente: Encuesta Hogares del Autodiagnóstico sociolingüístico, Ministerio de Cultura 2010.

Gráfica 6. Bilingüismo de los niños y las niñas entre 2 y 4 años del pueblo wiwa



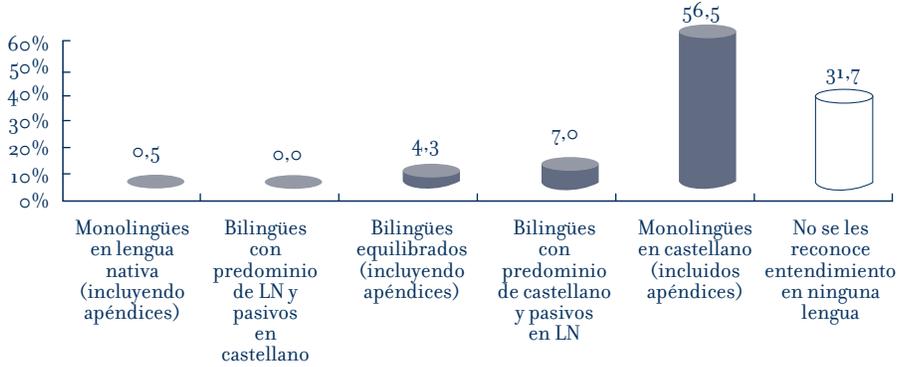
Fuente: Encuesta Hogares del Autodiagnóstico sociolingüístico, Ministerio de Cultura 2010.

Gráfica 7. Bilingüismo de los niños y las niñas de 2 a 4 años del pueblo tikuna



Fuente: Encuesta Hogares del Autodiagnóstico sociolingüístico, Ministerio de Cultura 2010.

Gráfica 8. Bilingüismo de los niños y las niñas de 2 a 4 años del pueblo ette ennaka



Fuente: Encuesta Hogares del Autodiagnóstico sociolingüístico, Ministerio de Cultura 2010.

Estos datos reflejan unas condiciones de bilingüismo derivadas de varios factores como la educación formal y la pérdida de vitalidad de las LN por procesos de debilitamiento cultural, muy diferentes en cada pueblo. Es claro que los niños y las niñas adquieren las lenguas nativas y el castellano en la misma proporción en que estas lenguas están presentes en el respectivo pueblo; como lo indican los casos de las situaciones extremas: la vitalidad del wounaan (gráfica 3) y el debilitamiento del ette ennaka (gráfica 8).

En las situaciones intermedias se podrían proponer diversas categorías y situaciones; pero sabiendo la cambiante situación de las lenguas, conviene analizar cada caso como único. No obstante, es interesante la comparación de ciertos procesos. Por ejemplo, analizando los casos aparentemente similares de las lenguas el tukano (gráfica 5) y wiwa (gráfica 6), vemos que ambas lenguas tienen un número significativo de niños y niñas hablantes monolingües de LN y de niños y niñas bilingües con predominio de lengua nativa; pero el wiwa ya tiene más niños y niñas monolingües en castellano que monolingües en la LN, lo que aún no sucede con el tukano. Por eso se puede considerar que el wiwa es una lengua en retroceso, probablemente en la misma tendencia en que está el tikuna (gráfica 7), el cual tiene una avanzada merma de hablantes monolingües en la primera infancia y el incremento de niños y niñas

KOMPATI

monolingües en castellano o bilingües con predominancia en esta lengua, aunque entienden el tikuna pero ya no lo hablan. El caso tikuna es interesante, porque es la lengua donde se reportan más niños y niñas bilingües equilibrados.

Es muy importante identificar estas situaciones de bilingüismo pasivo en lengua nativa, porque en la etapa de crecimiento en que están los niños, y quizá hasta los 8 o 9 años, es posible conseguir que los bilingües pasivos desarrollen la capacidad de hablar la lengua nativa. Si no se hace nada, solo cabe esperar que no vuelvan a hablar la lengua de sus familias, porque la mayoría de los niños responderán de manera espontánea a las demandas de comunicación que les plantea el grupo de adultos y el medio social. Está en la actitud y estímulo hacia la lengua nativa, en el tipo de comunicación que los adultos les planteen, que los niños y las niñas cobren interés por hablar la lengua nativa de sus ancestros.

Para ilustrar cómo es la comunicación entre adultos y niños y niñas, en el *Autodiagnóstico sociolingüístico* se preguntó por las lenguas en que los jefes de hogar bilingües¹² se comunican con los niños y las niñas de la comunidad. En el cuadro 1 se presentan las lenguas usadas por los jefes de hogar en la comunicación con los niños (no se determinó en la encuesta el concepto “niños”, pero traemos la información independiente de la ausencia de delimitación de este grupo de edad):

12 La proporción de jefes de hogar bilingües en los pueblos va desde un alto porcentaje en el pueblo tukano (91,3%), siguiendo los pueblos tikuna, palenquero, cubeco, ette ennaka, curripaco, wayúu, wounaan, wiwa, sikuani, sáliba, puinave, cofán, hasta el pueblo tule, el que tiene menos jefes de hogar bilingües (4,5%).



Cuadro 1. Lenguas en que los jefes de hogar bilingües se comunican con los niños y las niñas (ordenado por los que se comunican en las dos lenguas, de más a menos)

Pueblo	Cantidad de jefes de hogar bilingües	Porcentaje de jefes de hogar bilingües (%)	Lengua en que se dirigen a los niños		
			LN (%)	LN y castellano (%)	Castellano (%)
Cofán	102	29,1	12,7	76,4	5,5
Sáliba	145	35,5	18,6	75,2	4,8
Wiwa	995	39,8	18,0	67,2	7,8
Sikuani	2.255	39,5	28,1	66,1	2,3
Ette ennaka	214	64,3	15,2	65,5	17,0
Wayuu	17.169	45,0	31,7	63,5	3,1
Puinave	461	32,6	36,8	58,9	4,2
Palenquero	1.103	74,2	13,9	54,9	31,2
Tikuna	1.262	85,1	32,9	54,7	12,0
Curripaco	801	56,8	40,8	51,6	6,0
Cubeo	917	69,9	47,3	47,3	4,6
Tukano	356	91,3	49,5	43,3	5,2
Wounaan (Bajo Río San Juan)	655	44,0	57,9	37,6	4,5
Tule	11	4,5	63,6	18,2	0,0

Fuentes: Autodiagnóstico sociolingüístico, Ministerio de Cultura 2010 y Encuesta Jefes de Hogar.



Según el cuadro:

- Hay un alto uso de bilingüismo por parte de los jefes de hogar bilingües de casi todos los pueblos — excepto tule y wounaan— para dirigirse a los niños.
- En los pueblos cuyas lenguas son fuertes, los jefes de hogar bilingües emplean más la lengua nativa para dirigirse a los niños (tule, wounaan, cubeo, tukano).
- En los pueblos cuyas lenguas están débiles, los jefes de hogar bilingües se comunican con los niños y las niñas o en ambas lenguas, o en castellano (pueblos palenquero y ette ennaka).

Reiteramos que la transmisión de las lenguas depende principalmente de la actitud y la costumbre que tengan los familiares de comunicarse con sus hijos en una u otra lengua. En situaciones de bilingüismo LN-castellano importa el balance de uso entre las dos lenguas. Para los pueblos nativos es importante que la juventud tenga un bilingüismo equilibrado, pero sobre la condición de que haya inicialmente una adquisición de la LN motivada en el amor por su cultura y su comunidad.

En el uso de las lenguas son fundamentales las cuestiones de contexto, función y valoración (prestigio) de cada lengua. No es común que una comunidad bilingüe use indistintamente las dos lenguas para los mismos contextos y finalidades. Generalmente, cada lengua está asociada a determinados usos, tradiciones y contextos.

- *Las lenguas indígenas, asociadas a una identidad grupal y territorial, son las lenguas de la comunicación doméstica, de los rituales y espiritualidad propia; algunas veces alcanzan a ser las lenguas en las que se discute y resuelven asuntos comunitarios locales: programación de labores agrícolas, resolución de problemas familiares, etc.*



- *La lengua nacional vehicular y de obligatorio uso para las cuestiones públicas, generalmente está asociada a los contextos donde hay intereses compartidos con instituciones, programas, gestión de recursos, etc.*

En este sentido, el uso de las lenguas en las comunidades puede ser reflejo del balance de los intereses que están en foco para las familias y la comunidad; sutiles mecanismos de poder y de fidelidades actúan allí, reconociendo las autoridades internas o dando poder a las propuestas llegadas de poderes externos.

Tratándose del cuidado de la primera infancia, parecería obvio que este es un asunto de primordial interés interno de los pueblos y comunidades, aún si para el conjunto de la sociedad se convenga en que se trata de un derecho de los niños y las niñas como individuos, o que el bienestar solo pueda ser entendido dentro de criterios homogéneos para cualquier tipo de comunidad. El cuidado de los niños y las niñas de cero a seis años plantea inmediatamente la necesidad del enfoque diferencial, si se quiere hacer de las normas y programas un medio para conseguir su óptimo desarrollo como seres humanos pertenecientes a unidades sociales específicas. Si una de las características de esas unidades es tener una lengua materna distinta a la nacional, el enfoque diferencial nos llama a acoger con respeto esta condición, que será parte del ambiente y medio de los niños y las niñas de los grupos étnicos, que por su historia y por la suerte de ser diferentes, necesitan vivir en su lengua.

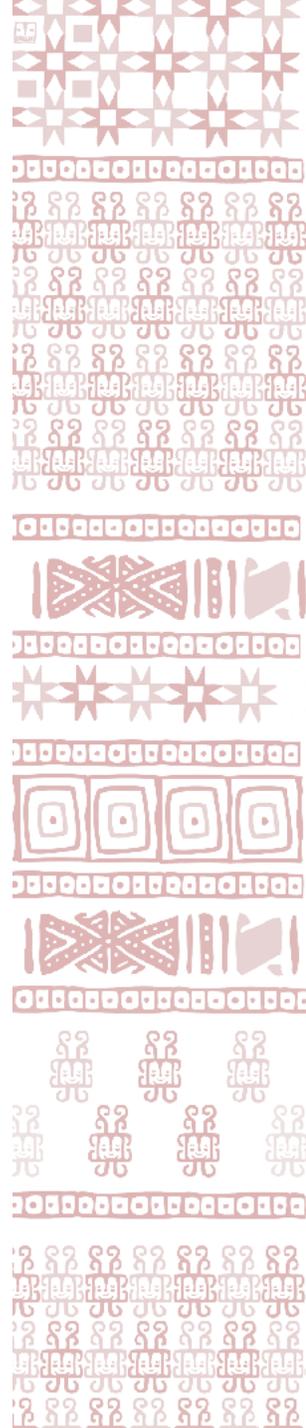
Cuando la familia enseña a una bebé o a un bebé la lengua en la que quieren verlo como miembro del grupo, ya se está haciendo la principal decisión sociolingüís-



tica: se está “enrolando” una persona para ser miembro de una comunidad de habla.

En el proceso de cambio y ajuste que hacen las comunidades indígenas a requerimientos interculturales, o cuando se tienen en la cercanía o en la misma vecindad familias e instituciones de la sociedad mayoritaria, ha primado una política de exclusión que les plantea a las familias indígenas la falsa disyuntiva de que si no orientan al niño para que se socialice en la sociedad que representa el poder y el desarrollo quedará aislado en los usos tradicionales, la lengua propia, los aprendizajes para la subsistencia. Esta idea sugiere que al fin de cuentas los niños deben terminar hablando la lengua castellana, porque es la lengua en que podrán acceder a la educación media y superior y que su dominio es absolutamente necesario para acceder al mercado de trabajo, mientras que la lengua nativa solo tiene lugar en la cocina y el hogar. Tal justificación se refuerza cuando se trata de lenguas con pocos hablantes. Esta aparente justificación es contraria al enfoque diferencial, porque una cultura puede vivir en la diferencia y participar de la universalidad, de tal manera que sus integrantes puedan crear, compartir y disfrutar sus creaciones dándole vida a emociones que solo se viven en sus lenguas y tradiciones.

Esta idea que desvaloriza las culturas y lenguas en beneficio de la integración que niega las diferencias con el pretexto de que los pueblos participen de la modernidad, es una ideología que pega fácil y que puede desarticular pueblos si no están firmes en sus principios comunitarios. El ejemplo de San Basilio de Palenque es claro en evidenciar el proceso de pérdida desde la segunda generación. Los adultos que hoy tienen más de sesenta años se criaron en un medio donde la lengua era mayoritariamente hablada. Pero la actitud de



vergüenza por su lengua que esa generación transmitió a la siguiente, hizo que muchas personas de la generación que hoy está entre veinte y cuarenta años dejaran de hablar y no transmitieran a sus hijos menores de quince años, la lengua criolla materna. Similares procesos han estado ocurriendo en varios pueblos indígenas del sur, como los siona.

Al parecer, las lenguas, como costumbres compartidas, son realidades muy frágiles, semejantes a los corales del mar, que luego de haberse reproducido lentamente por centurias quedan a merced de una corriente dañina que las mata fácilmente y su regeneración toma períodos largos de tiempo.





Anexo 3.

Reseña de experiencias en fortalecimiento de las lenguas nativas articuladas con la primera infancia

Con el propósito de ordenar unas recomendaciones prácticas para trabajar lenguas nativas en primera infancia, se ha tratado de identificar experiencias interesantes de fortalecimiento de las lenguas que involucran a niños en estas edades. Sería muy conveniente que las comunidades y equipos que han iniciado estas experiencias las compartieran con otros, de manera que puedan tener en cuenta sus aprendizajes en sus propuestas de planificación lingüística.

Reseñamos las experiencias más significativas que hemos encontrado en Colombia, teniendo como fuente de información los reportes publicados, las comunicaciones personales de los responsables o conocedores de la experiencia y sabiendo que quedan por fuera muchas por no haber tenido noticia de ellas.

Mencionamos, en primera instancia, las experiencias indígenas presentadas en el Foro de Intercambio de Experiencias con Enfoque Diferencial para la Primera Infancia, convocado por la Estrategia De Cero a Siempre, realizado en febrero de 2013 en Bogotá.

1. *Pueblo Eperara Siapidara, Asociación de Cabildos ACIESNA. Etapas de vida y proceso de formación.*



Experiencia dirigida a niños y niñas de 18 comunidades. Es una respuesta a las condiciones de amenaza a la integridad de la población por el confinamiento a que han sido sometidos por el conflicto armado que tiene como escenario su territorio ancestral. El foco de la experiencia es cómo se apropian los niños y las niñas de las características del territorio en la propia lengua.

2. *Municipio de Inzá, Asociación de Cabildos Indígenas Juan Tama. Pueblo Nasa.*
3. El trabajo de *semillas de vida* trata de atender la totalidad de los niños, niñas y mujeres gestantes del municipio de Inzá. La intervención que se realiza va enfocada a todo el ciclo de vida nasa, teniendo en cuenta la parte cultural y las costumbres del pueblo. La identificación de la población se hace mediante las visitas domiciliarias que realiza el personal de salud de la IPS indígena (IPS) Juan Tama, que garantizan un acompañamiento permanente y familiar en los ocho resguardos indígenas. En estas visitas se identifican la situación de bienestar y calidad de vida, brindándoles así acompañamientos y acciones oportunas, todas orientadas por los saberes ancestrales del pueblo. Se trabaja en actividades colectivas como el fortalecimiento de la ritualidad mayor; la promoción de las prácticas culturales durante el ciclo vital (prácticas culturales the thesa, ritual exab nuy i'jisa, entre otras); encuentros de sensibilización (yefx kajnxi) para la conformación de la familia nasa desde la cosmovisión, práctica cultural del kwekwe ineesnxi (corte de uñas, cabellos, no peinado, ofrecimiento al sol y baño con plantas medicinales y otras prácticas); ritual del yuwe nxu'pthe/kwekwe yu' (primera menstruación, cambio de voz), prácticas culturales kwekwe neesnxi



(ritual de armonización y potenciación espiritual); sensibilización y práctica del ki's, sistema normativo que rige la vida nasa, armonización y aplicación de prácticas culturales para la siembra y rescate de semillas nativas y especies de tul; talleres de formación para la siembra de semillas humanas (fxiwuhxi) de acuerdo con el calendario nasa, recorrido para la recolección de plantas medicinales, procesamiento de plantas medicinales, actividades educativas y prácticas para el fortalecimiento del yuce tul *Providencia. Jardín Pequeños Angelitos* “el tablero es la arena del mar”. Se presenta como una iniciativa particular en el entorno del pueblo raizal (se promueve la adquisición de la lengua materna —creole— y con proyección intercultural con base en trabajo en la música y danza de la Isla.

4. *Riosucio, Caldas. Centro Comunitario Aldeas Infantiles*. Niños embera chamí y de los resguardos San Lorenzo y Cañamomo. La experiencia apunta al desarrollo integral de niños y niñas en el marco de los principios de movimiento indígena y la búsqueda de una modalidad de atención propia, articulados con los cabildos locales. La experiencia se origina en el resguardo San Lorenzo y se expande hacia otros resguardos. Esta experiencia es crítica en lo relativo a las lenguas por el retroceso de la lengua embera chamí en este resguardo.
5. *Resguardo Inga de Aponte, municipio del Tablón, Nariño*. “Espiritualidad, sabiduría y fortaleza en la cordillera Centro-Oriental de los Andes”. El proyecto es iniciativa de las mujeres del resguardo, quienes han aportado desde la elaboración de minutas hasta tradiciones de rondas y la lengua nativa. *Municipio de Sácama, Casanare, resguardo*



- Barro Negro, “Casa del Saber” del pueblo u’wa.* Por iniciativa de la comunidad se ha conformado una experiencia alrededor de abuelas que enseñan la lengua u’wa a los hijos de mestizos de la comunidad. La experiencia se lleva a cabo en la “Casa del Saber”, construcción en arquitectura tradicional donde los niños y las niñas son atendidos con dieta tradicional; requieren el reconocimiento de la zonal del ICBF (Paz de Ariporo).
- 6.** *Municipio de Toribio. Resguardo Toribio-Norte del Cauca, ACIN, pueblo nasa.* Líderes de la experiencia: Carmen Vitonás y Marcos Yule; han producido el libro *La metamorfosis de la vida*. La experiencia de Toribio parte del acompañamiento de los mayores y las familias hablantes de nasa yuwe presentes en el resguardo a los niños y las niñas en la etapa de *semillas de vida*. Se fundamenta en la familia como eje central de recuperación lingüística y cultural y, de este modo, la formación está orientada a ofrecer herramientas básicas a los familiares y orientadores para transmitir sus saberes a los niños y las niñas con el acompañamiento de los mayores como depositarios de la memoria de la cultura y la lengua, la investigación sobre prácticas culturales en el marco de las *semillas de vida* y la identificación de metodologías desde la cultura para la transmisión de saberes y prácticas alrededor de ser “nas nasa” (un nasa auténtico).
- 7.** *Jardín Infantil Indígena Inga del Distrito Capital, Bogotá.* Proyecto de investigación: “Elaboración de materiales pedagógicos en el marco del conocimiento ancestral sobre plantas medicinales que fortalezcan el área de las ciencias naturales”. Sistematización de la experiencia: Antonia Agreda, auspiciada por la





Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). El proyecto señala que la producción de materiales pedagógicos interculturales para niños y niñas indígenas que asisten a jardines infantiles, debe basarse en el uso de material gráfico no textual, para familiarizar a los niños con los conocimientos propios de la cultura mediante aprendizaje significativo y el desarrollo de su idioma nativo y la adquisición de una segunda lengua.

8. *Aprendizaje de la lengua materna en contextos urbanos. Jardín Infantil Indígena Kichwa “Wawakunapak yachahuna Wasi”, Bogotá, 2011.* Profesor: Mario Eduardo Nacimba Paucar. Experiencia donde se crea en un contexto urbano los referentes culturales de la cultura kichwa del norte ecuatoriano.
9. *Jardín Infantil Casa del Conocimiento Indígena “Makade Tinikana, caminar caminando”, Los Hijos de Tabaco, Coca y Yuca Dulce, Bogotá.* Profesor: Willer Giagrecudo. Experiencia incipiente que busca crear la continuidad en el medio urbano de la cultura murui uitoto para resignificar la cultura indígena y la vida en la ciudad. Dirigido por ancianos que educan en el *yetarafue* (sabiduría) y teniendo en cuenta el calendario ecológico amazónico.

Como recomendaciones finales a las entidades participantes de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, a propósito de esta reseña de experiencias, se propone:

- *La creación de un banco de experiencias, en un sitio virtual, en el que puedan inscribirse los proyectos, iniciativas y experiencias de cuidadores o centros de*

cuidado de la primera infancia de pueblos nativos, donde puedan compartir sus logros e inquietudes sobre el uso de la lengua nativa en la práctica del cuidado de los niños y las niñas, y donde encuentren recomendaciones sobre temas pertinentes para fortalecer a niños y familiares.

- *Proyectar un plan de encuentros de experiencias de niños y niñas y cuidadores de instituciones y programas comunitarios de pueblos nativos, haciendo especial hincapié en que la convocatoria sea vivida como una fiesta de las lenguas nativas y los procesos de fortalecimiento de la niñez de los pueblos indígenas.*





Referencias bibliográficas

- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia.** *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*, Documento de trabajo, Bogotá, 2013.
- Contecpi-MEN.** *Ruta de primera infancia-semillas de vida*, Documentos de trabajo, 25-10-2011 y 05-02-2012.
- Cortés Lombana, Pedro et al.** *Socialización del niño indígena*, Universidad del Cauca, Plan Nacional de Rehabilitación, 1989.
- Escobar, Arturo y Pedrosa, Álvaro.** *Pacífico: ¿desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano*, Bogotá, Cerec, 1996.
- Fagua, Doris.** “Diagnóstico sociolingüístico del departamento del Amazonas - Los lagos (periferia de Leticia), contacto y cambio”, tesis U. N. Departamento de Lingüística, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- Instituto Caro y Cuervo.** *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva*, M. González (comp.), Bogotá, Imprenta ICC, 2000.
- Ministerio de Cultura.** “Diagnósticos sociolingüísticos”, recuperados de www.mincultura.gov.co.
- Ministerio de Cultura,** Gobernación de Bolívar, Consejo Comunitario Ma-kankamamá, Observatorio del Caribe Colombiano, 2012. *Plan Especial de Salvaguardia de la Lengua Palenquera*, 2012, en http://www.ocaribe.org/cargar_imagen.php?tipo=22&id=22.
- Mora, Francisco.** *El reloj de la sabiduría*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

Ortiz Ricaurte, Carolina. “La lengua kogui, fonología y morfo-sintaxis nominal”, en *Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 2000, págs. 757-780.

Piaget, Jean. *La psicología del niño*, Madrid, Morata, 1997.

Pineda Camacho, Roberto. “El derecho a la lengua”, *Estudios Antropológicos*, No. 4. Bogotá, Universidad de los Andes, 2000.

Ramírez Cruz, Héctor. “Diagnóstico sociolingüístico de Cumaribo, zona de contacto indígena-colono, Vichada”, Biblioteca Digital, Repositorio Institucional, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2003, en <http://www.bdigital.unal.edu.co/1300/>.

Sherzer, Joel. *Verbal art in San Blas*, Cambridge [England], New York, Cambridge University Press, 1990.

Unicef-Fundación Kaleidos. *Desarrollo emocional: clave para la primera infancia*, Buenos Aires, 2012.





Decálogo más uno

Claves para promover la transmisión de las lenguas nativas y las tradiciones orales de los pueblos a sus niños y niñas entre cero y seis años

- 1.** Apoyar las iniciativas de formación y cuidado que parten de las prácticas sociales, culturales y espirituales de crianza de cada pueblo.
- 2.** Desarrollar estas prácticas en su lengua y rodeados por referentes importantes de su cultura: arquitectura con espacios domésticos significativos, dieta con productos del medio.
- 3.** Involucrar a los padres, las madres, los abuelos hablantes de lenguas nativas en la construcción de las propuestas de cuidado.
- 4.** Valorar las tradiciones culturales y las historias familiares y comunitarias para fomentar el amor a la propia comunidad y la autoestima individual de los niños como miembros de esas comunidades.
- 5.** Propiciar espacios de tránsito entre el hogar, la comunidad y el ámbito de atención a los niños y niñas para que reconozcan su comunidad, su familia y su lengua como constituyentes esenciales de su vida y entorno.
- 6.** Narrar historias tradicionales, cantos, rondas y refranes en lengua nativa, y jugar a reconocer las expresiones y acciones de los personajes, los objetos y fenómenos naturales.

7. Promover el juego y la comunicación en lengua nativa entre niños y niñas y entre estos y los adultos.
8. Identificar expresiones de discriminación o racismo hacia los niños o adultos hablantes y cambiarlas por otras que los hagan sentirse orgullosos de hablar la lengua nativa.
9. Alternar actividades y aprendizajes en lengua nativa y en castellano, para que niños y niñas puedan expresarse en ambas lenguas y resolver situaciones cotidianas con ellas.
10. Proponer a los niños expresar con dibujos situaciones familiares y alentarlos a decir en lengua nativa lo que han representado. Ayudarles a escribir en lengua nativa sus nombres y las palabras con que hablan de lo que han dibujado.
11. Promover la elaboración de objetos sencillos de su cultura: tejidos y figurillas con materiales del entorno. Invitarlos a describir en lengua nativa los nombres y usos de esos objetos.

Los niños y niñas de cero a seis pueden aprender más de una lengua materna. Si tienen la fortuna de tener una lengua nativa como materna tendrán un recurso para el futuro: hay algunas situaciones en la vida de las personas y de las comunidades que se deben pensar en el idioma asociado a su identidad y a su espíritu colectivo, es decir en el idioma más íntimo, en la lengua materna.

Las Estrategia De Cero a Siempre y Fiesta de la Lectura alientan a los cuidadores y agentes institucionales a promover la transmisión de este patrimonio.



Este libro se compuso en caracteres
Filosofía y
Megalópolis. JUNIO 2016





Lenguas nativas y primera infancia

La manera en la que hemos sido acunados en un contexto cultural específico se manifiesta en expresiones que nos revelan el amor de los nuestros. Ese lenguaje queda grabado para siempre en la memoria sensible y nos permite expresar el afecto tal como lo vivimos, con las sonoridades, palabras y gestos fuente del calor de lo amado. Así, nuestra lengua nativa, nuestra lengua materna, está profundamente arraigada en el ser, por medio de ella hablamos de la experiencia, de eso que pasa y nos pasa, de lo ancestral, de lo que nos significa.

Vivificar y disfrutar de nuestras lenguas maternas significa fortalecer ese vínculo de amor que nos une a los nuestros y nos recuerda quiénes somos. Esperamos que esta lectura nos acerque a esa comprensión sensible de lo nativo, como ancestral, materno, fuente de disfrute y por tanto fundamento de lo que somos, lo que respetamos y lo que queremos.

Esta publicación forma parte de la colección DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA, que representa la materialización de los sueños compartidos por todos los sectores que trabajan en la Estrategia de Atención Integral para la Primera Infancia De Cero a Siempre.

 MINCULTURA

de cero
a Siempre
INTERSECTORIAL Y PARTICIPATIVO

 **TODOS POR UN
NUEVO PAÍS**
PAZ EQUIDAD EDUCACION

 **Leer es
mi Cuenta**
CON EL APOYO DE

 **BIENESTAR
FAMILIAR**

 **Fiestas de la
Lectura. ICBF**

 **Fundalectura**



9 789588 182713