



Forma y Función

ISSN: 0120-338X

formafun@bacata.usc.unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia

Colombia

Ospina Bozzi, Ana María
Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el
camino
Forma y Función, vol. 28, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 11-48
Universidad Nacional de Colombia
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21944051001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

MANTENIMIENTO Y REVITALIZACIÓN DE LENGUAS NATIVAS EN COLOMBIA. REFLEXIONES PARA EL CAMINO*

*Ana María Ospina Bozzi***

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá – Colombia

Resumen

Este artículo tiene como propósito contribuir a la reflexión sobre aspectos de la situación sociolingüística de las lenguas nativas en Colombia, tales como la transmisión intergeneracional, el bi/multilingüismo y la enseñanza de las lenguas, así como sobre estrategias útiles en procesos de mantenimiento y revitalización de lenguas nativas. Esta reflexión se contextualiza en el marco de una mirada general a la problemática de la pérdida de la diversidad lingüística en el mundo, la política lingüística de Colombia y la situación sociolingüística de las lenguas colombianas. Se busca presentar, a público no especialista, una visión que informe y sensibilice sobre la importancia de estos temas.

Palabras clave: *lenguas nativas colombianas, mantenimiento, revitalización, sociolingüística.*

Cómo citar este artículo:

Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia.

Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48.

Artículo de investigación. Recibido: 03-03-2015, aceptado: 05-05-2015.

* Este artículo es producto de la investigación realizada durante el 2014, en el marco del año sabático concedido por el Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Agradezco a las personas que me acogieron durante el trabajo de campo y a quienes comentaron las versiones preliminares de este artículo: Doris Fagua, Túlio Rojas Curieux, Lilia Triviño, Martha Luz Ospina y Caterine Cita.

** amospinab@unal.edu.co. Doctora en lingüística de la Universidad de Paris 7.

MAINTAINING AND REVITALIZING INDIGENOUS LANGUAGES IN COLOMBIA. INSIGHTS FOR MOVING FORWARD

Abstract

This article aims to contribute to the review of several aspects of the sociolinguistic situation of aboriginal languages in Colombia, including intergenerational transmission, bi/multilingualism, and the teaching of languages. The article also examines useful strategies for maintaining and revitalizing native languages. This study is carried out within the broader context of the loss of linguistic diversity in the world, Colombian linguistic policy, and the sociolinguistic situation of Colombian languages. The article seeks to present an insight that informs and makes the general public more aware of the importance of these issues.

Keywords: *indigenous Colombian languages, maintenance, revitalization, sociolinguistics.*

MANUTENÇÃO E REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS NATIVAS NA COLÔMBIA. REFLEXÕES PARA O CAMINHO

Resumo

Este artigo tem como propósito contribuir para a reflexão sobre os aspectos da situação sociolinguística das línguas nativas na Colômbia, tais como a transmissão intergeracional, o bi/multilinguíssimo e o ensino das línguas, bem como sobre as estratégias úteis em processos de manutenção e revitalização de línguas nativas. Essa reflexão contextualiza-se no âmbito de um olhar geral na problemática da perda da diversidade linguística no mundo, na política da Colômbia e na situação sociolinguística das línguas colombianas. Visa apresentar, a público não especializado, uma visão que informe e sensibilize sobre a importância desses temas.

Palavras-chave: *línguas nativas colombianas, manutenção, revitalização, sociolinguística.*

1. Presentación

La meta del presente artículo es contribuir a la divulgación de la situación de las lenguas nativas en Colombia, así como a la reflexión sobre aspectos relacionados con tal realidad y estrategias que se pueden usar en procesos de mantenimiento y revitalización de lenguas nativas.

El texto está dirigido a personas que deseen saber sobre el tema pero que no son especialistas en él. Pretende ser un grano de arena para informar sobre la complejidad de la situación a la que nos enfrentamos en nuestro país, despertar conciencia y hacer un aporte desde la lingüística. La visión que se brinda se basa, por una parte, en mi experiencia como lingüista dedicada a la descripción de lenguas y como profesora universitaria de lingüística. Por otra, se apoya en observaciones hechas en un trabajo de campo exploratorio realizado en Amazonas, La Guajira, San Basilio de Palenque y Cauca, así como en la revisión de bibliografía y la interacción en eventos académicos con expertos en el tema.

Con esta idea en mente, se ofrece: en §2, una mirada general a la problemática de la pérdida de la diversidad lingüística en el mundo; en §3, una síntesis de la política lingüística colombiana; en §4, un resumen de resultados de investigación sobre la situación sociolingüística de las lenguas colombianas; en §5, algunas reflexiones en torno a retos para la transmisión y enseñanza de las lenguas nativas colombianas; en §6, un resumen de algunas condiciones, características y recomendaciones para las experiencias exitosas de mantenimiento y revitalización de las lenguas; en §7, la descripción de la experiencia con material didáctico cuyo objetivo es motivar el habla en contextos familiares y comunitarios; y en §8, algunas conclusiones.

2. La problemática de la pérdida de diversidad lingüística

Desde hace ya varias décadas existe una creciente preocupación en el mundo por los procesos de pérdida de diversidad lingüística, dada la decadencia del uso de las lenguas minoritarias (o minorizadas), que progresivamente son desplazadas por las lenguas mayoritarias.

Si bien se sabe que los procesos de cambio lingüístico y la desaparición de lenguas hacen parte de la dinámica de las prácticas lingüísticas y que esto ha sucedido a lo largo de la historia de la humanidad, la gran diferencia consiste en que actualmente tales procesos han aumentado en velocidad, extensión e implicaciones, y hacen parte de transformaciones más amplias que involucran la disminución en la diversidad cultural e intelectual, a favor de lenguas y culturas políticamente dominantes (Hale, 1992a, p. 1).

Las prácticas lingüísticas están cambiando a ritmo acelerado, las sociedades se están complejizando de manera creciente en cuanto a su diversidad lingüística y varios aspectos de la globalización han ocasionado un riesgo generalizado de sustitución de ciertas lenguas por otras (Martí et al., 2006, p. 15). Según expertos de la Unesco:

El peligro de desaparición de una lengua puede ser el resultado de fuerzas externas, tales como el sojuzgamiento militar, económico, religioso, cultural o educativo, o puede tener su causa en fuerzas internas, como la actitud negativa de una comunidad hacia su propia lengua. A menudo las presiones internas tienen su origen en presiones externas, y unas y otras detienen la transmisión intergeneracional de las tradiciones lingüísticas y culturales. Muchos pueblos indígenas, asociando su condición social desfavorecida con su cultura, han llegado a creer que no merece la pena salvaguardar sus lenguas. Abandonan su lengua y su cultura con la esperanza de vencer la discriminación, asegurarse un medio de vida y mejorar su movilidad social o integrarse en el mercado mundial. (Unesco, 2003, p. 2)

Ya en los años noventa Krauss (1992) señaló una situación catastrófica y pronosticó que el siglo XXI vería la muerte o decadencia de 90 % de las cerca de 6000 lenguas, augurio confirmado por otros estudiosos, como Crystal (2000). La investigación sobre las tendencias en la transmisión intergeneracional y el uso de las lenguas minoritarias en las generaciones jóvenes prueba que la situación es realmente alarmante: cerca del 50 % de las lenguas estudiadas ya no se transmiten de padres a hijos, y solo el 30 % de estas son usadas por las nuevas generaciones (Martí et al., 2006, p. 25).

La alarma por tal situación se desprende del valor que las lenguas tienen para la humanidad, en especial para los individuos y los pueblos que las hablan. Las lenguas son centrales para la formación y el sentido de identidad, para el conocimiento, la generación y transmisión de valores, así como para la comunicación y la expresión del intelecto, de la emoción, del humor, de la genialidad artística y de la cultura en general. Ya que las lenguas son un acervo valioso de conocimiento cultural, histórico y ecológico, su diversidad es también un patrimonio de la humanidad. Su variedad es reflejo de la diversidad cultural y se refleja en ella. La valoración y defensa de tal diversidad son garantía para la convivencia pacífica y condición del bienestar humano (Martí et al., 2006, pp. 13-14, 25; Hale, 1992b; Fishman, 2006, pp. 324-327; Unesco, 2003, p. 2).

Junto con la inquietud por la creciente pérdida de la diversidad lingüística, desde hace varias décadas también se trabaja por descifrar, conocer y explicar los intríngulis de la pérdida de lenguas, sus causas, efectos y los factores que intervienen en su mantenimiento o decadencia. Tal conocimiento ha conducido hacia la búsqueda de herramientas para evaluar la situación de vitalidad y viabilidad de las lenguas, con el fin de diseñar estrategias que las mantengan o revitalicen.

Uno de los pioneros en este trabajo es Fishman (1991), quien sentó bases teóricas y metodológicas, y propuso una escala de ocho etapas de vitalidad, teniendo en cuenta la incidencia de la continuidad o ruptura en la transmisión intergeneracional y de la presencia o ausencia de las lenguas en diversos dominios (como la educación formal, los contextos gubernamentales, las áreas de trabajo y los medios de comunicación).

Con el fin de conocer la situación de las lenguas amenazadas y buscar soluciones, expertos de la Unesco (2003) propusieron, en 1997, un conjunto de factores para evaluar la vitalidad lingüística y una escala de valoración de 0 a 5 sobre el estado de peligro en cada uno de ellos (siendo 0 el mayor grado de amenaza y 5 el menor). Los factores de evaluación son: 1) transmisión intergeneracional, 2) número absoluto de hablantes, 3) proporción de hablantes respecto de la población total, 4) tendencias en los dominios existentes de uso de la lengua, 5) respuesta a nuevos dominios y a los medios de comunicación, 6) materiales en lengua para educación y literacidad, 7) actitudes y políticas gubernamentales e institucionales (incluyendo estatus y uso), 8) actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua, y 9) cantidad y calidad de la documentación.

A partir de 1998 se lanzó una encuesta mundial dirigida a comunidades y expertos; con base en los cuestionarios recibidos hasta el 2001, se realizó el análisis de una muestra de 525 lenguas (aproximadamente un 10 % de las lenguas del mundo), cuyos resultados muestran gran diversidad de situaciones que son expuestas en Martí et al. (2006, pp. 23, 27-28).

Entre los resultados se observa que: la tendencia global a la homogenización lingüística afecta las lenguas con muchos o pocos hablantes; la dinámica de las lenguas es multifactorial y por lo tanto las actuaciones no se pueden limitar a dominios únicos; las actitudes lingüísticas negativas son un factor determinante de la sustitución de lenguas; las actuaciones a favor de las lenguas tienen efectos favorables pero son limitadas en efectividad debido a la insuficiencia de dominios

de actuación, pero sobre todo por falta de formulación de objetivos desde las comunidades implicadas (Martí et al., 2006, pp. 331-333).¹

A pesar de la grave situación, existen muchas comunidades lingüísticas que desde los años setenta trabajan por conservar, promover y motivar el uso de sus lenguas, o bien por tratar de revitalizarlas en el caso de que se encuentren en proceso de desplazamiento. Igualmente, son numerosos los esfuerzos por proponer programas de apoyo o enseñanza que ofrezcan soluciones para reversar o evitar los procesos de desplazamiento lingüístico.

Entre las experiencias diversas en distintas partes del mundo, se destacan modelos de enseñanza y transmisión de lenguas en distintos niveles (incluido el preescolar), la creación de espacios comunitarios para la práctica de la lengua, el desarrollo de materiales escritos escolares y no escolares, la formación de maestros bilingües, así como la promoción del uso de la lengua en funciones públicas, en el trabajo y en los medios de comunicación.

Igualmente, en varios países no solo se ha reconocido la existencia de la diversidad lingüística sino que, además, la problemática se ha integrado en diversas constituciones o legislaciones nacionales (v. g., Colombia, Guatemala, México, Perú, Venezuela, Bolivia), así como en instrumentos jurídicos internacionales como el Convenio 169 de la OIT de 1989 sobre pueblos indígenas y tribales (Artículos 26, 31), la Convención de la Unesco del 2005 y la Declaración sobre derechos de los pueblos indígenas de las Naciones Unidas en el 2007.

Colombia no es ajena a la situación de amenaza de su legado lingüístico ni a las acciones emprendidas para protegerlo. Entre ellas, se destaca la reciente formulación de una política lingüística y el inicio de la tarea de evaluar la situación sociolingüística de las lenguas nativas colombianas, que son el objeto de la síntesis que se presenta en las siguientes dos secciones.

3. Política lingüística en Colombia

En términos de política lingüística explícita, en Colombia se cuenta con herramientas normativas y legislativas para trabajar en pro de las lenguas colombianas, que son fruto del movimiento indígena y el ordenamiento logrado mediante la Constitución Política de 1991.

1 También es importante resaltar el esfuerzo de la Unesco por dar a conocer el problema de las lenguas en peligro y la necesidad de salvaguardar la diversidad lingüística, con la publicación del *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* y su versión en línea (Moseley, 2010).

A partir de 2007 se inició, con el Programa de Protección a la Diversidad Etnolíngüística (PPDE) del Ministerio de Cultura, la creación de una política lingüística cuyo objetivo general fue sentar condiciones favorables para la conservación y el desarrollo del uso creativo de las lenguas nativas, la ampliación de este uso a ámbitos modernos y el manejo de un bilingüismo equilibrado entre el castellano y las lenguas nativas (Landaburu, 2010², citado en Bodnar, 2010).

Según Bodnar (2010), se diseñaron tres instrumentos políticos: a) la Ley 1381 de 2010, b) un autodiagnóstico sociolingüístico del estado de vitalidad y viabilidad de las lenguas nativas³ y c) la formulación de planes de salvaguarda de las lenguas nativas elaborados en concertación con cada uno de los grupos.

El primer instrumento, diseñado con participación de líderes y comunidades nativas, es la Ley 1381 de 2010:

por la cual se desarrollan los artículos 7º, 8º, 10º y 70º de la Constitución Política, y los artículos 4º, 5º y 28º de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. (Ley N.º 1381, 2010)

Dicha ley tiene cuatro partes: en la primera se asigna la responsabilidad al Estado de velar por el legado lingüístico y concertar con los hablantes de las lenguas nativas, para desarrollar los instrumentos encaminados a la aplicación de la ley, lo cual incluye a los hablantes mismos en las responsabilidades por asumir (Ley 1381, 2010).

En la segunda parte se afirman los derechos lingüísticos de las personas a la no discriminación, al uso de sus lenguas, al reconocimiento oficial de los nombres propios y de la toponimia en las lenguas nativas, a usar sus lenguas en sus relaciones con la justicia, la administración pública y las entidades prestadoras de servicios de salud (Ley 1381, 2010).

² Landaburu, J. (2010). Las lenguas nativas de Colombia: una política pública de protección. En *Múltiples maneras de pensar, diversas formas de hablar: una mirada a la situación de vitalidad de 15 lenguas nativas de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia, País Vasco, Universidad Externado de Colombia.

³ Este proceso fue iniciado con la obtención de numerosos datos cuantitativos para una veintena de lenguas, pero cambió de rumbo a partir del 2011, con el paso del PPDE a la Dirección de Poblaciones, que inició un proceso de diagnóstico cualitativo (Bodnar, 2010).

En la tercera parte se trazan las medidas de protección de las lenguas nativas que se deben concretar en la formulación de programas: de fortalecimiento, protección, salvaguardia y revitalización; de uso de medios de comunicación para la difusión de la realidad y el valor de la diversidad lingüística y cultural, así como para el impulso de la producción y emisión de programas en lenguas nativas; de producción de materiales de lectura; de conservación y difusión de materiales sobre lenguas nativas; de enseñanza de lenguas y formación de los docentes; de investigación, formación y observación de la situación de las lenguas nativas (Ley 1381, 2010).

En la cuarta parte se designan las instancias institucionales para la gestión de la protección de las lenguas nativas (Ministerio de Cultura y Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas) y se señalan sus responsabilidades, que incluyen la elaboración de un plan decenal de acción, así como el cumplimiento de las medidas de protección señaladas en la tercera parte (Ley 1381, 2010).

Muyuy (2014) destaca otras disposiciones anteriores a la Ley 1381 que también propenden por la protección de los derechos lingüísticos: la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), en su Capítulo 3 de “Educación para grupos étnicos” (artículos 55-63) y el Decreto 804 que la reglamenta, y la Ley 397 de 1997:

por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. (Ley 397, 1997)

Actualmente se revisa la conceptualización de la “etnoeducación”, con la reclamación de los pueblos indígenas por la conformación de un Sistema Educativo Indígena Propio, sobre el cual labora actualmente la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (Contcepi, 2012).

Como señala Landaburu (2014), a pesar de contar con los instrumentos legales, el avance en su aplicación e implementación es lento y presenta múltiples desafíos: el aseguramiento de la continuidad en la disposición y voluntad política para su cumplimiento; la conformación y entrenamiento de un equipo humano inmenso; la continuidad de la labor investigativa sobre la situación de las lenguas; y la comprensión de la complejidad y diversidad de las situaciones sociolingüísticas y educativas actuales, para adecuar la política a ellas.

Muyuy (2014) advierte además sobre la necesidad de una adecuación institucional que se base en la apropiación consistente de los conceptos que sustentan las políticas públicas y la renovación de las metodologías de trabajo.

También se requieren cambios profundos en la sociedad que permitan que la normatividad se refleje en la vida, como expresa González Garzón:

para el desarrollo de ese propósito de igualdad de las lenguas o bilingüismo equilibrado, hace falta poner en las mismas condiciones no solo las lenguas, sino las sociedades que las hablan. Mientras se siga aspirando a un contacto lingüístico sin conflicto en medio de la situación desigual de sus pueblos tendremos asegurado el fracaso. (González Garzón, 2013, p. 6)

4. Vitalidad y viabilidad de las lenguas colombianas: ¿“Nadie sabe lo que tiene hasta que lo ha perdido”?

¿Qué sabemos sobre la vitalidad y viabilidad de las lenguas colombianas? A fines del siglo xx nos maravillamos de encontrar que Colombia era un país con inmensa riqueza lingüística, con un inventario de 68 lenguas nativas que incluye 65 lenguas indígenas, dos lenguas criollas (palenquero y creole sanandresano) y la lengua romani⁴. Tales lenguas tienen origen variado: ocho son lenguas aisladas, 57 pertenecen a 13 familias lingüísticas americanas, dos son criollas y una pertenece probablemente a la familia indoeuropea (para detalles sobre esta diversidad, véase Landaburu, 2000; 2004-2005).

En los albores del siglo xxi, gracias al inicio en el proceso de conocimiento sobre la situación sociolingüística de las lenguas emprendido en el marco de los autodiagnósticos realizados por el Consejo Regional Indígena del Cauca, en 2006, y el PPDE (Mincultura, 2009, p. 11), nos enfrentamos al peligro inminente de que tal diversidad desaparezca, aunque aún es rescatable (Mincultura, 2009, p. 41), siempre y cuando se emprendan las acciones previstas en la política lingüística, y los hablantes continúen con sus esfuerzos e iniciativas locales y en la lucha por reivindicar sus derechos.

4 Como anota Landaburu (2004-2005, p. 3), es necesario tener en cuenta las dificultades que representa la cuantificación definitiva de las lenguas, dados varios factores: a) si se deben tener en cuenta grupos fronterizos con asentamientos más o menos estables en Colombia, b) el surgimiento de testimonios sobre lenguas que se creían extintas y c) si se deben incluir, o no, variantes cercanas dentro de una misma lengua.

Actualmente no conocemos el número de personas que hablan lenguas nativas en nuestro país. Solo se cuenta con la información de hace diez años, proporcionada por el censo de población del DANE (2005). En él, 1 392 623 personas se consideraron a sí mismas como pertenecientes a pueblos indígenas, 4 857 al pueblo rom, 30 565 a la comunidad raizal de San Andrés y Providencia, y 7 470 al pueblo palenquero. Solo 635 645 personas declararon ser hablantes de lenguas nativas.

Según Landaburu (2014), aparte de la diversidad lingüística, otros factores importantes que condicionan la realidad lingüística y que se han de tener en cuenta para la política y planificación lingüística son: el tamaño poblacional (pues no es igual el tratamiento para una lengua hablada por solo cien personas que para una hablada por 500 000), la adscripción regional (que implica distintos escenarios geográficos, políticos, sociales y culturales) y la situación de la escuela y de la lectorescritura en lengua nativa y en castellano.

En cuanto al tamaño poblacional: 31 lenguas son habladas en pueblos de menos de mil personas, 19 son habladas en pueblos con entre 1 000 y 7 000 personas, doce son habladas en pueblos entre 7 000 y 50 000 personas, y solo tres lenguas son habladas por más de 50 000 personas. En relación con la adscripción regional: en Amazonía se hablan 38 y en la Orinoquía trece, mientras que en el Caribe y el nororiente andino siete, y en el Pacífico y occidente andino otras siete (Landaburu, 2014).

Aunque se realizaron autodiagnósticos sobre una veintena de lenguas nativas colombianas, solo se cuenta con el análisis parcial de la situación de dieciséis⁵: ette taara, kofán, kubeo, kurripako, namtrik, nasa, palenquero, puinave, sáliba, sikuaní, tikuna, tukano, tule, wayúunaiki, wiwa y wounan. Los resultados indican que ninguna de las lenguas estudiadas tiene la pervivencia asegurada, de acuerdo con los factores para evaluación de vitalidad de la Unesco (PPDE, Mincultura, 2009, p. 28-29; Bodnar, 2010).

En cuanto a la competencia comunicativa, en los pueblos encuestados se encontraron tres tipos de situaciones: a) lenguas que están en serio proceso de pérdida, con un alto número de no hablantes, numerosa competencia parcial en lengua nativa y competencia normal minoritaria: ette taara, kofán, sáliba y palenquero; b) lenguas por debajo del promedio de competencia en lengua nativa de los pueblos encuestados,

⁵ Bodnar (2010) señala que los datos de seis pueblos más se estaban procesando y analizando en la Universidad Externado de Colombia y que esta misma institución está elaborando un proyecto de investigación para dar continuidad a los autodiagnósticos.

con sectores significativos de no hablantes y de personas con competencia parcial, y competencia normal que apenas alcanza la mitad de la población: wiwa y tikuna; c) lenguas fuertes, con alta competencia normal en lengua nativa y bajo número de no hablantes y de hablantes con competencia parcial: tule, wounan, puinave, kurripako, sikuani, kubeo y tukano (Mincultura, 2009, p. 26-27).

Con base en los datos analizados, se presenta una clasificación preliminar de lenguas según su viabilidad, así: a) lenguas en peligro severo: ette taara, sáliba, kofán; b) lenguas definitivamente amenazadas: palenquero, nasa, namtrik, sikuani, tukano, wiwa, tikuna; c) lenguas no seguras: tule, wounan, puinave, kurripako y kubeo (Mincultura, 2009, p. 29) y wayúu (Bodnar, 2010).

Basado en datos de la encuesta realizada en el marco del PPDE, Girón (2010) observa, entre otras cosas, tendencias interesantes respecto de la escolaridad, competencia en castellano y lengua nativa, y competencia en lectoescritura en lengua nativa: a) la escolaridad en los pueblos nativos solo ha alcanzado un mediano cumplimiento en las últimas tres décadas; b) hay correlación entre el grado de peligro de la lengua y el nivel de competencia en castellano: mientras que los hablantes de lenguas en peligro tienen alta competencia en castellano, los de lenguas relativamente fuertes presentan moderada habilidad en castellano y los de lenguas fuertes tienen escasa habilidad en castellano; c) hay correlación entre la alta escolaridad, la escasa habilidad para hablar bien la lengua nativa y una alta competencia en castellano; d) solo unas dos quintas partes de la población de los pueblos encuestados lee y escribe la lengua nativa.

Los resultados de los diagnósticos cualitativos desarrollados por la División de Poblaciones (Ministerio de Cultura) a partir de 2010, sobre cincuenta lenguas, se encuentran publicados en la página “Mapa sonoro de las lenguas de Colombia”.

Los datos proporcionados por estos informes se deben tomar con precaución⁶. No obstante, en ellos son observables algunas tendencias interesantes. a) La transmisión

6 Aunque en el mapa se presentan 65 lenguas, no hay información asociada para andoque y yuhup; la información sobre embera no proporciona datos sociolingüísticos. Para las quince lenguas estudiadas en el marco del PPDE, se ofrecen recuentos de los datos del informe de Mincultura (2009); para las cincuenta restantes, se presentan breves informes que pretenden evaluar los factores de vitalidad de la Unesco. Sin embargo, los resultados son difícilmente interpretables por la manera heterogénea y la falta de sistematicidad con la que se presenta la información. Por una parte, no se puede tener certeza sobre la fiabilidad de la información, pues no se exponen los métodos de recolección y análisis (sitios donde se realizaron las entrevistas, número de personas entrevistadas, técnicas de muestreo), ni se presentan los

intergeneracional de la lengua está siendo interrumpida en casi todos los pueblos en mayor o menor medida, pero es especialmente fuerte en donde la instrucción escolar se produce en castellano y donde hay presencia fuerte de medios masivos de comunicación en castellano, como la televisión y la radio. b) Los pueblos con lenguas más fuertes, en términos de transmisión intergeneracional, tienen, en su mayoría, planes etnoeducativos y al menos algo de instrucción escolar en lengua nativa; sin embargo, hay pueblos donde hay instrucción escolar en lengua nativa pero ya no hay transmisión intergeneracional. c) En la serie de recomendaciones ofrecidas al final de algunos informes se nota una tendencia a creer que la creación de alfabetos, de materiales educativos y su aplicación en escuelas bilingües son la solución a los problemas de retroceso de las lenguas.

En conclusión, a pesar de los esfuerzos emprendidos para determinar la situación de las lenguas en el país, la información disponible señala el estado global de la situación, derroteros, retos y problemáticas, pero aún es poco lo que se sabe sobre las particularidades de la realidad de uso de las lenguas nativas, así como de su presencia en la escuela.

Para el diseño de estrategias eficaces se requiere mayor precisión en la información: las encuestas realizadas se basan en lo que la gente dice que hace con las lenguas y no, como sería deseable, en lo que la gente realmente hace con las lenguas; es necesario dar continuidad al proceso de análisis de información sobre la veinte-

criterios de análisis; en la mayoría de los informes no se citan las fuentes secundarias de la información (y si se citan, solo en pocos casos hay bibliografía asociada) y en pocos casos se usa la información disponible producida por lingüistas profesionales. Por otra parte, para los datos del número de hablantes se usan preferentemente datos del censo del DANE de 2005, que no se pueden tomar como actuales, o de otras fuentes igualmente desactualizadas. Finalmente, no se exponen los criterios usados para determinar el grado de vitalidad y viabilidad de las lenguas, pero claramente no se siguen las indicaciones de la Unesco; para el efecto, se ofrecen etiquetas tales como “vulnerable”, “en peligro”, “en serio peligro”, “en estado crítico”, “casi extinta”, pero en algunos casos varias de estas etiquetas son usadas en la descripción de una misma lengua, en otros se usa la misma etiqueta para rotular pueblos con situaciones descritas cualitativamente como muy diferentes, de manera que no parece que se hayan usado criterios comunes definidos de antemano. Además, el carácter de “autodiagnóstico”, anunciado en el nombre del archivo correspondiente a cada informe, se puede poner en duda al constatar que muchos de ellos son hechos con base en fuentes secundarias (muchas veces obsoletas o no citadas), mientras que otros sí revelan observación directa pero realizada por personas ajenas a los pueblos estudiados.

na de lenguas estudiadas a profundidad y a la obtención de información sobre las demás lenguas, de las que hasta ahora solo tenemos breves bosquejos cualitativos.

Finalmente, también sería necesario tener en cuenta la información, desarrollada en ámbitos académicos, disponible en los estudios lingüísticos descriptivos realizados en el país, y más concretamente en las investigaciones sociolingüísticas, que ofrecen modelos para analizar las dinámicas de contacto, cambio y desplazamiento lingüístico, los procesos de revitalización en curso y las situaciones de bilingüismo, como los de Ramírez Cruz (2003), Fagua Rincón (2004), Leturia Nabaroa (2010), Chaparro Rojas (2011), Mejía Rodríguez (2011), Sanabria Rojas (2011), González Garzón (2013), González Castaño (2013), Díaz Montenegro (2013), entre otros.

A pesar de que el proceso aún está en sus etapas iniciales, es un hecho que en el país existe hoy una conciencia creciente sobre los procesos de pérdida lingüística y la necesidad de emprender acciones para revitalizar o mantener las lenguas. Como siempre, la delantera la llevan los pueblos del Cauca y de La Guajira, que cuentan con organizaciones políticas fuertes, y que en esta, como en todas las luchas, son pioneros. El balance sobre las acciones desarrolladas por el PPDE en 2014 muestra avances en la realización de actividades en los frentes de conmemoración, visibilización, reconocimiento y representación⁷.

5. Algunas reflexiones

Con base en los estudios realizados sobre la situación de las lenguas nativas colombianas, sobresalen tres temas estrechamente relacionados entre sí que requieren reflexión e investigación, que constituyen retos concretos a enfrentar y que entrañan gran complejidad para el desarrollo de la planificación lingüística y educativa.

Los estudios revelan que la transmisión intergeneracional está en franca decadencia (o interrumpida) en la mayoría de pueblos; es un hecho obvio que las

⁷ Día Internacional de la Lengua Materna y Día Nacional de las Lenguas Nativas, Día Internacional de los Pueblos Indígenas, Fiesta de las Lenguas, Cuarto Encuentro de Lenguas Criollas, convocatoria Estímulos, fortalecimiento de la lengua romaní, traducciones de la Ley 1502 de seguridad social a wayúu, jiw, siona y pisamira y del documento de la Unesco “Decenio de los afrodescendientes” a palenquero y creole; conformación y reuniones del Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas, formación virtual en diversidad etnolingüística y en traducción e interpretación, proceso de documentación de las traducciones y elaboración de una ruta para la documentación de las lenguas en riesgo: tinigua, achagua, siona, awa pit, carijona, nonuya, totoró, bará, barasano, piratapuyo, pisamira, cabiyary y tariano (Mincultura, 2014).

lenguas desaparecen si no hay transmisión. Igualmente, se constata la existencia de gran diversidad de situaciones de bilingüismo; es evidente que si se deja de hablar la lengua propia es porque hay otra a la que se puede acceder, que es prestigiosa y hablada por la sociedad dominante y que ocupa ámbitos de la vida social negados a la lengua nativa (medios de comunicación, sistema educativo, servicios judiciales, de salud, etc.). Así mismo, se confirma, como es previsto por los estudiosos del desplazamiento lingüístico, que la escuela castellanizante influye en el desplazamiento de las lenguas nativas y que, cuando la transmisión de la lengua nativa es apoyada por la escuela, el resultado puede ser óptimo, pero que la escuela no puede suplir la motivación para hablar la lengua ni la transmisión familiar.

Numerosas son las razones culturales, sociales, históricas, políticas y psicológicas por las cuales se ha llegado a tal estado de cosas. Se han dado algunos pasos en la valoración social y de los propios hablantes de las lenguas nativas, gracias a la política lingüística vigente, así como a acciones emprendidas en el marco institucional estatal y en el de las organizaciones de pueblos con largos procesos políticos y sociales de reivindicación.

Sin embargo, en la realidad cotidiana se sigue sufriendo la discriminación y exclusión de las lenguas, aún se mantiene la creencia y la práctica de que solo el dominio del castellano permite obtener beneficios sociales, económicos y políticos, y en muchos lugares sigue vigente la escuela castellanizante y transmisora de valores de la cultura dominante, incluso en pueblos con fortaleza en procesos educativos propios.

Según Díaz Montenegro (2012), en el Cauca las lenguas continúan debilitándose a pesar de los esfuerzos realizados desde hace más de treinta años en las escuelas indígenas. Este autor analiza tal resultado como producto de la contradicción entre el reconocimiento oficial de la multiculturalidad y la falta de cambios reales en las relaciones entre los grupos sociales, que tiene como consecuencia la institucionalización del uso de la lengua en la escuela y su descuido en el ámbito familiar⁸.

En este contexto es necesario buscar respuestas a preguntas clave: ¿cuáles serían las razones para que los hablantes de lenguas en decadencia deseen y puedan revertir tal proceso, sin que se produzcan cambios profundos en los factores que las han llevado a tal estado? ¿Es posible que los factores que suscitan la decadencia de las lenguas desaparezcan de la vida social, aun con voluntad política e institucional?

8 Este tipo de contradicciones no son exclusivas para el caso colombiano; son llamativas las semejanzas en el análisis de Hecht (2010) sobre la situación en Argentina.

“¿Cuál es la motivación que tiene que existir para seguir usando las lenguas minorizadas? ¿Qué es lo que lleva a usar estas lenguas cuando hay tantas oportunidades de utilizar otras?” (Idiazabal, 2014) ¿Cómo debería ser la transformación hacia un sistema educativo que apoye los procesos de recuperación lingüística?

Al preguntar a hablantes de nasa yuwe en el Cauca sobre sus motivaciones para hablar su lengua, estos respondieron que su uso les permite expresar afectos, tener un sentido de intimidad con sus seres queridos y allegados, que al hablarla sienten confianza en sí mismos, que su práctica les da sentido de identidad y pertenencia familiar y grupal, y que sienten que cumplen con una responsabilidad política⁹.

Sichra (2014), en su análisis de la experiencia de revitalización emprendida por hablantes de quechua en Bolivia, resalta aspectos similares entre las motivaciones de los padres de familia para transmitir su lengua a los hijos: el goce de aquellos por oír a sus descendientes hablar la lengua nativa, el deseo de crear confianza en los niños revirtiendo la inseguridad lingüística y cultural que ellos mismos vivieron, el sentido de responsabilidad de transmitir lo propio para fortalecer la identidad familiar y étnica, la necesidad de transmitir la comprensión de la diversidad y el respeto por ella, así como la responsabilidad en cuanto hablantes (y profesionales en educación bilingüe e intercultural) de tomar en sus manos la tarea de preservar la lengua.

Igualmente, hablantes de vasco y de occitano en Francia expresaron que su motivación para transmitir la lengua a sus hijos viene de la necesidad afectiva y el sentido de responsabilidad de no dejar perder ese legado familiar¹⁰. En los procesos de mantenimiento y revitalización es necesario, entonces, idear estrategias para promover motivaciones como las antes señaladas.

Los expertos reconocen que si bien la escuela es un dominio de actuación importante en el mantenimiento y renovación lingüística, por ser instrumento para la difusión de conocimiento y valores, y medio eficiente para valorizar las lenguas transformando actitudes negativas, solo tiene un papel limitado en el mantenimiento de la vitalidad lingüística (Fishman, 1991; Martí et al., 2006, p. 334).

La presencia de las lenguas nativas en la escuela puede contribuir positivamente para apoyar los esfuerzos de los hablantes por recuperar, mantener y transmitir sus lenguas (Reyhner, 1999), y su ausencia contribuye negativamente en la interrupción de la transmisión intergeneracional (Martí et al., 2006, p. 334). Si la escuela responde

9 Diario de campo de Ana María Ospina Bozzi. Caldono, Cauca. 27 de agosto del 2014.

10 Diario de campo de Ana María Ospina Bozzi. Toulouse, Francia. 28 de noviembre del 2014.

a la motivación de los padres, podrá asegurar el conocimiento de la lengua nativa, que es condición necesaria para su uso, aunque no lo garantiza (Idiazabal, 2014).

Por lo tanto, en el caso colombiano son necesarios esfuerzos sustanciales para fomentar las motivaciones de uso de las lenguas en el seno familiar y comunitario de los pueblos nativos, pues sin ello es poco lo que la escuela puede hacer. También se debe reflexionar sobre cuán compleja es la operación de una escuela que apoye las motivaciones de los hablantes y que, a la vez, supla las necesidades de un sistema educativo incluyente y dé respuesta a la expectativa generalizada de un bilingüismo equilibrado¹¹.

Si bien no se puede afirmar que lo que sigue sea el caso para todas las escuelas en pueblos nativos, y sin querer ignorar ni demeritar los grandes avances realizados en la construcción del sistema educativo en varios pueblos y los procesos de formación en educación superior de los maestros, las siguientes observaciones —sobre las lenguas de instrucción, el bi/multilingüismo y la instrucción de la literacidad— buscan ayudar a vislumbrar la complejidad de la situación.

Lenguas de instrucción. Un tema fundamental es el de las lenguas de instrucción y su distribución en la escuela. Aunque las situaciones son bastante diversas, en términos generales se puede decir que se presentan dos situaciones en las escuelas de pueblos nativos colombianos: que la lengua nativa esté presente o que esté ausente.

En algunas escuelas (aun en aquellas donde la lengua está presente), se observa que sigue primando la práctica de la instrucción en castellano, incluso en la enseñanza de la lengua nativa. Se expresa la creencia de que las materias solo se pueden y deben impartir en castellano porque los estudiantes serán evaluados en esta lengua (Pruebas Icfes, Saber) y solo así podrán acceder a niveles superiores de educación.

Se argumenta —no sin razón— que es insuficiente el número de maestros formados para dar instrucción en lengua y que se carece tanto del metalenguaje necesario como de materiales didácticos adecuados. Además, existen situaciones en las que los maestros, o al menos parte de ellos, no son hablantes de la lengua nativa (porque la perdieron, porque hablan una distinta o porque no son nativos). A pesar de la existencia de proyectos educativos institucionales y proyectos educativos comunitarios que reconocen el valor de la lengua nativa, es una realidad que numerosos maestros (formados en escuelas castellanizantes) no creen que la

¹¹ Como lo expresa B. Muelas (Muelas & Ussa, 2008): “nosotros queremos un bilingüismo perfecto, que hable bien el guambiano y que hable bien el castellano”.

instrucción en lengua sea posible; sobre todo, su gran limitación es no saber cómo hacerlo (Tobar, 2014).

Muchos padres de familia siguen exigiendo que la escuela sea el lugar donde se enseñe el castellano y no la lengua nativa (y que esto debe hacerlo un maestro no nativo), o bien con el argumento de que los niños ya saben la lengua nativa, o bien con el de que aprender la lengua nativa en la escuela no les va a servir para acceder al mundo de los blancos.

Como ilustración de lo antes expuesto, se transcriben a continuación partes de entrevistas a maestros de instituciones educativas en La Guajira¹²:

Entrevista 1: la instrucción de todas las materias en lengua no es posible porque cuando ellos se van a enfrentar a la universidad, o a las otras instituciones de bachillerato en Riohacha nadie les va a hablar wayúunaiki, todo el mundo les va a hablar en español.

Yo también les daba wayúunaiki, pero yo no lo hablo. Solamente manejo la gramática, entiendo algunas cosas, entonces yo les daba era la gramática del wayúunaiki pero tenía que utilizar como vehículo la lengua española.

A partir de la formulación de currículo intercultural bilingüe se logró que algunas compañeras enseñaran el wayúunaiki como primera lengua, y se enseñara el wayúunaiki como lengua escrita. Pero todavía es un proceso que no está desarrollado de forma estable porque las compañeras solo enseñan lectoescritura en lengua cuando uno está pendiente de ellas, si no vuelven al español como lectoescritura. Yo creo que se hubiesen logrado más cosas positivas si realmente los docentes estuvieran concientizados de que eso es importante y de que el niño para su desarrollo cognitivo lo necesita, pero ellos aquí no le dan la importancia a eso.

Entrevista 2: la percepción del padre de familia es que la tarea primordial de la escuela es que su hijo aprenda a hablar español. Ese es uno de los requerimientos de los padres de familia, que de pronto no estamos de acuerdo con eso, pero esa es la petición que hay y tenemos que tratar de darle respuesta a eso. La idea que tienen ellos es que ya hablan su wayúunaiki, no tienen problemas, no es prioridad que les enseñe wayúunaiki porque ya ellos lo saben. Necesitan de la otra lengua porque cuando mandan un hijo a la escuela es porque él es el que le va a servir de intérprete, es él que les va a hacer las

¹² Trabajo de campo de Ana María Ospina Bozzi. Entrevista 1, Municipio de Manaure, La Guajira. 18 de marzo de 2014. Entrevista 2, Municipio de Riohacha, La Guajira. 19 de marzo de 2014.

gestiones ante el Estado, que si hay un problema de salud con el médico... todo eso, en función de eso, y esperan de la escuela ese papel.

En esta dirección, es importante tener en cuenta la recomendación de los expertos en cuanto a la necesidad de extender la enseñanza en y de lengua nativa a todos los niveles de instrucción, pues si se limita a las fases iniciales se constituirá en desventaja para los alumnos que acceden a fases superiores y se reforzará la percepción de que es inadecuada (Martí et al., 2006, p. 335).

Bi/multilingüismo. Respecto de la diversidad de situaciones de bi/multilingüismo, presentamos a continuación una muestra que no pretende ser exhaustiva pero que ilustra la complejidad a la que nos enfrentamos; es necesario, además, tener en mente que estas situaciones no siempre reflejan lo que pasa en un pueblo entero, sino que varias de ellas pueden estar presentes en un mismo pueblo:

- a) En un extremo se encuentra la situación en que la lengua nativa es fuerte y se sigue transmitiendo, de manera que los niños en edad escolar son competentes en lengua nativa.
- b) En el otro está la situación en que la lengua nativa ya no es hablada, de modo que los niños solo son competentes en castellano.
- c) Entre ambos extremos se encuentra una variedad de situaciones intermedias:
 - 1. La lengua solo es hablada por la generación de los abuelos, los padres pueden tener competencias parciales, ya no hay transmisión de padres a hijos, y los niños son competentes en castellano.
 - 2. La lengua es hablada por las generaciones de abuelos y padres, pero ya no hay transmisión o se encuentra debilitada; los niños cuentan con competencias parciales variables tanto en lengua nativa (por ejemplo, “entiende pero no la habla”) como en castellano.
 - 3. La lengua nativa solo es hablada por segmentos de la población, o sea que hay niños con competencias variables en lengua nativa y castellano.
- d) Presencia de varias lenguas nativas en comunidades multiétnicas, conformadas por personas provenientes de distintas tradiciones lingüísticas, en las que se hablan varias lenguas o se usa como lengua vehicular el castellano u otra lengua nativa (por ejemplo, los cabiyarí del bajo Apaporis hablan macuna).

Como se puede ver, resulta complejo idear procesos generalizables de enseñanza de las lenguas nativas en la escuela (y fuera de ella), especialmente en lo que concierne a las situaciones intermedias expuestas en los numerales c.ii), c.iii) y d).

En las situaciones más “sencillas” (monolingüismo en lengua nativa o español en niños en edad escolar), puede resultar provechoso el uso de la dicotomía “primera/

segunda” lenguas para planear la instrucción de lengua (nativa o castellano): si los niños en edad escolar son competentes en lengua nativa y no en castellano, la instrucción sobre lengua nativa puede ser abordada con metodologías propias para el aprendizaje/adquisición de una primera lengua, y el castellano con metodologías propias para el aprendizaje/adquisición de una segunda lengua; igualmente, si los niños son competentes en castellano, esta lengua puede ser abordada como primera lengua y la lengua nativa como segunda. Pero, ¿puede aplicarse de la misma manera la dicotomía primera/segunda lengua a otras situaciones en las que la competencia en las dos lenguas es variable o en las que hay multilingüismo?

Para el caso en que la lengua nativa sea la segunda lengua, hay que tener cuidado de no confundir los conceptos de “segunda lengua” y “lengua extranjera” para la adopción de metodologías de enseñanza. Los aprendices de lenguas nativas son diferentes en varios aspectos de los aprendices de lenguas extranjeras. En estos casos es más útil trabajar con base en el concepto de “lengua patrimonial” (en inglés, *heritage language*), definida como una lengua con relevancia familiar particular para un individuo, a la que se tiene cierto apego cultural, y que, si bien no se domina, se tiene algún conocimiento de ella mediante la interacción familiar (Kagan, 2014).

En el caso en que la primera lengua sea el castellano, también se debe reflexionar sobre sus particularidades para fomentar una enseñanza adecuada. ¿Qué castellano hablan los pueblos nativos colombianos? ¿Cómo es el castellano que aprenden estos niños? O bien es una lengua aprendida de padres o maestros hablantes de lenguas nativas (o sea, un castellano que tampoco es la primera lengua de quien la enseña), o el castellano de maestros no nativos.

Instrucción de la literacidad. Otro aspecto relacionado con los anteriores es la creencia de que la literacidad es la única vía para la enseñanza de las lenguas, sean estas primeras o segundas. Se observa que las habilidades de lengua (primera o segunda) promovidas en las prácticas escolares, en muchos casos se limitan a la lectoescritura, y es escaso el estímulo a habilidades comunicativas orales (Tobar, 2014; Ospina¹³).

No obstante, en el caso del castellano como segunda lengua, ¿cómo puede un niño aprender a leer y escribir de manera efectiva una lengua antes de haber aprendido a hablarla? Sería entonces necesario, como sugiere Tobar (2014), introducir modelos de enseñanza en los cuales se adquieran competencias orales suficientes en la segunda lengua antes de introducir la literacidad.

¹³ Trabajo de campo de Ana María Ospina Bozzi. 2014.

Igualmente, tanto en el caso de la primera como de la segunda lengua es necesario adoptar estrategias eficientes para que la introducción de la literacidad posibilite una práctica comprensiva y con sentido de la lectura y la escritura. Como señala Tobar (2014), la enseñanza de lengua es desestructurada y por eso hay que centrarse en pensar en cómo planearla de manera formal para que sea efectiva.

Algunas estrategias de enseñanza que han probado tener efectos positivos son las que fomentan el aprendizaje natural (Ferreiro, 1983; Freinet, 1970); sin embargo, tales estrategias suponen que los niños están expuestos a contextos de literacidad desde que nacen y que el proceso de aprendizaje/adquisición de la lectura y escritura se inicia naturalmente desde allí. El reto radica entonces en el hecho de que en la mayoría de pueblos nativos colombianos aún tienen primacía los contextos orales, y los niños tienen escasas oportunidades de estar expuestos a la lectura y escritura desde edades tempranas; esto significaría que para lograr resultados óptimos en los niños, de alguna manera hay que introducir también a los adultos en el mundo de la literacidad, y a esta en la vida cotidiana de la gente.

En algunos casos se observan experiencias escolares de enseñanza de la lengua en las que se fomenta la oralidad de la lengua nativa sin necesariamente pasar por la lectoescritura. Sin embargo, estas son limitadas a la enseñanza y a la práctica repetitiva de léxico memorizado escogido de uno o varios campos semánticos (tales como partes del cuerpo humano, partes de la casa, nombres de animales domésticos y salvajes, nombres de fenómenos de la naturaleza). En algunos casos se llega a introducir el léxico enseñado en oraciones que se aprenden de memoria y repiten.

A modo de ilustración, se transcribe a continuación parte del discurso de un profesor que enseña lengua nativa mientras dibuja en el tablero animales y objetos. Se trata de una clase semanal en primer grado de una escuela del Cauca, en una población donde la lengua solo es hablada por pocas personas mayores y algunos adultos jóvenes. Para efecto de la demostración, las palabras dichas por el maestro en lengua son transcritas con tres consonantes (v.g., *bbb*, *ccc*, *ddd*...):

Este se llama *bbb*. También hemos visto otro señor que se llama *ccc*; digan *ccc*. Muy bien. ¿Y ese? ¿Qué es? *ddd*. Eso. Es el sol. Esto es *ddd*. También por aquí tenemos a otra señora; otra señora se llama ¿cómo? *fff*. Es la casa: *fff*, *fff*. ¿Quién nos hace falta? ¿La *ggg*? Vamos a ver si yo puedo hacer la *ggg*. Bueno, niños, también por aquí al ladito hay otro señor. ¿Cómo se llama? *hhh*, *hhh*. ¿Qué le falta? Las orejas, y la boca, y la nariz. ¿Qué le falta? Le falta el *jjj*. El bigote: *jjj*, el bigote. Muy bien niños, tenemos

entonces: *bbb, ccc, ddd, fff, ggg, hhh, jjj*. ¿Cuántos hay ahí? ¿Qué hace falta? Digan en lengua qué hace falta.¹⁴

Es clara aquí una concepción escalonada del aprendizaje de la lengua, en la que se cree que primero se aprende el léxico, luego las oraciones y después a hablar. Como señala Rubin (1999), aunque no hay que desconocer el papel de la memoria en el aprendizaje de las lenguas, la instrucción de memoria y práctica repetitiva no es exitosa para desarrollar fluencia, pues hay gran diferencia entre acumular palabras y oraciones y saber cómo usarlas en la comunicación, incluyendo los aspectos emocionales y personales del uso de la lengua.

En este sentido, es imperativo desarrollar métodos efectivos que fomenten más la adquisición natural que el aprendizaje pasivo, motivando la producción oral contextualizada en prácticas lingüísticas con sentido, con función comunicativa natural e interactiva. Ejemplos de materiales producidos en esta dirección son los desarrollados por el Grupo de Estudios Lingüísticos, Pedagógicos y Socioculturales¹⁵, los difundidos por el Núcleo de Educación del Cabildo Indígena de Jambaló (Cauca)¹⁶, así como el juego que se describe en la sección 7.

6. Condiciones y características de experiencias exitosas

Aunque es claro que en procesos de mantenimiento y revitalización lingüística no hay fórmulas aplicables a todas las situaciones y contextos, conocer recomendaciones que se han hecho al respecto puede indicar caminos a seguir. El propósito de esta sección es resumir condiciones, características y recomendaciones que son vistas como necesarias para el éxito de procesos de promoción, transmisión y enseñanza de las lenguas.

Se señalan como requisitos indispensables: un marco legal adecuado, políticas públicas positivas y la adhesión y voluntad de la ciudadanía por revitalizar (Baztarrica & Bilbao, 2008). Fishman (1991) resalta además la necesidad de una democracia cultural, en la que los esfuerzos por preservar y restaurar las lenguas se vean como empeños que pueden llevar a apreciar la diversidad cultural y lingüística. En el

¹⁴ Trabajo de campo de Ana María Ospina Bozzi. Registro sonoro clase 2. Municipio de Silvia, Cauca. 29 de agosto del 2014.

¹⁵ <http://www.unicauca.edu.co/gelpls/>

¹⁶ Véase, por ejemplo, <https://www.youtube.com/watch?v=j1kNUOLAIlo>

mismo sentido señala la necesidad de que el bilingüismo sea visto socialmente como algo enriquecedor y como puente entre culturas.

Entre los principios generales propuestos por Martí et al. (2006, p. 334), se pueden resaltar: la importancia de que la recuperación y revitalización abarque todos los aspectos de la vida de una comunidad, incluidas las relaciones con otras comunidades; la superación de la jerarquización de las lenguas, especialmente en ámbitos vitales; el establecimiento de objetivos claros y en coordinación con las comunidades; y la necesidad de evitar actuaciones en ámbitos aislados.

Reyhner (1999, p. v) señala que la revitalización lingüística necesariamente va acompañada de la revitalización cultural, de manera que las acciones para fomentar la retención de la lengua deben estar ligadas y hacer parte de la retención cultural.

Entre los factores que intervienen en esfuerzos exitosos por el mantenimiento de las lenguas minoritarias, es decisiva la participación de los pueblos interesados, su conciencia de que el proceso está en sus manos y debe ser regulado por ellos mismos, y la necesidad de que se establezcan claras fronteras sociales para dar a las lenguas minoritarias un papel exclusivo en las actividades del hogar y la comunidad (Fishman, 1991).

En otras palabras, aunque se tenga asegurada la condición de tener a disposición una política lingüística favorable, para mantener vivas las lenguas minoritarias, corresponde a los pueblos que detentan este legado el empeño por su salvaguarda, pues son ellos quienes pueden reivindicar sus derechos lingüísticos.

La clave para el mantenimiento de las lenguas minoritarias es la preservación de la transmisión intergeneracional en el hogar y en la comunidad, ámbitos donde se puede asegurar que los niños hablen la lengua; y una vez logrado este propósito, se pueden desarrollar las demás estrategias necesarias (Fishman, 1991; Baztarrica & Bilbao, 2008).

El compromiso comunitario y sentido de solidaridad de grupo es también característica de las experiencias exitosas (Rubin, 1999; Anonby, 1999). Ello involucra la toma de decisiones tales como el rol que deben asumir las comunidades locales y el hogar en la renovación de la lengua, el establecimiento de políticas locales explícitas respecto del lugar que debe tener la cultura tradicional y la lengua en las escuelas, la elección de los instructores de lengua y las vías para su entrenamiento, y la reflexión en torno a cuándo y dónde la lengua escrita y hablada será valorada y usada (Rubin, 1999).

La participación comunitaria también tiene que ver (especialmente para pueblos con muchos hablantes y variaciones dialectales) con la reflexión y decisiones sobre

la necesidad (o no) de la estandarización, la normalización y la codificación. En este sentido, algunos abogan por la creación de instituciones específicas que sirvan como “autoridad lingüística” para orientar la toma de decisiones, el desarrollo de políticas lingüísticas, la planeación, el desarrollo, la implementación y la evaluación de los programas que se emprendan (Rubin, 1999).

Otro aspecto relacionado es la concientización y sensibilización de los hablantes (y de los no hablantes) sobre aspectos como los siguientes, expuestos por Littlebear (1999) y Anonby (1999): la relevancia espiritual de sus lenguas como base de su soberanía; la urgencia de concentrarse en el trabajo con la juventud para demostrarle que las culturas y lenguas propias son viables y valiosas; la necesidad de crear espacios para promover la confianza en el uso de la lengua entre los semihablantes; y la utilidad de desarrollar tolerancia en los hablantes mayores hacia los esfuerzos de los neohablantes. Al respecto, es ilustrativo el siguiente testimonio de una hablante palenquera animadora del proceso de renovación de la lengua:

El temor de mucha gente es que cuando hablamos la lengua, los viejos siempre nos dicen que no lo estamos haciendo bien, que estamos revolviendo castellano y lengua. Por eso muchos se cohiben, porque sienten ese temor a que los regaños y les digan: “Usted no sabe hablar”.¹⁷

Igualmente, la comprensión de la necesidad de transmisión intergeneracional (Littlebear, 1999) incluye la disposición a que esta sea de doble vía: de mayores hablantes a menores no hablantes, y de menores neohablantes a mayores no hablantes (como lo demuestran las estrategias expuestas por Greymorning, 1999).

Reyhner (1999) apunta además que el diagnóstico sobre el estado de salud de una lengua y sus condiciones locales es un requisito necesario para determinar cuáles son las acciones a seguir, pues lenguas en distintas situaciones requieren de acciones diferentes para las que hay que establecer una jerarquía de prioridades y necesidades.

Una vez se conoce en qué estado se encuentra la lengua, hay que establecer metas realistas y concentrarse en el diseño de métodos, materiales y técnicas motivadoras apropiadas para cada situación (Reyhner, 1999). La programación de actividades no adecuadas para una situación particular seguramente conducirá al fracaso: por ejemplo,

¹⁷ Trabajo de campo de Ana María Ospina Bozzi. Registro sonoro, conversatorio sobre enseñanza de lengua palenquera con animadores culturales. San Basilio de Palenque, Bolívar. 1 de abril de 2014.

es necesario desarrollar competencias orales antes que competencias de lectoescritura (Anonby, 1999). Reyhner (1999) ofrece una síntesis de actividades recomendables para cada una de las etapas de vitalidad de las lenguas propuestas por Fishman¹⁸.

Parks et al. (1999) señalan que la planificación requiere tener en cuenta, como variables, el tamaño de la comunidad de hablantes, el grado de interés comunitario por el mantenimiento de la lengua, y los talentos e intereses de los individuos que desarrollan e implementan el programa (v. g., trasfondo educativo, habilidades, nivel de conocimiento de la lengua).

Watahomigie y Yamamoto (1992) exponen como requerimiento en la formación de los maestros, la inclusión de aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y pedagógicos, pues no se puede enseñar lengua nativa simplemente por ser hablante.

En la misma dirección, Pérez López (2014) contempla la necesidad de preparar distintos tipos de formadores: para la enseñanza formal, se requiere la instrucción de maestros hablantes que sepan reflexionar sobre las características estructurales y comunicativas de sus lenguas, que conozcan metodologías de enseñanza de primeras y segundas lenguas, así como metodologías para el diseño de programas, secuencias didácticas y materiales didácticos. Para la transmisión, es necesario preparar a los hablantes mayores en el aprendizaje de técnicas de transmisión (tales como juegos) y en las características que tienen los aprendices de lengua. Para la sensibilización, se deben preparar facilitadores (no hablantes o hablantes) con bases en metodologías de análisis lingüístico, enseñanza e intervención comunitaria.

18 Etapa 8 (solo algunas personas mayores hablan la lengua): documentación, programas de “Aprendiz de lengua”. Etapa 7 (solo adultos que están más allá de la edad de criar niños hablan la lengua): programas de inmersión. Etapa 6 (algún uso intergeneracional de la lengua): desarrollo de lugares donde se anime, proteja y use exclusivamente la lengua; animación de transmisión intergeneracional. Etapa 5 (la lengua todavía está bastante viva y es usada en la comunidad): promoción y reconocimiento de esfuerzos de literacidad, prestigio y uso. Etapa 4 (la lengua se requiere en la enseñanza primaria): métodos de instrucción por inmersión; promoción de lectura, escritura y de habilidades de lenguaje de alto nivel; desarrollo de programas bilingües de doble vía; desarrollo de libros de texto para instrucción en lengua. Etapa 3 (la lengua se usa en negocios y en áreas de trabajo menos especializadas): promoción de la lengua en el trabajo; desarrollo de vocabulario para el trabajo. Etapa 2 (la lengua es usada por gobierno local y en los medios masivos en la comunidad): promoción de escritura de la lengua en instituciones gubernamentales y negocios; promoción de medios de comunicación en lengua. Etapa 1 (algo de uso de la lengua en niveles altos del gobierno y en la educación superior): instrucción en lengua en el ámbito universitario; promoción, reconocimiento y desarrollo de literatura.

El eje de la enseñanza de lengua se entiende como un proceso planificado y consciente, que requiere de la formulación de programas de estudio, la formación de profesores, el establecimiento de referenciales de competencias y la producción de materiales didácticos (Pérez López, Vergara & Montero, 2014).

Rubin (1999) resalta la necesidad de establecer metas claras sobre el nivel de fluencia deseado para cada etapa de aprendizaje (pasivo, simbólico, funcional, fluido, creativo), lo que permite determinar el alcance que tenga el currículo y las secuencias didácticas adecuadas.

Como parte de la planificación es importante la reflexión sobre la introducción de la lectoescritura en la enseñanza. Reyhner y Tennant (1995) apuntan que la introducción de la literacidad no se debe ver solo como una ayuda escrita para el aprendizaje de la lengua, pues es además una herramienta poderosa de aprendizaje y autovaloración de la misma. Estos autores señalan que, para su introducción, es necesario el desarrollo previo de una ortografía viable, así como la existencia de material de lectura hecho con la participación de hablantes nativos y con base en una adecuada documentación y conocimiento de estructura de la lengua.

La investigación sobre estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes puede dar luces sobre los usos e implicaciones de la lectoescritura en la enseñanza (Bennett, Mattz, Jackson & Campbell, 1999) y de los mejores métodos para enseñarlas (Hirst & Slavik, 1990). Finalmente, es necesario ponderar los dominios y funciones a los que la introducción de la lectoescritura apunta y a las repercusiones culturales que tendrá su inserción en la sociedad (Bielenberg, 1999).

De otra parte, los esfuerzos exitosos muestran que tanto la planificación como la ejecución de programas requiere de modelos colaborativos que involucren equipos mixtos e interdisciplinarios de hablantes, no hablantes, líderes, padres de familia, maestros, administrativos, funcionarios, lingüistas, pedagogos, etc. (Watahomigie & Yamamoto, 1992; Flores Farfán & Ramallo, 2010).

La revisión de las experiencias citadas en esta sección indica que, tanto para la enseñanza como para la transmisión, los modelos más exitosos son los centrados en la adquisición y no en el aprendizaje, en el aprendiz y no en el instructor, en la comunicación y no en la gramática, en la cooperación y no en el individualismo.

Reyhner y Tennant (1995) proponen además, como principios básicos, el uso de contextos reales o realistas, la planeación de contenidos con alto interés para los aprendices, el ajuste del ritmo de instrucción a los progresos de los estudiantes y la corrección por medio del ejemplo.

Hirst y Slavik (1990) resaltan la necesidad de tener en cuenta, para la enseñanza de lenguas, el impacto de los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y de las diferencias culturales sobre el aprendizaje. Proponen, como estrategias óptimas para el aprendizaje de las lenguas nativas en general, aquellas que maximizan oportunidades para el uso de canales múltiples (visual, auditivo, cenestésico) en contextos cooperativos que promueven mayor motivación, mejores actitudes hacia la materia y el instructor, y mayor autoestima. En particular, recomiendan estas estrategias para la enseñanza de la lectura.

Si la meta es el logro de hablantes fluidos que mantengan y transmitan la lengua a generaciones futuras, es necesario pasar de niveles de fluencia pasiva y simbólica a niveles de uso funcional, fluido y creativo (Rubin, 1999). Para ello, algunos modelos y métodos exitosos en la enseñanza y transmisión de lengua nativas son los que se describen a continuación.

El modelo “Aprendiz de lengua” (Hinton, 1994¹⁹, citado en Reyhner 1999), en el que un hablante mayor trabaja directamente con un joven aprendiz que luego transmitirá la lengua a los más jóvenes, es recomendado para lenguas en las cuales quedan pocos hablantes mayores o ancianos, que no siempre están dispuestos o tienen la capacidad para enfrentar grupos de aprendices. Un ejemplo de la aplicación de este modelo es el Programa Madre/niño Arapaho, en el que ancianos transmiten, a madres y padres, el lenguaje de crianza y cuidado de los niños (Greymorning, 1999).

El modelo de inmersión es sugerido por Reyhner como estrategia para recuperación de lenguas que solo son habladas por adultos que no están criando niños. Consiste en organizar actividades desarrolladas completamente en la lengua que se quiere aprender, de manera que los aprendices sean puestos en contacto directo con la lengua, tal como ella es practicada naturalmente (Bouillon & Descamps, 2011, p. 10²⁰, citado en Vergara, 2014). Este modelo fue utilizado en Canadá, en los años sesenta, para el aprendizaje de francés en contexto anglófono; en Europa, en los años setenta, para el aprendizaje de vasco, catalán, bretón y occitano; en los años noventa, en Nueva Zelanda, para el aprendizaje del maorí; y en Hawái, para el del

¹⁹ Hinton, L. (1994). *Flutes of fire: Essays on California Indian languages*. Berkeley, California: Heyday Books.

²⁰ Bouillon, H., y Descamps, M. (2011). L'immersion linguistique par la pratique – Le cas de l'Ecole primaire de Court-Saint-Etienne. En Hiligsmann y Beheydt (Ed.), *Au travail en immersion. Actes du colloque* (págs. 9-31). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

hawaiano, y luego ha sido integrado tanto a programas de revitalización como a programas de enseñanza en varias partes del mundo (Vergara, 2014).

La experiencia de inmersión desarrollada por los maorí de Nueva Zelanda consiste en programas de inmersión para niños en edad preescolar y para jóvenes y adultos: los “Nidos de lengua” son espacios donde los adultos mayores que hablan bien la lengua proporcionan cuidados a niños en edad preescolar, y logran que estos adquieran la lengua antes de entrar a la escuela; los programas para adultos consisten en retiros en los que los participantes comparten actividades diversas por varios días. De acuerdo con estos modelos, se han desarrollado también experiencias de inmersión cultural que consisten en vivir y trabajar por cierto tiempo en un ambiente donde solo se habla la lengua y se practican actividades de la cultura tradicional (Rubin, 1999).

Ajustado al modelo de inmersión, está el método de “**Aproximación experiencial al aprendizaje de lengua**” (*Experiential approaches to language learning*), en el que el aprendizaje se enfoca en hacer, más que en escuchar y leer. Se busca que la lengua tenga significado y relevancia para los aprendices, para lo cual se combina su uso con el desarrollo de actividades (tales como recoger frutas, pescar, preparar comidas, hacer objetos o bailar) que ofrecen oportunidades para hablar en contextos naturales donde se desarrollan además habilidades de atención, memoria y motricidad (Rubin, 1999).

Un método que también sigue el modelo de inmersión es el de “**Respuesta física total**” (*Total Physical Response*), desarrollado por Asher para el aprendizaje de segundas lenguas. Según Cantoni (1999), este método es interesante porque permite a los estudiantes ser aprendices activos, produce resultados rápidos y no involucra el uso de lectoescritura; pero si bien es efectivo en etapas iniciales de instrucción, su utilidad es limitada para un aprendizaje más avanzado, pues está centrado en el maestro y promueve únicamente habilidades receptivas.

Como extensión de este método Cantoni (1999) desarrolla el método de “**Narración-respuesta física total**” (*Total Physical Response Storytelling*), que busca desarrollar habilidades narrativas, descriptivas y conversacionales, fomentar la creatividad de los aprendices y poner atención a los intereses individuales: el vocabulario aprendido se incorpora a historias que son escuchadas, vistas, actuadas, recontadas, leídas, escritas y reescritas.

El “**Modelo de adquisición de segunda lengua**” (*Second Language Acquisition Model*), desarrollado por Bickford, está orientado a la práctica de escuchar la lengua. Se enfatiza en sesiones con hablantes fluidos, quienes guían a los aprendices con el

uso de objetos y fotos para incrementar lentamente el conocimiento de la lengua. Los aprendices van grabando el vocabulario y las oraciones nuevas aprendidas, las escuchan y transcriben (Anonby, 1999).

Un método centrado en el aprendiz y el aprendizaje es “**La manera silenciosa: permitir aprender a los aprendices**” (*The Silent Way: Letting learners learn*), desarrollado por Green. El maestro emplea siempre la lengua nativa pero lo hace poco, y sobre todo anima a los aprendices a hablar y aprender a su propio ritmo, mediante la construcción paulatina de habilidades en un ambiente que les brinda seguridad y confianza (Rubin, 1999).

En cuanto a la producción de materiales, se recomienda usar una multiplicidad de modos, soportes y medios cuyo diseño esté centrado en el aprendiz, con fuerte componente lúdico e interactivo. Son necesarios esfuerzos por hacer que la lengua sea vista y escuchada lo más posible, no solo en la escuela sino fuera de ella, tanto en signos de la calle como en el uso de tecnologías de la información (radio, computadores, videos, internet, CD-ROM, etc.) e impresos de varios tipos; se deben diseñar materiales que se puedan usar en el hogar y en situaciones comunitarias que complementen y apoyen los programas escolares (Greymorning, 1999; Anonby, 1999).

Flores Farfán (2013) recalca además la importancia de la participación activa de los hablantes en la concepción, diseño y producción de materiales revitalizadores que respondan a sus expectativas y valoraciones respecto de su herencia cultural y lingüística, y que recuperen epistemologías locales (v. g. artes verbales y visuales) para recrearlas en variados formatos que otorguen estatus a la lengua y despierten el entusiasmo de sus usuarios.

7. Un aporte: juego para motivar el habla de lenguas nativas

El juego que se discute en esta sección reúne algunas de las características de los métodos y materiales para la promoción, transmisión y enseñanza de lenguas señaladas en la sección precedente. La experiencia que se presenta aquí tiene origen en las reflexiones suscitadas a lo largo de mi trabajo como lingüista con el pueblo yuhup, en el Amazonas colombiano (1993-2014), de mi práctica docente universitaria y del análisis antes presentado²¹.

²¹ Los yuhup son uno de los seis grupos de tradición nómada del noroeste amazónico. Su lengua pertenece a la familia lingüística Macú-puinave (Landaburu, 2000), y es hablada por cerca de quinientas personas dispersas en la región fronteriza entre Colombia y Brasil. En Colombia, unos cien yuhup viven en el Vaupés, en el área del bajo río Apaporis. Como consecuencia del contacto inicial con otras sociedades, durante la segunda mitad del siglo xx, los integrantes

Su concepción y diseño nacen del deseo de buscar caminos de solución a la problemática de la interrupción de la transmisión intergeneracional de conocimientos culturales y lingüísticos ocasionada por la presencia de la escuela.

Por un lado, los niños pasan más tiempo con el profesor —indígena de otra etnia— que con los padres, de manera que se ha disminuido su participación en las prácticas cotidianas de supervivencia (caza, pesca, recolección, horticultura); en consecuencia, se han visto afectadas tanto su socialización como el aprendizaje y adquisición de habilidades necesarias, de conocimientos del medio en el que viven y de elementos culturales y lingüísticos asociados.

Por otro lado, la instrucción escolar se imparte exclusivamente en castellano, dadas las siguientes circunstancias: el profesor no es yuhup ni habla la lengua yuhup, los yuhup no han deseado la inclusión de su lengua en la escuela, ninguno de ellos tiene formación para asumir la tarea de maestro y solo en el 2014 expresaron interés por el diseño de una grafía que codifique su lengua. Después de casi diez años de escolarización, los niños y jóvenes presentan competencia oral léxica y gramatical limitadas en castellano, una competencia mínima en lectoescritura, pues apenas codifican y decodifican el alfabeto, y carecen de comprensión lectora y de productividad escrita. Aunque los niños siguen hablando su propia lengua entre ellos y con los padres, se nota ya la emergencia de actitudes negativas hacia ella y el uso creciente del castellano en interacciones entre pares (especialmente en situaciones conflictivas).

En este contexto, ¿cómo motivar el mantenimiento en el uso de la lengua en el ámbito familiar? ¿Cómo suscitar la transmisión intergeneracional de conocimientos en la lengua yuhup? ¿Qué tipo de actividades colectivas pueden posibilitarlo? ¿En qué contexto espacio-temporal? ¿Se incluye el dominio escolar? ¿Qué medio usar? ¿Qué temas y ámbitos de la vida incluir? ¿Por dónde empezar?

Como respuesta a tales preguntas se diseñó un juego (que se describe más adelante) con gran potencial, pues logra sus objetivos de motivar el mantenimiento del uso de la lengua en el ámbito familiar y de suscitar la transmisión intergeneracional de conocimientos en lengua nativa.

de la actual comunidad de Bocas de Ugá sufrieron un fuerte descenso demográfico a causa de enfermedades: de doscientos solo sobrevivieron cuarenta personas. Este proceso resultó en una crisis social que provocó cambios que llevaron paulatinamente a la sedentarización. Aunque la lengua aún es vital, su viabilidad se ve amenazada por el número reducido de locutores y la escolarización en castellano (para más información sobre los yuhup, véase Ospina Bozzi 2002, 2008, 2012).

Por medio de la lúdica, despierta entusiasmo, se orienta a la adquisición por transmisión inter e intrageneracional, se enfoca en el aprendiz en interacción con sus pares y con los expertos, se centra en la comunicación y desarrolla distintos modos de la expresión (oral, gestual); usa un contexto realista y culturalmente apropiado de alto interés para los usuarios, se ajusta a su ritmo, se practica la corrección mediante el ejemplo, se recrean epistemologías locales, se fomenta el uso de canales múltiples (visual, auditivo, kinestético) en un contexto cooperativo, y se apoyan las conexiones entre lengua y cultura.

También desarrolla habilidades orales descriptivas, en lengua nativa o en castellano, orientadas a la consecución de un logro, con lo que propicia la creatividad y fomenta la práctica de la inferencia y la deducción. Puede servir como refuerzo para la apropiación del sistema de escritura y como apoyo para la instrucción escolar. Adicionalmente, respalda la documentación de un *corpus* de la lengua, útil para los hablantes y para el análisis lingüístico. Finalmente, se puede tomar como modelo para realizar experiencias similares con otros pueblos en otras lenguas.

Para el diseño del material, la primera tarea fue escoger un tema: se eligió el de los peces. Este despierta interés y entusiasmo entre niños, jóvenes y adultos, tanto hombres como mujeres. Además, es de relevancia en el contexto social, económico y cultural, pues la pesca es actualmente la principal fuente de proteínas en la alimentación.

La segunda tarea fue documentar el léxico asociado a este tema. Se registraron en transcripción fonética 213 nombres de peces, ochenta de los cuales se grabaron en audio digital. Los datos fueron proporcionados por cuatro hombres (entre ellos, un adulto mayor y tres jóvenes adultos) y dos mujeres adultas jóvenes. Como estímulo para solicitar los nombres de los peces se utilizaron las fotografías del libro *Peces del medio Amazonas. Región de Leticia* (Galvis et al., 2006) que se mostraron a los hablantes en sesiones colectivas. Se observaba la fotografía y esta suscitaba conversaciones en lengua (y a veces en castellano): si conocían el animal, su nombre, sus usos sociales, sus hábitos y hábitat, así como técnicas de pesca asociadas. Las fotografías de cien peces, escogidos entre los más comentados, fueron reimpressas en tamaño postal y con ellas se diseñó un juego. El objetivo de este es inferir el nombre de un pez a partir de la descripción que de él hace un hablante. Se juega en equipos que pueden ser de dos a cinco, y que preferentemente estén conformados por personas de distintas edades.

La dinámica es sencilla: se reparten cinco cartas a cada equipo; el primero elige una de sus cartas y describe el pez ilustrado en ella: sus características físicas, hábitos alimentarios, hábitat, usos sociales, creencias y conocimientos asociados,

técnicas de pesca, etc. Los participantes pueden proponer preguntas hasta adivinar el nombre. Siguen turnos hasta que los participantes quieran. Si se acaban las cartas a un equipo, puede reponerlas del mazo.

Los participantes escogen entre dos posibles resultados del juego: a) si se adivina el nombre del pez, la carta permanece en manos de quien la describió; si no se adivina, la pierde; gana el equipo que tiene más cartas al final. b) Si se adivina el nombre del pez, la carta pasa a manos de quien la adivinó; si no se adivina, la conserva quien la describió; gana el equipo que tiene menos cartas al final.

La experiencia piloto, realizada en el asentamiento yuhup de Bocas de Ugá (Vaupés), produjo excelentes resultados. Participaron con gran interés casi todos los miembros de la comunidad, de todos los grupos de edad y de ambos sexos, fuera del ámbito escolar (la escuela estaba cerrada por vacaciones). En un ambiente relajado y abierto se produjo transmisión intergeneracional de conocimiento en lengua. Los más jóvenes adquirieron nuevo conocimiento y se retroalimentó el conocimiento de todos. Se usó la lengua naturalmente en la interacción durante el juego y en los hogares: suscitó la expresión del humor y la gestualidad, y motivó conversaciones nocturnas con preguntas e historias de tradición oral. Se siguió usando durante un par de meses hasta que las fotos se desintegraron por uso y por humedad.

Como perspectiva, se contempla reimprimir el juego de los peces, lo que supone la consecución de autorizaciones y el estudio de un soporte y una impresión más adecuados, que se adapten al uso continuo y al clima húmedo. En vista del reciente interés por la escritura y la incipiente adopción de una grafía para escribir en yuhup, se planea incluir los nombres escritos en las cartas, para motivar la apropiación de la lectoescritura.

Seguirá la ampliación del juego a otros campos del léxico, tales como otros animales, plantas, objetos de la cultura material; para ello, será necesario documentar (registros visuales, sonoros y escritos) los ítems de los que aún no se tiene registro.

En el primer taller de alfabetización realizado con los yuhup (2014) se usó un material similar, con fotos de otros animales, plantas y objetos, para realizar prácticas de escritura de palabras. En una escuela rural de Totoró, Cauca (2014), se usó otro material adaptado al contexto, también con fotos de animales, plantas y objetos; la experiencia se llevó a cabo en castellano y solo con niños de un mismo grupo de edad (8-10 años). Ellos desplegaron sus habilidades comunicativas y compartieron sus conocimientos con entusiasmo y alegría.

La creación de materiales lúdicos como este puede contribuir a motivar el habla de las lenguas nativas, promoviendo así la continuidad de la transmisión intergeneracional lingüística y cultural.

8. Conclusiones

La pérdida de la diversidad lingüística es un proceso global, y nuestro país no está exento de este problema. De igual modo, en el mundo entero se están dando procesos a favor del mantenimiento y revitalización de las lenguas que indican caminos posibles, dan esperanza de que haya posibilidades de éxito y muestran que la tarea es de largo aliento.

En Colombia, la existencia de una política lingüística explícita favorable ha permitido iniciar acciones de diagnóstico, visibilización, reconocimiento, formación y planeación, pero aún es largo el camino por recorrer en el proceso de mantenimiento y revitalización de las lenguas nativas. Para que la política sea aplicable en todas sus implicaciones, son necesarios cambios sociales de fondo; para ello, la sensibilización sobre la valoración de las lenguas y culturas nativas es apenas un primer paso.

Con el fin de adecuar la política a las situaciones variadas es necesario conocer más y mejor la realidad sociolingüística de los pueblos nativos colombianos. Por eso es imprescindible continuar los procesos de autodiagnóstico, ojalá volviendo a adoptar las metodologías previstas en los inicios del PPDE. Ellas se podrían complementar con otras de corte más cualitativo, que permitan conocer a fondo las políticas y prácticas lingüísticas explícitas e implícitas de los pueblos nativos del país. En este sentido, hay que recordar que la herramienta de los autodiagnósticos fue concebida para todas las etapas del proceso, para valorar los progresos que se realicen y la evolución de las tendencias.

Para que el conocimiento que se vaya obteniendo sea aplicable, se deben concentrar esfuerzos por realizar los planes de salvaguarda —que son un importante instrumento de planificación de la política— para todas las lenguas, desde las que tienen mayor número de hablantes, conocedoras de sus derechos, hasta las de comunidades pequeñas y aisladas que ni siquiera perciben la amenaza ni están enteradas de sus derechos lingüísticos.

También es necesario asegurar que las acciones que se emprendan tengan continuidad en el tiempo. Para ello es importante que las instituciones del Estado (incluyendo las universidades) y las de los pueblos y organizaciones nativas se adecúen a los objetivos de largo plazo de la política. Esto supone una fuerte voluntad política de los gobiernos de turno, de los pueblos indígenas y de todos los actores involucrados, para la conformación y capacitación de equipos humanos que trabajen con metodologías colaborativas, interinstitucionales e interdisciplinarias.

Los resultados de las investigaciones realizadas ya trazan como campos de trabajo concretos la transmisión y enseñanza de las lenguas; en esta dirección, se requiere

emprender acciones para motivar e impulsar tanto la transmisión intergeneracional en las familias y las comunidades, como la instrucción de y en las lenguas nativas en el sistema educativo. Esto supone la formación de instructores de varios tipos y para distintos niveles en conocimientos de lingüística, pedagogía y didáctica de lenguas, capaces de enfrentar las situaciones de bi/multilingüismo, hábiles en el manejo de métodos de enseñanza y producción de materiales efectivos para la instrucción de y en lenguas, y que contemplen la oralidad y la literacidad como complementarias.

A mi modo de ver, las acciones en torno de la formación son un pilar fundamental en la construcción de un proceso consistente hacia el futuro. En esta dirección, es importante tener en cuenta la recomendación de Martí et al. (2006, p. 336), quienes consideran que “el objetivo prioritario del sistema educativo para el nuevo milenio debería formularse en términos de capacitación lingüística”, y yo añadiría: de pedagogía y didáctica para el mantenimiento, revitalización y enseñanza de lenguas. Las universidades tienen un papel que cumplir en esta tarea, pues ya cuentan con un bagaje de conocimientos adaptable a las circunstancias; es entonces posible el diálogo entre docentes e investigadores de varias disciplinas, y de ellos con las instituciones y organizaciones que están al frente de los procesos de mantenimiento y revitalización lingüística.

También es necesario y posible comenzar a actuar con pequeños aportes que alienten, en la vida cotidiana de todos, el empeño por lograr un país donde se viva de veras el multilingüismo y la multiculturalidad.

Referencias

- Anonby, S. (1999). Reversing Language Shift: Can Kwak'wala Be Revived. En J. Reyhner, G. Cantoni, R. St. Clair, & E. Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous Languages* (pp. 33-52). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Baztarrica, P., & Bilbao, L. (2008). La revitalización de las lenguas minoritarias y minorizadas: Una tarea posible. En L. Triviño (Ed.), *Memoria del Seminario Internacional “En busca de la revitalización de lenguas minoritarias. El reto de la formación teórico-práctica en este campo. 1.* Popayán: Universidad Indígena Intercultural, Universidad del Cauca, CRIC, GTZ, Fondo Indígena, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (España).
- Bennett, R., Mattz, P., Jackson, S., & Campbell, H. (1999). The Place of Writing in Preserving an Oral Language. En J. Reyhner, G. Cantoni, R. St. Clair, & E. Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous Languages*. Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.

- Bielenberg, B. (1999). Indigenous Language Codification: Cultural Effects. En J. Reyhner, G. Cantoni, R. St. Clair, & E. Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous Languages* (pp. 103-112). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Bodnar, Y. (2010). Estudio comparativo de la vitalidad lingüística de 14 pueblos de Colombia realizado mediante una encuesta (autodiagnóstico sociolingüístico). *Notas de Población*, *xl*(97), 249-293
- Cantoni, G. (1999). Using TPR-Storytelling to Develop Fluency and Literacy in Native American Languages. En J. Reyhner, G. Cantoni, R. St. Clair, & E. Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous Languages* (pp. 53-58). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Chaparro Rojas, J. F. (2011). *Tipología del bilingüismo en Jambaló, Cartografía de la situación actual*. Tesis de maestría, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Contcepi. (2012). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio—SEIP*. Subcomisión de trabajo para la construcción del Documento Preliminar. ONIC, AIC, OPIAC, CIT, Bogotá.
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANE. (2005). *Censo Básico. Sistema de consulta de información censal. Variables de persona*. Recuperado el 15 de noviembre del 2014, de <http://www.dane.gov.co>
- Díaz Montenegro, E. (julio-diciembre de 2012). Una mirada a las contradicciones de la revitalización lingüística en el Cauca. *Tabula Rasa*, *17*, 219-244.
- Díaz Montenegro, E. (2013). *Usos y significados del nasa yuwe en el espacio escolar. Kapiya'jnxí yatte nasa yuwe we'wenxi thegya'ptha'w*. Tesis de maestría, Departamento de Antropología, Universidad del Cauca, Popayán.
- Fagua Rincón, D. (2004). *Diagnóstico sociolingüístico del departamento del Amazonas, los Lagos (periferia de Leticia): contacto y cambio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, *4*(2), 41-58.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. (2006). ¿Qué perdemos al perder nuestra lengua? En F. Martí, P. Ortega, I. Idiazabal, A. Barreña, P. Juaristi, C. Junyent, et al. (Eds.), *Palabras y Mundos. Informe sobre las lenguas del mundo* (pp. 324-327). Barcelona: Icaria.
- Flores Farfán, J. A. (2013). El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, *51*(1), 33-52.

- Flores Farfán, J., & Ramallo, F. (2010). Exploring links between documentation, sociolinguistics and language revitalization: An introduction. En J. Flores Farfán, & F. Ramallo (Eds.), *New Perspectives on Endangered Languages. Bridging gaps between Sociolinguistics, Documentation and Language Revitalization* (pp. 1-12). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Freinet, C. (1970). *Los Métodos Naturales. I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Fontanella/Estela.
- Galvis, G., Mojica, J. I., Duque, S. R., Castellanos, C., Sánchez-Duarte, P., Arce, M., et al. (2006). *Peces del medio Amazonas. Región de Leticia*. Bogotá, D. C: Conservación Internacional Colombia.
- Girón, J. M. (2010). *Algunos datos sobre la vitalidad lingüística en 14 pueblos nativos de Colombia*. Informe de investigación, Programa de Antropología y Programa Transversal de Lingüística y Ecología de las Lenguas. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- González Castaño, G. (2013). *¿Quién necesita una lengua? A propósito del proceso de revitalización de la lengua nam trik*. Tesis de Maestría, Departamento de Antropología, Universidad del Cauca, Popayán.
- González Garzón, M. V. (2013). *Autodiagnósticos sociolingüísticos y nuevos caminos en la revitalización de las lenguas minorizadas: mirada retrospectiva desde la experiencia propia*. Tesis de Maestría, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Greymorning, S. (1999). Running the Gauntlet of an Indigenous Language Program. En J. Reyhner, G. Cantoni, R. St. Clair, & E. Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous Languages. Northern Arizona University* (pp. 6-16). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Hale, K. (1992a). Language endangerment and the value of linguistic diversity. *Language*, 68(1), 35-42.
- Hale, K. (1992b). On endangered languages and the safeguarding of diversity. *Language*, 68(1), 1-3.
- Hale, K., Krauss, M., Watahomigie, L., Yamamoto, A., & Craig, C. (1992). Endangered Languages. *Language*, 68(1), 1-42.
- Hecht, A. C. (2010). Encrucijadas entre las políticas educativas y el mantenimiento de las lenguas indígenas en Argentina. *Espaço Ameríndio*, 4(1), 92-116.
- Hirst, L., & Slavik, C. (1990). Cooperative approaches to Language Learning. En J. Reyhner (Ed.), *Effective Language Education Practices and Native Language Survival* (pp. 133-142). Choctaw, Oklahoma: Native American Language Issues.

- Idiazabal, I. (2014). Uso de las lenguas en contextos bilingües: ámbito escolar. *Primeras jornadas de reflexión sobre contacto de lenguas en contextos multiculturales. Marzo 26-28 del 2014, Museo de Antropología, Universidad del Atlántico*. Barranquilla.
- Kagan, O. (2014). *Who is a Heritage Language Speaker/Learner? Teaching Heritage Language Learners: Profiles and Definitions*. Recuperado en marzo del 2014, de Teaching Heritage Languages: An online workshop: <http://startalk.nhlrc.org>
- Krauss, M. (1992). The world's languages in crisis. *Language*, 68(1), 4-10.
- Landaburu, J. (2000). Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia. En M. González de Pérez, & M. Rodríguez de Montes (Eds.), *Lenguas Indígenas de Colombia. Una visión descriptiva* (pp. 25-48). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Landaburu, J. (2004-2005). Las lenguas indígenas de Colombia. *Amerindia* (29/30), 3-22.
- Landaburu, J. (2014). Derechos y políticas lingüísticas de las lenguas nativas de Colombia. *Primeras jornadas de reflexión sobre contacto de lenguas en contextos multiculturales. Marzo 26-28 del 2014, Museo de Antropología, Universidad del Atlántico*. Barranquilla.
- Leturia Nabaroa, N. (2010). *Ngña ta eataegü! / ¡Vamos a escribir! / Vamos escrever!: uso y aprendizaje de la escritura en tikuna y en castellano/portugués entre los tikunas de Arara (Colombia), Cushillococha (Perú) y Umariaçu II (Brasil)*. Tesis de Maestría, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Ley 1381 (25 de enero de 2010). Diario Oficial de la República de Colombia. N.º 47.603. Bogotá, D. C.
- Ley 397 (7 de agosto de 1997). Diario Oficial de la República de Colombia. N.º 43.102. Bogotá.
- Littlebear, R. (1999). Some Rare and Radical Ideas for Keeping Indigenous Languages Alive. En J. Reyhner, G. Cantoni, R. St. Clair, & E. Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous Languages* (pp. 1-5). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., et al. (2006). *Palabras y Mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona: Icaria.
- Mejía Rodríguez, P. I. (2011). *Situación sociolingüística del wayuunaiki: ranchería El Pasito*. Tesis de Maestría, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2009). *Informe Preliminar sobre la Primera Campaña del Autodiagnóstico Sociolingüístico del Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística-PPDE (versión provisional)*. Recuperado el 12 de mayo del 2014, de http://www.observatorioetnicocecoin.org.co/descarga/informe_preliminar_autodiagnostico_sociolinguistico.pdf

- Ministerio de Cultura de Colombia. (2014). *Protección a la Diversidad Etnolingüística. Balance 2014*. Recuperado el 12 de enero del 2015, de <http://www.mincultura.gov.co/>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2015). *Mapa sonoro de las lenguas de Colombia*. Recuperado el 25 de febrero del 2014, de <http://subsitios.mincultura.gov.co/micrositios/poblaciones/mapasonorolenguas/index.php>
- Moseley, C. (Ed.) (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* (3ra edición). París: Ediciones Unesco. Consultado en <http://www.unesco.org/languages-atlas/es/atlasmap.html>
- Muelas, B., & Ussa, E. (2008). Guambía: Experiencia de fortalecimiento lingüístico. En L. Triviño (Ed.), *Memoria del Seminario Internacional: En busca de la revitalización de lenguas minoritarias. El reto de la formación teórico-práctica en este campo*. Popayán: Universidad Indígena Intercultural, Universidad del Cauca, CRIC, GTZ, Fondo Indígena, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (España).
- Muyuy Jacanamejoy, G. (2014). La cooficialidad de las lenguas indígenas frente al español. *Primeras jornadas de reflexión sobre contacto de lenguas en contextos multiculturales. Marzo 26-28 del 2014, Museo de Antropología, Universidad del Atlántico*. Barranquilla.
- Ospina Bozzi, A. M. (2002). *Les structures élémentaires du yuhup makú, langue de l'Amazonie colombienne : morphologie et syntaxe*. Tesis doctoral. Universidad de Paris 7, París.
- Ospina Bozzi, A. M. (2008). Claves para la comprensión de las relaciones entre la lengua, la cultura, y la sociedad yuhup: una perspectiva etnolingüística. *Forma y Función*, 21, 189-226.
- Ospina Bozzi, A. M. (2012). Lengua Yuhup. En C. Patiño Rosselli, & J. Bernal Leongómez (Eds.), *El lenguaje en Colombia* (Vol. 1: Realidad lingüística de Colombia, pp. 515-534). Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua, Instituto Caro y Cuervo.
- Parks, D., Kushner, J., Hoope, W., Flavin, F., Yellow Bird, D., & Ditmar, S. (1999). Documenting and Maintaining Native American Languages for the 21st Century: The Indiana University Model. En J. Reyhner, G. Cantoni, R. St. Clair, & E. Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous Languages* (pp. 59-83). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Pérez López, M. S. (2014). Le Cadre européen commun de référence pour les langues et les langues indigènes. Méthodologies pour l'élaboration de référentiels, programmes et matériaux. *Transmission, Didactiques et Standardisation de Langues en Danger post-vernaculaires (TDS-LED), 12 au 25 mai, Laboratoire Dynamique du Langage*. Lyon.

- Pérez López, M. S., Vergara, A., & Montero, G. (2014). Modelos de intervención con lenguas en peligro. *Transmission, Didactiques et Standardisation de Langues en Danger post-vernaculaires (TDS-LED), 12 au 25 mai, Laboratoire Dynamique du Langage*. Lyon.
- Ramírez Cruz, H. (2003). *Diagnóstico sociolingüístico de Cumaribo, zona de contacto indígena-colono, Vichada*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Reyhner, J. (1999). Introduction: Some Basics of Language Revitalization. En J. Reyhner, G. Cantoni, R. St. Clair, & E. Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous Languages* (pp. v-xx). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Reyhner, J., Cantoni, G., St. Clair, R., & Parsons Yazzie, E. (Eds.). (1999). *Revitalizing Indigenous Languages*. Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Reyhner, J., & Tennant, E. (1995). Maintaining and Renewing Native Languages. *Bilingual Research Journal*, 19(2), 279-304.
- Rubin, D. (1999). Sm'algyax Language Renewal: Prospects and Options. En J. Reyhner, G. Cantoni, R. St. Clair, & E. Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous Languages* (pp. 17- 32). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Sanabria Rojas, M. (2011). *Escuela e interculturalidad: el caso de las escrituras constelares Sikuani*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Sichra, I. (2014). Experiencias de revitalización lingüística en Bolivia: el hogar y el Estado ante la vulnerabilidad y pérdida de las lenguas indígenas. *Primeras jornadas de reflexión sobre contacto de lenguas en contextos multiculturales. Marzo 26-28 del 2014, Museo de Antropología, Universidad del Atlántico*. Barranquilla.
- Tobar, N. (2014). La visión restringida de co-oficialidad del wayúunaiki y el español en la escuela. *Primeras jornadas de reflexión sobre contacto de lenguas en contextos multiculturales. Marzo 26-28 del 2014, Museo de Antropología, Universidad del Atlántico*. Barranquilla.
- Unesco. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la Unesco*. Recuperado el 11 de junio del 2014, de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf
- Vergara, A. (2014). L'expérience d'immersion. Un outil pour la revitalisation du mapudungun. *Transmission, Didactiques et Standardisation de Langues en Danger post-vernaculaires (TDS-LED), 12 au 25 mai 2014, Laboratoire Dynamique du Langage*. Lyon.
- Watahomigie, L., & Yamamoto, A. (1992). Local reactions to perceived language decline. *Language*, 68(1), 10-17.