



Tensiones y resonancias entre concepciones de bilingüismo y prácticas multilingües con infancias indígenas y étnicas*

Tensions and resonances between conceptions of bilingualism and multilingual practices with indigenous and ethnic children

Ana María Montero Ramírez¹

Para citar este artículo: Montero, A. M. (2022). Tensiones y resonancias entre concepciones de bilingüismo y prácticas multilingües con infancias indígenas y étnicas. *Infancias Imágenes*, 21(2), 230-238 DOI: 10.14483/16579089.19688

Recibido: 15-julio-2022 / **Aprobado:** 31-diciembre -2022

Resumen

Este artículo subyace de la reflexión entre las continuas tensiones que se evidencian en el sistema educativo con respecto a la concepción de bilingüismo que hay en Colombia. Del mismo modo intenta hacer una asociación entre dichas tensiones trasladándolas al campo de la educación inicial, para aportar al debate desde lo que implica asumir el bilingüismo como el aprendizaje de una lengua extranjera que olvida por completo que el castellano no es la lengua materna de los niños y las niñas que pertenecen a diferentes culturas étnicas. Desde el panorama que implica asumir un bilingüismo inclusivo en los escenarios escolares que acogen a la primera infancia se trae a colación la importancia de la competencia comunicativa en el aprendizaje de los niños y las niñas, la gran resonancia que posee la tradición oral en los saberes culturales y las distintas prácticas educativas de estas infancias.

Palabras clave: Bilingüismo, comunidades étnicas, educación inicial, interculturalidad, multilingüismo, prácticas educativas.

Abstract

This article underlies the reflection between the continuous tensions that are evident in the educational system with the conception of bilingualism that exists in our country. In the same way, it tries to make an association between these tensions, transferring them to the field of initial education, to contribute to the debate from what it implies to assume bilingualism as the learning of a foreign language that completely forgets that Spanish is not the mother tongue of the children that belonging to different ethnic cultures in Colombia. From the perspective that implies assuming an inclusive bilingualism in school settings that welcome early childhood, a collation is brought to the importance of communicative competence in the learning of boys and girls and the great resonance that oral tradition has in children cultural knowledge and the different educational practices of these childhoods.

Keywords: Childhood education, mother tongue, bilingualism, interculturality, multilingualism, educational practices.

* Este artículo reflexivo, conceptos y marco teórico son resultado del proceso de formación para obtener el título de Magíster en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de la Rioja. Logroño, España, 2020-2021.

¹ Magíster en Didáctica de la Lengua en Ed. Infantil y Primaria, Universidad de la Rioja, Logroño-España. Licenciada en educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0387-4435>. Correo electrónico: anamamontero@gmail.com

Introducción

Partiendo de la idea de multiculturalidad, Colombia es un estado cultural, diverso y pluriétnico. Constitucionalmente es evidente el reconocimiento de las comunidades minoritarias como parte de la identidad cultural dentro del territorio nacional. La identidad cultural es asumida por la constitución política de Colombia (1991) desde el reconocimiento de grupos indígenas, étnicos y culturalmente diferenciados. Este reconocimiento político posibilita analizar bajo qué condiciones viven estos grupos étnicos y establece un diálogo que no pretende ocultar ni despojar el bagaje social y cultural que poseen, sino que por el contrario, los reconoce y posiciona como comunidades diversas de la nación.

Asimismo, el campo educativo no es ajeno a los discursos que acogen los grupos étnicos o indígenas de Colombia. Desde los distintos documentos educativos como el Decreto 1421 de 2017, la Ley 115 de 1994 (donde reconocen como patrimonio de la nación la diversidad cultural y nace el proyecto de educación étnica y diversa en la nación) o el proyecto etnoeducativo desarrollado por el gobierno nacional en 1985 (que capacitó a maestros indígenas y no indígenas para los procesos educativos indígenas), se proyectan distintas apuestas hacia una educación inclusiva y multilingüe que busca reconocer la cultura de todos los sujetos activos que asisten hoy a la escuela.

Dentro de estos discursos se encuentra que la educación inicial ha sido objeto de estudio de estas posturas etnoeducativas, que atañen una configuración al tipo de niño o niña en el escenario escolar y cómo es el desarrollo de la competencia comunicativa dentro de este ambiente educativo. Lo anterior, se evidencia en el *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá* (2010), este documento subyace precisamente de la caracterización del niño indígena que vive en Bogotá y asiste a los centros educativos que acogen la educación inicial en la ciudad. Es evidente la perspectiva de garantizar un marco normativo para la educación inicial dirigida a los grupos étnicos, reglamentar la ley general de educación para esta población y elaborar lineamientos pensados estrictamente para atender las necesidades educativas

de estas infancias indígenas. Dicho esto, pensar la educación inicial dentro de los contextos indígenas o rurales, es asumirla desde un universo que configura las distintas subjetividades de ser niño y niñas en Colombia.

Por otro lado, la lengua es un factor influyente y hace parte del legado cultural y ancestral al que pertenecen estas infancias que habitan la escuela hoy; sin embargo, también representa una extensa controversia, ya que por un lado es reconocida desde los distintos entes legales y constitucionales en nuestro país, y por el otro es invisibilizada en la cotidianidad de los niños y las niñas cuya lengua materna no es el castellano. Cabe preguntarse entonces, si desde las distintas reflexiones de multiculturalidad, multilingüismo o bilingüismo en Colombia, ¿Es posible que la concepción de bilingüismo incluya las sesenta y cinco (65) lenguas indígenas que son reconocidas en los pueblos rurales e indígenas en la nación?, ¿Cómo es asumida la noción de bilingüismo en educación inicial?, ¿Bajo qué márgenes se componen los proyectos de aprendizaje y enseñanza con los niños y las niñas en primera infancia?

Es pertinente traer a discusión la relación que se establece entre la concepción de bilingüismo y la concepción multilingüe como eje transversal de la etnoeducación. Partiendo de esto, se podría desbordar una serie de aportes a este campo reflexivo que intenta dar a conocer una perspectiva que resignifique la riqueza cultural del país, desde el reconocimiento de la lengua como factor importante en las construcciones de los niños y las niñas en la educación infantil.

Tensiones entre bilingüismo y educación inicial

En el marco de la educación en Colombia, el bilingüismo es un factor que no solamente ha tenido gran resonancia dentro de la educación escolar, formal y no formal, sino que también ha permeado las prácticas pedagógicas y discursivas en la educación inicial en nuestro contexto colombiano. La idea de “ser bilingüe” hoy por hoy ha tenido tanta fuerza en el ámbito educativo, que la educación

infantil en la mayoría de instituciones es regida con modelos pedagógicos y didácticos que le apuestan a responder a esta nueva “necesidad educativa”. Es decir, la mayoría de proyectos educativos están basando sus planes de enseñanza y aprendizaje bajo la perspectiva de aprender una segunda lengua que le posibilite a los niños y las niñas potenciar las demás habilidades en sus respectivos niveles. Los jardines infantiles y centros de acogida de primera infancia, son ahora denominados bajo la terminología de “kindergarden” (jardín infantil o centro pre-escolar) en la que prima el aprendizaje del inglés como pilar pedagógico dentro de estas etapas en la educación inicial.

Si se conceptualiza el término bilingüismo, se puede afirmar que éste es entendido como el agente que posibilita la convivencia cultural entre las lenguas oficiales, lenguas autóctonas o nativas según cada región (Montero, 2021). El diccionario de la Real Academia Española (RAE), define este término como: “Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” (RAE, 2020). Trasladando estas definiciones de bilingüismo al campo de la educación colombiana, éste ha sido minimizado únicamente al aprendizaje del inglés desde todos los niveles educativos. El Ministerio de Educación asume que “el aprendizaje de lenguas extranjeras se requiere para investigar, ya que mucho del conocimiento que se genera en el mundo está publicado en lenguas diferentes al castellano, principalmente en inglés. De igual forma, el inglés es un idioma que aumenta su protagonismo como lengua para los negocios y el trabajo” (MEN, 2020). Desde esta perspectiva, se legitima el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que debe ser impartida y enseñada en todos los ciclos educativos de nuestro país.

Asumir el bilingüismo como parte de la práctica pedagógica dentro del campo de la educación infantil, desemboca en proyectos educativos que aportan a la construcción de un sujeto el cuál es capaz de hacer uso de más de una lengua en su contexto escolar. Lo anterior conlleva un sin número de connotaciones, que en este caso, no se limitan únicamente a la proyección del inglés como segunda lengua; sino que también acogen una serie de repercusiones que con el tiempo se han validado

desde los distintos escenarios educativos que acogen a los niños y las niñas en nuestro país. Casi que, sin persuadirse, la educación infantil en Colombia está respondiendo a requerimientos propios de nuevos métodos y formas de asumir la educación desde una “novedosa” idea bilingüe, pero más allá de ese ideal, se proyecta un agente que no solamente valida un único modo y saber en la escuela, sino que también invalida las lenguas propias que como estado multicultural posee la nación.

En el panorama internacional, también se encuentran concordancias con las perspectivas de bilingüismo que anteriormente han sido señaladas, tal y como lo afirma la Unión Europea (2002) el inglés se posiciona como la segunda lengua más estudiada en el territorio europeo, ocupando el “97% en las lenguas más estudiadas en la educación secundaria inferior” (2002, p. 1), por lo que no es únicamente una realidad que permea el sistema educativo en América Latina, sino que en la mayoría de países europeos el inglés sigue siendo la lengua más estudiada en los contextos escolares del continente.

En Colombia por ejemplo existe un proyecto del Ministerio de Educación que busca fomentar el aprendizaje del inglés en los estudiantes de básica primaria y secundaria llamado “Colombia bilingüe”. En el cual los docentes y los estudiantes son evaluados según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (A2, B1, B2, C1, C2.) y existe además, un programa en donde jóvenes cuya lengua materna es el inglés, viajan hasta las escuelas del territorio nacional como parte de un intercambio, interactúan con las comunidades educativas y de esta manera generan un ambiente de bilingüismo “real”.

Es importante traer a colación que la lengua y las concepciones multilingües hacen parte de las representaciones que atañe a Colombia como territorio diverso, puesto que “la pluralidad y variedad de lenguas es una expresión destacada de la diversidad cultural y étnica de Colombia” (Ley 1381. 2010). De este modo, unirse a la reflexión que sitúa la lengua como parte fundamental de las prácticas de crianza y la formación de los niños y las niñas en educación inicial, deriva una serie de tensiones en la que una vez más se hallan ciertos aportes

discursivos que en alguna medida sustentan el reconocimiento de las distintas culturas en nuestro país al pensar una educación multicultural, pero contradicen las realidades que enfrentan los niños y las niñas en el país.

Si bien, el castellano es la lengua oficial del país (como se reconoce en la Constitución; 1999: Art. 10), en la Ley lingüística especial (Ley 1381. 2010), se recogen “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”, pero no se llega a mencionar claramente la oficialidad de las lenguas nativas (como aparecen denominadas en esta ley; Zajícová, 2017). Lo anterior llega a hacer bastante problemático para estas comunidades, porque desde las instancias políticas y jurídicas se visibilizan avances con respecto al reconocimiento de las lenguas autóctonas de las comunidades indígenas. No obstante, estas lenguas no traspasan la distinción constitucional que sólo las asume como patrimonio cultural o desde las simples declaraciones simbólicas que no garantizan una oficialidad en el campo lingüístico colombiano.

Por otro lado, desde los distintos proyectos del Ministerio de Educación en Colombia (MEN) se evidencia una postura que al parecer intenta “romper” con el esquema de asociar el bilingüismo a la enseñanza neta del inglés como segunda lengua. Bajo el análisis de los proyectos intersectoriales en cada territorio, se pretende que los métodos de aprendizaje y enseñanza en los procesos educativos de los grupos indígenas se de en sus respectivas lenguas maternas. Es decir, que todo el proceso educativo de los niños y niñas parta de su lengua materna y se asuma el castellano como segunda lengua para estas comunidades. Esta nueva postura de bilingüismo, imprime un gran reconocimiento de las lenguas maternas de estas comunidades al incluirlas en el sistema educativo de estas infancias.

El proyecto “Avances bilingüismo” desarrollado por MEN (2005), describe que los desafíos radican en que maestros propios de las comunidades indígenas sean quienes ejecuten estos procesos educativos en sus comunidades, impulsando el reconocimiento social y cultural de su lengua al ser

funcional en el contexto educativo. La expectativa se mantiene con respecto a que estos grandes avances interculturales sean evidentes no solamente en los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, sino que también sean visibles en la educación que reciben miles de niños y niñas de estas comunidades.

Partiendo entonces del panorama anterior, el cuál describe y conceptualiza cuáles han sido las bases que fundamentan y posicionan el bilingüismo dentro de la práctica educativa en la educación infantil, sería preciso reflexionar sobre las repercusiones que tiene asumir a las diferentes infancias que habitan los contextos escolares como poblaciones “bilingües” (teniendo en cuenta que ésta concepción asume el castellano como lengua materna y el aprendizaje del inglés como segunda lengua), las cuáles son capaces de asumir y hacer uso de dos lenguas dentro de su proceso formativo. Es decir, partiendo de estos discursos se desdibuja la posibilidad de reemplazar una práctica bilingüe por una práctica multilingüe que no solamente articule los saberes escolares, sino que acoja las distintas lenguas y dialectos como eje transversal de la etnoeducación para de esta forma, no invisibilizar la riqueza lingüística de las infancias indígenas y étnicas dentro del escenario escolar.

La tradición oral: Pilar fundamental en las prácticas educativas en la educación inicial

La educación inicial en Colombia es concebida desde los 0 hasta los 6 años de edad, tal y como lo describe la Ley 1804 (Política de estado para el desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, 2016). Dentro de esta política de estado que tuvo tanto impacto en el reconocimiento de la primera infancia en nuestro país, se desarrollan cuatro pilares que deben ser potenciados en los distintos niveles educativos que acogen a los niños y niñas de educación inicial, se habla del pilar del juego, literatura, arte y exploración al medio. Cada uno de estos pilares trabaja desde la capacidad comunicativa que el niño desarrolla en su proceso de maduración física, cognitiva y emocional.

Desde que el niño es gestado, hay una profunda interacción entre el desarrollo emocional,

pensamiento y lenguaje. El lenguaje se teje desde el ceno del hogar al cuál pertenece el niño (a), tal y como lo afirma Bruner (1986) la negociación y la interpretación inician en el momento en el que los niños penetran en el ambiente humano y pretenden hacer uso del lenguaje para interactuar con los suyos. El autor afirma que “El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura” (p. 24). Es decir, más allá de aprender un código lingüístico, los niños y las niñas aprenden los caminos culturales de su lenguaje y su entorno social como competencia oral y comunicativa. En consecuencia, con lo previamente mencionado, valdría la pena tener en cuenta que “el niño reacciona culturalmente con hipótesis características sobre lo que se necesita, y entra en el lenguaje con una buena disposición para el orden” (p.29)

Dicho esto, la competencia comunicativa se convierte en la educación inicial como el puente que le posibilita al niño y a la niña entrar a esa “escena humana” como lo describe Bruner, pero también le posibilita acceder a los distintos ejes al que comienza a ser protagonista. Desde los cuatro pilares mencionados en el documento de Cero a Siempre, es evidente que la acción comunicativa le posibilita al niño entrar al mundo del juego para interactuar con sus pares, enriquecerse desde el mundo literario para comprender el mundo que lo rodea, disfrutar de los espacios que habita y expresarse por medio de las actividades artísticas que se le propongan.

Del mismo modo es pertinente tener en cuenta que,

“si se diseñan ambientes y se potencian las interacciones con los otros y con el mundo, un niño está listo para ingresar a la educación primaria con ganas de seguir aprendiendo, que es lo más importante. Pero para que esto se realice de modo satisfactorio es indispensable la colegialidad, el trabajo conjunto de maestros. Pocos conocen y saben más de las necesidades de los niños que los maestros. Dejemos entonces que sus saberes se visibilicen: reflexionemos sobre ellos, enriquezcámoslos” (Fandiño, 2020, p. 88).

Lo anterior, se hilaba de manera inadvertida por medio de la lengua materna que acompaña al niño desde su gestación. En la medida en la que los espacios educativos y los proyectos pedagógicos intencionados en la primera infancia posibilitan múltiples aprendizajes y éstos se vinculan explícitamente en la competencia comunicativa en la que está envuelto el niño, su contexto y cultura. Por lo que, desde la acción lingüística, cada una de las apuestas educativas en la educación inicial tiene un gran valor e incidencia en los procesos formativos en la etapas presentes y futuras de los sujetos.

Dentro de las prácticas de educativas que se llevan a cabo en el contexto familiar y escolar del niño y la niña, la lengua materna juega un rol fundamental dentro de su configuración en su contexto cultural y social. No se puede desconocer que desde allí se tejen todas las representaciones que configuran la identidad de estas infancias, por lo que pensar una educación multicultural y plurilingüe en el país posibilita que todas estas maneras de ser sean resignificadas desde los escenarios escolares que trabajan con los niños y las niñas.

Las diferentes lenguas o dialectos se convierten en lo más representativo que poseen las comunidades indígenas en Colombia. Éstas se convierten en el eje transversal de la cultura que les posibilita transmitir saberes, concepciones de mundo, prácticas de crianza, cultura y conocimiento de sus propias comunidades. Puesto que los niños y las niñas pertenecen a estos grupos culturales y están inmersos en esta riqueza que se trasmite por medio de la competencia oral. Es cierto que algunas de las lenguas indígenas no poseen un sistema de escritura formal y la comunicación verbal llega a ser el único medio que poseen todas estas comunidades para la transmisión de su cultura, de ahí radica la importancia que ocupa la tradición oral dentro de los procesos educativos de los niños y las niñas.

Es así como la tradición oral se convierte en el núcleo de la transmisión cultural en los pueblos indígenas, y ésta se convierte a su vez en uno de los pilares en el que los niños y las niñas son inmersos en el mundo en el que nacen. Por medio de ésta se transmiten cantos, historias, mitos, leyendas y a su vez se construye el universo cultural que los

antecede. Según Reyzábal “los discursos anónimos de la tradición oral se caracterizan por una transmisión incontrolada, boca a boca, a lo largo de la cual, la forma del testimonio puede perderse y el contenido variar” (2001, p. 312). Por lo que es necesario que dicho testimonio haya circulado oralmente durante mucho tiempo para de esta manera consolidarlo en la conciencia colectiva como parte de la cultura de un país. Aunque se efectúen numerosas variaciones a lo largo del período de transmisión, existen diferentes grados en la permisividad de estas variaciones que mantienen la tradición oral en la cultura.

De acuerdo con lo mencionado, Reyzábal (2001) también distingue dos categorías dentro de la conceptualización de tradición oral, la primera hace referencia a las tradiciones orales “cuajadas”, que se aprenden de memoria y se repiten con cierta pretensión de fidelidad. Y las “libres”, en las que no participa la memoria rigurosa, sino solo la imagen construida sobre el original, sobre la que el transmisor va introduciendo numerosas variantes. La tradición oral posibilita un vínculo con el pasado que es capaz de ser conectado con la conciencia colectiva de un país, su cultura, y facilita la práctica con testimonios orales vivos, caracterizados por la naturalidad y la espontaneidad.

De manera análoga, la tradición oral ocupa un lugar fundamental dentro de esta transmisión de saberes en la primera infancia, y por su puesto hace parte de la formación como sujetos que pertenecen a un contexto social y cultural particular. Una de las manifestaciones que enriquecen la tradición oral en la cultura es el canto; ya que éste contribuye a la identidad cultural de la población conservando elementos básicos de la cultura como dialectos, costumbres e identidades a pesar de las transformaciones que puede tener una cultura en el tiempo y espacio (Montero, 2021). El canto en la educación infantil y en las culturas indígenas es una de las esencias más representativas en las prácticas educativas, interacciones y construcciones del mundo; ya que, enriquece y transforma situaciones a través de la voz viva y la interacción con movimientos, cuerpo, instrumentos, materiales, pero en especial con el otro. El canto es una experiencia que permite el desarrollo oral con un sentido y valor que posibilita

humanizar y vivir este desarrollo, que otorga al sujeto (niño y niña) hacer parte de un contexto que lo tiene en cuenta y comprende sus subjetividades e identidades.

La tradición oral entonces se experimenta por medio del canto, además de integrar, convocar y unir, se constituye como una práctica social que involucra diversas dimensiones de la actividad humana (Rodríguez, 2006) es decir que, así como contribuye a la socialización e interacción con los sujetos también lo fortalece desde su particularidad. Por medio de éste se destacan aspectos desde lo cognitivo, intersubjetivo y cultural, los cuales se potencian desde la propia cotidianidad que envuelve la vida de los sujetos a través de eventos comunicativos con su entorno. Asimismo, como lo menciona Ong, 1987 (citado en Rodríguez (2006) la oralidad es un acto natural que constituye a la persona como miembro de la especie humana y a través de ésta posibilita comprender y acceder a la cultura, la cual a su vez lo reconoce como un sujeto histórico y social.

El canto toma sentido para la cultura desde su significado de comunidad, de relación y de vivir al tornarse en una expresión que se vive y se comparte, pero, sobre todo, que se siente y que posibilita una constante comunicación. El canto se posiciona entonces, desde esta raíz afectiva, social y cultural dentro de las prácticas de educativas en los niños y las niñas. Con frecuencia se canta mientras las madres cocinan, tejen, o llevan a cabo sus actividades diarias en las comunidades indígenas, el canto toma el protagonismo en el día a día y permite a estas infancias crear, componer, imaginar, bailar, escuchar, preguntar y disfrutar un desarrollo oral que lo hace parte de un círculo social que admite y le permite ser quien es a través de su reconocimiento y sus pares.

Visto el canto como un modo de tradición oral, cabe resaltar que éste posibilita un reconocimiento del niño como sujeto, su historia, familia, contextos, realidades y territorios. Cuando se permiten y se crean espacios donde la discusión, la pregunta, los saberes y las experiencias de los niños y las niñas son validadas y aceptadas a través de la palabra viva, también se construye, escribe y entreteje historias desde otras miradas y perspectivas. Bernal

afirma que "la palabra viva es un elemento insustituible para conocer la historia real de la vida real, esa historia profunda que no pueden captar las estadísticas" (2000. p.61). Las historias de vidas y la vinculación de las familias a los procesos orales a través del canto toman gran importancia para la construcción de los niños y las niñas, pues son estas experiencias las que enriquecen y sensibilizan la construcción oral de cada uno de ellos y ellas.

Esta experiencia lingüística que comparten los niños y las niñas por medio del canto, se asume como un tipo de socialización que afecta mutuamente al individuo y a la sociedad a la que pertenece. Asumiendo la socialización como "un proceso continuo que se da durante la vida, siendo altamente significativa, emotiva e intensa en la primera infancia, dado que el recién llegado al mundo necesita conocer, comprender, aprehender e interiorizar las significaciones construidas por los miembros de su realidad social para adaptarse al entorno e integrarse a su medio social" (Pérez et al., 2009, p.11).

Dentro de las experiencias más representativas en la memoria de las infancias, subyacen los momentos de canto por medio del arrullo, el canto colectivo compartido por la comunidad en medio de un fogón y caldero, el canto cuando se llega a la escuela, cuando comienzan o terminan las clases, en los momentos de lectura, juego, cuando se ve tejer a la madre y la abuela o el canto mientras se corre por el río. Éste se convierte como parte crucial dentro de las prácticas de educativas, puesto que "un maestro de literatura [...] es un cuerpo que canta, una voz que cuenta, una mano que inventa palacios y arquitecturas imposibles" (Reyes, 2016. p. 33).

Conclusiones

Frente a las necesidades educativas que se encuentran en Colombia como país multicultural y étnico, es necesario que la reflexión sea trasladada al campo de acción que acoge a los niñas y niños de educación inicial. Con respecto a las rupturas discursivas de bilingüismo, se debe tener en cuenta que, si es asumido desde la coexistencia de varias lenguas en un territorio,

éste debe acoger aquellas lenguas maternas que caracterizan la competencia comunicativa de los distintos grupos de infancias de la nación. Desde la perspectiva de multilingüismo, se deriva una serie de supuestos a los cuáles como maestros deberían participar, ya que las aulas de clases no están exentas a recibir niños y niñas que pertenezcan a grupos étnicos o quizá que posean otro tipo de nacionalidad por la contingencia migratoria que hay en el territorio nacional. Por lo que los desafíos que se ponen a discusión, parten de pensar una práctica pedagógica que genere un tipo de reconocimiento de los diversos tipos de lenguas dentro de los escenarios educativos.

Partiendo de la contextualización que asume el bilingüismo desde el horizonte educativo en la educación inicial, es necesario insistir en que en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en los diversos contextos culturales debe primar el reconocimiento de las lenguas maternas dentro de éstas. Ya que es desde la competencia lingüística que es posible trasladar al campo de la práctica pedagógica el trabajo con la educación inicial.

Igualmente, el multilingüismo es otro aspecto que debe ser tenido en cuenta al pensar en el contexto escolar. Según el Marco Común de Referencia para las Lenguas y en concordancia con los planes estratégicos educativos de la Unión Europea se entiende por multilingüismo como "el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional" (MCER, 2002, p.4).

Partiendo de las reflexiones contenidas en los párrafos previos, es necesario reconocer que la lengua materna hace parte de la configuración de la subjetividad del niño(a) en educación inicial, por lo que desde el conocimiento lingüístico el sujeto se asume como parte de un contexto familiar, cultural y educativo. La lengua debe asumirse como un factor trascendental dentro del crecimiento del niño y la niña, ya que ésta se presenta como el detonante más importante en la identidad social y cultural que

rodea a la niñez. Cuando el sujeto pierde su lengua materna se desliga de la cultura que lo gestó, de sus raíces y costumbres. Partiendo de la teoría del lenguaje que desarrolla Bruner (1986) es evidente cómo el factor que le posibilita entrar al sujeto al mundo que lo rodea y lo gesta desde el momento en que es concebido es precisamente la lengua. Lo cual nos hace pensar que invisibilizar las lenguas maternas de las distintas infancias que habitan en nuestro territorio nacional, de alguna manera invalida las múltiples formas de ser en un contexto multi y pluricultural como lo es Colombia.

Si los proyectos como “Avances bilingüismo” fueran efectivos en las distintas comunidades indígenas, se rompería con el esquema de que las lenguas indígenas son únicamente funcionales dentro de su contexto familiar o en sus comunidades. Trasladar las lenguas maternas al escenario escolar y los sectores educativos aporta significativamente a las construcciones culturales y sobre todo legitima ese puente que hace que las culturas permanezcan. Desde estos proyectos, la escuela se presenta como un escenario en el cuál no solamente se promueven los procesos de enseñanza y aprendizajes de saberes, sino que también se rescatan las lenguas con las que han sido criados los niños, niñas y jóvenes. De igual forma se genera un reconocimiento, produciendo entes de socialización desde sus saberes y lenguas maternas, en las que no es impuesto el español como única lengua comunicativa que posee esta nación.

Finalmente, es necesario posicionar la tradición oral como una constante dentro de las prácticas de crianza de las infancias en nuestro país, ya que participa de este importante juego de saberes culturales que permea las identidades de los niños y las niñas. Ésta posee una relación cercana con el bagaje lingüístico del que hace parte el sujeto desde el seno de la familia y la cultura que lo rodea, por lo que es imposible desligar las tres constantes que se han desarrollado a lo largo del texto, bilingüismo, lengua y tradición oral dentro de las prácticas de cuidado en las infancias en nuestro país.

Si bien, el bilingüismo ha sido asumido desde los diferentes entes que intentan silenciar la riqueza lingüística que posee Colombia como territorio multicultural, desde otros discursos es asumido

como el medio que intenta generar distintas interacciones entre las culturas que poseen otra lengua materna distinta al castellano. Desde el escenario escolar, es un debate del cual se debe ser partícipe al asumirlo como un espacio que alberga las distintas infancias en nuestro país, las cuáles han sido constituidas por la riqueza cultural que respalda las distintas prácticas de crianza de los niños y las niñas en Colombia.

Referencias

- Bernal, G. (2000). Tradición oral, escuela y modernidad. Magisterio.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño. Cognición y desarrollo humano.
- Congreso de Colombia, (2010). Ley 1381/2010, de 25 de enero, en International Labour Organization. Recuperado de: <http://ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/83298/91870/F921480766/COL83298.pdf>
- Constitución política de Colombia. (1991) Actualizada con actos legislativos 2015. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Diccionario de la Real Academia Española (2020). <https://dle.rae.es/biling%C3%BCismo>
- Estrategia de Atención a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. De cero a Siempre. (2013). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Fandiño, G. (2020). Por qué hablar de currículo en la educación inicial. *Nodos y Nudos*, 6 (48). Enero-Junio de 2020 pp. 79-89 <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11364>
- Lenguas extranjeras en la escuela en Europa. (2002). Unión Europea. España.
- Ley 1804: Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Instituto Colombiano del Bienestar familiar (ICBF). https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá. (2010). OEI-IDIE (Sigla del Instituto para el Desarrollo e Innovación

- Educativa Iberoamericano de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la Organización de Estados Iberoamericanos). SDIS (Subdirección para la Infancia Secretaría Distrital de Integración Social). https://www.cultura-recreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_6_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf
- MCER Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio Educación Nacional (MEN). Atención Educativa A Grupos Étnicos. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235111_Atencion_educativa_a_Grupos_Etnicos.pdf
- Ministerio Educación Nacional (MEN). Decreto 1421 de 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio Educación Nacional (MEN). Lengua extranjera. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html?_noredirect=1
- Ministerio Educación Nacional (MEN). Ley 115 de 1994. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292
- Ministerio Educación Nacional de Colombia (MEN). Avances Bilingüismo, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97679.html>
- Molano, O. (2007). "Identidad cultural un concepto que evoluciona". Revista Opera, Número 7. Universidad Externado de Colombia.
- Montero, A.M. (2021). "Proyecto colaborativo interlingüístico" (Documento inédito, ensayo). Universidad Internacional de la Rioja. Logroño, España.
- Pérez. L, Sandoval. B, Delgadillo. I, Bonilla. E. (2009). "Cuentos para pensar la infancia. Un aporte a la reflexión pedagógica sobre los procesos de socialización". Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

