

Una mirada a la vitalidad de la lengua indígena Kamëntšá a través de la descripción sociolingüística*

MARLEN ÁVILA MORA**

Departamento de Lingüística
Universidad Nacional de Colombia.



Teniendo en cuenta aspectos históricos, sociales, culturales, se logra dar una mirada a la vitalidad de la lengua indígena kamëntšá, lengua hablada por la comunidad que lleva el mismo nombre. En el primer apartado se describe la comunidad, las lenguas que allí se hablan, el fenómeno del bilingüismo como consecuencia de la interacción lingüística; también se expone la problemática de la educación bilingüe y su permanencia dentro de la comunidad indígena. Además se hace una especial referencia al problema de la transmisión generacional de los últimos años y a algunas manifestaciones del contacto de lenguas como es la interferencia inter lingüística.

Palabras claves: Lenguas en contacto, cultura indígena, lengua kamëntšá, sociolingüística, etnoeducación, español de bilingües, corpus lingüístico.

"Y ocurre que las antiguas culturas indias son las más futuras de todas. Al fin y al cabo, ellas han sido capaces, milagrosamente capaces, de perpetuar la identidad del hombre con su naturaleza, mientras el mundo entero persiste en suicidarse"

Eduardo Galeano

El presente artículo hace parte del trabajo de grado presentado en la Universidad Nacional de Colombia titulado: Descripción de la situación sociolingüística de la comunidad indígena kamëntšá de Sibundoy Putumayo, realización y transcripción del corpus del español hablado por bilingües(kamëntšá- español), en

* Trabajo de grado, Mención Meritoria, Universidad Nacional de Colombia, 2002. Director: Rubén David Arboleda Toro. Presentado en: Vitalidad y futuro de las Lenguas indígenas de Colombia Caso: Lengua Kamëntšá. CCELA Universidad de los Andes Dic. 2002.y en 51 Congreso Internacional de Americanistas Julio 2003, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

** mavilmora@yahoo.com Licenciada en Filología e Idiomas (Inglés), Universidad Nacional de Colombia.

el cual se logra dar una mirada a la vitalidad de la lengua kamëntšá, se visualiza también el proceso de etnoeducación dado en esta comunidad indígena, así también se logra recoger y transcribir parte de un corpus con muestras de habla española de bilingües, parte que aún queda por explorar y trabajar y que es dejada como material de consulta para otras investigaciones relacionadas con el español de bilingües indígenas.

Es importante por tanto destacar y acercarnos a aspectos relacionados con la población y el porcentaje de hablantes de las lenguas que allí entran en contacto y que originan así el fenómeno del bilingüismo predominante en esta comunidad indígena. De otro lado y como elemento a destacar es el intento por adentrarnos en los contextos socio comunicativos en los cuales se da el uso de las lenguas habladas. También es de gran importancia la relación entre el futuro de una lengua y su enseñanza (en este caso etnoeducación). Además se abordan los diferentes tipos de bilingüismo encontrados al interior de la comunidad kamëntšá. Se tratan también aspectos relacionados con la influencia inter lingüística de las lenguas en contacto.

Para la descripción sociolingüística y la recolección del corpus del español hablado por bilingües se toma en cuenta el catálogo de datos que hay que tener en cuenta para la descripción de situaciones de plurilingüismo empleado por el profesor Reinhold Werner en un curso sobre lenguas en contacto, Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo.

NOTA METODOLÓGICA

Durante el trabajo de campo se tienen en cuenta principalmente dos herramientas importantes como son la observación participante y los apuntes del diario de campo. Se articulan estas dos herramientas durante el contacto y la convivencia con la comunidad indígena y se logra reconocer actitudes, tendencias lingüísticas, pensamientos y sentimientos de sus diferentes miembros y todo lo expresado oral, iconográfica y gestualmente.

De otro lado, la participación en espacios de la vida comunitaria como las mingas, las cuadrillas, reuniones sociales, fiestas, carnaval indígena, celebraciones religiosas, cabildo y otros espacios permite esbozar los contextos comunicativos en los cuales se hacen uso de las lenguas que allí entran en contacto, también se logra una interacción continua con muchos miembros de la comunidad. La participación directa en una actividad comunitaria como la minga y en otros espa-

cios destinados para la recreación de la cultura indígena hace que la labor y la experiencia del lingüista sea realmente valiosa y placentera en el espacio indígena. Las mingas son espacios muy valiosos para la comunidad, son además de trabajo, espacios muy importantes de diálogo, de reflexión (a la hora del almuerzo), de contar chistes haciendo uso de la lengua kamĚntšá, de planear, de estar con otros integrantes de la comunidad; entre las mujeres que cocinan y entre los hombres quienes desempeñan las labores más duras. Es importante anotar que la observación directa y muchas veces participante en las diferentes actividades comunitarias es muy valiosa en la obtención de datos relacionados con procesos de socialización y actitudes lingüísticas.

Otras formas para el registro de información son los diferentes corpus lingüísticos, las historias de vida, las conversaciones informales registrados y la transcripción de las mismas. Son éstas de gran valor en los resultados dados a lo largo del presente artículo, al igual que su análisis arrojará información de diversa índole: personal, actitudinal, familiar, sociocultural, así como también ver fenómenos de influencia ínter lingüística y es material para posteriores trabajos sobre el español hablado por bilingües indígenas. Estos datos lingüísticos permitirán llegar a dar un vistazo a la vitalidad de la lengua indígena. Se grabaron aproximadamente treinta horas con muestras de habla del español de bilingües indígenas kamĚntšá – español y la transcripción de algunas de ellas fueron anexadas al trabajo de grado. Además, la clasificación de dichas muestras por variables sociolingüísticas, permite observar los procesos de transmisión generacional, las competencias lingüísticas para la clasificación de los diferentes tipos de bilingüismo encontrados en la comunidad, los contextos socio comunicativos en los cuales se hacen uso de las lenguas habladas.

1. DATOS GENERALES SOBRE LA COMUNIDAD Y LAS LENGUAS

En el Valle de Sibundoy Putumayo, sur occidente colombiano se encuentra la comunidad indígena kamĚntšá, la comunidad inga, además de un gran número de pobladores colonos o blancos, (como son llamados por los indígenas). En lengua kamĚntšá, blanco corresponde a **skená**, lo que muchas veces se traduce como intruso o extraño. Estas personas llegaron hace algunos años al Valle, especialmente durante el último siglo. Generalmente estas personas son provenientes del área rural del departamento de Nariño e inicialmente fueron llevadas allá en busca de mejores condiciones de vida por los misioneros que evangelizaron y se establecieron en la región. En el Valle de Sibundoy se encuentran los municipios de San Francisco, Sibundoy (como centro más importante), Santiago, Co-

lón así como las inspecciones de San Pedro, San Antonio del Porotoyaco (El Poroto) y San Andrés. El Valle de Sibundoy forma parte del llamado Alto Putumayo o región noroccidental del departamento del Putumayo. (Ver mapa de ubicación geográfica). En este Valle coexisten tres lenguas, de las cuales dos son lenguas aborígenes: la lengua kamëntšá, hablada por el grupo étnico que lleva el mismo nombre; la lengua inga, hablada por los inganos (ingas). Junto a ellas, el español o lengua nacional, la cual es hablada por los colonos o blancos y también por los indígenas de las dos etnias que habitan en el Valle.

La población indígena kamëntšá no supera los 5.000 habitantes, quienes se encuentran ubicados principalmente en los municipios de Sibundoy y San Francisco (4.163 en el municipio de Sibundoy). Es una comunidad primordialmente rural y agrícola. La población de colonos o blancos en el municipio de Sibundoy asciende aproximadamente a 9.000 ubicados en el casco urbano, en las zonas aledañas y algunos en el área rural. La población inga asciende a 87 en el municipio de Sibundoy (Cf. Esquema de Ordenamiento Territorial, mayo 26 de 2.000, Sibundoy, Putumayo)¹. La mayor parte de la población indígena se concentra en la zona rural, entre el 85 y 90% y el resto en la zona urbana.

A pesar del proceso de aculturación y culturización (entendiéndose el primero como el proceso de imposición forzada de una cultura a un grupo humano y el segundo como de forma participativa y voluntaria) de las diferentes comunidades indígenas, la kamëntšá es una de las que ha logrado mantener vivas algunas de sus tradiciones y también su lengua, la que es utilizada sobretodo por los adultos y mayores.

En la comunidad indígena kamëntšá es evidente el manejo de la lengua kamëntšá (materna L1) por una considerable porción de sus integrantes, lo cual se acentúa en la población mayor, y el uso también de la lengua española (L2) que es manejada en mayor o menor grado por el cien por ciento de la comunidad indígena en diferentes situaciones comunicativas; ya sea con otros integrantes de la comunidad o con los colonos o blancos. Es así como se evidencia el fenómeno del bilingüismo (uso de dos lenguas alternativamente; lengua materna y lengua española) como consecuencia del contacto de las dos lenguas mencionadas antes (ya que las mismas personas las usan alternativamente); aunque cabe anotar aquí que en algunos casos se presenta el trilingüismo (manejo de tres lenguas: kamëntšá-inga-español), pero en porcentaje muy bajo. También debe

¹ Los datos que allí se presentan son tomados de los registros poblacionales según el DANE para el año 1999 y la proyección para el 2000.

considerarse que el español es, en muchos casos, la lengua materna (L1). Existen algunos individuos trilingües, debido precisamente al contacto con los vecinos y hablantes de inga, ya que algunos kamĚntšá han desarrollado las habilidades lingüísticas que les ha permitido aprender la lengua inga y utilizarla como vehículo de comunicación en algunas de las relaciones sociales y económicas con los inganos.

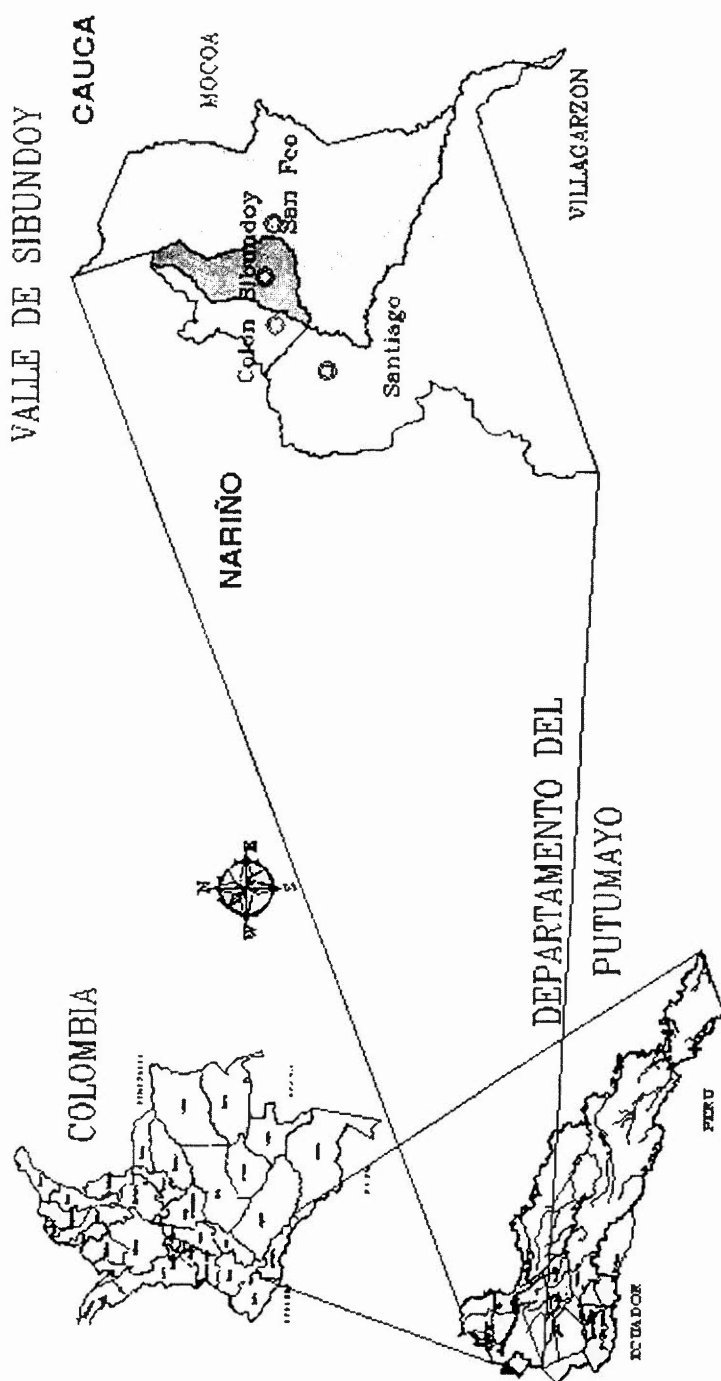
El diseño de un alfabeto de la lengua kamĚntšá se inició cuando un grupo de misioneros extranjeros empezó a estudiar la lengua para enseñarla a los indígenas, pero con el propósito de evangelizarlos. Es así como hay varias propuestas que tratan de describir el cuadro fonológico de la lengua. Hay propuestas de algunos hablantes nativos como Alberto Juajibioy y José Narciso Jamioy, lo mismo que maestros de las instituciones bilingües quienes coinciden en caracterizar 28 fonemas en lengua kamĚntšá.

En los últimos años se ha tratado de establecer un único sistema ortográfico, el cual hasta ahora no se ha definido completamente. Por eso constantemente se vacila en el empleo del alfabeto al momento de escribir. El Instituto Lingüístico de Verano (I.L.V.) en los trabajos adelantados ha optado por seguir la ortografía del español. Esta es la forma que es utilizada actualmente por la escuela lo mismo que por algunas personas de la comunidad (Fundación USCU "Uamán Soy Camentsá Uatsjendayeng": Los aprendices de cosas importantes del Camentsá) entre otros, aduciendo que de todas formas los niños especialmente aprendían las dos lenguas con un mismo alfabeto. Hay otros que utilizan una forma desligada del español eliminando así sus inconsistencias. Por ejemplo en los casos de las letras *c*, *q*, *k*, se opta por utilizar sólo la *k*.

Para Howard, el español ha ejercido influencia en varios sistemas de la lengua nativa, ella resalta la multiplicidad y complejidad de los grupos consonánticos. Ahora veamos la propuesta de José Raúl Monguí quien en su texto de fonética y fonología kamĚntšá pretende solo esbozar los aspectos básicos del sistema fonético y fonológico además de recoger finalmente una serie de textos con doble traducción literal y contextual. En el cuadro presenta no solo los fonemas sino los alófonos en paréntesis.

La escritura de la lengua materna en la escuela y el colegio bilingüe tanto por maestros como por los escolares (el uso diario lo mismo que el uso de la escritura en los mitos, cuentos, leyendas, historias que se aprecian), se convierte en un factor de homogeneización de ciertos patrones ortográficos, que poco a poco podría conllevar a la homogeneización de una forma de escritura de la lengua kamĚntšá

Localización del área de estudio en el contexto regional y local



y también a la implementación de un sistema ortográfico que está copiando las inconsistencias del español, (tales como copiar la ortografía del español en el caso del uso de las letras *k, q, c*, para representar el fonema /k/, la utilización de las letras *c, s, z*, para representar el fonema /s/). La escritura en la comunidad no es una vía de comunicación amplia (que incluya ámbitos extra escolares) sino prácticamente escolar, es decir para propósitos educativos. Lo anterior se evidencia en la cotidianidad de la vida escolar apreciada en las diferentes visitas hechas a las instituciones de la comunidad, escuela bilingüe y colegio artesanal kaměntšá.

La escritura del español en los mayores se da básicamente en caso de hacer anotaciones importantes, en el calendario, para hacer mercado o para elaborar documentos públicos. Entre ellos no es común la escritura de la lengua materna, ya que no lo consideran necesario porque su dominio oral hace que se den intercambios orales en lengua vernácula. La escritura del español es más frecuente entre escolares y jóvenes, lo mismo que entre algunos adultos y mayores, debido a la influencia de la escuela y también de los medios de comunicación; por la gran cantidad de información que se maneja en lengua española y la incidencia que ésta tiene especialmente en la niñez y la juventud actual. Por ejemplo, la música en español ha logrado influenciar bastante a la juventud. A través de varios meses de contacto cercano y la convivencia con la comunidad se palpa la viva influencia de la cultura occidental aminorando así la indígena.

En la última década con la presencia de la escuela y el colegio bilingüe, la escritura de la lengua materna ha ido adquiriendo cierta importancia, al menos en el contexto escolar, aunque son pocos los integrantes de esta comunidad que utilizan la escritura. Además de la escuela, utilizan la forma escrita de la lengua materna los lingüistas e investigadores de la comunidad, los profesores que lo hacen con fines investigativos y pedagógicos, la fundación USCU, que lo hace con fines pedagógicos y el gobernador y algunos integrantes del cabildo con fines informativos.

En términos generales un 60% de la población kaměntšá maneja la lengua materna para la comprensión y para la producción; dentro de este porcentaje un 40% posee un manejo de la lengua para el uso cotidiano y también para el uso ceremonial, es decir que utiliza las dos instancias del lenguaje (el primero denominado por Jamioy² como lenguaje cotidiano y el segundo lenguaje cortés

² Jamioy, José Narciso investigador adscrito al CCELA Uniandes. Según apreciaciones de este investigador indígena y de otros integrantes de la comunidad se logra establecer los porcentajes que aparecen en la Tabla I.

o ceremonial) y más o menos un 20% de ese 60% sólo maneja la lengua para el uso cotidiano; aproximadamente otro 20% de la comunidad posee competencia simple para la comprensión y más o menos el 20% restante no posee ningún conocimiento de la lengua materna. Mientras que el 100% de la población kamëntšá maneja la lengua española en mayor o menor grado de fluidez. Según los mismos integrantes conocedores de su entorno comunitario y social, hasta ahora no se ha comprobado la existencia de sujetos monolingües de kamëntšá.

En cuanto a la lengua inga podría decirse que dentro la comunidad es un medio de comunicación en caso de negocios y trabajos con los vecinos más cercanos, los ingas (inganos); aunque hay algunas familias mayores que por estar emparentados con ingas tienen la lengua inga como segunda lengua y la usan en el intercambio comunicativo con los vecinos pertenecientes a esa comunidad. Según aseveraciones de los indígenas el porcentaje de hablantes trilingües podría ascender a $\pm 3\%$. No se han encontrado casos de individuos bilingües en lenguas inga y kamëntšá. Se estiman estos porcentajes aproximados, ya que hasta ahora no se ha planteado un censo en estos términos, es posible que en algunos años se logre censar a la población indígena incluyendo datos culturales y lingüísticos. (Ver tabla 1).

Tabla 1. Población y porcentaje de hablantes

Población kamëntšá	Porcentaje hablantes materna	Porcentaje kam. entienden lengua materna	Porcentaje kam. entienden leng. monolingües de kamëntšá	Porcentaje habl. monolingües de español	Porcentaje kam. habl. lengua inga
4000 a 4500	$\pm 60\%$	± 20	0%	± 20	± 3
Sibundoy	<i>Uso</i>	<i>Uso cotid.</i>			
4190	<i>cotid.</i>	<i>y ritual</i>			
	20%	40%			

Haciendo referencia específica a la comunidad kamëntšá, el contacto de lenguas y sus implicaciones ha venido dándose desde la llegada a la región de los ingas (inganos) y luego con la llegada, conquista y colonia de la región por parte de los españoles. El fenómeno del bilingüismo (kamëntšá- español) se ha venido acentuando con la llegada de la escuela formal hacia finales del XIX.

2. INSTITUCIONES Y MEDIDAS QUE FOMENTAN EL USO DE LA LENGUA KAMËNTŠÁ

En la comunidad kamëntšá hay básicamente cinco instituciones que propenden por el uso de la lengua materna, entre ellas tres se consideran instituciones formales y dos son no formales.

2.1 Hogar Infantil: *Basetemengbe Yebna* "Casa de los Niños" (Centro de Atención Integral al Preescolar, vereda las Cochas): Esta institución propende por el uso diario de la lengua materna en la relación con los niños (de los 3 meses a los seis años); es decir que la maestra indígena de una forma u otra hace el papel de mamá, comunicándose con el niño a través de la lengua materna la cual juega un papel muy importante en ésta etapa de la vida. La carencia de materiales didácticos ha sido un gran obstáculo que los maestros indígenas han tenido que sobrellevar. Desde hace más de veinte años y bajo el auspicio y colaboración del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) la comunidad indígena ha logrado un espacio muy valioso para el desarrollo cultural y humano de la niñez de la comunidad. Prácticamente fue aquí donde se inició la etnoeducación en esta comunidad con el hogar infantil y es allí donde los niños kamëntšá van teniendo experiencias que los van enriqueciendo tanto personal como culturalmente. La creación y utilización de este espacio ha sido un paso muy importante en la reivindicación de la cultura y la lengua kamëntšá; cabe anotar que de tal forma se está garantizando un espacio para el uso de la lengua materna.

2.2 Escuela Bilingüe Kamëntšá de Las Cochas: Inicialmente y por varios años esta institución venía funcionando para indígenas y campesinos del municipio de Sibundoy. En 1979 se empezó a llamar Escuela Bilingüe Kamëntšá. De ahí en adelante comenzó la formación cultural y la enseñanza de la lengua a los niños kamëntšá, siendo bachilleres normalistas de la comunidad los que tomaron la función de enseñar. El propósito de esta institución radica en desarrollar las cuatro habilidades comunicativas en los niños y perpetuar el uso de la lengua kamëntšá primordialmente como identidad cultural teniendo en cuenta los grandes aportes hechos por los mayores. Allí no se ha implementado el uso de un uniforme escolar, ya que si se obliga al niño a portarlo, se le está obligando a dejar su traje tradicional que de todas formas no viene siendo utilizado por la mayoría de escolares. Por tal razón se piensa en recuperar el uso del atuendo tradicional como uniforme y así poco a poco hacer énfasis en su uso del modo de vestir tradicional. Es evidente que algunos utilizan el atuendo tradicional en ocasiones especiales, en actividades de la escuela, presentaciones, bailes tradicionales, en el carnaval y otros.

2.3 Colegio Bilingüe Artesanal Kamëntšá (vereda las Cochas): Esta es una institución que continúa con la enseñanza de la lengua materna y hace énfasis especialmente en las diferentes formas de trabajar los materiales para hacer artesanías y elementos tradicionales propios de la comunidad indígena; sayos, máscaras, canastos, trabajos en chakira y otros. Esta institución es realmente nueva en la comunidad indígena. Fue establecida en el año de 1990 con el ánimo de darle continuidad a la educación bilingüe que antes prácticamente se daba por terminada al graduarse de la primaria. Los esfuerzos de la comunidad indígena para lograr este espacio y así crear una institución de educación secundaria propia se dieron haciendo referencia a las siguientes razones recalçadas por la integrante de la comunidad Carmen Muchavisoy (2001):

- La pérdida de la verdadera identidad de los diversos aspectos culturales como la lengua, las costumbres, el folclore y lo verdaderamente valioso el pensamiento indígena kamëntšá.
- Por la culturización, cada día se remite la cultura kamëntšá a la vía de la extinción.

2.4 Fundación USCU: Se inicia en 1989, cuando un grupo de hablantes de la lengua kamëntšá decide unirse con el propósito de trabajar en la reivindicación de la lengua materna y elaborar materiales pedagógicos para la enseñanza de la lengua materna en las diferentes instituciones de educación formal. Inicialmente los integrantes del grupo trabajan en colaboración con el Instituto Lingüístico de Verano. Actualmente se trabaja en la vereda Tamabioy de Sibundoy sin el apoyo de ninguna institución; por falta de recursos económicos y de un espacio físico apropiado para el trabajo se programan reuniones esporádicas con los integrantes y con los que quieran participar o se trabaja individualmente. Esta es una institución que está decayendo poco a poco debido a la falta de apoyo de la comunidad misma y a la carencia de recursos económicos; según apreciaciones de algunos de los integrantes de esta fundación (septiembre de 2001), ésta tiende a desaparecer en los próximos años, si no existe la colaboración decidida de otros miembros líderes de la comunidad.

2.5 Centro Cultural Tamabioy (vereda las Cochas): Está dirigido por indígenas jóvenes interesados en revivir la cultura y la lengua y en crear "letras" en lengua materna, lo mismo que rescatar la música propia. Su propósito final es el de recopilar creaciones musicales en lengua kamëntšá y grabar un primer disco compacto, ya que hasta ahora sólo poseen grabaciones en casetes. En este lugar se encuentran muestras artesanales y de la cultura y las costumbres de la comunidad, así como una pequeña biblioteca.

A través de las diferentes instituciones se han venido estableciendo medidas para fomentar el uso de la lengua materna, tanto en la parte oral como escrita. En la parte oral, se ha tratado de rescatar la oralidad en la escuela y el colegio a través de narraciones, cuentos, leyendas, mitos y actividades culturales con representaciones de situaciones de la vida cotidiana. Se ha dado la participación de los mayores en el rescate de la tradición oral y de las costumbres ancestrales, lo que se ha venido dando en el contexto escolar.

3. ETNOEDUCACIÓN Y DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO DEL ESCOLAR KAMĚNTŠÁ

Actualmente tanto la escuela como el colegio bilingüe se enfrentan a un grave problema que bien podría enmarcarse dentro de lo lingüístico. El problema radica en que un gran porcentaje de niños y adolescentes kamĚntšá poseen competencia simple para la comprensión en lengua kamĚntšá (entienden la lengua materna); mientras que la competencia para la producción es casi nula, (cabe anotar aquí que hay algunas excepciones).

Si miramos el desempeño lingüístico de los escolares, nos damos cuenta del fenómeno de la progresiva pérdida de la lengua materna en los escolares y de la preocupante situación de la lengua materna en el contexto escolar. El bilingüismo balanceado llega a un 30% aproximadamente en la población escolar, mientras que el 50% únicamente entiende la lengua materna, es decir que posee competencia simple para la comprensión y aproximadamente un 20% no habla ni entiende la lengua propia, es decir que no posee ningún conocimiento de la lengua materna más que el que se le suministra en la institución. Ver tabla 2, tomado de datos presentados por Carmen Muchavisoy (2001).

Éste es un problema al cual se ven enfrentados tanto los niños como los maestros de las instituciones bilingües, ya que para ellos ha sido difícil el manejo de esta situación. Los maestros de las instituciones bilingües han hecho muchos esfuerzos por incrementar en los niños la competencia dual; es decir competencia tanto para la comprensión como para la producción en lengua materna, ya que en español la mayoría de escolares muestra gran destreza y logran comunicarse en ella eficazmente. En reuniones y conversaciones informales sostenidas con maestros indígenas, algunos de ellos culpan a la familia y tal vez tengan razón; ya que desde el hogar no se les viene enseñando el uso de la lengua materna a los niños. Se ha ido perdiendo la costumbre de socializar al niño en

lengua kamëntšá en los primeros años de vida, debido quizá a una dinámica social que ha privilegiado el uso de la lengua española.

Tabla 2 Bilingüismo escolar

Bil. Balanc.	Bil. Pasivo	Monol. Esp.
30%	50%	20%

La población estudiantil que recibe educación bilingüe no supera los 270 estudiantes, según datos suministrados por los maestros de las instituciones en reunión sobre etnoeducación, enero 2001. La cifra de niños y adolescentes en edad escolar que reciben educación en instituciones monolingües es tal vez mucho mayor, aunque no se tienen registros actuales. Si miramos la población estudiantil de hace algunos años el número de estudiantes que asistía a las instituciones de educación bilingüe era inferior, lo que quiere decir que día a día la comunidad misma ha venido tomando conciencia de la importancia de rescatar su cultura y sobretodo la lengua propia. Aparentemente se nota que ésta es la intención, pero de otro lado, hay algunos maestros indígenas que se niegan a creer que los padres de familia matriculen a sus hijos en las instituciones de la comunidad, sólo porque quieren recuperar su lengua y su cultura o que sus hijos lo hagan, sino aseguran que más bien lo hacen por el bajo costo económico que implica el acceso a dichas instituciones. Algunos aseguran que la falta de profesionalización de algunos maestros bilingües ha hecho que los padres de familia opten por no inscribir a sus hijos en las instituciones de la comunidad. Hay maestros quienes son bachilleres normalistas, lo que quiere decir que se ven obligados, la mayoría de veces a improvisar metodología, debido a su desconocimiento.

Es de esperar que la lengua materna sea un componente esencial dentro de la comunidad indígena kamëntšá; es así como debe ser también el eje fundamental en la escuela bilingüe. Aunque esto sólo se ha logrado parcialmente, vale la pena reconocer el esfuerzo de la comunidad kamëntšá de reivindicar su lengua materna. Actualmente en la escuela bilingüe el español se ha mantenido como la lengua de la enseñanza. En este contexto, como ya dijimos, la lengua española es la predominante en el desarrollo de la mayoría de los programas y cursos académicos.

La preocupación de los padres de familia radica en lograr que sus hijos hablen la lengua propia, que sus hijos mantengan viva la tradición oral kamëntšá. En palabras de una madre bilingüe, quien se ha dado cuenta del problema que se

presenta en cuanto a la producción oral en los jóvenes y niños, podemos notar tal preocupación:

[. . .] ellos toman vergüenza hasta por el modo de lo que a veces uno les dice en el idioma de nosotros, ellos no contestan en el idioma de nosotros sino en español. Eso ya está cambiando todo, acabándose el idioma de nosotros, que es el único que existe; pero no hemos podido valorarlo. Nosotros mismos tenemos mucha culpa; decimos que ojalá aprendan más el español; y por eso nuestros hijos casi poco saben el kamĚntšá [. . .].

(Declaraciones de una madre indígena, entrevista registrada, 2000)

A lo largo de la primera infancia (desde el nacimiento hasta la escuela) en la mayoría de los niños kamĚntšá, el comportamiento verbal se da generalmente en español, aunque hay algunos pocos casos en los que su comportamiento verbal se da en lengua materna. Lo anterior se debe a que normalmente los padres, especialmente los de la última década, utilizan muy poco el kamĚntšá al dirigirse a sus hijos. Generalmente estos padres de familia hacen que los niños repitan palabras o frases en español cuando están adquiriendo la lengua materna, que en muchos casos vendría a ser el español (L_1). Además, el problema de la competencia simple (competencia simple para la comprensión en lengua materna) hace que estos niños manejen y utilicen a diario la lengua española en esta etapa de la vida y así posiblemente por el resto. Lo anterior es evidente y es el sentir de los padres de familia especialmente menores de 35 años.

En el contexto escolar y familiar en lengua materna se da estrictamente el intercambio de saludos, de la denominación de objetos y cosas propias de la cultura, (a nivel de palabras y en algunos casos de frases y conversaciones muy cortas). Entre los niños kamĚntšá de la escuela y el colegio bilingüe, la oralidad no es dominante, por lo que hemos anotado anteriormente.

En un intento por identificar las situaciones socio comunicativas y el uso de las lenguas se observaron siete situaciones y subsituaciones en las cuales se hace uso de las lenguas:

- (1) Familiar (hogar, intimidad, amistad)
- (2) Escolar
- (3) Ceremonial (carnaval, perdimiento de la mano de la prometida, ceremonia de consejos en el matrimonio, toma de yagé)
- (4) Trabajo comunitario (mingas, cuadrillas, reuniones comunitarias)
- (5) Administración (cabildo)

(6) Relaciones comerciales

(7) Culto religioso

La tabla 3 nos ilustra un poco sobre la lengua utilizada con mayor frecuencia por parte de los mayores, adultos, jóvenes y niños en las diferentes situaciones comunicativas; la lengua preferencial, es decir, a la que se recurre con mayor frecuencia con determinados interlocutores y en situaciones comunicativas dadas.

Las familias más jóvenes tal vez inconscientemente han venido dejando que sea únicamente la escuela la que se encargue de enseñar la lengua materna y no han empezado a familiarizar al niño con el uso de la lengua propia en el hogar. Este asunto es muy complicado, porque en este contexto a través de la lengua materna, el niño debiera comprender las diferentes relaciones familiares, sociales y afectivas. En los últimos años la mayoría de escolares, prácticamente maneja ese tipo de relaciones en lengua española. Ciertos escolares (los que poseen competencia simple para la comprensión en lengua materna) identifican y atienden más fácilmente cuando se les habla en lengua materna; es decir que obedecen con mayor facilidad cuando se utiliza el kamëntšá en caso de regaño, de orden, de petición, de represión. De tal forma la lengua materna se convierte en cierta medida en un medio para reprender y dar órdenes, lo mismo que para canalizar la atención del niño, ya sea en el contexto familiar o escolar. Se podría afirmar que el respeto que ellos sienten hacia la lengua materna los hace más susceptibles; así no logren corresponder con palabras lo hacen con acciones.

Tabla 3 Lengua preferencial en diferentes situaciones comunicativas

Variable Sociolingüística →		M		A		J		N	
Situación	Lengua →	kam	esp.	kam	esp.	kam	esp.	kam	esp.
<i>Familiar</i>		+	-	+	-	-	+	-	+
<i>Escolar</i>		+	-	+	-	-	+	-	+
<i>Ceremonial</i>		+	-	+	-		+		+
<i>Trabajo comunitario</i>		+	-	+	-	-	+		
<i>Administración</i>		+	-	+	-	-	+		
<i>Relaciones comerciales</i>		-	+	-	+		+		
<i>Culto religioso</i>		-	+	-	+	-	+	-	+

Las letras corresponden a la variable de edad así: M: mayores, A: adultos, J: jóvenes, N: niños

Prácticamente se mide su pertenencia primeramente, en la comprensión del habla cotidiana y luego en la producción de algunas palabras referentes al contexto familiar y cultural de la comunidad.

Dicho fenómeno de superposición de la lengua española en la etnoeducación kaməntšá se impone cada vez y con más fuerza, debido a que los maestros indígenas no han sido formados para socializar los conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos en lengua materna. Esto ha generado ciertos interrogantes tanto en los maestros como en los alumnos, quienes podrían llegar a pensar que la lengua materna se convierte sólo en un instrumento de comunicación cotidiana que no permite apoderarse de los innumerables y *prestigiosos* conocimientos especializados, técnicos, científicos y económicos de la sociedad nacional. Esto podría darse a largo plazo; sin embargo, ya es posible notar que el bilingüismo escolar genera en algunos hablantes un manejo parcial de las dos lenguas. Debido a esto, el universo del indígena bilingüe se ha convertido en un doble universo, en el cual se da una dualidad desigual y se produce el fenómeno de interferencia lingüística. Por tal razón existen algunos hablantes bilingües que se expresan a menudo utilizando una combinación del léxico y la sintaxis en las dos lenguas.

Ahora bien, si tomamos el contexto escolar, la lengua kaməntšá y el español son lenguas lingüísticamente muy diferentes entre sí, es así como a la llegada a la escuela los niños indígenas empiezan a notar una especie de enfrentamiento del español con la lengua aborígen y es posible que a largo plazo tanto maestros como alumnos lleguen a convencerse de que a través de la lengua indígena verdaderamente no se logra un desarrollo completo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, posiblemente podría darse el hecho de que nuevamente la lengua aborígen sea relegada al contexto familiar y que se calquen estrategias propias de la lengua española para ocultar algunas supuestas deficiencias del sistema vernacular (que es lo que prácticamente hasta ahora se ha venido haciendo). En kaməntšá, por ejemplo, existe la partícula *be* que algunos hablantes adaptan o agregan a la palabra *pelota* del español, quedando *pelotbe*, donde *be* es un afijo(sufijo) de la lengua kaməntšá y su presencia indica que cierto elemento u objeto tiene forma redonda. Este tipo de adaptación se presenta en sujetos jóvenes; ya que un hablante mayor normalmente no seguiría el proceso de tomar la forma del español y agregarle un afijo de la lengua materna sino que procedería a expresar el concepto en lengua materna.

Los maestros indígenas ya sean bilingües o monolingües reconocen que de todas maneras, el modelo pedagógico imperante es necesariamente el modelo

pedagógico colombiano, ya que el modelo indígena únicamente se expresa en el medio socio-familiar.

4. SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS HABLANTES HACIA LAS LENGUAS QUE HABLAN

Los mayores de la comunidad afirman que lo único que les queda aún hoy en día y lo que verdaderamente los identifica es el hecho de hablar la lengua propia, lo único que los hace sentir vivos y es por ende su razón de ser. Es por tal razón que la comunidad kamëntšá se identifica como: **Kamuentšá Yentsang, Kamëntšá Biyang**; “Hombres de aquí, con pensamiento y lengua propia”. Esto es muy importante, ya de todas formas los kamëntšá se están reconociendo a sí mismos a través del lenguaje; donde se tiene en cuenta la lengua, es la definición propia de su comunidad.

Es importante anotar que en esta comunidad se siente un inmenso respeto y aprecio por aquellos que hablan la lengua materna, ya que de hecho se convierten en sabedores y transmisores del conocimiento ancestral.

Se puede notar que entre la población más tradicional está arraigado cierto sentimiento de marginación por el hecho de ser indígenas o por hablar una lengua distinta al español y también afirman que el uso de la lengua española les ha servido para relacionarse con los blancos y con la sociedad nacional, aunque esa no sea la lengua que les pertenece, porque afirman que “el castellano es la lengua de ellos (de los *skenás*), la lengua de nosotros es el kamëntšá”.

Algunos jóvenes se sienten impotentes frente a su cultura, impotencia reflejada en el desconocimiento de la lengua materna. Otros se conforman con entenderla, ya que según ellos de esta forma logran entender el pensamiento ancestral y apropiarse de su cultura.

La población indígena tradicional (adultos mayores y mayores) ve la lengua española como una herramienta importante para mantenerse informados del acontecer nacional y regional y muchas veces de la comunidad misma, ya que en algunos casos las discusiones acerca de la comunidad y de los problemas de la misma se dan en español.

Como anotamos anteriormente, tanto en la escuela como en la vida cotidiana del indígena kamëntšá la lengua española tiene una posición de prestigio y la

mayoría de la comunidad la maneja con gran fluidez, mientras que el manejo de la lengua materna en algunos hablantes es deficiente ya sea en cuanto a vocabulario, expresión de conceptos o estructuras gramaticales.

Algunos jóvenes y adultos que no lograron aprender la lengua propia en el seno familiar se sienten avergonzados al reunirse con los mayores y demás hablantes y ahora se lamentan de haber perdido la oportunidad de aprender la lengua de sus mayores.

5. IDENTIFICACIÓN DE TIPOS DE BILINGÜISMO EN LA COMUNIDAD INDÍGENA KAMĚNTŠÁ

Se identificaron las siguientes clases de bilingüismo; las familias de adultos que habitan en el área rural más alejada del casco urbano, quienes tienen menos contacto cercano con los colonos, tienden a presentar bilingüismo dominante en lengua materna o muchas veces bilingüismo balanceado (adultos entre 45-60 años).

Las familias más ancianas (mayores de 60 años) tienden a ser algo así como semihablantes de español; manejan con mayor fluidez el kamĚntšá y con menor fluidez la lengua española evidenciándose problemas gramaticales en la lengua que manejan con menor fluidez; algunos jóvenes y niños que tienen mayor contacto con los colonos tienden a presentar un fenómeno opuesto, se llamarían semihablantes de kamĚntšá, ya que manejan con gran fluidez la lengua española y con menor fluidez el kamĚntšá. Aunque también un gran número de niños y adolescentes presentan bilingüismo pasivo (entienden la lengua materna, pero no la hablan). Los adultos 20-35 años tienden a presentar bilingüismo dominante en español en la mayoría de los ámbitos comunicativos, mientras que en el rango entre los 35-45 años tienden a presentar un bilingüismo con predominancia de la lengua materna. Existen algunos adolescentes que presentan bilingüismo balanceado debido a la presencia de padres bilingües, ya que se practica el kamĚntšá en el seno familiar y así se continúa con la tradición de enseñar la lengua materna en la casa y no esperar a que el niño llegue a la escuela para que sea allí donde lo aprenda.

En las familias más jóvenes, quizá menores de 35 años, lo mismo que en los hijos de indígena y blanco, los niños y adolescentes tienden a ser monolingües de español; lo mismo que en las familias donde uno de los dos padres es bilingüe y en otros casos donde son los abuelos quienes manejan la lengua materna se presenta bilingüismo pasivo (población en edad escolar). Ver tabla 4.

Tabla 4. Tipos de Bilingüismo en la Comunidad Kamëntšá.

Bilingüismo Pasivo	Bilingüismo Balanceado	Bilingüismo pred. Kam.	Bilingüismo pred. Esp.	Semihablantes de Kamëntšá	Semihablantes de Español
7-19	45-60 +60	35-45	20-35	7-19	+60

6. LA INFLUENCIA INTERLINGÜÍSTICA DE LAS LENGUAS EN CONTACTO kamëntšá-español

El fenómeno de influencia de la lengua española o lengua dominante sobre el kamëntšá o lengua dominada se da principalmente en el plano lexical, aunque también se presenta transferencia, interferencia, alternancia y cambio de código lingüístico.

Se tiende a sufixar (agregar terminaciones kamëntšá) la mayoría de préstamos lexicales que son tomados del español (sustantivos y adjetivos). Estos préstamos son llamados préstamos estables, ya que poco a poco han sido aceptados, han venido siendo difundidos y son utilizados en el habla cotidiana por la comunidad de hablantes bilingües. A esos préstamos se les adapta un sufijo kamëntšá que significa una manera de percibir la realidad, concepción que ha sido dada por los mayores desde tiempos remotos. Es importante anotar algunos ejemplos de afijos sufijos que son agregados a préstamos tomadas del español, debido a su inexistencia en la lengua materna; a la palabra *televisor* tomada de la lengua española, se le agrega un *clasificador nominal* (afijo utilizado para indicar a qué clase gramatical pertenece una palabra, en este caso nombre) *sha* quedando *televisorsha*; donde el clasificador nominal de la lengua materna da la idea de un objeto o cosa que se ha elaborado o que está compuesto de partes, que es armable y desarmable. Otros ejemplos donde se usa este clasificador nominal en términos tomados del español son:

casasha a partir de casa (en kamëntšá es *yebna*).

mesasha a partir de mesa, (en kamëntšá no tiene término definido).

sillësha (*sillasha*) a partir de silla (en kamëntšá no existe un término definido).

carrosha a partir de carro (en kamëntšá no existe).

Ciertos hablantes de kamëntšá, entre ellos los más jóvenes, tal vez inconscientemente, adaptan dicho clasificador a la palabra que denomina los objetos que poseen esas características.

En otras ocasiones, se trata de acomodar ciertos conceptos que en la lengua materna suelen expresarse con un sólo término. El concepto de color, por ejemplo, se expresa en kamĕntšá con la palabra *inyanayubj*: instrumento que sirve para pintar. Pero muchos hablantes no usan el término de la lengua kamĕntšá sino que tratan de adaptar al término tomado del español el afijo sufijo *ubj* agregándolo a la palabra color, tendiendo a utilizar la forma *colorubj* en vez de la forma original de la lengua propia. Son pocas las personas de la comunidad que utilizan la forma ancestral de la lengua; son los mayores quienes tienden a utilizar las palabras de la lengua propia, mientras que los más jóvenes constantemente tienden a tomar préstamos del español y agregarles ciertos afijos utilizados en la lengua materna y así formar palabras partiendo del español.

Existe un notorio desuso (o tal vez pérdida) de ciertos conectores y preposiciones existentes en la lengua materna. Éstos generalmente no son usados al momento de hablar, sino que son tomados del español; es decir que en algunos casos la forma española está sustituyendo la forma nativa. Por ejemplo en el kamĕntšá está la partícula *na*, que puede traducirse como: *pues, pero, en cambio, entonces*, o según el contexto se puede traducir por expresiones que añaden un poco de énfasis (Juajibioy, 1974: 61-62). El siguiente ejemplo nos ilustra el uso de la anterior partícula en la forma escrita; *akna más btsá*: “*en cambio tú, siendo más grande*”. Pero éste es un ejemplo muy formal. Si se observa el uso cotidiano de la lengua materna, es decir el habla kamĕntšá de las mingas, de los amigos y vecinos y muchas veces de la familia, se nota que en algunos casos no se usa la partícula *na* en la forma oral y más bien se tiende a utilizar su equivalente del español. Anotamos ahora algunos ejemplos en el caso del uso y no uso de la partícula *na* en el habla cotidiana:

As ndoñe más motjutsetai. “*entonces no le daremos más*”

Asna kamuentš ka, sontjuañé. “*entonces me quedo, me contestó*”

Entonces ndoñe ka tontsiañ. “*entonces dijo que no*”

Entonces ndayek ats ndoñe. “*entonces por qué yo no*”

Entonces cheká. “*entonces así*”

En el discurso ya más elaborado como el del gobernador se tiende a abolir el uso del español y a utilizar por tanto los conectores y preposiciones del kamĕntšá.

Los ejemplos que aparecen en la tabla 5 nos muestran la influencia de la lengua española sobre la lengua materna. En esta tabla se encuentran algunas préstamos del español a los que les ha sido adaptado un afijo sufijo o sustituido un fonema de la forma española original.

Tabla 5 Sufijación préstamos tomados del español

Español	Kamëntšá
Palabra	palabrac <i>suf.oc: con</i>
Cabildo	cabildoy <i>suf.oy: hacia un lugar</i>
Familia	pamillac <i>suf.oc-ac: con</i>
Delicado	delicadoc <i>suf.oc: con</i>
Laborar	laborac <i>sinónimo trabajo suf.oc-ac:con, en</i>
Castellano	castellan (oc) (hablar) <i>suf.oc : en</i>
Bendición	bendicionam <i>suf. am para</i>
Voluntad	voluntadoc <i>suf. oc: con</i>
Juicio (juicioso)	juicioc <i>suf. oc: con</i>
Televisor	televisorsha(c) <i>suf.sha:clasif. nominal y suf. ac: con</i>

Lo que se muestra en esta tabla podría llamarse indigenización. En este caso se trata de indigenizar ciertos elementos foráneos; es decir adaptarlos, nombrarlos y asimilarlos en la lengua vernacular, se trata de que encajen en el modelo kamëntšá. Se toman ciertos términos del español, se valen de ciertos préstamos para designar objetos o elementos que pertenecen al mundo colonizador y que por lo tanto en la lengua vernacular no existen, otros que ya existen están siendo sustituidos por otros tomados de la lengua española. Así, a la mayoría de préstamos tomados del español se les agrega una terminación kamëntšá; según dicen ellos para no pronunciarlos totalmente en español sino “decirlos de nuestra forma o a nuestra manera”. Esto va creando en algunos hablantes, generalmente jóvenes, la tendencia a formar palabras partiendo inicialmente del español y agregando una terminación de la lengua materna. Según ellos no es al azar sino que dicha terminación en la lengua original bien constituye un afijo sufijo o un afijo prefijo que se agrega a términos de la lengua materna para nombrar elementos con ciertas características.

Miremos a continuación un ejemplo de alternancia de lenguas muy común en conversaciones sobre la comunidad o el entorno familiar que se da entre hablantes adultos y mayores generalmente bilingües balanceados (recogido en el trabajo de campo en una conversación familiar):

“[. . .] lejos es de la carretera! Y es lo grave que bungasheng mor ndëtsbé jut banama y che aren jutganama, pues a pie, pues todavía; pero ahora allá arribote tenemos que cargar y los hombres pues como bēngbe grupo boyang tenemos que llevar para que vayan a aprender para hacer la casa, pues para hacer el galpón. Entonces no, pues toca cheboyang jēbts betsan y ases jan parejsá.”

“[...] lejos de la carretera! Y es lo grave que tenemos que acarrear la arena y la piedra pues a pie, pues todavía; pero ahora allá arribota tenemos que cargar y los hombres, pues como nuestro grupo de maridos tenemos que llevar para que vayan a aprender para hacer la casa, pues para hacer el galpón. Entonces no, pues toca llevar a los esposos y entonces ir ambos.”

En el contexto familiar generalmente los niños y adolescentes que presentan bilingüismo pasivo tienden a incluir términos (transferencia de términos) del kaměntšá en el habla española; términos muy relacionados con el habla formal y utilizados generalmente en el habla cotidiana (de los padres de familia y mayores), por ejemplo:

Ndoñe más: “no más”

Pay, (*aslepay*, *aspay*) por la chicha: “gracias (muchas gracias) por la chicha”

Tonday todo esto: “se acabó todo esto”. *Tonday* más. “No hay más”

Pasamé el *tamó*: “pásame la sal”

Kimujua con todos: “salud con todos los presentes” (para brindar cuando se está tomando chicha)

Aiñe está bien: “si está bien”

Ndoñe, ahí no: “no, ahí no”

En presencia de un *skená* o blanco se tiende a cambiar de código lingüístico de español a kaměntšá tratando de no enterar al blanco de la conversación; otras veces se tiende a utilizar palabras (transferencia de términos) del kaměntšá en el habla española, en presencia de algún colono, para que sólo los que entienden o hablan la lengua descifren el significado, técnica muy utilizada especialmente entre los adultos y los mayores.

Podríamos referirnos ahora a la posible influencia que la lengua kaměntšá tiene sobre la española. Lo que se ha notado entre hablantes monolingües (colonos) es la generalización del uso del término *cabunga* (*caběng*), el cual es utilizado entre los indígenas para referirse a ellos mismos (nosotros los indígenas, de los nuestros) y es usada generalmente por los colonos para referirse al indígena, ya sea inga o kaměntšá. En el habla española de bilingües se nota la inclusión de pronombres personales del kaměntšá y de términos muy relacionados con la familia y la comunidad indígena. Esto se puede notar en las reuniones comunitarias y en los trabajos comunitarios como las mingas donde se logra una participación activa.

Cabe anotar aquí que la lengua kaměntšá ha recibido gran influencia de la lengua inga, hablada también en el Valle de Sibundoy. Se logró indagar sobre la

influencia de la lengua inga (dialecto del quechua) sobre la lengua kamëntšá y de todas formas no hay que desconocer que por haber sido y ser la lengua inga una lengua vehicular en la comunidad kamëntšá se presentan algunos préstamos y transferencias de la inga. Algunos mayores aseguran que entre los términos que se han tomado de la lengua inga están principalmente los de la numeración, ya que antiguamente ni siquiera se llegaba a contar hasta la decena, entonces se han tomado los términos para denominar los números de la lengua inga, ya que en lengua quechua existe un sistema de numeración muy importante.

La influencia de la lengua española sobre la lengua kamëntšá ha conllevado a esta última a un proceso de transformación, ya que se han dejado de utilizar palabras que existen en la lengua, pero en el uso común se toman del español. Es así como muchas veces en el uso cotidiano se mezclan las dos lenguas y en otros casos se toma como referencia el español al hablar en kamëntšá. En algunas de las conversaciones que se establecen entre kamëntšá parlantes los interlocutores no encuentran los términos en su lengua o los desconocen, lo que les obliga a recurrir al español, sin tratar de explicar con términos de la lengua y fácilmente acceden al español para hacerse entender. Casi siempre son los mayores quienes optan por no recurrir a la lengua española y tratan al máximo de utilizar los términos ancestrales en la lengua kamëntšá en sus diferentes conversaciones, mientras que son muy pocos los niños y adolescentes que utilizan la lengua materna en los diferentes contextos comunicativos.

Con este panorama podemos afirmar que la lengua española en la mayoría de familias jóvenes se ha convertido poco a poco en la que el niño aprende en el hogar convirtiéndose así en la lengua materna (L_1) y prácticamente es la escuela la que viene a enseñar la lengua propia. En estos casos el hogar infantil se ha convertido en la alternativa de muchos padres de familia para que sus hijos aprendan la lengua kamëntšá, porque ya muchos de ellos la han perdido. Es muy difícil que la escuela bilingüe llegue a suplir las carencias culturales de los niños.

El fenómeno del bilingüismo poco a poco tiende a disminuir y aumenta el del monolingüismo en español, así la transmisión generacional de la lengua indígena se ve amenazada; debido precisamente a que la familia está delegando la enseñanza de la lengua materna a las instituciones bilingües olvidando que la primera escuela es el hogar y es éste el espacio más apropiado para la enseñanza de la lengua materna, ya que es en el seno familiar donde se dan los primeros aprendizajes y sobretodo el de la lengua, íntimamente ligada a la cultura. A partir de ahí se genera el manejo mayoritaria de la lengua española, en vez de la materna lo

que se aprecia en la mayoría de individuos en edad escolar y en la mayoría de situaciones comunicativas.

REFERENCIAS

ALVAR, M., (1977) "Actitudes Lingüísticas de los indígenas de la Amazonía Colombiana" en **Estudios Lingüísticos sobre la Amazonía Colombiana** Cap.4; Instituto Caro y Cuervo, Bogotá.

APPEL y MUYSKEN, P., (1996) **Bilingüismo y Contacto de Lenguas**, Arel Lingüística S.A. Barcelona España.

BELTRAN Y PATIÑO, F., (1996) **Diagnóstico Educativo de la Comunidad kamĚntšá**, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá.

BUESAQUILLO, J. F., (2002) **Factores y Actitudes en la Pérdida y Preservación de la lengua indígena en la Comunidad kamĚntšá del Valle de Sibundoy Putumayo. Estudio enfocado al ámbito familiar**, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Tesis.

JAMIOY, J. N., (1996) **Proceso de Educación en el Pueblo Camsá**, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA), Memorias, Universidad de los Andes, Bogotá.

JUAJIBIOY, A. Y WHEELER, A., (1974) **Bosquejo Etnolingüístico del Grupo KamĚntšá de Sibundoy, Putumayo, Colombia**, Imprenta Nacional, Bogotá.

KRAUSS, MICHAEL, (1992) "Endangered Languages", en: **Language**. Volumen 68 N° 1.

LASTRA, YOLANDA, (1992) **Sociolingüística para hispanoamericanos**, Centro de estudios lingüísticos y literarios. Edit. El Colegio de México, México.

MILROY, L. y MUYSKEN, P., (1995) **One speaker, two languages** Cambridge University Press, Cambridge, Cap.2.

MUCHAVISOY, C., (2001) **Un proceso de desarrollo bilingüe y bicultural en la comunidad kamĚntšá de Sibundoy**, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá. Tesis.

WEINREICH, URIEL, (1974) **Lenguas en contacto**, Caracas, Universidad Central de Venezuela.

WERNER, R., (1976) **Catálogo de datos que hay que tener en cuenta para la descripción de situaciones de plurilingüismo**. (utilizado en un curso de Lenguas en Contacto), Seminario Andrés Bello; Instituto Caro y Cuervo.