

Llengües ameríndies: polítiques de promoció i pervivència

Actes del
III Fòrum
Amer&Cat
de les Llengües
Ameríndies

Lendrero nene
Lendrero lugar de liendres. acutu
Lengua generalmente. nenepilli.
Lengua de fuego. tienepilli.
Lengua de buey yerua. lo mismo
Lengua de ciervo yerua. lo mismo
Lenguaje propio. veltetlatol.
Lentecerse hazerse lento. ni, yan
Lentejas legumbre castillan pitz
Leña para quemar. tlatlatilquat
Leña seca para qmar. vacqui tlat
uarzalli. quauhticatuarzalli.
... de quauhquetzalli

Ariadna Lluís i Vidal-Folch / Gabriela Dalla-Corte Caballero (eds.)



Casa Àmerica
Catalunya



Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament



Llengües ameríndies: polítiques de promoció i pervivència ■ Amer & Cat
Lenguas amerindias: políticas de promoción y pervivencia

Lenguas amerindias: políticas de promoción y pervivencia

Actas del
III Fórum
Amer&Cat
de las Lenguas
Amerindias

Lengua. Cu. Apé...
Lengua de campana. Ytapi
piâ. Ytá cŷ.
Lengua el que la fabe. ñeẽ
quaapára.
Lengua, el lenguaje. ñeẽ
ñeẽngã.
Lengua interprete. ñeẽ m
boyequaa pára. ñeẽ qua
pára.
Lengua materna. ñeẽ teẽ.
Cũ pŷrŷ

Gabriela Dalla-Corte Caballero / Ariadna Lluís i Vidal-Folch (eds.)



Casa Amèrica
Catalunya



Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament

LENGUAS AMERINDIAS:
POLÍTICAS DE PROMOCIÓN
Y PERVIVENCIA

ACTAS DEL III FÓRUM AMER&CAT
DE LAS LENGUAS AMERINDIAS

8 y 9 de febrero de 2005

Gabriela Dalla-Corte Caballero
Ariadna Lluís i Vidal-Folch
(eds.)



Casa Amèrica
Catalunya



Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament

Colección Amer&Cat, 14

Imagen de portada a partir de *Arte y vocabulario de la lengua guaraní*,
Antonio Ruíz de Montoya, 1640.

Traducciones: Natàlia Fernández Díaz

© CASA AMÈRICA CATALUNYA

Còrsega 299, entresol

08008 Barcelona

Tel.: 93 238 06 61

Fax: 93 218 43 77

www.americat.net

*Las opiniones expresadas en los artículos de este libro son personales
y no tienen porqué corresponderse con las posiciones de esta institución.*

Impresión: Winihard Gràfics, SL

Depósito legal: B-15.131-2005

ISBN: 84-85736-21-4

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Antoni Traveria Celda, director de Casa Amèrica
Catalunya 9

PRESENTACIÓN

David Minoves, director de la Agència Catalana de Cooperació
al Desenvolupament 10

DISCURSO DE INAUGURACIÓN

Antoni Mir i Fullana, director de la Casa de les Llengües 12

NOTA DE LAS EDITORAS 14

PRONÓSTICO DE LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN AMÈRICA LLATINA

Azucena Palacios Alcaine (Universidad Autónoma de Madrid)
*Interferencias entre las lenguas amerindias y el castellano:
el concepto de "error de aprendizaje" como factor de
estigmatización social* 17

Juan José Batalla Rosado (Universidad Complutense de Madrid)
*El arte de escribir las lenguas amerindias mesoamericanas.
Códices y manuscritos* 29

Joan Moles i Carrera (Càtedra UNESCO de Llengües i Educació de l'Institut d'Estudis Catalans)
Manual de buenas prácticas lingüísticas para ONG. Una propuesta catalana para el mundo de la cooperación internacional. 39

Jesús Bustamante (CSIC, Instituto de Historia)
Niveles lingüísticos y jerarquización: Las consecuencias de un modelo de conocimiento y sus desarrollos ante las lenguas habladas en América (la experiencia colonial). 46

Juan Carlos Rubio (Universitat Autònoma de Barcelona)
La lengua española ¿"compañera" en los procesos de normalización de las lenguas indígenas en América Latina? 60

6 PRESENCIA DE LAS LENGUAS AMERINDIAS EN LOS ÁMBITOS OFICIALES Y PRIVADOS

Antoni Milian Massana (Universitat Autònoma de Barcelona)
Las lenguas amerindias en los tratados de libre comercio. 67

José Luis de Rojas (Universidad Complutense de Madrid)
La enseñanza de lenguas indígenas en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid. 80

Eva Pons Parera (Universitat de Barcelona) y Alicia Johnson Hernández (Universitat de Barcelona)
La ley de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de México. 88

BILINGÜISMO O PLURILINGÜISMO. EN LA ESCUELA Y EN LA UNIVERSIDAD

Elena E. Benedicto (Purdue University)
Situación de las lenguas en Nicaragua. Lenguas no-dominantes en un contexto multiétnico y plurilingüe. 107

Colette Grinevald (Université Lyon II y DDL CNRS)
Documentación de lenguas en peligro: El caso de las lenguas amerindias. 120

Klaus Zimmermann (Universität Bremen)
Interculturalidad pedagógica en contextos transculturales. 141

José Antonio Flores Farfán (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) México)
Alternativas a la educación formal con lenguas amenazadas. Reflexiones, acciones y propuestas. 154

Francisc Queixalós (Universidade de Brasilia)
Las lenguas de la Amazonia. 170

Ángel López García (Universitat de València)
La visión del mundo del otro: lenguas "primitivas" y categorías conceptuales. 177 7

REFLEXIONES FINALES

Ariadna Lluís i Vidal-Folch, Gabriela Dalla-Corte Caballero y Pau Janer Coll
Reflexiones en torno a la pervivencia de las lenguas amerindias. 191

Francisc Ligorred Perramon
(Re)visiones de las lenguas amerindias. 202

Joan A. Argenter
Reflexiones en torno a la cooperación lingüística. 207

Marie-Amélie Ponce
Instituciones y lingüistas por la protección de las lenguas. 210

DIRECCIONES DE INTERÉS EN LA RED 214

PRESENTACIÓN

La conciencia de Casa Amèrica Catalunya sobre la cuestión de las lenguas amerindias ha conducido a esta institución a celebrar, anualmente, unas jornadas sobre el tema, en las que expertos de Europa y América ponen sobre la mesa aspectos de orden diverso acerca de estos idiomas, muchos de los cuales viven bajo una inminente amenaza de extinción.

Sin embargo, el continente americano no es el único que padece esta situación, tal y como se hizo patente en alguno de los "Diálogos" y exposiciones del Fòrum 2004 -acontecimiento en el que tuve el honor de participar como director de información y contenidos-. Y sería fruto de uno de estos diálogos que surgiría la sugerente idea de fundar una "Casa de las Lenguas" en Barcelona. Esta idea ha comenzado su andadura este año, dirigida por Antoni Mir, cuyo primer acto oficial -como director de la Casa de les Llengües- ha sido inaugurar otro fòrum, el de las lenguas amerindias, en el que nuevamente tendremos la oportunidad de conocer, de la mano de un buen número de acreditados expertos, la situación de las lenguas en América Latina, así como sus respectivas propuestas de cooperación. Propuestas que permitan desarrollar, desde Cataluña, actuaciones para garantizar la promoción y pervivencia de este valioso patrimonio lingüístico.

La vocación de protección y promoción del patrimonio lingüístico mundial es también compartida, desde Cataluña -por nuestra institución y por la Casa de les Llengües-, con otra entidad que se ha sumado también a la celebración de este III Fòrum de las Lenguas Amerindias: el Institut Linguapax. Esta institución, impulsada por la Unesco, ha otorgado el premio Linguapax -un galardón anual- en el marco del presente fòrum.

Quiero agradecer, de forma especial, la complicidad de David Minoves, como Director de la Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.

Animamos, pues, a estos y otros organismos, a seguir trabajando conjuntamente y de forma activa para la promoción y pervivencia de las lenguas del mundo, contribuyendo a que esta abundancia idiomática, lejos de crear barreras, sea una verdadera herramienta de comunicación.

Antoni Traveria Celda

Director

Casa Amèrica Catalunya

PRESENTACIÓN

Un idioma no son sólo palabras, o una forma de expresar ideas, emociones y sentimientos. No es sólo una forma de comunicarse. Un idioma es, sobre todo, una forma particular de ver, vivir y entender el mundo. Y la pérdida -lenta, pero constante- de esta diversidad de centenares de visiones y formas de comprender la vida es una de las principales amenazas a la capacidad que tenemos las personas para construir, compartir, y mejorar este mundo de mundos en que vivimos.

Por ello, cuando hablamos de una lengua en peligro de extinción; o con problemas de fluidez en la cotidianidad de sus hablantes; o con una falta de presencia y dignidad en la vida pública; o de la falta de políticas públicas que garanticen la enseñanza de lenguas autóctonas, estamos hablando de mucho más que de una reivindicación lingüística. Estamos hablando del derecho universal a expresarnos y desarrollarnos en el propio idioma, en la propia cultura, y de la necesidad de exigirlo y reivindicarlo en todos los ámbitos de nuestra vida social, política y económica.

La pluralidad lingüística como derecho -y por lo tanto, como obligación de los Estados para garantizarla y promoverla- ya es asumida por movimientos y organizaciones indígenas de muchos países de América Latina. En algunos, las reivindicaciones y luchas de las poblaciones indígenas en los últimos 30 años han conseguido ya que la diversidad lingüística esté reconocida en las constituciones nacionales y en diversos tratados internacionales. Por lo tanto, la educación intercultural bilingüe y todos los mecanismos que regulan y promueven la salud de un idioma autóctono tienen la categoría de política de gobierno. Y como política pública, el gobierno competente tiene que garantizar que sea una política de calidad, que llegue a los ciudadanos y que tenga los recursos y reconocimientos necesarios para garantizar, no sólo la supervivencia de los idiomas amerindios, sino también su fortalecimiento y desarrollo.

El soporte a la defensa y promoción de la diversidad lingüística y cultural mundial -y en este caso específicamente del continente amerindio- pasa, necesariamente, por el soporte a las poblaciones indígenas en su proceso de lucha por el reconocimiento oficial de sus idiomas por parte de los gobiernos estatales, y por el hecho de que este reconocimiento esté apoyado por políticas públicas que lo garanticen y lo hagan efectivo. Por ello, desde la cooperación catalana queremos -y podemos- acompañar y dar soporte a estas luchas y procesos sociales de las poblaciones indígenas de América Latina en

su voluntad de conseguir políticas públicas eficaces que garanticen la educación intercultural bilingüe y la pluralidad lingüística como un derecho de las poblaciones y un deber de los gobernantes.

Desde esta voluntad, nos sumamos a los esfuerzos de la Casa Amèrica Catalunya, de la Casa de les Llengües y de otros organismos, pero sobre todo a los esfuerzos de los pueblos indígenas que luchan por el crecimiento y el orgullo de sus lenguas, para trabajar juntos en la construcción de un mundo diverso de lenguas, de un mundo diverso en maneras de vivirlo y entenderlo.

David Minoves

Director

Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament

DISCURSO DE INAUGURACIÓN DEL III FÒRUM DE LES LLENGÜES AMERÍNDIES

Apreciadas señoras, apreciados señores, buenos días.

De entrada quiero agradecer al señor Antoni Traveria, director del Institut Català de Cooperació Iberoamericana -el que quiere ser, y seguro que será, la Casa de América en Cataluña-, la amabilidad y la oportunidad de estar hoy aquí, en la inauguración de la tercera edición de este Foro. Nos conocimos en Mallorca, él como director del centro territorial de TVE en Baleares, y yo como presidente de la Obra Cultural Balear. De hecho, es el primer acto público en el que participo como representante de la Casa de les Llengües.

La creación de la Casa de les Llengües también es el primer proyecto del Gobierno de la Generalitat de Catalunya fruto del diálogo *Diversidad lingüística, sostenibilidad y paz*, del Fòrum de les Cultures. Nuestro objetivo es trabajar en favor de todas las lenguas del mundo, para que existan, se utilicen y se desarrollen. En definitiva, se trata de defender la diversidad lingüística, porque las lenguas son nuestro vehículo de comunicación, de civilización y de diálogo; forman parte del patrimonio cultural de la Humanidad, y, por encima de todo, son un derecho inalienable de las personas y de las comunidades lingüísticas.

Las lenguas y sus comunidades pueden convivir y tienen que convivir, pero es necesario que exista un contexto de equilibrio y reparto de usos. En este sentido, pues, queremos contribuir a crear una cultura de la diversidad lingüística y llevar a cabo acciones para mejorar la situación de las lenguas en el mundo, para propiciar un orden lingüístico mundial equitativo. Por lo tanto, trabajaremos para contribuir en la valoración de las lenguas y del multilingüismo como instrumentos imprescindibles de desarrollo personal y colectivo, y como medio de diálogo entre las personas y culturas del mundo.

Por otro lado, también formará parte de nuestra actividad dar a conocer especialmente, por todo el mundo, la experiencia catalana en el desarrollo de la lengua propia en el respeto de la diversidad lingüística y en la gestión del multilingüismo. Siguiendo las palabras del profesor Miquel Siguan, queremos participar en el fomento de "un diálogo internacional que cree un lenguaje común para el acuerdo".

Para terminar, utilizando la simbología fácil que nos ofrece la imagen de una casa, quiero deciros que las puertas de la Casa de les Llengües están abiertas para establecer y canalizar relaciones de cooperación en el ámbito nacional e internacional con instituciones, organizaciones y especialistas que se dediquen a actividades relacionadas con nuestra razón de ser.

Muchas gracias.

Antoni Mir i Fullana
Director
Casa de les Llengües

NOTA DE LAS EDITORAS

La cuestión de las lenguas amerindias está, en nuestro país, relativamente poco estudiada. Sin embargo, poco a poco se van localizando grupos de investigación y más personas interesadas en trabajar en la protección, investigación y divulgación de estas lenguas.

La razón de ser de nuestra institución ha generado la necesidad de crear un espacio de estudio e intercambio de opiniones sobre la situación en que se encuentran las lenguas en América Latina, en la mayoría de casos minoritarias, amenazadas y con escaso reconocimiento por parte de organismos oficiales y de los propios hablantes.

Este pequeño espacio desde el que hemos empezado a trabajar se ha planteado en un formato de mesas redondas, de encuentro de especialistas, pero a la vez abierto a todo el público: este año hemos celebrado el tercero de estos encuentros, en el III Fòrum de les Llengües Ameríndies, que como cada año ha culminado con una publicación que recoge los trabajos de los distintos ponentes.

14

A diferencia de las dos anteriores ediciones, en esta ocasión hemos propuesto a nuestros invitados sobrepasar el nivel más teórico que había caracterizado a los anteriores foros, para empezar a proponer respuestas, alternativas, soluciones prácticas a los problemas lingüísticos que están sufriendo las lenguas amerindias, con el objetivo de generar un proyecto de cooperación lingüística.

Conseguir resultados positivos ante un reto de tal magnitud no será fácil: esta es sólo la primera piedra de un proyecto que deberá crecer paulatinamente.

Ariadna Lluís i Vidal-Folch
Gabriela Dalla-Corte Caballero
(eds.)

PRONÓSTICO DE LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN AMÉRICA LATINA

**INTERFERENCIAS ENTRE LAS LENGUAS AMERINDIAS Y EL CASTELLANO:
EL CONCEPTO DE "ERROR DE APRENDIZAJE" COMO FACTOR
DE ESTIGMATIZACIÓN SOCIAL**

Azucena Palacios Alcaine

Universidad Autónoma de Madrid

La coexistencia de las lenguas amerindias con el castellano durante siglos en Hispanoamérica ha favorecido la influencia interlingüística en ciertas áreas en las que ha permanecido un contacto lingüístico prolongado. Debían darse ciertas condiciones en la interrelación de los grupos indígenas y de los castellanos para que, en situaciones de contacto de lenguas, tuviera lugar una influencia interlingüística permanente, más allá de la simple contigüidad geográfica de las lenguas. El grado de adquisición del castellano y si esta adquisición tiene lugar de manera formal o informal, los factores socioculturales que rodean las distintas comunidades indígenas, el nivel de escolarización, el aislamiento geográfico o el nivel socioeconómico, entre otros, desempeñarán un papel fundamental en la influencia lingüística de las lenguas amerindias en la variedad de castellano local. Es precisamente este castellano interferido por las lenguas amerindias una variedad socialmente desprestigiada, calificada como "castellano de indígenas", "castellano deficiente" o "propio de bilingües que no saben bien castellano". De ella voy a tratar en este foro. Y esta ha sido una decisión consciente, precisamente porque en la mayoría de las áreas de contacto hispanoamericanas donde se hablan las lenguas amerindias se está produciendo una situación de sustitución lingüística de estas lenguas por el castellano, bien de manera explícita, bien de manera encubierta. Así, a diferencia de lo que ocurre hoy con las comunidades rurales aisladas donde el castellano es usado como segunda lengua, en los núcleos de población urbanos o semiurbanos de las zonas de contacto histórico las lenguas amerindias

han sufrido un proceso de sustitución lingüística cuyo resultado es el predominio del castellano y la desaparición rápida de las lenguas amerindias, a veces en una única generación, como ocurre en muchas zonas indígenas de México, Guatemala, Perú o Ecuador, por ejemplo. Actualmente, son pocas las zonas de monolingüismo en lenguas amerindias, salvo las zonas alejadas geográficamente de los centros de poder. El bilingüismo de las comunidades indígenas es una realidad que se va imponiendo. La escasez de programas de educación bilingüe en estas áreas, la mala aplicación de los mismos cuando los hay, la formación deficiente que tienen muchos maestros en los idiomas nativos y, sobre todo, la estigmatización que estas lenguas sufren, son algunos de los factores que intervienen en este proceso de sustitución lingüística y que se han apuntado insistentemente en la bibliografía especializada. Sin embargo, no se suele aludir a las variedades de castellano interferidas por las lenguas amerindias como un factor más de sustitución lingüística. En efecto, estas variedades de castellano de las zonas de contacto lingüístico suelen ser calificadas como subestándares, llenas de lo que se ha considerado como "errores" o "desvíos" de la norma estándar, propias de hablantes bilingües con aprendizaje deficiente o incompleto de castellano. Esta caracterización está muy extendida entre docentes, pedagogos y lingüistas, mucho más entre la población mayoritaria de estas áreas y, lo que es aún peor, entre la propia población local. El resultado de este complejo proceso social es la estigmatización social de estas variedades de castellano que sustituyen a las lenguas amerindias. Y, paradójicamente, es ese rechazo social del "castellano imperfecto" hablado por bilingües un factor que influye decisivamente en el abandono de las lenguas amerindias en muchas comunidades indígenas hispanoamericanas, dado que hay un empeño en que las siguientes generaciones hablen un "castellano correcto" que impida la discriminación social. Así, se extiende ampliamente la idea de que si las nuevas generaciones son monolingües en castellano, esto es, si abandonan su lengua amerindia, el castellano que hablen será "correcto", "puro", pues no se mezclará con la lengua amerindia.

Esta generalización no deja de ser una falacia, pues, en este sentido, hay que tener en cuenta que en estas zonas de contacto existen grados de influencia distintos, así como mecanismos de cambio lingüístico inducido por contacto también diferentes, lo que conlleva soluciones o efectos lingüísticos muy variados. En algunos casos, esta influencia se deja sentir en la fonética, como ocurre con la pronunciación glotal de la /k/ de poblaciones indígenas de Guatemala, en la morfosintaxis, como es el caso de las discordancias gramaticales de género y número o la reestructuración del sistema pronominal en las variedades de castellano paraguayo, ecuatoriano, peruano o guatemalteco en contacto con lenguas amerindias y, por supuesto, en el léxico referi-

do tanto a realidades conocidas como desconocidas para el mundo hispanohablante; en otros casos se producen cambios de código, mezclas de lenguas, préstamos de elementos amerindios, léxicos, morfológicos o sintácticos como se ha descrito para Paraguay. Por tanto, las situaciones de contacto son múltiples y complejas, lo cual incide en las consecuencias lingüísticas que el contacto tiene en las variedades locales de castellano. Desgraciadamente son demasiadas las descripciones lingüísticas que dan cuenta de los efectos del cambio lingüístico, los rasgos interferidos por las lenguas amerindias, -en términos de errores o desvíos de la norma que deben corregirse-, sin que se analicen estos procesos de manera rigurosa lingüística y socialmente.

Es importante resaltar que, a diferencia de lo que suele creerse, las variedades de castellano influidas por las lenguas indígenas suelen ser estables y se transmiten de generación en generación, por lo que no es posible hablar en estos casos únicamente de errores de aprendizaje en la segunda lengua, el castellano; por el contrario, en amplias zonas de bilingüismo histórico se constata cómo hablantes bilingües simétricos o ya monolingües de castellano hablan una variedad de castellano en la que se aprecia la influencia de la lengua amerindia en ciertas estructuras de su variedad (al respecto remito, entre otros, a los trabajos de Granda en el NOA, a los de García Tesoro para Guatemala o a los míos propios para la sierra ecuatoriana o Paraguay).

Las áreas lingüísticas de influencia amerindia ocupan una parte importante del territorio americano de habla hispana. En la actualidad, pueden destacarse las siguientes: las áreas bilingües de México y Guatemala; el castellano de la Guajira venezolana y colombiana; el castellano andino: sur de Colombia, zonas serranas de Ecuador, Perú, Bolivia, NO Argentina y Norte de Chile; el castellano de áreas guaraníicas: Paraguay, NE de Argentina y Este de Bolivia; el castellano de áreas mapuches de Chile y Argentina o el castellano en contacto con lenguas amazónicas. Sin embargo, la mayoría de estas áreas, generalmente rurales, carece de descripciones serias sobre el grado de bilingüismo y la influencia de las lenguas amerindias en el castellano local de la zona. Frente a la relativa abundante documentación bibliográfica sobre Perú, Paraguay o Argentina, el resto de las áreas apenas sí tienen estudios descriptivos, que generalmente suelen tratar aspectos parciales y no ofrecen una visión de conjunto; algunas otras, como las áreas amazónicas, Centroamérica o zonas de influencia mapuche, han sido prácticamente excluidas de la atención de los investigadores. En cualquier caso, la carencia de estudios en estas áreas de contacto, basados en trabajos de campo serios y rigurosos, deja demasiadas generalizaciones sobre el castellano hablado en estas zonas bilingües. Sólo con la elaboración de estudios empíricos podremos empezar a conocer más profundamente el castellano de amplias áreas hispanoamericanas.

Una de las zonas que más atención ha recibido es la del castellano andino, de influencia quechua y aimara de un vasto territorio que comprende el sur de los Andes colombianos, las sierras ecuatorianas y peruanas, gran parte de Bolivia, noroeste de Argentina y norte de Chile, si bien esa atención se ha centrado casi de manera exclusiva en Perú y Argentina. Esta área lingüística muestra ciertos rasgos lingüísticos comunes como son, entre otros, la tendencia a la reducción del sistema vocálico (motosidad), las discordancias de género y número, la reestructuración del sistema pronominal, los llamados usos anómalos del gerundio y las perífrasis de gerundio, los usos de *ser* intensivo, la reestructuración de los tiempos verbales de pasado, la aparición de modales evidenciales, las formas de atenuación, las alteraciones de orden de constituyentes, el cambio del régimen preposicional o la elisión de elementos como artículos, cópula verbal o preposiciones. La mayoría de estos rasgos se consideran "errores de aprendizaje deficiente", por lo que hay un empeño entre los docentes por corregir estos "errores propios de indios", "errores" que también identifican fácilmente los lingüistas y la población no local. Sin embargo, el testimonio de documentos históricos de individuos bilingües indios y mestizos de la época colonial en esta área permite constatar que estos mismos rasgos aparecían ya entre bilingües de los siglos XVI y XVII, por lo que podemos concluir que esta es una modalidad lingüística con continuidad histórica y no meramente el habla de bilingües que han aprendido deficientemente una lengua. Al contrario, esas "desviaciones" de la norma estándar del castellano se transmitirán de generación en generación hasta llegar a nuestros días. Estamos, pues, ante una modalidad histórica del castellano que, desde finales del siglo XVI se ha constituido en una variedad bien definida, con un núcleo de rasgos que se transmiten de generación en generación, algunos de ellos incluso entre las capas sociales medias y altas monolingües de la zona. No hay que olvidar que los rasgos más locales, más fuertemente interferidos, sólo aparecen en las clases menos instruidas, pues la escolarización supone una nivelación que elimina los rasgos más llamativos, los que se apartan en mayor medida del castellano estándar.

Pongamos un caso concreto que permita ilustrar el problema de estigmatización del castellano de estas zonas bilingües que planteo. Como es bien sabido, Ecuador tiene un sistema leísta, distinto por completo al leísmo peninsular que tenemos en Madrid, por ejemplo. Este sistema leísta ha reducido el número de pronombres átonos de tercera persona a uno solo: *le*. La bibliografía especializada considera que este sistema leísta se debe a la influencia del quichua, que ha simplificado el sistema. Sin embargo, este sistema, muy extendido en la sierra ecuatoriana, no se entiende como un error de indígenas que han aprendido deficientemente el castellano. Muy al contrario, está

tan extendido incluso en las clases con nivel alto de instrucción que se considera una norma general de la sierra. Humberto Toscano así lo confirma en su monografía sobre Ecuador. Por el contrario cataloga los usos de *lo* como pronombres que refieren a femeninos del tipo *lo pelo las papas* como fenómenos raros que apenas se registran. Un hablante leísta de Quito dirá que estos usos de *lo* solo de dan entre indígenas, que no saben hablar bien el castellano. Sin embargo, en la sierra ecuatoriana se documentan de manera sistemática esos usos de *lo* en áreas no lejanas de Quito y entre hablantes monolingües de castellano que no se consideran indígenas.

Así, ¿cuál es la razón por la que los usos simplificados de *le* se consideren norma general y los usos simplificados de *lo* se cataloguen como errores o habla propia de bilingües? Lingüísticamente ambos usos se explican como cambios inducidos por contacto con el quichua, pero socialmente, sólo el leísmo está bien considerado. Es, por tanto, la consideración social la que invalida una variedad de castellano que, reconocida como habla de bilingües, aunque no lo sea, se cataloga como errónea, alejada de la norma y, por tanto, deficiente.

Igualmente, en la sierra ecuatoriana hay un uso muy extendido que ha sido explicado como inducido por el contacto con el quichua: la construcción benefactivo + dar + gerundio como una forma de orden atenuada. ¿Existe alguna razón lingüística para que este uso, extendido entre la población quiteña de todos los niveles sociales, sea aceptado, a pesar de que se aleja de la norma del castellano estándar general y no lo sean otros usos también inducidos por contacto, como las discordancias de género, restringidos a la población bilingüe? La respuesta es claramente que no existe ninguna razón lingüística para aceptar una y rechazar la otra; la única razón que explica este comportamiento es la valoración negativa que hay de la variedad del castellano que hablan los bilingües. En el primer caso se dirá que es un uso coloquial, vulgar o poco refinado; en el segundo será un "error" propio de hablantes bilingües que no saben bien castellano.

Ni el quechua ni el aimara tienen marcadores gramaticales obligatorios de género y esto se refleja en la falta de concordancia de género del tipo *la problema, la tema, el costumbre* característicos de hablantes bilingües. En estos casos hay una generalización en la asignación del género femenino, que se identifica exclusivamente con el morfema *-a*. Los ejemplos muestran así que los nombres masculinos terminados en *-a* son reconocidos como femeninos y los femeninos no canónicos que no terminan en *-a*, por el contrario, son reanalizados como masculinos. Hay que decir que estas discordancias de género se documentan entre los hablantes bilingües y monolingües, incluso con nivel de instrucción alto, de las zonas andinas, lo cual significa que no son errores de aprendizaje deficiente. Hay, no obstante, que señalar que, si bien estas discor-

dancias se pueden encontrar entre bilingües simétricos con instrucción alta e incluso entre monolingües, la frecuencia de aparición de estas discordancias en estos hablantes será mucho menor que la se pueda encontrar entre bilingües instrumentales con un aprendizaje no formal del castellano. Esto es, el fenómeno está presente en todos los grupos, aunque varíe su intensidad y extensión.

El castellano hablado en la zona andina parece que ha incorporado elementos modales relacionados con la verosimilitud de la información y con la fuente de conocimiento del mensaje, elementos éstos, presentes en la estructura del quechua y del aimara. Un ejemplo de éste fenómeno es la diferenciación establecida por los hablantes ecuatorianos entre dos tiempos verbales del pasado, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto. El último de estos ha abandonado su valor temporal para adoptar un valor modalizado similar al pasado narrativo o delegatorio del quechua: indica que el hablante no ha presenciado la información que transmite. Así, la oración *el niño se cayó* denota el conocimiento directo por parte del hablante del mensaje transmitido, mientras que *el niño se ha caído* indica el conocimiento indirecto, no personal de la acción. Este rasgo característico de la sierra aparece entre bilingües y monolingües de distinta clase social, y es precisamente su extensión a la población no considerada indígena la que permite que sea aceptado sin estigmatización social. Así, es significativo que se consideren errores de aprendizaje sólo aquellas interferencias que se asocian con hablantes indígenas y no las que están extendidas al resto de la población.

Tomemos otro caso bien significativo para nuestra argumentación: el castellano que se habla en la zona de influencia guaraníca de Paraguay. En esta variedad se aprecian algunos fenómenos achacables a la influencia directa o indirecta de la lengua amerindia sobre el castellano, tanto fenómenos fonéticos –por ejemplo, la sustitución de los fonemas vocálicos castellanos /i, u/ por la sexta vocal guaraní–, como morfosintácticos –préstamos de elementos modalizadores del guaraní al castellano, interrogativos, posesivos o cambios en el régimen preposicional–.

Estas interferencias del guaraní en el castellano están muy extendidas entre la población bilingüe, que es mayoritariamente bilingüe coordinada o simétrica, al menos en las áreas urbanas, y se consideran usos vulgares que los docentes sancionan en las escuelas, pero que no se asocian con usos indígenas, si bien la población es consciente de que "mezcla" el castellano y el guaraní al hablar castellano, como "mezcla" guaraní y castellano al hablar guaraní.

Estos y otros casos de esquemas transferidos desde el guaraní al castellano paraguayo, pueden oírse en cualquier calle de Asunción. Veamos algunos muy habituales: *¿De dónde vienes piko?*, *¿Dónde piko vas?* En estas oraciones

interrogativas aparece un elemento no hispano, *piko*. Es un morfema interrogativo que indica sorpresa o incredulidad, transferido directamente del guaraní. Es significativo que estas oraciones interrogativas se puedan oír igualmente en Formosa (nordeste argentino) entre hablantes monolingües de castellano que, por tanto, no hablan guaraní. Una oración como *voy a visitar para mi casa* tiene el significado de 'voy a visita mi futura casa', donde la preposición *para* es una paráfrasis del morfema nominal *-ra* que indica futuro en guaraní. Así, la contrapartida de *para mi casa* es el nombre guaraní *óga-ra* 'casa-futuro'. Finalmente, una oración como *mira por mí*, cuyo significado es 'me mira fijamente', es una transferencia literal de la frase guaraní *o-maña che rebe* (*mirar fijamente yo por*). El régimen del verbo *mirar* tanto en guaraní como en esta variedad de castellano paraguayo es preposicional.

Nótese que los ejemplos anteriores mantienen estructuras transferidas de la lengua guaraní, encajadas en los esquemas del castellano, sin que éstos coincidan con aquellas. Los resultados, por tanto, son usos lingüísticos que se apartan del castellano estándar. Ahora bien, estos usos están ampliamente extendidos, al menos en la lengua coloquial, y sólo se estigmatizan, aunque sea en la escuela, cuando se introduce un elemento guaraní en el castellano. Sin embargo, las características de la población paraguaya, mayoritariamente bilingüe, hace que la estigmatización de este tipo de estructuras interferidas por el guaraní sea distinta de las que vimos para la zona andina: no se consideran estructuras de indígenas o de aprendices deficientes de castellano. Los paraguayos son conscientes de la influencia mutua que el guaraní y el castellano tienen, y consideran que hablan un castellano y un guaraní mezclados, como ya se mencionó. Ahora bien, dado que esto es mayoritario y afecta prácticamente a toda la población (a excepción de una élite social) se siente como una señal de identidad que los diferencia de sus vecinos fronterizos.

Otras variaciones significativas del castellano paraguayo son el leísmo (similar al ecuatoriano), la elisión del objeto directo en estructuras en las que debía aparecer según la norma estándar general o la aparición de lo que se conoce como validadores o atenuadores modales transferidos del guaraní.

Una pequeña muestra de estas variaciones morfosintácticas extraídas de obras literarias o científicas permite constatar que estas interferencias no están estigmatizadas¹:

- (1) a.- No debía hacer e hice (= no debía hacerlo y lo hice).
- b.- Con mi general no hay excusa cuando le quiere a sus soldados.
- c.- En la capital donde estaba antes no quería salir a la calle luego Alberto, porque los compañeros de colegio le dijeron que era demasiado grande².

No cabe duda de que los cambios lingüísticos inducidos por contacto que se documentan en las variedades de castellano de estas áreas hispanoamericanas de contacto obedecen a procesos complejos que tienen que ver con factores sociales diversos como el tipo de bilingüe (instrumental o coordinado) o monolingüe de castellano, el aprendizaje formal o informal, la intensidad del contacto, etc. Por ello, limitar los cambios lingüísticos que se detectan en estas variedades de castellano a meros "errores de aprendizaje" no deja de ser una reducción alejada de la realidad. Es preciso, por ello, diferenciar los cambios debidos a procesos de aprendizaje deficiente de otros que se dan entre bilingües coordinados o entre monolingües de castellano de estas áreas. Por otra parte, hay que constatar el alcance individual o social de estos cambios, pues en algunos casos se han constituido en norma local, regional o incluso nacional, como veíamos con ciertos cambios lingüísticos de Paraguay o Ecuador. Hay, igualmente, que evaluar si estos cambios se constituyen en variantes reconocidas como parte de procesos identitarios. Es preciso, en definitiva, ser muy rigurosos cuando se analizan estas variedades y alejarse de generalizaciones más o menos extendidas y aceptadas.

24 Así, estigmatizar las variedades locales de castellano supone cerrar los ojos a una situación lingüística consolidada y eliminar la maravillosa riqueza que nos proporciona la diversidad de culturas que perviven bajo nuestra lengua. La solución más sensata implica, en mi opinión, el reconocimiento de jerarquías de normas en distintos niveles (locales, regionales, nacionales, supranacionales), el respeto a las variedades dialectales y la pluralidad de lenguas, aunque ello no suponga enseñarlas como normas únicas. Quizá sería conveniente que, sobre todo en las escuelas, no se rechazaran estas normas que, en muchos casos, son compartidas incluso por profesores locales, sino que se aceptaran como normas locales propias de su variedad de castellano, incidiendo en la necesidad de conocer otras normas regionales o nacionales. Quizá sería conveniente, igualmente, diferenciar registros en la lengua que se enseña y concienciar a los alumnos de la separación que existe entre la lengua oral y la lengua escrita. Cierto es que la aceptación social de estas modalidades de habla no es igual en todas las áreas, pero, en algunos casos, como ocurre en Paraguay o en Ecuador, algunas normas locales están socialmente aceptadas y así la población las emplea en su variedad de habla coloquial. Es evidente que el componente social es decisivo en la aceptación o estigmatización de las normas, por lo tanto, su relevancia en una comunidad no tiene que ver con el sistema lingüístico de cada lengua, sino con cuestiones extralingüísticas que obedecen a dictados sociales y, por ello, son variables.

La consideración social de "errores de aprendizaje" de muchas de las interferencias que hay en estas variedades de castellano promueve, como hemos

visto, el rechazo a estas variedades, es lo que repercute directamente en un rechazo de las propias lenguas amerindias, a las que se culpabiliza como causantes de que los hablantes hablen un mal castellano. En efecto, la sociedad mestiza o mayoritaria cree que los indígenas hablan mal el castellano. Estos, a su vez, tienen una actitud negativa hacia su variedad de castellano, lo que hace que, en muchos casos, hablen a sus hijos sólo en castellano, en la creencia de que así el castellano "no se mezclará" con la lengua indígena y será un "castellano mejor". Esta estigmatización social del habla de los bilingües es, como hemos visto, uno de los factores que influyen definitivamente en el abandono de las lenguas amerindias, pues se está dando una situación generalizada en la que se sustituye la lengua indígena por el castellano para que los hablantes no sean calificados como hablantes deficientes. Así, en México, por ejemplo entre los otomíes de Toluca, o en Guatemala, en poblaciones tzutujiles, los padres indígenas más jóvenes se niegan a hablar a sus hijos en lengua indígena para que no la mezclen con el castellano y aprendan bien esta lengua. El resultado es el abandono de la lengua y las consecuencias sociales e identitarias que eso conlleva.

No cabe duda de que las variedades de castellano habladas por bilingües en áreas de contacto histórico muestran variaciones lingüísticas significativas que inciden en la fonética o la morfosintaxis, como hemos visto. Sin embargo, estos cambios pueden registrarse igualmente en hablantes monolingües de castellano en esas áreas, por lo que el argumento del bilingüismo como causa directa de un "mal aprendizaje" de castellano no deja de ser una falacia. Por otro lado, tanto la sociedad mayoritaria como los propios hablantes de las zonas de contacto, así como una gran parte de los lingüistas que han estudiado estas variedades de castellano las han etiquetado como variedades "imperfectas" de castellano, explícita o implícitamente, lo cual ha contribuido a catalogarlas como "errores lingüísticos" y no como cambios lingüísticos producidos por la influencia de las lenguas amerindias, que es, en mi opinión, como deben analizarse.

25 Si la norma, como es sabido, tiene fundamentalmente una dimensión social, puesto que es producto de la aceptación o estigmatización que un grupo social establecido hace de determinadas variantes lingüísticas, y, por tanto, no deja de ser otra cosa que una convención valorada socialmente, ¿no debemos tener en cuenta, entonces, estas variantes dialectales comúnmente aceptadas por su grupo social? Esta es una cuestión que nos debe hacer reflexionar.

NOTAS

- 1 JOVER PERALTA, Antonio y Tomás OSUNA, *Diccionario guaraní-castellano y castellano-guaraní*, Asunción, 1984; RODRÍGUEZ ALCALÁ, Guido, *Curuzu Cadete*, Criterio, Asunción, 1990; KRIVOSHEIN, Natalia, *Gramática guaraní*, Ñemity, Asunción, 1983.
- 2 *Luego* en esta oración significa certeza de que lo que se enuncia es verdadero.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV, *Contactos y transferencias lingüísticas, Signo y Señal* 6, Buenos Aires, 1996.
- CALVO, Julio, "Pronominalización en castellano andino: ley de mínimos e influencia del quechua y del aimara", en *Homenaje al Dr. Germán de Granda, Anuario de Lingüística Hispánica*, XII-XIII: II, 1996-1997, pp. 521-544.
- CALVO, Julio, ed., *Teoría y práctica del contacto: el castellano de América en el candelero*, Vervuert-Iberoamericana, Frankfurt-Madrid, 2000.
- CARAVEDO, Rocío, "Pronombres objeto en el castellano andino", en *Homenaje al Dr. Germán de Granda, Anuario de Lingüística Hispánica* XII-XIII: II, 1996-1997, pp. 545-568.
- CARAVEDO, Rocío, *Lingüística del corpus*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1999.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo, "La forja del castellano andino o el penoso camino de la latinización", en HERNÁNDEZ, C. coord., *Historia y presente del castellano de América*, Pabecal, Junta de Castilla y León, 1992, pp. 201-234.
- ESCOBAR, Alberto, *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*, IEP, Lima, 1978.
- ESCOBAR, Ana María, *Los bilingües y el castellano en el Perú*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1990.
- ESCOBAR, Ana María, *Contacto social y lingüístico. El castellano en contacto con el quechua en Perú*, PUCP Lima, 2000.
- GARCÍA, Erica, "Bilingüismo e interferencia sintáctica", *Lexis* XIV, 2, 1990, pp. 151-195.
- GARCÍA, Erica y Ricardo OTHEGUY, "Being Polite in Ecuador. Strategy reversal under language contact", *Lingua* 61, 1983, pp. 103-132.
- GARCÍA TESORO, Ana Isabel, "El castellano en contacto con las lenguas mayas: Guatemala", en Azucena Palacios y Ana Isabel García Tesoro, eds., *El indigenismo americano III, Cuadernos de Filología, Anejo XLVIII*, Universidad de Valencia, Valencia, 2002, pp. 31-60.
- GARCÍA TESORO, Ana Isabel, "Sistemas pronominales del castellano en contacto con lenguas amerindias", *Interlingüística* 13, 2, 2003, pp. 245-260.
- GARCÍA TESORO, Ana Isabel, "Aproximación al estudio del castellano en contacto con lenguas mayas en Guatemala", en LASTRA, Yolanda y CHAMOREAU, Claudine, eds., *Dinámica de las lenguas en contacto*, Universidad de Hermosillo, México, en prensa.
- GARCÍA TESORO, Ana Isabel, "Lenguas en contacto: castellano y lenguas mayas en Guatemala", *Lingüística (ALFAL)* 14, 2002, pp. 59-106.
- GODENZZI, Juan Carlos, "Pronombres de objeto directo e indirecto del castellano en Puno", *Lexis* X, 2, 1986, pp. 187-202.
- GRANDA, Germán de, "Origen y formación del leísmo en el castellano paraguayo. Ensayo de un método", *Revista de Filología Castellana* LXII, 1982, pp. 259-283.
- GRANDA, Germán de, *El castellano en tres mundos. Retenciones y contactos lingüísticos en América y África*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 1991.

- GRANDA, Germán de, *Castellano de América, Castellano de África y hablas criollas hispánicas*, Gredos, Madrid, 1994.
- GRANDA, Germán de, *Estudios de lingüística andina*, PUCP, Lima, 2001.
- HABOUD, Marleen, *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*, Abya-Yala, Quito, 1998.
- JOVER PERALTA, Antonio y Tomás OSUNA, *Diccionario guaraní-castellano y castellano-guaraní*, Asunción, 1984.
- KLEE, Carol, "Spanish-Quechua Language Contact: The Clitic Pronoun System in Andean Spanish", *Word* 41, 1, 1990, pp. 35-46.
- KRIVOSHEIN, Natalia, *Gramática guaraní*, Ñemity, Asunción, 1983.
- LOZANO, Anthony, "Syntactic borrowing in Spanish from Quechua: The noun phrase", *Lingüística e indigenismo*, 1975, pp. 297-306.
- MARTÍNEZ, Angelita, *Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le, en la Argentina, en zonas de contacto con lenguas aborígenes*, Universidad de Leiden, Leiden, 2000.
- PALACIOS ALCÁINE, Azucena, "Variación sintáctica en el sistema pronominal del castellano paraguayo", *Anuario de Lingüística Hispánica* XIV, 1998, pp. 451-474.
- PALACIOS ALCÁINE, Azucena, "El sistema pronominal del castellano Paraguayo: un caso de contacto de lenguas", en CALVO, Julio ed., *Contacto de lenguas en América: el castellano en el candelero*, Vervuert-Iberoamericana, Frankfurt-Madrid, 2000a, pp. 123-143.
- PALACIOS ALCÁINE, Azucena, "Apuntes sobre la historia del castellano americano: la lengua de un cronista indio del siglo XVII", *Analecta Malacitana*, XXIII, 2000b, pp. 639-656.
- PALACIOS ALCÁINE, Azucena, "El castellano y las lenguas amerindias. Bilingüismo y contacto de lenguas", en FERNÁNDEZ, Teodosio, PALACIOS, Azucena y PATO, Enrique eds., *El Indigenismo americano I*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2001, pp. 71-98.
- PALACIOS ALCÁINE, Azucena, Leísmo y loísmo en el castellano ecuatoriano: el sistema pronominal del castellano andino", en *Homenaje al Dr. Luis Jaime Cisneros*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, vol. I, 2002, pp. 389-408.
- PALACIOS ALCÁINE, Azucena, "Variación pronominal en construcciones causativas, cronistas hispanos, indios y mestizos del área andina", *Lingüística (ALFAL)* 14, 2002, pp. 107-142.
- PALACIOS ALCÁINE, Azucena, "Factores que influyen en el mantenimiento, sustitución y extinción de las lenguas: las lenguas amerindias", en LLUÍS VIDAL-FOLCH, Ariadna y PALACIOS ALCÁINE, Azucena, eds., *Lenguas vivas en América Latina*, ICCI-UAM, Barcelona-Madrid, 2004, pp. 111-126.
- PALACIOS ALCÁINE, Azucena, "Aspectos teóricos y metodológicos del contacto de lenguas: el sistema pronominal del español en áreas de contacto con lenguas amerindias", en NOLL, Volker, ZIMMERMANN, Klaus y NEUMANN-HOLZSCHUH, Ingrid, eds., *El español en América: Aspectos teóricos, particularidades, contactos*, Vervuert, Frankfurt/M, 2005, pp. 63-94.
- PALACIOS ALCÁINE, Azucena, "El sistema pronominal del español ecuatoriano: un caso de cambio lingüístico inducido por contacto", en LASTRA, Yolanda y CHAMOREAU, Claudine, eds., *Dinámica lingüística de las lenguas en contacto*, Universidad de Hermosillo, México, en prensa.
- POZZI-ESCOT, Inés, "Norma culta y normas regionales del castellano en relación con la enseñanza", *Lingüística e indigenismo moderno de América*, Actas del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas, IEP, Lima, vol. 5, 1975, pp. 321-330.
- RIVAROLA, José Luis, "Para la historia del castellano de América: parodias de la 'lengua de indio' en el Perú (siglos XVII-XIX)", *Lexis* II, 1987, pp. 137-164.
- RODRÍGUEZ ALCALÁ, Guido, *Curuzu Cadete*, Criterio, Asunción, 1990.
- THOMASON, Sara G., *Language Contact*, University Press, Edinburg, 2001.

TOSCANO, Humberto, *El castellano hablado en el Ecuador*, Anejo LXI de la RFE, CSIC, Madrid, 1953.

ZIMMERMANN, Klaus, ed., *Lenguas en contacto en Hispanoamérica: nuevos enfoques*, Vervuert-Iberoamericana, Frankfurt-Madrid, 1995.

ZIMMERMANN, Klaus, "Aspectos teóricos y metodológicos del contacto de lenguas", en ZIMMERMANN, Klaus, ed., *Lenguas en contacto en Hispanoamérica: nuevos enfoques*, Vervuert-Iberoamericana, Frankfurt-Madrid, 1995, pp. 9-34.

Esta investigación ha sido financiada por UAM-SCH, a través del proyecto "Estrategias lingüísticas e interculturales para favorecer la integración de los niños migrantes en la escuela formal: norma lingüística y variedades del español".

EL ARTE DE ESCRIBIR LAS LENGUAS AMERINDIAS MESOAMERICANAS. CÓDICES Y MANUSCRITOS

Juan José Batalla Rosado

Universidad Complutense de Madrid

1.- INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos que definen el área cultural prehispánica que denominamos Mesoamérica es el desarrollo de un sistema escriturario de carácter logosilábico o jeroglífico. Así, distintos grupos culturales mesoamericanos recogían todo tipo de información en un soporte material que puede ser definido como libro, puesto que la plasmaban sobre papel realizado con fibras vegetales o sobre "pergamino" realizado a partir de piel de venado. Tras la llegada de la cultura occidental a la zona, este fue uno de los aspectos que más sorprendió a los Conquistadores, Religiosos y Funcionarios. De hecho, la escritura logosilábica prehispánica tenía tal uso en el área, que la nueva Administración Colonial decidió que los indígenas continuaran utilizando este sistema para comunicarse con sus distintos estamentos.

De este modo, a los escasos códices prehispánicos que conservamos, cerca de una veintena, hemos de añadir los más de 500 documentos que fueron realizados en la época colonial, destacando de estos la doble manera de presentación de la información: escritura logosilábica e iconografía por un lado (Libro Indígena), textos alfabéticos explicativos de ellas por el otro (Libro Escrito Europeo). Así, los indígenas podían seguir utilizando su escritura pero "dejando espacio libre" para que se reprodujera su información a la manera occidental. Por ello, la mayor parte de los códices coloniales contienen "pinturas" y su comentario alfabético correspondiente, de ahí el subtítu-

lo de la ponencia "*códices y manuscritos*", debiendo entender que nos vamos a ocupar de los códices mesoamericanos que además están "manuscritos a nuestro modo". Además, nos centraremos en aquellos ejemplos que fueron comentados alfabéticamente en lenguas indígenas, puesto que la mayoría utilizan el castellano. Acotaremos aún más el tema tratando de los "códices manuscritos" que recogen textos explicativos extensos, dejando de lado los que se limitan a recoger mediante glosas las "lecturas" de topónimos, antropónimos, cargos, etc, y breves notas explicativas sobre las pinturas.

Consideramos que en este trabajo debemos "llamar la atención" sobre la importancia que este tipo de fuentes tiene para el estudio "lingüístico" de los idiomas mesoamericanos, sin tener que llevar a cabo un censo exhaustivo de todos los códices que también son "manuscritos". Como paso previo al desarrollo concreto de esta temática debemos presentar el contenido y clasificación que actualmente se mantiene sobre los códices mesoamericanos.

2.- CONTENIDO Y CLASIFICACIÓN DE LOS CÓDICES

30 Desde su aparición, todos los autores que estudian los códices se basan en el censo de 517 obras publicado en 1975 en el volumen XIV del *Handbook of Middle American Indians*, pese a que ya se encuentra desfasado. En el transcurso de este tiempo han salido a la luz nuevos documentos que se encontraban en colecciones privadas y en manos indígenas, ambos celosamente guardados, si bien es imposible calcular el número de los que puedan estar aún "escondidos" en distintos lugares y por diversas razones. John B. Glass y Donald Robertson (1975) realizaron el catálogo basándose en su contenido y cada códice fue asignado a un grupo e incluso a varios cuando su temática era más de una, hecho muy frecuente. En el índice general de este volumen del *Handbook* se establece ya una clara división de códices en cuatro grandes bloques:

- a. **En general** - Incluye un total de 434 documentos catalogados. Este gran grupo con un título tan genérico es subdividido en: rituales-calendáricos (50), históricos (78), genealógicos (54), cartográficos (38), cartográfico-históricos (87), económicos (124), etnográficos (11), misceláneos (32) y no disponibles (27). El total de estas cifras suma realmente 501 documentos, ya que muchos de ellos son englobados en más de una categoría; por ejemplo, el *Códice Mendoza* es histórico, genealógico, económico y etnográfico.
- b. **Techialoyan** - Su censo realizado por Donald Robertson y Marta Barton Robertson (1975) recoge 48 códices.

- c. **Testerianos** - John B. Glass (1975) incluye como pertenecientes a este grupo un total de 35 libros pintados.
- d. **Falsificaciones** - Recopilación realizada por John B. Glass (1975) donde cataloga 63 documentos no auténticos, no incluidos en el número total.

A continuación desarrollaremos de una forma breve cada bloque señalado e iremos viendo sus características esenciales.

- a. **En general** - Actualmente el número de documentos asignados debe rondar los 450, ya que han aparecido nuevos ejemplos, que se subdividen en nueve subgrupos.

a.1 - *Rituales-calendáricos*: Son los manuscritos cuyo contenido es religioso: ritos y calendario o bien fines augurales y adivinatorios. Su valor cultural es incalculable, ya que ofrecen información sobre la religión que cada grupo practicaba. Destacan los tres códices mayas, el grupo *Borgia*, el *Códice Borbónico*, etc, es decir, los de origen prehispánico. Una vez que las autoridades eclesiásticas se dieron cuenta del grave error cometido al quemar la mayor parte de estos códices, intentaron en algunos casos subsanarlo encargando la elaboración de otros nuevos que incluían explicaciones, generalmente en castellano, sobre religión y rituales indígenas, de los cuales cabe señalar el grupo *Magliabechiano* (véase Batalla 2002).

a.2 - *Históricos*: Narran eventos históricos mediante una secuencia cronológica, con lo cual su valor también es imprescindible para conocer la historia de los pueblos que habitaron la zona, máxime si tenemos en cuenta que permiten comparar su información con la aportada por los distintos cronistas, al igual que ocurría en el tipo anterior. Entre ellos destacan los de origen mixteco prehispánico, que describen los matrimonios, conquistas y muerte de los señores que gobernaban en el área, como los códices *Nuttall*, *Selden*, *Bodley*, etc. También existen manuscritos históricos del centro de México que por norma general se presentan en forma de anales, es decir, crónicas que narran año por año los sucesos acontecidos. Merecen ser destacados la primera parte del *Códice Mendoza* o el *Códice Telleriano-Remensis*. En otros códices los hechos históricos se mezclan con genealogías en arreglos cartográficos, como ocurre por ejemplo en el *Mapa Sigüenza*. Muchos de los manuscritos históricos sirvieron para ilustrar textos escritos en la tradición europea, como es el caso de la *Relación de Michoacán*, el *Códice Florentino* y la *Historia Tolteca-Chichimeca*.

a.3 - *Genealógicos*: Presentan sucesiones dinásticas o familiares y están muy relacionados con los históricos, de forma que muchos códices pueden ser incluidos en ambos grupos. La mayoría de los manuscritos que se

limitan exclusivamente al tema genealógico provienen de la época colonial y fueron realizados en defensa de los derechos hereditarios, tan comunes en los litigios posteriores a la conquista. Ejemplos de este tipo de códices son la *Genealogía de la familia Mendoza Moctezuma* o la *Genealogía de los Señores de Etla*.

a.4 - Cartográficos: Se trata de mapas de una región particular, aunque suelen incluir datos históricos y genealógicos. Los manuscritos que se conservan de este tipo, proceden del Valle de México, de la región maya, de Puebla y de Oaxaca. Su interés radica entre otras cosas en que aún en el siglo XVII son los códices que conservan varios rasgos característicos de la pintura prehispánica, como la composición circular, el uso de huellas de pie para significar los caminos y la representación de los cerros y corrientes de agua. Como ejemplos importantes de este tipo, destacan el llamado *Plano en Papel de Maguey* (hecho en papel de amate y no de maguey) o el *Mapa Coatlínchan*.

a.5 - Cartográfico-históricos: Los manuscritos que además de cartografía incluyen información histórica y genealógica en una sola hoja o lienzo, siguen un patrón prefijado: en los bordes de la hoja se colocan los glifos de lugares que representan los límites de una aldea, apareciendo el nombre de esta dibujado casi siempre en el centro de la misma. Alrededor de este signo central aparece la genealogía de la familia reinante y escenas históricas para establecer así la legitimidad de dicho gobierno. Como ejemplos de este grupo pueden destacarse el *Mapa de Contlantzinco*, los *Mapas de Cuauhtínchan* y el *Lienzo de Zacatepec n° 1*.

a.6 - Económicos: Los primeros cronistas de la conquista de México, Hernán Cortés y Bernal Díaz del Castillo, refieren en sus escritos la existencia de libros de caracteres donde los administradores de Motecuhzoma recogían los tributos que los pueblos conquistados estaban obligados a pagar a los mexica. De ellos, nos han llegado la *Matrícula de Tributos* y la segunda parte del *Códice Mendoza*. De los códices que recogen los tributos que después de la conquista se debían entregar a la Corona Española, destacan el *Códice Chavero*, el *Códice Kingsborough* y el *Códice de Tributos de Coyoacán*. Dentro de este grupo de códices económicos también deben ser incluidos los que recogen la distribución de tierras (códices grupo *Vergara*), los censos (*Matrícula de Huexotzinco*), pagos y servicios personales (*Códice Osuna*), etc.

a.7 - Etnográficos: Reflejan la vida cotidiana de los indígenas: sus costumbres, leyes, vestidos, comida, etc. En su mayor parte fueron realizados por el interés que los españoles mostraron por conocer el tipo de vida que estos pueblos tenían antes de la conquista. Como ejemplos destacados

podemos citar las secciones de los códices *Tudela, Ríos* y la tercera parte del *Mendoza*. Todos ellos cubren el Estado de México y el Distrito Federal, pero hay otros que proceden de distintas partes, como los *Primeros Memoriales* de Sahagún, realizados en Tepepulco (Estado de Hidalgo) y parte de la *Relación de Michoacán*, hecha en el Estado de Michoacán entre 1539 y 1541.

a.8 - Misceláneos: En este grupo se engloban aquellos manuscritos que no tienen una clara adscripción a ninguno de los anteriores o que por estar demasiado fragmentados no pueden ser descifrados. Dentro de los *Misceláneos* se establecen tres subdivisiones: de litigios o económicos, como el *Manuscrito del Aperreamiento* y el *Códice Cuevas*; de historia natural, como algunas partes del *Mapa de Tierras de Oztoticpac*; no clasificados, como el *Códice de Coacalco*, el *Retrato de Axayacatl*, o el *Códice Waldeck*.

a.9 - No disponibles: Son aquellos documentos de los que no existen copias, fotografías o reproducciones, pero que han sido mencionados en otros catálogos de códices publicados con anterioridad. El *Lienzo de Chontalcoatlán* y el *Códice de Santa Cruz Tlamapa n° 2* son encuadrados en este grupo.

b. Techialoyan - Reciben este nombre porque el *Códice San Antonio Techialoyan* fue el primer manuscrito del grupo que Robert H. Barlow estudió en 1943, quien lo clasificó así asignándole a cada documento una letra mayúscula. Se considera que este conjunto de documentos fue realizado por la necesidad que diversos pueblos indígenas tuvieron de demandar y legalizar ante la Administración Colonial las tierras y límites que tenían establecidos desde época prehispánica, posiblemente debido a presiones de la Corona y sus funcionarios. Por ello, se consideran "falsificaciones" de finales del siglo XVII y principios del XVIII (véase Batalla y Rojas 1993) que se presentaron como originales prehispánicos que habían continuado escribiéndose en estos lugares como "diarios" de la historia de cada pueblo. De ahí el uso de la lengua nahuatl como única explicación de las imágenes. Sus características propias justifican la clasificación especial que los investigadores les han dado. Entre ellas destacan: a) pintados en hojas de papel indígena de fibras vegetales extraídas de la corteza del árbol *amate*, con una peculiaridad que los diferencia de otros documentos realizados sobre el mismo material: se escribe y se pinta sobre el papel en bruto, sin alisar ni blanquear; b) tres formatos: tira o rollo, libro europeo y paneles, conservándose del primer tipo un ejemplar, numerosos libros y varios paneles; c) imágenes con un estilo pictórico propio y homogéneo que se distinguen de forma patente de la iconografía indígena, aproximándose

más a la europea, aunque se diferencie de ésta en la técnica empleada y en los detalles que no se ajustan a lo realizado en Europa en la misma época; d) textos realizados con frases cortas y vocabulario reducido, escritos en caracteres latinos en idioma nahuatl, con grandes letras minúsculas (salvo la "Y"). Estas letras son dibujadas una a una, es decir, no encontramos nexos, y además no existe separación entre palabras; e) la mayoría de las páginas son de pinturas en las que se reservó espacio para las letras, y su estilo incluye aspectos occidentales como la tridimensionalidad, figuras en tres cuartos, claroscuro, etc; f) describen límites de tierras, su pertenencia a cada "barrio" y otras divisiones políticas del pueblo. Se fijan los antecedentes históricos en diferentes épocas, que establecen los derechos ancestrales a la propiedad de la tierra comunal, etc, pintando a los representantes de las familias de principales o notables, depositarios y responsables de la propiedad comunal de la tierra en los lugares que residen; g) tanto en escritura alfabética como logosilábica recogen las medidas de tierras, en el segundo caso mediante el uso de círculos y cruces que suponen unos glifos especiales nunca utilizados en épocas anteriores; h) procedencia geográfica del centro de México: Distrito Federal, Estado de México y alrededores. El censo de Donald Robertson y Marta Barton Robertson (1975) también ha sido superado por el descubrimiento de nuevos códices, entre los que debemos destacar el *Códice de Tzictepec* y el de *San Pedro Tototepec*.

c. **Testerianos** - Se bautizó con este nombre a un grupo de códices escritos por medio del sistema indígena tradicional de uso de imágenes en formato de pequeños cuadernos y que contienen la *Doctrina* y el *Catecismo* cristiano. El papel es europeo y sus pequeñas hojas son el resultado de cortar en varias secciones horizontales los pliegos venidos de España. La originalidad de los *testerianos* provocó que desde el principio fuesen clasificados por los especialistas en un grupo especial fuera del "corpus" general, pese a estar pintados, en su mayoría, en el siglo XVI. Su sobrenombre viene dado por el que se cree fuera inventor del sistema pictográfico que utilizan, fray Jacobo de Testera, pero algunos investigadores, como Joaquín Galarza y Rubén Maldonado (1986), no creen que éste sea debido a ningún fraile español, pues opinan, por el contrario, que es invención de los propios *tlacuiloque* indígenas conocedores de las dos convenciones plásticas y los dos sistemas de transcripción de sus lenguas, y consideran que los intentos por parte de europeos para crear un "alfabeto" en dibujos para los indígenas resultaron fallidos.

Por nuestra parte, conscientes de que este conjunto de documentos aún precisa de un profundo estudio, pensamos que realmente fueron obra de los frailes y que los *tlacuiloque* indígenas no participaron en su realización. Las imágenes plasmadas en estos libros tienen una lectura más pictográfica que logosilábica y parecen fruto de un intento de enseñar la Doctrina Cristiana a los indígenas por medio de dibujos que intentan imitar el sistema de escritura prehispánico. Es decir, en nuestra opinión, los frailes idearon signos que suplían las palabras, por creer que de este modo los indígenas aprenderían mejor las lecciones del Catecismo. De este modo, da la impresión de que estos documentos pueden ser "leídos" en cualquier idioma: latín, castellano, otomí, mazahua, etc, con lo cual su signario no puede funcionar como un sistema escriturario.

Los relatos pictográficos se inician en el reverso (verso) de una hoja y continúan en el anverso (recto) de la siguiente. Aunque el orden y sentido de lectura va de arriba-abajo y de izquierda a derecha, las imágenes se extienden dentro de bandas horizontales marcadas por trazos negros. Los temas que aparecen en estos documentos son invariablemente oraciones, mandamientos, bienaventuranzas, rosarios y otros "artículos" del *Catecismo* cristiano, como, por ejemplo, el Padre Nuestro, el Ave María, el Yo Pecador, los Mandamientos, etc.

Tras la presentación del censo de códices Testerianos también ha aparecido algún ejemplar nuevo, como el recientemente adquirido por la Biblioteca Nacional de España, el denominado *Catecismo de fray Bartolomé Castaño*, cuya primera parte es una copia del *Catecismo de fray Pedro de Gante*.

d. **Falsificaciones** - Pese a no ser incluidos ni contados como verdaderos códices, su existencia demuestra el enorme interés, no sólo cultural, que este tipo de documentos despierta entre todo tipo de personas. Al hablar de los códices mesoamericanos, lógicamente estamos tratando de piezas únicas tanto de época prehispánica como colonial, con lo cual su valor económico es muy elevado y, por tanto, como todo objeto de gran valor, también son susceptibles de falsificación. Los materiales para su confección son variados: papel de *amatl*, piel curtida, lienzo de algodón, fibra de coco, etc. Los distintos códices falsificados son de tipo maya, mixteca, mexica, etc. John B. Glass (1975) recoge un total de 63 documentos falsos. De ellos creemos que merece ser destacado el *Codex Hammaburgensis*, el *Códice del Museo de América*, el *Códice de Munich*, el *Códice de la Familia Patterson* y el *Códice Groltier*.

3.- LOS CÓDICES MANUSCRITOS EN LENGUAS INDÍGENAS

Los códices mesoamericanos explicados en lenguas indígenas son muy escasos. Además, dependiendo del tipo que estemos estudiando variará enormemente el número de ejemplos. Así, mientras que en el caso de los *Códices en General* podemos afirmar que como máximo un 5% de ellos se encuentran interpretados o escritos alfabéticamente mediante sus idiomas, el grupo de los *Techialoyan* se aproxima al 95% como mínimo, encontrándonos con que algunos de los *Testerianos* también fueron comentados en lenguas indígenas. Por último, que sepamos, ninguna de las falsificaciones conocidas contiene textos explicativos.

Respecto de los *Códices en General* la mayor parte contienen explicaciones en lengua nahuatl, pues del mismo modo que durante la época prehispánica el Imperio Azteca mantuvo este idioma como lengua franca, tras la Conquista la Administración Colonial también hizo lo mismo, con lo cual incluso en zonas como el área tarasca o la mixteca, los códices eran explicados en nahuatl. Dentro de estos documentos destacan por su gran extensión los denominados *Primeros Memoriales* y el *Códice Florentino* de fray Bernardino de Sahagún, ambos de la segunda mitad del siglo XVI, el *Códice Aubin* (1576-1608) y la *Historia Tolteco-Chichimeca* (hacia 1544). Otros documentos importantes son los códices de *Cholula*, *Cozcatzin*, la *Ordenanza del Señor Cuauhtemoc*, los *Códices Indígenas del Marquesado del Valle*, el *Códice Moctezuma*, el *Códice Osuna* o el *Códice Sierra*. Inicialmente sorprende el escaso número de códices comentados en nahuatl, pero hemos de tener presente que su contenido se presentaba a los indígenas mediante escritura logosilábica e iconografía, mientras que los textos alfabéticos se utilizaban para que los occidentales tuvieran acceso a su información y, por tanto, se plasmasen en castellano. Un aspecto importante que debemos destacar es que en el área cultural maya no conservamos ningún códice comentado alfabéticamente, puesto que en esta zona lo que se hizo fue "leer" los documentos mayas de escritura logosilábica y transcribirlos directamente a escritura alfabética, aunque esta era la maya.

Respecto a la existencia de *Códices en General* explicados en otros idiomas indígenas el número de documentos es realmente escaso. Así, destacan tres obras con comentarios en zapoteco (*Lienzo San Juan Tabaa*, *Lienzo de Tiltepec* y *Genealogía de San Lucas Quiavini*), dos en lengua tarasca (*Lienzo de Puácaro* y *Títulos de Tocuaro*) y uno en otomí (*Códice de Huichapan*) y mixteco (*Códice Muro*). Además, sus textos explicativos no son muy extensos, con lo cual no destacan por su importancia para el análisis de las lenguas indígenas.

De este modo, podemos afirmar que los Códices de contenido En General no son muy útiles para el análisis de las lenguas indígenas, si bien hay que reconocer que por sí solos, los *Primeros Memoriales* y el *Códice Florentino* de Sahagún y la *Historia Tolteco-Chichimeca* bastan para reconocer su importancia.

En cuanto a los Códices del grupo *Techialoyan* mantenemos que ocurre lo contrario, pues la mayor parte de los 50 ejemplares que actualmente conocemos contienen textos extensos en nahuatl. Además, su importancia radica en que en todos los casos se trata de nahuatl de finales del siglo XVII y principios del XVIII, con lo cual son fuentes de primera mano para el estudio lingüístico y filológico de este idioma en este periodo. El problema es que todavía no se ha llevado a cabo un análisis completo de ellos en este sentido.

Por último, debemos mencionar los Catecismos en Pictogramas o *Códices Testerianos*, que recogen en algunos casos breves textos explicativos de las imágenes. Aunque su censo resulta complicado (véase Normann 1985) y son pocos los manuscritos publicados, podemos mencionar que conservamos cuatro en nahuatl (*Catecismo Gómez de Orozco*, *Catecismo del British Museum* y los documentos de la Biblioteca Nacional de París nº 77 y 399), dos en otomí (documento de la Biblioteca Nacional de París nº 76 y *Cartilla de geroglíficos de la Doctrina Cristiana en idioma otomí* de la Hispanic Society of America) y otros tres en mazahua o mazateco (*Libro de Oraciones*, *Catecismo de la colección Romero Terreros* y *Catecismo de la John Carter Library* nº 3 o *Catecismo Mazahua*). Como hemos señalado, en ningún caso tenemos comentarios extensos, pero sí recogen las traducciones a idiomas indígenas de las distintas oraciones y artículos de nuestra religión, con lo cual podrían ser un apoyo a las múltiples ediciones de Catecismos, Confesionarios, Doctrinas, etc, que se llevaron a cabo sobre todo en el siglo XVI. El problema es el acceso al contenido de estos documentos y el escaso número de estudios que se han llevado a cabo sobre ellos.

4.- CONCLUSIONES

Los códices mesoamericanos son documentos que pueden ser útiles para el conocimiento de las lenguas indígenas mesoamericanas, aunque realmente no son muchos los ejemplares que contienen textos explicativos en ellas, pues la mayor parte de los comentarios se encuentran recogidos en castellano. Dentro de los cuatro grupos de códices que se establecen merecen destacarse los *Techialoyan*, falsificaciones de finales del XVII y principios del XVIII (véase Batalla y Rojas 1993) que para dar visos de verosimilitud recogen

extensos textos en nahuatl. Entre los Códices de contenido en General, pese a su escaso número, pensamos que con la obra de fray Bernardino de Sahagún, *Primeros Memoriales* y *Códice Florentino*, basta para analizar un gran corpus de textos en nahuatl. Finalmente, los *Códices Testerianos* siempre han sido considerados como los códices más "exóticos" de todo el conjunto, con lo cual precisan todavía de importantes estudios a todos los niveles científicos que permitan acercarnos a ellos en profundidad y determinar su validez para el análisis de las lenguas indígenas, si bien los textos explicativos que plasman son breves y todos ellos referidos a cuestiones de nuestra religión.

BIBLIOGRAFÍA

BATALLA ROSADO, Juan José, *El Códice Tudela y el Grupo Magliabechiano: la tradición medieval de copia de códices en América*, volumen de Estudio de la edición facsímil del Códice Tudela, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/AECL/Testimonio Compañía Editorial, Torrejón de Ardoz, 2002.

38 BATALLA ROSADO, Juan José y José Luis de ROJAS, "La historia en la tradición indígena de México. Épocas Prehispánica y Colonial", en GARCÍA JORDÁN, Pilar, IZARD, Miquel y LAVIÑA, Javier coord., *Actas del IV Encuentro-Debate América Latina Ayer y Hoy. Memoria, Creación e Historia: Luchar contra el olvido*, UB, Barcelona, 1994, pp. 41-55.

GALARZA, J. y R. MALDONADO: *AMATL, AMOXTLI. El papel, el libro. Los códices mesoamericanos*, SEIT/ENAH/Aguirre y Beltrán ed., México, 1986.

GLASS, J.B., *Catálogo de la Colección de Códices*, INAH, México, 1964.

GLASS, J.B., "A Survey of Native Middle American Pictorial Manuscripts", *Handbook of Middle American Indians*, 14, 1975, pp. 3-80.

GLASS, J.B., "A Census of Middle American Testerian Manuscripts", *Handbook of Middle American Indians*, 14, 1975, pp. 281-296.

GLASS, J.B., "A Catalog of Falsified Middle American Pictorial Manuscripts", *Handbook of Middle American Indians*, 14, 1975, pp. 297-309.

GLASS, J.B. y D. ROBERTSON, "A Census of Native Middle American Pictorial Manuscripts". *Handbook of Middle American Indians*, 14, 1975, pp. 81-252.

HANDBOOK OF MIDDLE AMERICAN INDIANS, *Guide to Ethnohistorical Sources*, Part three, Vol. Fourteen, Howard H. Cline ed., University of Texas Press, Austin, 1975.

NORMANN, Anne Whited, *Testerian codices: hieroglyphic Catechisms for Native Conversion in New Spain*, Ph.D. Dissertation, University Microfilms International, Ann Arbor, 1985.

ROBERTSON, D. y M.B. ROBERTSON: "Catalog of Tschialoyan Manuscripts and Painting". *Handbook of Middle American Indians*, 14, 1975, pp. 265-280.

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS PARA ONG. UNA PROPUESTA CATALANA PARA EL MUNDO DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Joan Moles i Carrera

Càtedra UNESCO de Llengües i Educació, Institut d'Estudis Catalans

GÉNESIS DE LA IDEA

La idea de elaborar un manual de buenas prácticas lingüísticas para ONG (Organizaciones No Gubernamentales) y ONGD (Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo) pero también para otros actores del desarrollo, una idea conceptualmente simple, surge de múltiples observaciones y reflexiones sobre las prácticas del mundo de la cooperación internacional a lo largo del tiempo. Nace también de una difundida sensibilidad de los promotores (miembros de la Cátedra UNESCO de Lenguas y Educación del Institut d'Estudis Catalans) hacia el mantenimiento, preservación y fomento de la diversidad cultural y lingüística de la humanidad y de una profunda intuición sobre la oportunidad de acometer esa tarea y del reto que ésta comporta desde una sociedad como la catalana y la española, donde la sensibilidad lingüística y la gestión lingüística son dos temas muy presentes en la vida social, académica y política.

De manera general, respecto a las ONGD y la cooperación internacional, podemos constatar lo siguiente:

1. La necesidad incuestionable de la cooperación internacional (se podrían discutir la filosofía y las formas, e incluso juzgar los acontecimientos históricos, políticos y sociales que la han hecho y la hacen necesaria, pero no podemos cuestionar la necesidad actual de que la cooperación internacional exista).

2. Un interés creciente de la sociedad civil, las instituciones, los gobiernos y los sectores económicos en la cooperación internacional (este texto no se propone evaluar los motivos que conducen a cada actor social a interesarse en la cooperación internacional).
3. Un aumento pequeño pero sostenido de los recursos económicos y materiales destinados a la cooperación internacional, entre otras cosas porque se constata que el abismo entre los estados ricos y los estados pobres del planeta no sólo no se reduce sino que tiende a aumentar.
4. Un aumento sostenido del número de entidades dedicadas a la cooperación internacional (no es objeto de este trabajo evaluar la proliferación de entidades ni su incidencia, positiva y negativa, en la consecución de los objetivos propuestos).

Desde el punto de vista lingüístico y cultural, en las ONGD constatamos:

1. Las ONGD de estados multilingües tienen en su funcionamiento interno grandes diferencias en el uso de las diversas lenguas presentes en el estado.
- 40 2. La cooperación internacional suele desarrollarse en unas pocas grandes lenguas "internacionales" (inglés, francés, castellano, portugués) y en las lenguas de los estados de las que proceden las ONGD.
3. No hay un manual o unas directrices de aplicación universal o de ámbito más restringido (por ejemplo: europeo, mediterráneo, español, catalán) que hagan recomendaciones sobre los usos lingüísticos de las ONGD.
4. Las ONGD no acostumbran a dar formación lingüística ni cultural a sus miembros, más allá de una breve presentación sobre los países con los que colaboran.
5. Hay poca presión social, en el país cooperante o en el receptor, para evaluar y gestionar el factor lingüístico.
6. Los cooperantes suelen estar interesados en hacer mejor su trabajo y manifiestan desconcierto a la hora de gestionar la realidad lingüística con que se encuentran.

OBJETIVOS

Se trata de realizar un manual o guía que establezca pautas de conducta y dé consejos a todas las ONGD -pero que pueda ser igualmente válido para otras entidades, instituciones y empresas- sobre la manera de afrontar la realidad lingüística y cultural de las áreas donde trabajan, con independencia de la

naturaleza del trabajo llevado a cabo. Este manual o guía prevé una graduación de las acciones de naturaleza lingüística y cultural que pueden implementarse, desde acciones muy complejas y costosas hasta acciones *simbólicas*, simples y de coste reducido.

ELABORACIÓN DEL MANUAL

La elaboración del manual se hará en cuatro fases diferentes:

Fase 1.

Recogida de información: entrevistas y encuestas a ONGD locales (catalanas), estatales (españolas) e internacionales (europeas) con el objetivo de aprender de su experiencia y documentar cómo han afrontado históricamente el reto de la gestión de la diversidad lingüística. Las entrevistas y encuestas intentan encontrar respuesta a estas preguntas: a) qué prácticas lingüísticas y culturales ha llevado a cabo la entidad; b) qué necesidades lingüísticas y culturales han observado/detectado en el transcurso de su actividad en el país de cooperación; c) qué soluciones proponen para solucionar las necesidades lingüísticas y culturales detectadas; d) qué viabilidad ven a la aplicación de un manual de buenas prácticas lingüísticas.

Fase 2.

Elaboración de propuestas: elaboración, a partir del vaciado y análisis de las encuestas hechas en la Fase 1, de propuestas concretas para gestionar la realidad lingüística. Gradación de propuestas que habría que implementar. La elaboración de estas propuestas se hará con la colaboración de asesores especialistas en diferentes campos y materias (cooperación internacional, lingüística, antropología, educación, logística, informática, diálogo interreligioso, sociología, ciencias políticas, diseño, etc.), cuya tarea será la de contribuir a la redacción, supervisión y aprobación del primer proyecto de manual. Se valorará especialmente la colaboración de expertos que trabajen o hayan trabajado en el campo de la cooperación internacional. Los asesores tendrán que:

1. Elaborar un *discurso* ideológico: a) para combatir los prejuicios contra la diversidad lingüística; b) para visualizar las ventajas de mantener y promover la diversidad lingüística; c) para alentar la visión y la actitud positiva de los hablantes (cooperantes y ciudadanos de los países receptores) de lenguas de base demográfica amplia hacia lenguas de base demográfica reducida; d) para alentar la visión y actitud positiva de los hablantes

(cooperantes o ciudadanos de los países receptores) de lenguas estandarizadas hacia lenguas semiágrafas o en proceso de estandarización; e) para fortalecer la autoestima y la lealtad lingüística y cultural hacia su propia identidad, como un instrumento de desarrollo de los pueblos con los que existen programas de cooperación.

2. Elaborar una propuesta de gestión compartida de fondos lingüísticos y culturales existentes o que se creen en el futuro sobre lenguas de áreas de cooperación, al alcance de las ONGD y de otras entidades, instituciones y empresas. Se trata de que los materiales que produzca una entidad estén disponibles para otras entidades, de manera que no se tenga que empezar de cero en cada ocasión (en estos momentos es irreal la idea de poder sistematizar en una sola institución o fondo documental todo el conocimiento humano disponible en un campo concreto, pero ciertamente es posible mejorar la comunicación y la colaboración entre ONGD, entidades e instituciones de un mismo ámbito geográfico –local, estatal, europeo, internacional– que cooperan o han cooperado en una misma zona). Será una labor de los responsables de la coordinación de la elaboración del manual someter el material elaborado –la primera versión del manual– a la consideración, debate y aprobación de diferentes entidades vinculadas a la cooperación internacional.

Fase 3.

Plan piloto de implantación del manual. En colaboración con entidades e instituciones como por ejemplo la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo, de la Generalitat de Catalunya, la Federación Catalana de ONG para el Desarrollo, el Fondo Catalán de Cooperación y la Agencia Española de Cooperación Internacional, se elegirá una ONGD para que ejecute, en un plan piloto, las recomendaciones contenidas en el manual. Una vez elegida la entidad y contando con su acuerdo, se elaborará un plan adaptado a la ONGD en cuestión (campo de cooperación, recursos humanos, temporales y económicamente disponibles) y a la realidad del área de cooperación. Se efectuará la oportuna periodicidad de implantación del proyecto y se instaurarán los mecanismos de seguimiento y evaluación. La evaluación tendrá en cuenta elementos como la mejora de la comunicación, la mejora de la satisfacción de la población local y de los cooperantes, el coste económico, etc.

Fase 4.

Versión definitiva del Manual y difusión. En esta fase, los redactores del manual, con las aportaciones y evaluaciones obtenidas en el plan piloto, elaborarán una segunda versión. Esta segunda versión del manual se propondrá

a entidades e instituciones como la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo, de la Generalitat de Catalunya, la Federación Catalana de ONG para el Desarrollo, el Fondo Catalán de Cooperación y la Agencia Española de Cooperación Internacional para que lo incorporen a su corpus de buenas prácticas. En paralelo se propondrá a las entidades e instituciones públicas y privadas que subvencionan o cooperan con las ONGD para que incorporen las recomendaciones en las bases de los concursos que convocan para otorgar ayudas y subvenciones. En un momento ulterior, y si el manual se ha demostrado útil y viable, se promoverá su adopción por parte de organismos internacionales especializados en cooperación.

SITUACIÓN ACTUAL DEL PROYECTO

En el momento de entregar este texto –marzo de 2005–, el proyecto se encontraba en la fase 1 (recogida de información). De manera previa se ha trabajado en la redacción y preparación del proyecto, así como en la búsqueda de financiación. La preparación de la recogida de información ha comportado:

1. Elaboración de un cuestionario para las ONGD, supervisado por un sociólogo profesional.
2. Selección, teniendo en cuenta sus características, de un grupo de 14 ONGD para que sean entrevistadas de manera prioritaria sobre una relación inicial de 82. Estas 14 ONGD prioritarias serán elegidas por la Federación Catalana de ONG para el Desarrollo. Al final se entrevistarán entre 30 y 40 ONGD.
3. Selección del personal encargado de hacer el trabajo de campo, buscando específicamente un licenciado en ciencias políticas.

El trabajo de campo propiamente dicho se iniciará en el mes de abril de 2005. El calendario provisional previsto es el siguiente. Año 2005: elaboración de una primera versión del manual. Evaluación, modificación y aprobación del primer borrador del manual por parte de las ONGD. Año 2006: elaboración del plan piloto de aplicación de las prácticas propuestas por el manual para una ONGD concreta, con la colaboración de expertos. Ejecución del plan piloto propuesto en el manual. Año 2007: continuación de la ejecución del plan piloto propuesto en el manual. Evaluación de la aplicación del plan piloto y de su eficacia. Redacción de una segunda versión del manual. Aprobación de la segunda versión del manual por parte de las ONGD. Difusión del manual.

OTRAS CONSIDERACIONES

1. **Lenguas locales y lenguas internacionales.** El proyecto de manual ha de garantizar en todos los casos el acceso a las lenguas estatales o internacionales por parte de la población local. Existe la experiencia de poblaciones hablantes de lenguas minoritarias que han rehusado recibir servicios o educación en su lengua porque lo han interpretado (desde la asunción y la inferiorización que históricamente se ha hecho del menosprecio de su identidad), de forma errónea -¿o quizá acertada?-, como una manera de privarles de acceder a otras lenguas necesarias para su desarrollo cultural o material. La protección de la identidad cultural y lingüística ha de ser compatible con el uso y adquisición de otras lenguas. Hoy en el mundo hay 2.000 millones de personas multilingües o bilingües, una comunidad que constituye una riqueza para la humanidad, ya que gracias a su inteligencia lingüística e incluso su inteligencia emocional, hacen posible la comprensión entre pueblos y culturas.
2. **Coste económico.** El proyecto de manual y su aplicación práctica tendrán unas repercusiones económicas directas e indirectas tanto en los países cooperantes como en los receptores, si bien es difícil cuantificarlas. Estas repercusiones económicas directas, en una primera etapa, tendrán lugar en el sector de la producción de bienes culturales. La atención apropiada a la diversidad lingüística y cultural implicará inicialmente un leve incremento en los gastos de funcionamiento de las ONGD, pero este incremento tenderá a disminuir en la medida en que se vaya amortizando la producción de determinados materiales. Por otro lado, el uso de lenguas locales por parte de las ONGD puede ser un factor de crecimiento económico al facilitar un mejor y más eficaz acceso a la ayuda o al conocimiento ofrecido por las ONGD.
3. **Rentabilizar las aptitudes lingüísticas de los cooperantes.** Una de las preocupaciones que debería tener el *Manual de buenas prácticas lingüísticas para ONGD* sería encontrar una "utilidad" adicional a los conocimientos lingüísticos y culturales que el cooperante ha adquirido antes de su proceso de cooperación o durante el mismo. Es especialmente importante que el cooperante perciba una utilidad o una forma de usar los conocimientos que adquirirá para estimularlo en su proceso de aprendizaje. Algunas actividades posibles serían: a) poner a los cooperantes (antes y después de su estancia de cooperación) en contacto, si los hubiera, con nativos del país receptor que vivan en el país de origen de la cooperación; b) promover la participación del cooperante, una vez retornado al país de origen, en programas y actividades que se puedan hacer a distancia, como

facilitar una mayor recepción de televisiones, radios y otros medios, hacer un censo de los cooperantes que han aprendido una lengua y ponerlos en contacto, etc.¹

1. Desde una óptica aconfesional o ecuménica puede ser conveniente considerar la experiencia de las diferentes confesiones religiosas en la gestión de la diversidad lingüística y cultural, ya que a menudo han sido las confesiones religiosas las que han contribuido, por motivos diversos, a la promoción de lenguas de demografía reducida.

CONCLUSIÓN

La idea de un *Manual de buenas prácticas lingüísticas para ONGD* es innovadora e incide sobre una temática que hasta ahora no se ha abordado o no se ha tratado adecuadamente. No obstante, en un momento en que la cooperación aumenta continuamente, su necesidad es evidente y diversos actores políticos e institucionales -así como profesionales de la cooperación- han saludado positivamente la iniciativa. El hecho de que la idea se gestione desde Cataluña, España y la Unión Europea, donde hay una sensibilidad y un "conocimiento lingüístico" sólido y acreditado, otorgará al proyecto una visión seguramente más cercana a una implicación activa en la preservación de la identidad cultural y lingüística de la humanidad que no se tendría si se hiciera desde otras regiones del mundo y desde otras instituciones con otras sensibilidades.

NOTAS

¹ A la hora de hallar una utilidad a los conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos por los cooperantes habría que evaluar y diagnosticar el deseo real existente entre los cooperantes de repetir su experiencia o de seguir vinculados a ella. Si los resultados fuesen negativos, probablemente se tendría que evaluar con más profundidad el modelo de cooperación.

NIVELES LINGÜÍSTICOS Y JERARQUIZACIÓN: LAS CONSECUENCIAS DE UN MODELO DE CONOCIMIENTO Y SUS DESARROLLOS ANTE LAS LENGUAS HABLADAS EN AMÉRICA (LA EXPERIENCIA COLONIAL)

Jesús Bustamante

*CSIC, Instituto de Historia*¹

⁴⁶ Dado el contexto de esta contribución, creo conveniente empezar declarando que soy un historiador integrado en un Departamento de Historia de la Ciencia. Añado que tengo una formación americanista (con especialidad en Antropología Americana) y conozco algunas lenguas indígenas, pero sólo he trabajado una con cierto detalle: el náhuatl clásico. Es decir, mi contribución se realiza a partir de esa formación, de esa experiencia y desde esa perspectiva disciplinar.

Y todas ellas me llevan a poner en primer plano algo que es bien conocido, pero en lo que me parece conveniente volver a insistir: las políticas de actuación y demás estrategias aplicadas no son realizaciones pragmáticas independientes de todo lo demás. Bien al contrario, son la consecuencia de un análisis previo que se ha llevado a cabo a partir de un modelo de conocimiento muy preciso. Ese modelo -consciente o inconsciente, pero siempre presente- es el que objetiva la realidad de la forma en que la vemos, definiendo lo que es pertinente y lo que no lo es, lo que es central y lo que es periférico, bueno o malo, lo que hay que corregir o conservar, estableciendo jerarquías, modos de ser, de estar y de actuar. Ninguna práctica es, por tanto, neutra como quería el pensamiento positivista. Todas son consecuencia de una postura, de una definición, de un compacto de teorías.

No digo esto porque sea algo bueno o malo en sí, lo digo porque me parece importante ser consciente de ello. De esos compactos de teorías y sus desarrollos en políticas oficiales u oficiosas han surgido los materiales que dis-

ponemos -o no- de las lenguas de América, así como buena parte de su situación actual, su visibilidad o no, su reconocimiento como una lengua o como un mero dialecto vulgar y prescindible, como un medio de cultura o como una forma degenerada y analfabeta, como un patrimonio o como un serio inconveniente para el progreso.

Esos compactos de teorías y sus desarrollos explican fenómenos tan curiosos como el que ignoráramos hasta hace bien poco que el quechua no era una lengua con dialectos más o menos fuertes, sino toda una familia de lenguas bien diferenciadas². Y a ellos se deben también prejuicios tan arraigados como suponer que muchas hablas indígenas actuales son degeneraciones de una antigua forma prehispánica que la Colonia hizo clásica al alfabeticarla pero que ya son sólo historia, negando así la condición de lenguas plenas y completas a las formas vivas en que hoy se realizan. Con la contribución que aquí presento pretendo mostrar algunos de los rasgos fundamentales de esos compactos de teorías de los que somos herederos y cómo evolucionaron a lo largo de la Colonia, conformando los cimientos de la situación sociolingüística actual. No es el objetivo hacer una denuncia, tampoco una reivindicación, se trata más bien de llamar la atención sobre un proceso que me parece verdaderamente notable (no creo que se sólo por deformación profesional) y del que se pueden extraer más de una enseñanza.

La aparición de América en el horizonte europeo, sobre todo a partir de la conquista de México y Perú, significó entre otras cosas el "Descubrimiento" de una Humanidad inmensa numéricamente, variada hasta extremos sorprendentes tanto en lo físico como en lo cultural o en lo lingüístico. Una humanidad con la que había que tratar cotidianamente y que, ya fuera para gobernarla o para explotarla, era preciso administrarla, entenderla, darle derechos y obligaciones, educarla, evangelizarla y mil y una variables más del trato humano y social.

Todo eso implicó, claro está, que la cuestión lingüística pasara a un primer plano de importancia, de urgencia y de reflexión como no lo había estado en Europa en más de un milenio (al menos, desde el punto de vista político de un Estado y su actuación). Y lo estuvo de mil maneras y en mil planos diferentes³. De todas las cuestiones y temas posibles relacionados con este portentoso fenómeno de contacto o -mejor dicho- de choque lingüístico, de política y de conocimiento, me ha parecido conveniente seleccionar tres, porque son los que considero más pertinentes y sugestivos para los fines de este coloquio.

1.- GRAMATICALIZACIÓN Y EL CONTRASTE ENTRE LENGUA VULGAR Y LENGUA CULTA.

Y sin duda hay que empezar por el más fascinante de todos: el primer contacto, aprendizaje y fijación escrita de unas lenguas nunca oídas antes por los europeos, así como las reflexiones que generó un fenómeno para el que no se recordaban precedentes ni parecía haber experiencia anterior alguna.

Desde luego fueron los propios conquistadores y los funcionarios de la Corona que les acompañaron o que inmediatamente les sucedieron en los puestos de mayor responsabilidad, los primeros europeos que se enfrentaron a este problema, resolviéndolo siempre de las maneras más pragmáticas y sin que nos hayan dejado cuestionamientos o reflexiones. Muy distinto fue el caso de los frailes y otros misioneros, que entraron al mismo tiempo que ellos pero que desde muy pronto se volvieron los grandes especialistas en la cuestión lingüística.

La razón es bien sencilla, todos los evangelizadores de la época compartían el principio paulino del *fides ex auditu* (Rom. 10, 17), de que la fe llega por el oído, por la predicación y eso precisamente es lo que les llevaba a trasladarse a aquellas tierras tan nuevas y tan llenas de gentiles. Pero como acredita toda una multitud de testimonios de la época, sus buenas intenciones chocaron de inmediato con una "teología" inesperada para la que ninguno de ellos estaba preparado⁴. Esa teología era la propia lengua de aquellos naturales, "puerta de sus almas"⁵, tan delicada, tan sofisticada, que no les valía un conocimiento básico o informal, "pues... podría acaecer, que auiendo de ser predicadores de la verdad, lo fuessen de error y falsedad"⁶. Lo malo es que por aquellas alejadas tierras no parecía volar el Espíritu Santo, como muy pronto pudieron constatar con desconsuelo, de manera que el aprendizaje de aquella "gran ciencia"⁷ fue preciso realizarlo con "trabajo y sudor, industria y arte"⁸.

Ese proceso de aprendizaje sin ayuda divina ni experiencia previa fue el cimiento sobre el que se construyó una extraordinaria empresa cultural en la que destacaron los misioneros pero que se extendió a todos los estamentos de la colonia y llegó a institucionalizarse en la forma de cátedras universitarias de lenguas indígenas, por ejemplo. Una empresa en la que hubo continuidad y conformismo, pero también crítica e innovación.

La tesis generalmente asumida de que en América se aplicó un único modelo gramatical, que fue el latino elevado a la categoría de paradigma universal⁹, constituye una verdad tan parcial y engañosa que sirve más para oscurecer que para iluminar el proceso que intentamos comprender. Desde luego hay utilización del modelo latino, como es lógico y no podía ser de otro modo, pero nunca -o muy rara vez- se trata de una aplicación mecánica; bien

al contrario, esa aplicación siempre estuvo mediatizada por la estructura misma de la lengua descrita, así como por el modelo implícito de la lengua materna del propio gramático (el castellano casi siempre, pero también el francés y sobre todo el italiano). Pero además, aunque se produzca con menor frecuencia, para resolver los problemas que de inmediato fueron surgiendo no es raro recurrir a elementos tomados de otras gramáticas como la del hebreo, por ejemplo, que ya a principios del siglo XVI aportó "letras" especiales como la "tzade". Y también se ensayaron otras posibilidades y combinatorias, algunas sorprendentes, a medida que se fueron conociendo mejor la estructura de las lenguas americanas o a medida que se intentó afrontar la descripción de lenguas indígenas cada vez más alejadas de las estructuras fonológicas y morfo-sintácticas indo-europeas (como después veremos).

Ante el hecho innegable de que las lenguas amerindias siempre tenían partes oscuras que no podían ser "reducidas" al arte de la gramática latina, estos tempranísimos filólogos optaron desde el primer momento por dividir sus obras en dos secciones: la primera recogía todo aquello que era "gramatical" y coincidente con el latín (como las partes de la oración, por ejemplo); mientras que una segunda sección afrontaba todo lo dificultoso y especial (irregularidades, construcciones sintácticas o morfológicas no explicables, etc.), conjunto habitualmente designado como "frasis y modos de hablar" especiales, al que también se solía añadir algunas expresiones metafóricas y otras figuras retóricas de importancia¹⁰. Cuanto más completa y elaborada era una gramática, más amplia era esta segunda sección cuyos contenidos -de una significación muy alta pero de una gramaticalidad difícil o muy dudosa- recibían un tratamiento esencialmente lexicográfico. Tratamiento que era bastante innovador porque no consistía en dar el significado de un vocablo aislado, como ocurre en los diccionarios habituales, sino en hacer comprensibles esos vocablos o expresiones a partir del contexto oracional singular que los volvía significativos, enfatizando el aprendizaje no tanto del vocablo mismo como del *pattern* lingüístico o de la figura retórica.

De esta manera, las propias limitaciones del modelo gramatical adoptado favorecieron el desarrollo de soluciones compensatorias, como las que se inspiraban o derivaban de la tradición lexicológica. Y en ese espacio es donde encontramos las propuestas más originales y las realizaciones más extraordinarias, como es el caso -por ejemplo- de la obra de fray Bernardino de Sahagún, corpus idiomático de la lengua náhuatl clásica, escrupulosamente construido para recoger -se supone- todas las palabras y todos los modos de hablar de esa antigua lengua mexicana, formando una extensa enciclopedia en la que los propios indígenas describen su propia cultura, en su propia lengua y a partir de su manera tradicional de pensar.

Una obra con semejantes características, tan alejada de la humilde gramática latina, es sin embargo un fruto directo de ella o –mejor dicho– es una respuesta genial a los problemas derivados de la gramaticalización de una lengua vulgar y de la necesidad de seleccionar un habla concreta, imponiéndola sobre las demás¹¹. Y estoy aludiendo a unos problemas que en ese momento afectaban no sólo a las lenguas indígenas de América, sino a buena parte de las lenguas vulgares de Europa.

Sahagún definía su obra como el *corpus* completo de la lengua náhuatl y la ofrecía como modelo de corrección e imitación, como una *auctoritas* equivalente a lo que escribieron Cicerón, Virgilio y los restantes autores latinos¹². Con ello daba satisfacción al principio dominante en su época (y muchos siglos después), según el cual una lengua era ante todo un *corpus* escrito y cerrado (a ejemplo del latín clásico). Ese mismo principio era el que utilizaba Pietro Bembo para anteponer el toscano –que tenía escritores como "*il Boccaccio e il Petrarca*"– sobre todos los demás dialectos italianos: ninguno de ellos era todavía una "lengua, porque no se puede decir que sea lengua un habla que no tiene escritor"¹³. Ahí estaba el más grave de los inconvenientes que tuvieron que afrontar las "hablas" vulgares tanto del Viejo como del

50

Nuevo Mundo: para llegar a ser verdaderas "lenguas", era preciso tener escritos reconocidos como *auctoritates*, como modelos de pureza y corrección.

Para las lenguas americanas, que carecían incluso de escritura, la dificultad era suprema. El presupuesto de la universalidad de la estructura gramatical latina había permitido que, con mayor o menor esfuerzo, esas hablas americanas pudieran ser "reducidas al arte". No hubo, por tanto, impedimento metodológico para que una lengua ágrafa tuviera una gramática por la que pudiera aprenderse y utilizarse (de forma oral y escrita). Pero para que ese habla vulgar llegara a ser una verdadera lengua, capaz de soportar usos cultos y literarios (incluyendo traducciones de la Biblia, Aristóteles o Calderón, o producciones autóctonas que aspirasen a ese nivel), para todo eso no bastaba la Gramática, sino que era preciso que intervinieran la Retórica y la Poética, o sea las otras dos ciencias tradicionales del lenguaje. Sólo ellas podían fijar las formas "naturales" y "puras" de ese habla, estableciendo los modelos de imitación y definiendo así el habla "correcta" o verdadera lengua (es decir, la norma literaria). Pocas de las lenguas americanas alcanzaron este nivel y el náhuatl fue sin duda una de ellas, a mi entender el ejemplo más destacado.

Llegamos así a un punto esencial. Por definición, esas formas puras que emanan de la norma literaria y que caracterizan a la "verdadera lengua", hacen de ella algo muy diferente del "habla" popular, con la que nunca debe confundirse. En el caso del náhuatl, Bernardino de Sahagún y Alonso de Molina fueron los creadores fundamentales de una norma lingüística que ellos enten-

dieron como la lengua mexicana pura, la misma que incluso hoy seguimos identificando como "náhuatl clásico". Esa norma era considerada superior a las hablas populares, es decir ese otro náhuatl empleado por los propios indígenas cuyas distintas formas dialectales fueron interpretadas como "corrupciones" en boca de ignorantes o como "degradaciones" originadas por el trato con los españoles.

Alonso de Molina, siguiendo un prejuicio típico de la época, consideraba que "en las cortes de los reyes y príncipes y entre las personas yllustres, se habla la lengua materna con más curiosidad y policía, que entre gente labradora y de baxa suerte"¹⁴. En consecuencia, no es de extrañar que tanto él como Sahagún identificaran la lengua mexicana pura y natural con la lengua hablada en las antiguas cortes indígenas. Esta opción declaradamente aristocrática dio un cierto tono arcaizante y señorial a sus producciones, pero sobre todo actuó como fuente de prestigio y legitimidad para su propuesta lingüística frente a indígenas y españoles que, al menos en este punto, parecían coincidir. Pero la dimensión conservadora de su propuesta terminaba aquí y comenzaba la innovadora, porque ni Molina ni Sahagún seleccionaron una lengua cortesana concreta entre las muchas posibles (la de Tenochtitlan, Tlatelolco, Texcoco, Tlacopan, Tlaxcala, Huexotzinco, etc), sino que prefirieron unificarlas en una especie de norma mixta, intermedia y de compromiso.

51

Surge así ese náhuatl clásico, esa lengua literaria de prestigio asumida por la universidad y por las propias élites indígenas, pero que en realidad no era sino un "dialecto misionero" (semejante al que también encontramos en los casos del quechua, el aymara o el guaraní), opuesto drásticamente a los dialectos o hablas "populares". Esa oposición estaba tan formalizada que en 1645 figura hasta en las constituciones de la Universidad de México, donde se establece que debía elegirse como catedrático de la lengua mexicana al que la conociera "con maior perfección, cuidando de que no solamente sepa el que llaman *tianguiztlatolli*, que es el lenguaxe común, sino el *teotlatolli*, que es el que mira a los misterios divinos y primeros rudimentos de la fe"¹⁵. Esa misma oposición (que es también una jerarquización) entre una lengua del tianguis o mercado y una lengua de las cosas importantes, divinas o verdadera lengua (que de todas esas maneras puede traducirse ese *teotlatolli*), explica además que alguien pudiera decir en la época, sin sonrojarse y con total convencimiento, que Sahagún y Molina hablaban mejor náhuatl que los propios indígenas¹⁶.

Las reformas borbónicas, la expulsión de los jesuitas, seguidas de la disolución de la antigua universidad (con sus cátedras) y la desarticulación definitiva de las élites indígenas como consecuencia de la Independencia y de las nuevas propuestas políticas liberales, extinguieron en un plazo sorprenden-

temente corto de tiempo esas lenguas indígenas de prestigio, que en aquella coyuntura perdieron su lugar y su función social. En las nuevas repúblicas sólo sobrevivieron las "hablas" populares, formas despreciadas, que todos -desde los filólogos a los propios indígenas- consideraron degeneraciones crepusculares de aquellas lenguas literarias antiguas, ya sin sentido. Y ese largo proceso de cambio, se vio acompañado también de una castellanización muy intensa. Sólo en los últimos cincuenta años se ha realizado un re-descubrimiento de esas lenguas indígenas "populares" y se ha emprendido un esfuerzo de estudio, que en muchos casos parece análogo al que emprendieron los primeros filólogos del siglo XVI¹⁷.

Un esfuerzo, recordémoslo, de unas dimensiones gigantescas, con frecuencia muy innovador, que se produjo de una forma rigurosamente contemporánea al que en Europa se estaba llevando a cabo con las lenguas vulgares. En este sentido me parece conveniente recordar que antes de que vieran luz pública las primeras gramáticas impresas de holandés (1584) e inglés (1586), se imprimieron gramáticas de tarasco (1558), quechua (1560), náhuatl (1571) y zapoteco (1579), por ejemplo. Y para justipreciar lo que esto significa, téngase en cuenta que la imprenta en América siempre fue insuficiente y siempre estuvo muy retrasada con respecto a la producción manuscrita¹⁸.

2.- EL CONTRASTE ENTRE LENGUA IMPERIAL, LENGUA GENERAL Y LENGUA LOCAL

Pero conviene que continuemos nuestra exposición centrándonos ahora en el segundo tema central sobre el que quería llamar la atención. Me refiero al contraste, que por primera vez es percibido en América, entre lengua imperial, lengua general y lengua local. Como es bien sabido de todos, el viejo tópico revitalizado por el humanismo de la "lengua" compañera del "imperio" se hizo brutalmente realidad con el fenómeno de la expansión europea¹⁹. Lenguas como el español, el portugués, el francés o el inglés se volvieron lenguas mundiales, imponiéndose y desplazando otras lenguas en un proceso que Louis-Jean Calvet denominó "glotofagia" o "canibalismo lingüístico"²⁰. Ahora bien, un estudio algo más detallado permite introducir importantes matices.

La difusión "imperial" del castellano en América tuvo desde el principio contradicciones básicas y su relación con las lenguas indígenas fue de una extraordinaria complejidad. La dominación de Castilla ciertamente reafirmó su lengua e impulsó la difusión del castellano; pero esa dominación se fundamentaba sobre el control y explotación de las poblaciones nativas (y no en su sustitución). En otras palabras, la colonización española dependía directamente de la población indígena y eso generó situaciones bastante paradójicas.

Así, mientras en cédulas de 1550 Carlos V fomentaba la desaparición de las lenguas indias y la enseñanza del castellano, en cédulas de 1565 su hijo Felipe II exigía que para misionar o tener beneficios eclesiásticos era imprescindible saber las lenguas indígenas, más aún decidía otorgar un reconocimiento oficial a la lengua indígena más hablada o "general" de cada zona y fijó normas para favorecer su difusión entre el mayor número posible de poblaciones indígenas. Medidas que fueron confirmadas, ampliadas y reforzadas en 1570, año en que también se ordenó la creación de cátedras de lenguas indígenas en las universidades americanas²¹.

El reconocimiento de las lenguas generales (como el náhuatl, el quechua o el guaraní) está en estrecha relación con el proceso que antes hemos mencionado de la gramaticalización de las hablas indígenas y, sobre todo, de la transformación de algunas de ellas en auténticas "lenguas", en el sentido de lenguas literarias con capacidad reconocida para contenidos políticos, legales, teológicos o científicos. De hecho, tal como yo lo entiendo, el reconocimiento oficial de las lenguas generales -y todo lo que ello implica- vendría a ser una parte inherente y consustancial del proceso de gramaticalización, y representaría en realidad su dimensión política²².

La aparición y reconocimiento oficial de este tipo de lenguas, la táctica de fomentar su difusión entre las poblaciones locales para tratar de reducir así la enorme diversidad con la que se enfrentaban, aprovechando para ello tendencias prehispánicas de expansión lingüística, generaron una situación de plurilingüismo sumamente complicada. En palabras de Antonio Tovar podría describirse así: "utilización de la lengua invasora por indígenas, utilización de las grandes lenguas generales por conquistadores y misioneros y por indígenas hablantes de lenguas menores. Ello significa bilingüismo extendido a amplias zonas de conquistados y a grupos no tan extensos, pero socialmente importantes, de conquistadores. Pero no nos conformemos con reducir a bilingüismo la situación sociolingüística de la América dominada por los españoles. El español no se limitó a sustituir ... sino que se estableció en una compleja escala: debajo de todo la lengua tribal... en medio, la lengua general... encima, el español. Fuera, ... quedan las tribus marginales"²³.

Ese cuadro, que sólo volvería a ser cuestionado en 1770 cuando Carlos III planeó una nueva e intensa campaña de hispanización, tuvo multitud de consecuencias. Yo quiero aludir aquí sólo a dos, ambas de tipo intelectual. En primer lugar, las gramáticas y vocabularios de las lenguas generales de una zona -favorecidos quizá por su condición "oficial"- se volvieron modelos descriptivos o al menos referenciales a la hora de afrontar lenguas menores ubicadas en sus mismas áreas de influencia. Lenguas locales que, por lo general, solían ser muy difíciles de adaptar a los paradigmas latinos. Un buen ejemplo lo

constituye el *Arte de la Lengua Othomí*, manuscrito de 1580, en el que el franciscano Pedro de Cárceres afrontaba con gran audacia y originalidad la descripción de esta difícilísima lengua mexicana²⁴. Para empezar, tuvo que inventarse toda una serie de signos ortográficos nuevos para dar cuenta de aquellos fonemas diferentes a los del español que había conseguido identificar; pero más interesante aún es el método que utilizó para afrontar la estructura morfosintáctica: abandonando la referencia clásica del latín, Cárceres prefirió hacer la descripción del otomí a partir de las características aglutinantes e incorporativas típicas del náhuatl, lo que vino a generar una curiosísima serie de equivalencias entre otomí, náhuatl y castellano (que no siempre, la verdad, resultan clarificadoras). Este singular modelo trilingüe propuesto por Cárceres se hizo habitual en las producciones relativas al otomí (al menos hasta principios del siglo XVIII)²⁵ pero no es único, también encontramos propuestas similares en otras áreas como por ejemplo en el Perú, donde la única descripción completa que existe de la complejísima lengua yunga se realizó a partir del modelo gramatical fijado para el quechua²⁶. Se abre aquí un campo de investigación poco o nada explorado pero que me parece extraordinario, entre otras cosas porque es una de las expresiones más claras de cómo en la América española

54 llegaron a formarse varias tradiciones filológicas diferentes, cada una con una lengua indígena "general" distinta como punto de partida.

En segundo lugar, el fenómeno de las lenguas generales y el papel que cumplían para la administración española en América, llevó a plantear serias reflexiones sobre el tópico tradicional humanístico de la "lengua" compañera del "imperio". El caso concreto del quechua, en continua expansión territorial durante la colonia y con el formidable prestigio cultural y político que le proporcionaba haber sido la lengua del antiguo reino de los incas, sirvió explícitamente de modelo para explicar la latinización de la península ibérica y el origen del español en una obra memorable de Bernardo José de Aldrete, *Del origen y principio de la lengua castellana* (Roma, 1606)²⁷. Es decir, la experiencia del Nuevo Mundo sirvió por primera vez para explicar la conquista y colonización romana de la península ibérica, proporcionando un modelo de extraordinaria eficiencia y modernidad²⁸. Propuesta que en realidad formaba parte de un programa historiográfico mucho más amplio, que es el que caracterizaba al foco humanista cordobés formado en torno a la figura de Ambrosio de Morales en la segunda mitad del siglo XVI, y en el que participaron personalidades tan destacadas como Garcilaso de la Vega el Inca, Juan Fernández Franco o el propio Aldrete²⁹. Pero esto nos lleva a problemas y a cuestiones muy distintas de las que aquí nos ocupan, aunque no menos interesantes, que tienen más que ver con una creciente reivindicación de una conciencia regional -cuando no nacional- diferenciada.

3.- UNA FORMA MUY PRAGMÁTICA Y NUEVA DE ENTENDER EL PARADIGMA LINGÜÍSTICO

Volvamos pues a lo que representó el contacto con las lenguas americanas, llamando la atención sobre un último desarrollo, también de tipo intelectual, que me parece especialmente innovador y fructífero. El control de los espacios selváticos, ocupados por una población indígena dispersa y numéricamente reducida, planteó problemas muy diferentes al de las áreas abiertas de población densa. Lo reducido del número de hablantes hacía poco rentable esfuerzos de aprendizaje y fijación idiomática como los que hemos visto para el náhuatl, por ejemplo. Pero es que además, lo disperso y poco asentado de esa población hacía que también fuera imposible el imponerles una lengua general (o el castellanizarlos).

Surge así una aportación lingüística completamente novedosa: se optó por hacer breves gramáticas y diccionarios con los rasgos y raíces comunes a muchas de esas lenguas diferentes; a partir de ese tronco o cimiento común, el usuario debía ir agregando las variables y peculiaridades de cada lengua concreta que se iba encontrando o que le interesaba detallar (formándose así descripciones progresivamente más precisas, más monográficas). De esa forma tan pragmática se definieron -por primera vez- casi todas las grandes familias lingüísticas de la América del Sur (como la caribe, arahuac o guaraní) y se elaboró un sistema comparativo muy eficiente tanto para el léxico como para las construcciones morfo-sintácticas. Pero tal sistema tenía como centro un modelo de descripción gramatical de una gran precisión, abstracción y brevedad que era herencia directa -y en cierto modo culminación- de una poderosa tradición filológica especializada en lenguas de pueblos casi siempre ágrafos. La misma que venimos comentando desde el principio de estas líneas.

Ese modelo tan sintético y esos materiales comparativos tan ricos son los que autores como Filippo Salvatore Gilij o Lorenzo Hervás difundieron e hicieron conocer a buena parte de la Europa culta de finales del siglo XVIII y principios del XIX, y los que inspirarían a algunos de los grandes filólogos comparatistas de la época, y pienso muy especialmente en Wilhelm von Humboldt³⁰. Pero eso es ya otra historia, una más de las muchas que se entrecruzan en el estudio de ese fascinante campo de trabajo que es el choque lingüístico en tierras americanas y de todo lo que iba asociado a ello. Lo que importa señalar es que sólo a partir de ese momento fue posible hacerse una idea cabal de la inmensidad de lenguas y dialectos hablados en América, en su gran mayoría sólo por unas decenas o centenas de personas, que en los casos más felices podían llegar a ser unos millares. Y lo peor, es que junto a esas len-

guas y dialectos más o menos controlables a partir del análisis y la descripción comparativa por familias, otras muchas más eran lenguas aisladas, difícilmente administrables y hasta conocibles. A este reto formidable no supo responder la tradición filológica desarrollada en la América española durante la Colonia; que conste que todavía hoy carecemos de una respuesta adecuada.

NOTAS

1 Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación BSO2001-2341, financiado por la Dirección General de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Una versión preliminar fue presentada al "Primer Coloquio Internacional: Lenguas en contacto, de la Antigüedad a la Edad Moderna", celebrado en Madrid y Toledo, octubre de 2003.

2 La percepción de la diversidad de lenguas dentro del quechua surgió como consecuencia directa de su oficialización por el gobierno de Velasco Alvarado. Ese reconocimiento implicó definir qué lengua quechua se oficializaba, cuántas de esas lenguas quechuas existían en Perú, qué las caracterizaba y qué las diferenciaba. Surgió así la esclarecedora serie de gramáticas y diccionarios publicados oficialmente en Lima por el Ministerio de Educación y el Instituto de Estudios Peruanos en 1976: *Ancash-Huailas* (Gary Parker y Amancio Chávez), *Ayacucho-Chanca* (Clodoaldo Soto Ruíz), *Cajamarca-Cañaris* (Félix Quesada), *Cuzco-Collao* (Antonio Cusihaman), *Junín-Huanca* (Rodolfo Cerrón-Palomino) y *San Martín* (David Coombs, Heidi Carlson y Robert Weber para la gramática y Marinell Park, Nancy Thiesen y Víctor Cenepo Sangama para el diccionario). Serie oficial y peruana a la que habría que agregar otros aportes importantes, surgidos del mismo entorno, como por ejemplo: *Chachapoyas-Lamas* (Gerald Taylor, L'Harmattan, París 1979), *Cochabamba* (Yolanda Lastra, Mouton, La Haya 1968), *Huánuco* (Donald F Solá, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1967), *Ingano de Colombia* (Stephens Levinsohn, Mouton, La Haya, 1976), *Tarma* (Willem E.H. Adelaar, Peter de Ridder Press, Lisse, 1977).

3 La bibliografía disponible sobre este tema es enorme, pero me parecen de particular utilidad los trabajos ya clásicos: AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Las lenguas vernáculos. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, Ediciones de La Casa Chata, México, 1983; GIMENO GÓMEZ, Ana, "La aculturación y el problema del idioma en los siglos XVI y XVII", en *Actas y Memorias del XXXVI Congreso Internacional de Americanistas*, Sevilla, vol. III, 1966, pp. 303-317; de la misma autora, "El Consejo de Indias y la difusión del castellano", en *El Consejo de Indias en el siglo XVI*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 1970, pp. 191-210; HEATH, Shirley B., *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*, Instituto Nacional Indigenista, México, 1972; KONETZKE, Richard, "Die Bedeutung der Sprachenfrage in der spanischen Kolonisation Lateinamerikas", *Jahrbuch für Geschichte ... Lateinamerikas*, I, 1964, pp. 72-116; TORRE REVELLO, José, "La enseñanza de las lenguas naturales de América", *Tesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, XVII, 1962, pp. 501-526; TRIANA ANTOVERZA, Humberto, *Las lenguas indígenas en la historia social del Nuevo Reino de Granada*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1987.

4 MENDIETA, Gerónimo de, *Historia Eclesiástica Indiana* (ed. de Joaquín García Icazbalceta), Porrúa, México, 1980, p. 606.

5 Carta de fray Jacobo de Testera y otros religiosos novohispanos al Emperador, del 6 de mayo de 1533, en ZARAGOZA, Justo, ed., *Cartas de Indias* (reproducción facsimilar de la de 1877), Secretaría de Hacienda y Crédito Público-Miguel Ángel Porrúa, México, 1980, p. 63.

6 MOLINA, Alonso de, *Vocabulario en lengua Castellana y Mexicana, y Mexicana y Castellana* (ed. facsimilar de la de 1571), Porrúa, México, 1977, prólogo, sin foliar.

7 MOTOLINIA, Toribio, *Memoriales o Libro de las cosas de la Nueva España y de los naturales de ella* (ed. de Edmundo O'Gorman), UNAM, México, 1971, p. 256.

8 RINCÓN, Antonio del, *Arte Mexicana*, Guadalajara (ed. de Antonio Peñafiel, facsimilar de la de 1885), Edmundo Aviña Levy, México, 1967, p. 9.

9 Este tipo de aproximación es la que se recoge en textos clásicos como GRASS, Roland, "America's first linguists: their objectives and methods", *Hispania*, 48, 1965, pp. 57-66, especialmente pp. 62-63; ROWE, John H., "Sixteenth and Seventeenth Century Grammars", en HYMES, Dell (ed.), *Studies in the History of Linguistics. Traditions and Paradigms*, Indiana University Press, Bloomington, 1974, especialmente pp. 364-365; ALVAR, Manuel, *Resurrección de una lengua. Introducción a la edición facsimilar de la Gramática Chibcha del Padre fray Bernardo de Lugo, editada en 1619* (folleto que acompaña a la edición facsimilar), Ediciones de Cultura Hispánica, Madrid, 1978, especialmente pp. 11-17. Puntos de vista más modernos -y más complejos- pueden encontrarse en la colección de trabajos en Klaus ZIMMERMANN (ed.), *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*, Vervuert-Iberoamericana, Frankfurt a.M./Madrid, 1997, en la que se intenta ofrecer casos representativos de las áreas lingüísticas más importantes de la antigua América española.

10 Sobre este tema, BUSTAMANTE, Jesús, "Las lenguas amerindias: una tradición española olvidada", *Histoire, épistémologie, langage*, 9.2, 1987, pp. 75-97; del mismo autor, "Asimilación europea de las lenguas indígenas americanas", en A. LAFUENTE y J. SALA CATALÀ, eds., *Ciencia colonial en América*, Alianza Editorial, Madrid, 1992, pp. 45-77.

11 Para una aproximación a la obra de Sahagún desde este punto de vista, véase BUSTAMANTE, Jesús, "Retórica, traducción y responsabilidad histórica: claves humanísticas en la obra de Bernardino de Sahagún", en B. ARES, J. BUSTAMANTE, F. CASTILLA y F. DEL PINO, *Humanismo y visión del otro en la España moderna*, CSIC, Madrid, 1993, pp. 243-375.

12 "Por mi industria se han escrito doce libros de lenguaje propio y natural de esta lengua mexicana, donde allende de ser muy gustosa y provechosa escritura, hallarse han también en ella todas las maneras de hablar, y todos los vocablos que esta lengua usa, tam bien [sic] autorizados y ciertos como lo que escribió Vergilio y Cicerón y los demás autores de la lengua latina", en SAHAGÚN, Bernardino de, *Historia general de las cosas de Nueva España* (Primera edición del texto castellano del Códice Florentino, por Alfredo López-Austin y Josefina García Quintana), Alianza Editorial, Madrid, 1988, p. 36.

13 "Questo favellare tuttavia non è lingua, perciò che non si può dire que sia lingua alcuna favella che non ha scrittore". Sobre Pietro Bembo, sus *Prose della volgar lingua* (1525) y la cuestión de la lengua en Italia véase MIGLORINI, Bruno, *Storia della Lingua Italiana*, Sansoni, Firenze, 1960, pp. 339-360; la cita de Bembo aparece en la p. 340.

14 MOLINA, Alonso de, *Arte de la lengua Mexicana y Castellana* (ed. facsimilar de la de 1571), Ediciones de Cultura Hispánica, Madrid, 1945, "segunda parte", ff. 34 v-35.

15 "Constitución 232" de las *Constituciones Universitarias* de Juan de Palafox y Mendoza (México, 1645), citadas en GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Enrique, *Legislación y poder en la universidad colonial de México (1551-1668)*, (Tesis doctoral), Valencia, 1990, vol. II, p. 278.

16 Así se dice explícitamente en un informe de hacia 1569 publicado por GARCÍA ICAZBALCETA, Joaquín, ed., *Códice Franciscano. Siglo XVI*, (Nueva colección de documentos para la historia de México), Salvador Chávez Hayhoe, México, 1941, vol. II, p. 61.

17 No voy a referirme a la amplia bibliografía lexicográfica y gramatical generada por instituciones, en última instancia religiosas, como el Instituto Lingüístico de Verano. Prefiero llamar la atención sobre trabajos de otra índole, como el de LOCKHARDT, James, *The Nahuas after the Conquest. A Social and Cultural History of the Indians of Central Mexico, Sixteenth through*

Eighteenth Centuries, Stanford University Press, Stanford, 1992, especialmente pp. 261-325, donde se explora la evolución de una lengua indígena -en este caso el náhuatl- a lo largo de todo el período colonial a partir de la documentación ordinaria (testamentos, títulos de propiedad, actas de cabildo, etc.) escrita en esa lengua y no de la documentación literaria. O, en otro sentido, la extraordinaria renovación en los estudios de la lengua quechua (o más bien de la familia lingüística quechua) a partir de trabajos como los muy venerables de TORERO, Alfredo, *El quechua y la historia social andina*, Universidad Ricardo Palma, Lima, 1974; o la temprana síntesis de CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo, *El quechua: una mirada de conjunto* (Documento de trabajo n° 2, Centro de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad Nacional Mayor de San Marcos), Lima, 1980; y del mismo autor *Lingüística quechua*, Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas", Universidad de Puno y Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Cuzco, 1987.

18 ROWE, John H., "Sixteenth and Seventeenth Century Grammars", en HYMES, Dell, ed., *Studies in the History of Linguistics. Traditions and Paradigms*, Indiana University Press, Bloomington, 1974, pp. 361-379.

19 Véase especialmente REINHARD, Wolfgang, "Sprachbeherrschung und Weltherrschaft. Sprache und Sprachwissenschaft in der europäischen Expansion", en REINHARD, Wolfgang (ed), *Humanismus und Neue Welt*, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Acta Humaniora-VCH, Weinheim, 1987, pp. 1-36.

20 Véase especialmente CALVET, Louis-Jean, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottologie*, Payot, Paris, 1988; del mismo autor *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette, Paris, 1999.

21 Sobre estas cuestiones véase la bibliografía mencionada en la n. 3.

22 Precisamente por eso, este fenómeno no es único de la colonización española. Aunque con marcadas diferencias según épocas y lugares, también aparece en otras situaciones surgidas de la expansión europea; véase por ejemplo el caso fascinante analizado por FABIAN, Johannes, *Language and Colonial Power. The appropriation of Swahili in the former Belgian Congo 1880-1938*, University of California Press, Berkeley / Los Angeles, 1986.

23 TOVAR, Antonio, "Español, lenguas generales, lenguas tribales, en América del Sur", en *Homenaje a Dámaso Alonso*, Gredos, Madrid, vol. III, 1963, pp. 509-525, cita de pp. 520-521.

24 Utilizo la edición de Nicolás León, en CÁRCERES, Pedro de, "Arte de la lengua othomí (siglo XVI)" (ed. de Nicolás León), *Boletín del Instituto Bibliográfico Mexicano*, 6, 1907, pp. 39-155.

25 KUDLEK, Manfred, "La estructura verbal del otomí clásico", *Indiana*, 7, 1982, pp. 57-79; KARTTUNEN, Frances, "The roots of Sixteenth-Century Mesoamerican Lexicography", en *Smoke and Mist. Mesoamerican Studies in Memory of Thelma D. Sullivan*, B.A.R. International Series, Oxford, 1988, pp. 545-559; ZIMMERMANN, Klaus, "La descripción del otomí/hñahñu en la época colonial: lucha y éxito", en Klaus ZIMMERMANN (ed.), *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*, Vervuert- Iberoamericana, Frankfurt a.m./Madrid, 1997, pp. 113-132.

26 CARRERA, Fernando de la, *Arte de la lengua yunga de los valles del Obispado de Truxillo del Perú, con un Confesionario, y todas las Oraciones Christianas, traducidas en la lengua, y otras cosas*, Ioseph de Contreras, Lima, 1644. No existe, hasta donde conozco, edición moderna.

27 Bernardo José de Aldrete dedica a ese tema el cap. 22 del Libro I de su obra *Del Origen y Principio de la Lengua Castellana o Romance que oi se usa en España* (ed. facsimilar de la de 1606), CSIC Madrid, 1972, pp. 138-149. Véase GUITARTE, Guillermo, "La dimensión imperial del español en la obra de Aldrete: sobre la aparición del español en América en la lingüística hispánica", en A. QUILIS y H. J. NIEDEREHE (eds), *The History of Linguistics in Spain*, John Benjamin, Amsterdam, 1986, pp. 129-187.

28 En esta misma línea, véase el breve pero sabroso artículo de TOVAR, Antonio, "Tapuyas, Tupis e Incas: paralelos en el Viejo Mundo", en TOVAR, Antonio, *Estudios de tipología lingüística* (J. Bustamante ed.), Istmo, Madrid, 1997, pp. 345-349.

29 Véase una breve pero luminosa presentación de ese grupo de humanistas en ASENSIO, Eugenio, "Dos cartas desconocidas del Inca Garcilaso", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, VII, 1953, pp. 583-593, texto que sigue sin superar.

30 Sobre este tema véase sobre todo BATLLORI, Miguel, "El archivo lingüístico de Hervás en Roma y su reflejo en Wilhelm von Humboldt", en Miguel BATLLORI, *La cultura hispano-italiana de los jesuitas expulsos*, Gredos, Madrid, 1966, pp. 201-274; también TOVAR, Antonio, *El lingüista español Lorenzo Hervás* (ed. de Jesús Bustamante), Sociedad General Española de Librería, Madrid, 1986, especialmente capítulos 1 y 5, además del Apéndice agregado por J. Bustamante.

LA LENGUA ESPAÑOLA ¿"COMPAÑERA" EN LOS PROCESOS DE NORMALIZACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA?

Juan Carlos Rubio

Universitat Autònoma de Barcelona

60 En estas líneas quiero simplemente comentar y hacer algunas reflexiones muy generales sobre algunos de los datos, temas, ideas, comentarios y opiniones que surgieron y se discutieron durante las sesiones de estas jornadas de trabajo.

América Latina, en general (y cada uno de sus países, en particular, unos más que otros), se caracteriza por ser una región de exuberante diversidad. Se dan casi todos los climas, tipos de territorios, condiciones sociales completamente diferentes, se han registrado y se siguen registrando miles y miles de especies de plantas y de animales, sus culturas son diversas y a veces extraordinariamente diferentes. La diversidad lingüística se superpone, se da paralelamente a la diversidad biológica, entendiéndose que la diversidad no se mide por el número de lenguas, sino por la variedad de unidades genéticamente independientes.

Los datos demográficos de los pueblos indígenas de América Latina no se conocen con exactitud y las cifras demográficas que se suelen dar se basan en estimaciones, varían según la fuente y no están exentas de intenciones políticas. La población total indígena (el término *pueblos indígenas* es un concepto europeo que se refiere a la población con raíces históricas precoloniales) varía entre el 8% -cifra que proporciona el Instituto Indigenista Interamericano (México)- y el 12% -porcentaje que da el Banco Mundial-, es decir, de 40 a 50 millones de personas.

Desde los taínos, primer pueblo registrado y que Colón encontró en el primer viaje, hasta los yanomamis de la cuenca del alto Amazonas, "descubiertos"

en el siglo XX, son cientos los pueblos, culturas y lenguas que han desaparecido completamente, y cientos los pueblos, culturas y lenguas que han alcanzado el umbral del siglo XXI.

Esto último parece increíble dadas las condiciones desfavorables que han imperado durante más de quinientos años: los indios han tenido y tienen que soportar el robo de sus tierras, de sus recursos naturales, la esclavización de sus poblaciones, el sometimiento a un sistema cultural ajeno, la persecución de sus creencias, la represión de sus lenguas, el racismo.

Todos los estudios coinciden en que, en la actualidad, la vida en la mayoría de la población indígena de América Latina está caracterizada por la pobreza y la indigencia, tanto en la población rural como en la población migrada a las ciudades. Y todos los estudios coinciden en que los indígenas son particularmente marginados en sectores como la salud, la educación, las infraestructuras básicas, el mercado laboral y las condiciones laborales. Es decir, en el siglo XXI persiste la concepción de que lo indio es sinónimo de atraso y superstición y, en consecuencia, tiene que extinguirse. Tiene que extinguirse y por eso durante varios siglos han sido sometidos a presiones por parte de la cultura occidental para que abandonen sus religiones, sus organizaciones sociales, sus lenguas y, en general, su forma de vida. En la actualidad, sus bases vitales están amenazadas por la extracción de petróleo, la tala masiva de los bosques, las explotaciones mineras de oro, la construcción de grandes presas, la recanalización de los ríos, la ampliación de las áreas agrícolas, las explotaciones de ganadería intensiva, etc. Proyectos todos creados en aras del "desarrollo" y que están haciendo que desaparezcan a pasos agigantados los 400 pueblos indígenas y sus alrededor de 1.000 lenguas, cifras estimadas por las organizaciones internacionales.

"Lo mejor que les puede pasar a las lenguas indígenas es que desaparezcan" afirmaba un ilustre académico el pasado mes de noviembre en el III Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Rosario (Argentina).

Son estas palabras, muerte, desaparición, peligro de extinción, los conceptos que proliferan en los estudios, foros, conferencias, libros y artículos dedicados a las lenguas indígenas.

Sin embargo, es a partir de finales del siglo XX que Guatemala (1985), Nicaragua (1986), Brasil (1988), Colombia (1991), México (1992), Paraguay (1992), Perú (1993), Argentina (1994), Bolivia (1994), Ecuador (1998) y Venezuela (1999), y especialmente Colombia, México, Perú, Bolivia y Ecuador definieron en sus constituciones o en legislaciones específicas un estado pluricultural multiétnico. Y es, en los años noventa, cuando los movimientos indígenas han creado algunos partidos políticos y ahora hay diputados, alcaldes, concejales y ministros indígenas.

Pero este reconocimiento de la pluralidad multiétnica en las constituciones ¿cómo se ha de entender? ¿No será una forma más de presión por parte de la cultura occidental para que los indígenas abandonen su religión, su organización social, su forma de vida y sus tierras? Los pueblos indígenas tienen sistemas de gobierno y formas de impartir la justicia nacidas desde sus propias tradiciones. ¿No estará la solución simplemente en respetar las formas autóctonas de autogobierno que representan una verdadera organización en todos los aspectos: social, religioso, educativo, jurídico, económico y político? ¿Por qué tienen que deteriorarse sus costumbres, instituciones y lenguas al acoplarse al nuevo sistema de democracia formal?

Por esto, entre otras razones, en abril de 2003, el comité de expertos lingüistas de la UNESCO, alarmado por la uniformización lingüística mundial, hizo una declaración en la que se afirmaba que es precisamente a partir de los años 90, caracterizados por la globalización de intercambios y por la emergencia de una sociedad de la información poco inclinada al multilingüismo, cuando las lenguas en desventaja están desapareciendo a un ritmo sin precedentes y cada año desaparecen de veinte a treinta lenguas.

62

¿QUÉ SITUACIONES LINGÜÍSTICAS NOS ENCONTRAMOS EN LATINOAMÉRICA?

Las situaciones lingüísticas que se dan en la actualidad son básicamente tres: zonas monolingües, aquellas en que el contacto entre las lenguas es escaso, debido al aislamiento geográfico, cultural, político y económico de algunas comunidades indígenas; zonas bilingües, en que el contacto entre diferentes comunidades monolingües y bilingües es fluido, por lo que los procesos de asimilación cultural son más propensos; y zonas multilingües, aquellas en que el contacto entre diferentes idiomas y culturas se realiza de un modo intenso, lo que aminora el proceso de segregación cultural, pero los problemas sociales y educativos son más acusados.

A pesar de estas diferentes realidades lingüísticas, en todos los países de América Latina las Administraciones Públicas están organizadas para emplear únicamente el castellano, ya que es el idioma oficial más difundido, es la lengua mayoritaria en número de hablantes, y su número de hablantes aumenta con el transcurrir de los años, debido al crecimiento demográfico, a la transculturización, a los efectos de la escuela en el ámbito rural y a los medios de comunicación, entre otros factores.

El avance del castellano en zonas hablantes de lenguas indígenas es un proceso que viene desde la conquista y paulatinamente se ha ido intensificando, de tal manera que está afectando la supervivencia de las lenguas indí-

genas. Los medios de comunicación (la televisión, la radio, la prensa, internet), el avance de la escuela en el ámbito rural, la creciente urbanización de zonas rurales, está influyendo en la extinción de los idiomas indígenas.

Si queremos salvar esta diversidad lingüística y que las lenguas no se extingan, que la humanidad no pierda este patrimonio; si la respuesta a la extinción de las lenguas es el multilingüismo ¿qué papel le toca jugar a la lengua española?

A la lengua española le toca jugar un papel de amiga, de "compañera" en el proceso de normalización (aunque es muy probable que muchas lenguas no lleguen a normalizarse en el sentido que entendemos normalización) de las lenguas indígenas.

El indigenismo no es enemigo del "porvenir" internacionalista y universalista de la lengua española (vida, futuro, porvenir, negocio, expansión... son las palabras más escuchadas al hablar del momento que está viviendo la lengua española en la actualidad). Sin embargo, la imposición del monolingüismo y la homogeneización cultural producen efectos similares al deterioro que produce el monocultivo en los ecosistemas y puede desembocar en algo comparable a la desertización.

No sólo las grandes lenguas internacionales son "riqueza". Todas las lenguas son riqueza y en Brasil, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Venezuela, etc. han surgido proyectos, en relación con el tema de la biotecnología, para difundir y aprender las lenguas indígenas/nativas con el fin de utilizar su sabiduría, porque todos los idiomas son "recursos" y cualquier grupo lingüístico puede llegar a descubrir, investigar y desarrollar conocimientos de diferente índole.

Desde esta perspectiva cobra importancia el bilingüismo, la multiculturalidad, la educación intercultural bilingüe y las políticas lingüísticas en Latinoamérica.

El bilingüismo y la educación intercultural bilingüe tiene que tener sentido en la educación y en la sociedad, es decir, en las aulas y fuera de las aulas, y la interculturalidad no ha de ser algo exclusivo de la educación en la escuela. La reivindicación de la lengua va vinculada a la reivindicación de la tierra, de sus tierras, de sus territorios, de sus hábitats, puesto que tanto la tierra como la lengua son concebidas como derechos colectivos fundamentales. Así, hay que entender que su identidad étnica está vinculada a su tierra y a su lengua.

La Interculturalidad no es algo exclusivo de la educación en la escuela, ha de estar relacionada con la construcción de democracias multiculturales, de democracias que incluyan la diversidad y que permitan la creación y la recreación de la modernidad desde múltiples tradiciones.

63

En este sentido, son fundamentales y necesarias las políticas lingüísticas cuyo objetivo vaya más allá de la simple revitalización de las lenguas, han de ser políticas lingüísticas de defensa de las identidades y de promoción pública de los componentes lingüísticos y no lingüísticos de las culturas.

Y la lengua castellana no ha de ser la enemiga, pero tampoco ha de dejarse utilizar para intentar desprenderse de las imágenes de *exotismo* y *pobreza* con que algunos fisiócratas españolistas piensan que se le asocia.

En estos tiempos de globalización, la lengua castellana es una herencia que les está permitiendo a todos los pueblos indígenas de Latinoamérica poder entenderse, hablar, platicar y defender sus lenguas y culturas. Ya no es su enemiga, puede ser y así se está entendiendo desde la Enseñanza Bilingüe Intercultural, su "compañera" y lazo de unión.

PRESENCIA DE LAS LENGUAS AMERINDIAS EN LOS ÁMBITOS OFICIALES Y PRIVADOS

LAS LENGUAS AMERINDIAS EN LOS TRATADOS DE LIBRE COMERCIO

Antoni Milian i Massana

Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Ante todo quiero expresar mi agradecimiento al Institut Català de Cooperació Iberoamericana (ICCI) por haberme invitado a participar en este *III Fòrum de les Llengües Ameríndies - 2005* y, asimismo, quiero expresar mi satisfacción porque constato que este Forum, que cuenta con su tercera edición y en el que he tenido la fortuna de participar en las dos ediciones anteriores, crece en contenidos y crece en ambición, lo cual me alegra y de lo cual me congratulo muy de veras.

El tema que escogí, que tienen ustedes en el programa y que lleva por título "Las lenguas amerindias en los tratados de libre comercio", es un tema que yo osé proponer a los organizadores cuando me comentaron que preparaban este III Forum. La verdad es que lo propuse, porque es una cuestión que me inquieta. Creo que constituye un tema sobre el cual se ha empezado a hablar, pero que será necesario profundizar en los próximos años con urgencia, puesto que estoy convencido de que es fundamental para el futuro de todas las lenguas y también, por tanto, de las lenguas amerindias.

Es precisamente esta urgencia lo que me mueve a apuntar hoy aquí esta temática, y no la facilidad con la que puedo concluir esta exposición. Porque, en realidad, casi se podría dar ya la conclusión, sin más: en los tratados de libre comercio que se han celebrado en América nada se dice de las lenguas amerindias. Con eso prácticamente lo habríamos dicho todo, pero evidentemente-

te no es por esta simplicidad que he escogido el tema, sino porque estoy convencido de que conviene tomar conciencia, y para ello recurriré a ejemplos de zonas regionales que van más avanzadas en el proceso de integración, como es el caso de la Unión Europea, de la importancia que tiene para el futuro de las lenguas amerindias la circunstancia de que estas lenguas estén también presentes en los tratados de libre comercio, en los términos que al menos sea posible.

He empezado recordando que había participado en las dos ediciones anteriores de este Forum, y en la segunda me correspondió hablar de las normas constitucionales de los países latinoamericanos relacionadas con las lenguas amerindias. En el repaso constitucional que entonces desarrollé, que se puede consultar en las actas correspondientes al segundo Forum¹, constataba que hay todo tipo de regulaciones: textos constitucionales, como por ejemplo el de Bolivia, en los que apenas nada se dice o solo se contiene una referencia muy genérica al plurilingüismo; Constituciones que tienen un cariz intermedio, en las que hay reglas lingüísticas, pero ceñidas casi exclusivamente al ámbito de la educación; y, finalmente, Constituciones que reconocen la oficialidad de las lenguas amerindias junto a la oficialidad del castellano o español, bien sea solamente en las zonas donde se hablan mayoritariamente (como ocurre en Nicaragua y Perú), o en todo el estado, como sucede en Paraguay, estado que para todo su territorio cuenta con dos lenguas oficiales: el castellano y el guaraní. Esta sería, en síntesis, la regulación en el plano constitucional; reconocimiento constitucional que ha ido progresando paulatinamente, aquí y allá, a través de sucesivas reformas constitucionales, elevando el grado de reconocimiento de las lenguas amerindias, proceso que se inició a medida que fueron cayendo las dictaduras militares.

Pues bien, resulta que los efectos benéficos de este progreso constitucional, que debe continuar y que todavía necesita en muchos casos de desarrollo legislativo interno, pueden verse y van a verse en parte limitados por las consecuencias lingüísticas de los procesos de regionalización económica ya en curso o que se ciernen sobre el continente americano. La integración económica, a través del establecimiento de zonas de libre comercio, uniones aduaneras o mercados comunes, requiere la creación de instituciones interestatales o supranacionales en las que sólo tienen entrada las lenguas que están en mejor posición dentro de cada estado, lo que comporta que, hasta la fecha, las lenguas amerindias hayan estado totalmente ausentes de estos foros. Resulta, pues, que mientras asistimos a un proceso de mejora del estatus de estas lenguas en el ámbito interno a través de modificaciones constitucionales, paralelamente surge otra realidad, el nivel internacional regional, en el que se ignora su existencia, circunstancia que puede tener

graves repercusiones a nivel interno, tanto sociológicas, como el fomento del sentimiento de inutilidad y desprestigio de estas lenguas, como jurídicas, al poder fácilmente causar erosiones a su reconocimiento interno, en la medida que el derecho interestatal o supranacional que pueda dictarse, y que las ignora, se imponga al derecho interno. Por todo esto, la reflexión que sigue entronca y es una continuación de la exposición que desarrollé con motivo del II Forum.

Por razones de espacio, voy a limitarme a referenciar los tres compromisos internacionales que me parecen más relevantes (uno de ellos todavía en fase de proyecto), a citar las instituciones que crean estos compromisos y a comentar la regulación lingüística que se contiene. En los tres casos, se trata de compromisos destinados a favorecer una mayor integración económica entre estados de América.

El primero de los compromisos al que voy a referirme es el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el TLCAN, que entró en vigor el 1 de enero de 1994, tras ser ratificado por los tres estados partes: Estados Unidos, Canadá y México. El segundo documento internacional al que me referiré, siempre con brevedad, será el Tratado para la constitución de un Mercado Común entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay. Denominado oficialmente Tratado de Asunción, nombre de la ciudad donde se firmó, entró en vigor a finales del año 1991 con la finalidad de establecer no sólo una zona de libre comercio, como en el caso del tratado anterior, sino con el objetivo, según reza su enunciado, de llegar a establecer un mercado común, fijando como fecha de establecimiento de este mercado el 31 de diciembre de 1994. Sin embargo, transcurridos más de 10 años desde diciembre de 1994, el MERCOSUR, lejos todavía de ser un mercado común, conforma poco más que una zona de libre comercio. El tercer documento que comentaré consiste en un documento que está en curso de elaboración y que, por tanto, no constituye un documento definitivo firmado por los estados, ni mucho menos, en consecuencia, un texto ratificado que obligue a los estados partes. Sin embargo, si finalmente lo firman y ratifican todos los estados previstos en él, se convertirá en un documento que involucrará y comprometerá a casi todos los estados de América, de ahí su importancia. Me estoy refiriendo al Acuerdo de Libre Comercio de las Américas, el ALCA. La última versión que he podido manejar, que corresponde a la del tercer borrador, redactado a finales de 2003, y que es la que manejaré aquí², contiene una cláusula que prevé que el Acuerdo entre en vigor a más tardar el 31 de diciembre de 2005. Ignoro si, en virtud de las negociaciones en curso, esta fecha se va a respetar, si el contenido del Acuerdo va a sufrir cambios sus-

tanciales o, incluso, si se llegará a firmar y ratificar. Sin embargo, he decidido comentarlo por su importancia política y su alcance; y lo cierto es que algunos estados, en particular los Estados Unidos, están empeñados en que este Acuerdo sea finalmente aceptado por los demás estados y que pueda pronto entrar en vigor.

Hecha esta somera presentación de los instrumentos internacionales, vayamos a examinarlos más detenidamente. Empecemos por el TLCAN.

2. EL TRATADO DE LIBRE COMERCIO DE AMÉRICA DEL NORTE

El Tratado de Libre Comercio de América del Norte establece una zona de libre comercio, para lo cual prevé medidas, entre otras, tendentes a facilitar la circulación de bienes y de servicios entre los territorios de las partes, promover la competencia y favorecer las oportunidades de inversión. En el TLCAN se contemplan licencias temporales para los prestadores de servicios profesionales procedentes de otra parte y la autorización de entrada temporal a personas de negocios, pero no se establece una completa libertad de establecimiento ni la libre circulación de los trabajadores. Estas dos libertades se encuentran en estadios más avanzados de integración, concretamente en los mercados comunes, como sucede, por ejemplo, en el seno de la Unión Europea, donde, por cierto, la integración va incluso mucho más allá de la de los mercados únicos al instituirse, además, una unión económica y monetaria, y al adicionarse aún otros compromisos de integración.

Para la consecución de los objetivos previstos, el TLCAN crea unas instituciones encargadas de impulsar la aplicación de, y de velar por, los compromisos adquiridos a través del Tratado. Las instituciones establecidas son la Comisión de Libre Comercio y el Secretariado, las cuales, para funciones específicas, reciben el auxilio de Comités y grupos de trabajo, así como de los paneles arbitrales encargados de solucionar las controversias. El Tratado nada estipula sobre las lenguas que serán utilizadas por las dos instituciones ni por estos órganos. La única previsión lingüística general del Tratado es la que se contiene en el artículo 2206, y concierne a sus versiones auténticas. Dice así: "Los textos en español, francés e inglés de este Tratado son igualmente auténticos". De todos modos, suele haber una correspondencia grande entre las lenguas de los tratados de integración económica (o sea, aquellas en las que éstos son auténticos) y las que luego adquieren la condición de lengua oficial de las instituciones que los Tratados crean. Así ocurre en la práctica en el supuesto de las instituciones del TLCAN, por cuanto admiten como lengua oficial a las tres lenguas del Tratado.

El régimen lingüístico de las zonas de libre comercio no se agota en el régimen lingüístico *institucional*, o sea de las *instituciones* y *organismos* u *organos* destinadas a velar por la zona, sino que cobra también relieve a través de las reglamentaciones lingüísticas *funcionales* que puedan derivar de las libertades de circulación que conlleva la zona de libre comercio. Así, por ejemplo, en relación con la libre circulación de bienes o mercancías merecen citarse especialmente las determinaciones lingüísticas relativas al etiquetaje de productos. También es previsible la incidencia de dicha libertad en las eventuales reglamentaciones lingüísticas sobre bienes culturales (videocasetes, DVD, etc.) o en disposiciones relativas al doblaje de películas y a las cuotas lingüísticas de exhibición en las salas cinematográficas. Asimismo, el comercio transfronterizo de servicios puede condicionar las reglamentaciones lingüísticas de servicios vinculados a las telecomunicaciones o, por citar otro supuesto, el establecimiento de requisitos lingüísticos para la prestación de servicios profesionales. De esto último es consciente el TLCAN al admitir expresamente el conocimiento del idioma local entre los requisitos que las partes pueden tomar en consideración al elaborar normas y criterios mutuamente aceptables para el otorgamiento de licencias y certificaciones a los prestadores de servicios profesionales (sección A del anexo 1210.5). Por otra parte, en las integraciones comerciales regionales resulta de especial interés la posición que los Tratados reservan a las industrias culturales. En la medida que queden exceptuadas de las reglas del libre comercio (excepción cultural), los estados partes estarán más capacitados para imponer en estas industrias medidas lingüísticas que restrinjan el uso de lenguas exteriores o que promuevan o impongan el uso de las internas.

Las lenguas amerindias habladas dentro de la zona que cubre el TLCAN no han merecido mención alguna en el Tratado. Aun a sabiendas que estamos ante un Tratado comercial al que, por tanto, no le incumbe, en principio, regular cuestiones relacionadas con las lenguas y los usos lingüísticos, lo cierto es que estos tratados inciden, según se ha dicho, en las situaciones lingüísticas y en las reglamentaciones lingüísticas de los estados miembros, lo cual hace especialmente relevante para las lenguas estar presentes en las escasas menciones lingüísticas que contienen. Por consiguiente, la ausencia completa de las lenguas amerindias en el Tratado no constituye una medida inocua para ellas. De todos modos, aunque el TLCAN no mencione a las lenguas amerindias, el requisito del conocimiento del idioma contemplado en la sección A del anexo 1210.5 debe poder alcanzarlas, si ello fuera justificado por la geografía y destinatarios del servicio, y la medida, en consecuencia, no resultara desproporcionada y discriminatoria.

3. EL TRATADO DE ASUNCIÓN

El segundo de los instrumentos, el Tratado de Asunción, contiene un compromiso de integración más ambicioso, habida cuenta que pretende la consecución de un mercado común. Recordemos que un mercado común no se limita a eliminar las barreras arancelarias entre los estados, así como otros obstáculos al comercio, garantizando la libre circulación de mercancías y de determinados servicios, sino que implica asimismo la creación de aranceles comunes frente a los terceros estados (unión aduanera) y la consecución plena de la libre circulación de los demás factores de producción: servicios, capitales y trabajadores. Sin embargo, el MERCOSUR está todavía lejos de constituir un mercado único, al haber desarrollado la integración que corresponde al estadio de las uniones aduaneras (zona de libre comercio y establecimiento de aranceles comunes frente a los países terceros), pero faltarle, en cambio, la plena libre circulación de los servicios, capitales y trabajadores, factores productivos para los que a lo más cuenta con acuerdos sectoriales encaminados a facilitar su movilidad, pero que no consagran la libre circulación. Así, por ejemplo, se facilita la circulación temporal de determinados profesionales y personas vinculadas al mundo empresarial mediante la creación de la "Visa MERCOSUR" (Decisión n.º 16/03 del Consejo del Mercado Común), pero se carece de una libertad tan genuina de los mercados comunes como es la libre circulación de los trabajadores.

En el Tratado de Asunción se contienen dos prescripciones lingüísticas. Por un lado, la determinación de las versiones lingüísticas en las que el texto del Tratado es auténtico. Esta determinación se encuentra ya fuera del articulado, concretamente en la fórmula final que cierra el Tratado, donde se lee lo siguiente: "HECHO en la ciudad de Asunción, a los veintiséis días del mes de marzo del año mil novecientos noventa y uno, en un original en los idiomas español y portugués, siendo ambos textos igualmente auténticos." La otra prescripción, contenida en el artículo 17 del Tratado, determina las lenguas oficiales del MERCOSUR y la versión oficial de los documentos de trabajo. Exactamente, el citado artículo 17 dispone que "[l]os idiomas oficiales del Mercado Común serán el español y el portugués y la versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión." Así pues, la estructura institucional del MERCOSUR, que consta de los seis órganos enumerados en el artículo 1 del Protocolo Adicional al Tratado de Asunción sobre la estructura institucional del MERCOSUR³, protocolo denominado oficialmente Protocolo Ouro Preto, debe acomodarse en su funcionamiento al régimen lingüístico

prescrito en el Tratado de Asunción, régimen que, por otra parte, confirma el propio Protocolo Ouro Preto al establecer en el artículo 46, de manera semejante al artículo 17 del Tratado de Asunción, que "[l]os idiomas oficiales del Mercosur son el español y el portugués. La versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión." Por cierto, el mencionado Protocolo Ouro Preto extrae una de las consecuencias de que el español y el portugués sean lenguas oficiales al estipular que "Serán publicados en el Boletín Oficial del Mercosur, íntegramente, en idioma español y portugués, el tenor de las Decisiones del Consejo del Mercado Común, de las Resoluciones del Grupo Mercado Común, de las Directivas de la Comisión de Comercio del Mercosur y de los Laudos Arbitrales de solución de controversias, así como cualquier acto al cual el Consejo del Mercado Común o el Grupo Mercado Común entiendan necesario atribuirle publicidad oficial." (art. 39). De modo análogo al TLCAN, el Tratado de Asunción tampoco hace mención alguna de las lenguas amerindias.

Ya he advertido que los efectos lingüísticos de los tratados y acuerdos regionales comerciales no se circunscriben a las reglamentaciones lingüísticas *institucionales*, habida cuenta que se manifiestan también a través de las reglamentaciones lingüísticas que las instituciones o los estados partes dictan para dar satisfacción a las exigencias lingüísticas que pueden derivar de las libertades reconocidas para garantizar la libre circulación de los factores productivos. No habiendo alcanzado el MERCOSUR la integración que caracteriza a los mercados comunes, las exigencias lingüísticas *funcionales* que puedan aflorar serán parecidas a las que he señalado antes para la zona de libre comercio de América del Norte.

El día que la integración del MERCOSUR alcance, si llega a alcanzarla, la libre circulación de los trabajadores, habrá que determinar las exigencias lingüísticas que será lícito imponer, si así quiere procederse, a los trabajadores que provengan de otros países. Al haber una lengua oficial común a tres de los cuatro estados partes, la cuestión tiene aparentemente menos complejidad que en otras integraciones regionales. De todos modos, la licitud de las exigencias lingüísticas no depende, en este caso, de la naturaleza de la lengua exigida (de que sea o no oficial), sino de que esté justificada por las necesidades lingüísticas de la tarea a desempeñar⁴. Por tanto, ninguna oposición merecería la exigencia del conocimiento de una lengua amerindia, si el puesto de trabajo lo requiriera, y ello al margen de que dicha lengua tenga o no reconocido algún estatus jurídico en el ordenamiento interno o en el tratado regional. Lo mismo podemos afirmar, *mutatis mutandis*, para la prestación de servicios profesionales⁵.

4. EL ÁREA DE LIBRE COMERCIO DE LAS AMÉRICAS

Como señala su denominación, el propósito del ALCA lo constituye el establecimiento de un área de libre comercio. El marco institucional previsto para la administración y ejecución del Acuerdo lo configura el Consejo, el Comité Ejecutivo, distintos Comités, la Secretaría y el Órgano de Solución de Controversias. De modo parecido al TLCAN, el ALCA se limita a determinar las versiones lingüísticas auténticas del Acuerdo, sin especificar las lenguas oficiales de las instituciones. En efecto, el artículo 6 del Capítulo XXIV, capítulo relativo a las "Disposiciones Finales", dispone que "Los textos en español, inglés, francés y portugués de este Acuerdo son igualmente auténticos." Dada la acusada correspondencia en los acuerdos regionales entre las lenguas de los tratados y las lenguas que adquieren la condición de oficiales de las instituciones, es muy probable que, de crearse el ALCA, el español, el inglés, el francés y el portugués pasen a disfrutar del estatus de lenguas oficiales. En todo caso, como en los dos Tratados precedentes, las lenguas amerindias quedan enteramente marginadas, si bien al menos el término "idioma" del artículo 3.2 del Texto sobre servicios profesionales del capítulo XVI debe poder alcanzarlas, como asimismo debe alcanzarlas en la sección A del anexo 1210.5 del TLCAN.

74

Según he advertido con anterioridad, aquella marginación puede favorecer o acarrear posteriormente su olvido o su rechazo en las reglamentaciones lingüísticas que las instituciones o los propios estados partes puedan dictar para acomodar la normativa lingüística interna a las exigencias de la libre circulación de los factores productivos.

5. EL SOLO RECONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS DE LOS ANTIGUOS PAÍSES COLONIZADORES

¿Cuántas y cuáles son las lenguas que asoman en los instrumentos reseñados? En el mejor de los supuestos, el del ALCA, que debe agrupar, según el tercer borrador, 34 estados, son cuatro las lenguas reconocidas: el español, el inglés, el francés y el portugués. Estas cuatro lenguas coinciden con las reconocidas en los otros dos instrumentos: el español, el inglés y el francés, en el caso del TLCAN, el español y el portugués, en el del Tratado de Asunción. En suma, solamente las lenguas originarias de los antiguos países colonizadores han merecido ser tenidas en cuenta.

Por supuesto, por razones de peso demográfico, de influencia en el mercado mundial, etc., no hay ningún género de dudas sobre la conveniencia y necesidad de reconocer las lenguas citadas. Sin embargo, también hubiera sido convenien-

te y deseable reconocer alguna de las lenguas originarias, y ello, dejando ahora de lado otras razones que podrían justificarlo, por mera coherencia con el criterio utilizado, según cabe inferir, en la determinación de las lenguas de los tratados.

Porque, ¿cuál ha sido el criterio empleado? En ninguno de los tres instrumentos se precisa o aclara el criterio. De todas maneras, todo apunta a que el criterio utilizado haya consistido en reconocer aquellas lenguas que gozan de la condición de lengua oficial en el conjunto del territorio de un estado parte. En efecto, obsérvese que, en el supuesto del TLCAN, los estados partes son México, Canadá y los Estados Unidos, y que en México la lengua oficial es el español, en Canadá lo son el inglés y el francés, y en los Estados Unidos, el inglés. En definitiva, las tres lenguas que menciona, según hemos visto, el artículo 2206 del TLCAN. En el caso del MERCOSUR, se reconocen el español y el portugués; la primera, oficial en Argentina, Paraguay y Uruguay, y la segunda, en Brasil. De todas maneras, en el supuesto del MERCOSUR se aprecia una ausencia que desmentiría parcialmente el criterio general inducido. En la introducción he recordado que la Constitución de Paraguay consagraba dos lenguas oficiales para el conjunto de su territorio: el castellano y el guaraní. Pues bien, resulta que el guaraní, pese a ser lengua oficial en todo Paraguay, ha quedado apeado. Quizá la ausencia del guaraní se deba a una modulación del criterio general (reconocimiento de las lenguas que son oficiales en el conjunto de los estados), no formulada, del siguiente tenor: cuando un estado atribuye a más de una lengua la condición de lengua oficial en todo su territorio y alguna de ellas se encuentra ya, por ser oficial en otro estado parte, reconocida en el tratado, las demás lenguas no adquieren este reconocimiento. Esta modulación o parecida, sin embargo, no prevaleció en el caso del TLCAN, donde el francés disfruta de reconocimiento a pesar de compartir la oficialidad en Canadá con el inglés y ser ya el inglés lengua oficial del conjunto de otro estado parte (los Estados Unidos). Que los criterios seguidos en el TLCAN y en el MERCOSUR hayan sido distintos expresa la diferente convicción de los estados partes en uno y otro caso. Canadá debió defender la presencia del francés (recuérdese que Canadá suele defender abiertamente el francés en los foros internacionales), mientras que Paraguay probablemente no insistió sobre (o quizá ni siquiera sugirió) el reconocimiento del guaraní. Piénsese que las razones para incorporar el francés y el guaraní en el respectivo tratado eran semejantes, salvo el prestigio internacional del francés, del que carece el guaraní, y la posible falta de suficientes traductores e intérpretes de guaraní, salvedades que, de todas maneras, no son determinantes para impedir otorgar al guaraní el estatus de lengua del tratado e, incluso, un estatus de oficialidad modulada. En todo caso, la ausencia del guaraní pone también de relieve el todavía escaso interés de los propios estados latinoamericanos por sus lenguas amerindias.

75

Resulta interesante retomar ahora el ALCA, habida cuenta que se trata de un instrumento en el cual está previsto que tanto Canadá como Paraguay sean estados partes, y preguntarse por el posible criterio que justifique el reconocimiento del francés y la ausencia del guaraní. La inclusión del francés puede explicarse por dos motivos. En primer lugar, por la circunstancia de que es lengua cooficial en el conjunto de un estado, Canadá. Pero esta razón (reconocimiento de más de una lengua oficial de un mismo estado parte) no nos sirve, porque, si este fuera el criterio, entonces también debería haberse incorporado el guaraní, lengua de igual modo cooficial en el conjunto de un estado, Paraguay. Cabe, sin embargo, justificar la presencia del francés por otra razón. El francés comparte la condición de lengua oficial en otro estado parte, concretamente en Haití, y la comparte con la lengua criolla o haitiano (lengua, por cierto, no amerindia). Por tanto, podría pensarse que el reconocimiento del francés viene exigido para cubrir una de las lenguas oficiales de Haití. Pero si ello fuera cierto, no se comprende, salvo por el déficit de estandarización de la lengua criolla y su escaso uso en la escritura, por qué se elige al francés en lugar de aquella lengua, teniendo en cuenta que ambas son oficiales en la isla caribeña y que, a su vez, el francés tan sólo lo domina un 10% de la población mientras que la lengua criolla la conoce, al menos oralmente, la práctica totalidad de los haitianos. En fin, o bien ha faltado coherencia y sensibilidad a la hora de aplicar los criterios, o bien el criterio aplicado ha consistido, al menos *de facto*, en admitir únicamente las lenguas de los antiguos colonizadores, con exclusión de todas las demás. En todo caso, sea uno u otro el motivo, el resultado es el mismo.

En definitiva, la presencia del francés en el ALCA se debe muy probablemente a la expresa voluntad de Canadá, ayudada por la relevancia internacional de esta lengua, mientras que la omisión del guaraní y de la lengua criolla se explica, posiblemente, en parte, por la misma falta de convencimiento de los propios interesados (Paraguay y Haití) y, acaso, por la carencia de fuerza política para poder imponer en las negociaciones la inclusión de aquellas lenguas.

6. LA NECESARIA REFERENCIA A LAS LENGUAS AMERINDIAS EN LOS TRATADOS DE LIBRE COMERCIO O DE CREACIÓN DE MERCADOS COMUNES

La inexistencia de las lenguas amerindias en los instrumentos reseñados tiene notables repercusiones que para nada ayudan a su recuperación y preservación. Su total marginación de los usos institucionales regionales constituye un incentivo más en favor de su asimilación, a la vista de su escasa utilidad. De

todos modos, su ausencia no solo tiene efectos institucionales, sino que tiene o puede tener, lo que es más grave, importantes efectos y repercusiones lingüísticas en numerosos bienes, servicios y actividades internos, que agravan o pueden agravar su precaria situación. Piénsese, por ejemplo, según el grado de integración, en la lengua del etiquetaje de productos, en las cuotas lingüísticas (tanto cinematográficas como de los medios de comunicación), en eventuales exigencias lingüísticas en los servicios vinculados a las telecomunicaciones o en los servicios relativos al sector del audiovisual, en los requisitos lingüísticos para el ejercicio de una profesión o para la cobertura de puestos de trabajo en general⁶, etc. En estos y otros campos, si no están exceptuados de la libre circulación, las exigencias lingüísticas suelen considerarse como barreras que dificultan la libre circulación de los factores de producción y, por tanto, requisitos que pueden ser contrarios a los tratados de integración económica regionales y que, por consiguiente, únicamente son aceptables si cuentan con una justificación admisible dentro de los objetivos de los tratados. Si las exigencias lingüísticas resultan pues admisibles de modo más bien excepcional, más excepcional será su admisión en el supuesto de las lenguas amerindias, debido a su inexistencia en aquellos tratados. Ello será particularmente grave cuando su supervivencia requiera medidas lingüísticas constrictivas.

Por supuesto, no se me escapa la dificultad de incorporar las lenguas amerindias en los tratados de libre comercio o de creación de mercados comunes. Dificultad que se debe al objeto de los tratados, al número elevado de lenguas y a la falta de normatividad y escasa estandarización de muchas de ellas. Pero todo ello no impide que no sea posible incluir referencia alguna. Así, parece razonable y proporcionado, por ejemplo, a partir de lo comentado más arriba, que el guaraní adquiriera la condición de lengua del Tratado de Asunción y del ALCA. Otra cosa sería su reconocimiento como lengua oficial. Habrá que ver las disponibilidades de traductores e intérpretes cualificados. En todo caso, un régimen particular de oficialidad modulada sería deseable, pero todo ello dependerá también, en buena medida, de que en Paraguay la oficialidad del guaraní no sea solamente formal, sino enteramente efectiva. Lenguas como el quechua o el aimara, de uso notable en varias zonas, con oficialidad reconocida en parte del territorio, y que cuentan con una demografía muy respetable (en particular, el quechua, con más de 5 millones de hablantes. Hasta 10 según algunas fuentes), también deberían ser expresamente recogidas para determinados efectos en los tratados o acuerdos en los que sean partes los estados donde se hablan, así como las demás lenguas amerindias que cuentan con reconocimiento oficial en una parte del territorio de los estados partes.

En los tratados, todas las demás lenguas amerindias deberían ser objeto, al menos, de una cláusula que garantizara su respeto, y previera su protección y promoción en los eventuales protocolos, reglamentaciones, decisiones, directivas o resoluciones de integración cultural o educativa que puedan acordarse. En este sentido, conviene subrayar que la propia dinámica de los tratados de integración económica regionales suele alimentar, con su *vis expansiva*, nuevas integraciones. Lo pone de relieve, por ejemplo, el Protocolo de integración cultural del MERCOSUR, y lo pone de manifiesto, con mayor vigor, la evolución experimentada, refiriéndome a otro continente, por la integración europea desde su inicio. Por ello es previsible que, tarde o temprano, los procesos de integración americanos sientan la necesidad de desplegar, entre otros, programas educativos o de aprendizaje de lenguas. Así ha ocurrido en la Comunidad Económica Europea (hoy Comunidad Europea, uno de los fundamentos de la Unión Europea), donde rige, por ejemplo, el programa Sócrates, que engloba las acciones Comenius y Lingua destinadas a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Pues bien, resulta del mayor interés conocer que las acciones Comenius y Lingua únicamente toman en consideración las lenguas oficiales de las instituciones europeas, el irlandés (lengua de los tratados) y el luxemburgués (la única lengua oficial en todo el territorio de un estado miembro que no ha alcanzado la condición de lengua oficial, ni la de lengua de tratado)⁷. Todas las demás lenguas tradicionalmente habladas en el seno de la Unión Europea han quedado apeadas, con independencia de su vitalidad o importancia demográfica. Es el caso, por ejemplo, de la lengua catalana, que sistemáticamente ha sido rechazada de los programas y acciones comunitarios para el aprendizaje de lenguas, a pesar de contar con unos 7 millones de hablantes, cifra superior a la de los hablantes de 8 de las 20 lenguas oficiales y de trabajo de las instituciones de la Unión Europea y, por supuesto, muy superior a la de los hablantes del irlandés y del luxemburgués. Este ejemplo, y el de las demás lenguas tradicionalmente habladas en la Unión Europea que carecen de cualquier tipo de reconocimiento, pone a las claras la necesidad o conveniencia para las lenguas de no ser olvidadas en los tratados y acuerdos de integración económica regional.

Algunos opinan que estos tratados, por su objeto, no deben contener prescripciones relativas a las lenguas. Sin embargo, creo que cuanto se ha dicho demuestra lo contrario, ya que inciden en las políticas lingüísticas internas de los estados. Estoy convencido, por tanto, de la necesidad de establecer algunas cláusulas relativas a la cuestión lingüística, las cuales, por supuesto, han de ser ponderadas y proporcionadas.

7. CONCLUSIÓN

En fin, con esta intervención he pretendido contribuir a mostrar la nula sensibilidad de los tratados de integración económica regional americanos hacia las lenguas amerindias, y sus graves consecuencias. El completo olvido de estas lenguas, además de tener efectos institucionales (la exclusión de su uso en la estructura institucional), puede tener, y tendrá si no se corrige, graves efectos y consecuencias lingüísticos en los propios ámbitos donde se utilizan habitualmente. Por esta razón, los mencionados tratados, a pesar de constituir la actividad comercial su objeto principal, deberían velar expresamente por ellas, teniéndolas en cuenta y reconociéndolas de manera proporcionada. Conviene no olvidar, por otra parte, el dato de que la mera integración económica ya beneficia a las lenguas más internacionalizadas y perjudica, al favorecer su asimilación, a las lenguas de uso más local, que es el supuesto de las lenguas amerindias. Una razón más para que aquellos instrumentos internacionales las tomen en consideración.

NOTAS

1 Véase MILIAN I MASSANA, Antoni "Las lenguas amerindias y su protección constitucional", en Ariadna LLUÍS I VIDAL-FOLCH, Azucena PALACIOS ALCÁINE (eds.), *Lenguas vivas en América Latina*, Barcelona, Institut Català de Cooperació Iberoamericana/Universidad Autónoma de Madrid, 2004, pp. 11-28.

2 Esta versión ha sido consultada en: http://www.ftaa-alca.org/FTAAdraft03/Index_s.asp. La última visita a la web tuvo lugar el día 4 de febrero de 2005. La fecha del borrador es la de 21 de noviembre de 2003.

3 Según el artículo 1 del Protocolo, la estructura institucional del MERCOSUR cuenta con los siguientes órganos: el Consejo del Mercado Común (CMC), el Grupo Mercado Común (GMC), la Comisión de Comercio del Mercosur (CCM), La Comisión Parlamentaria Conjunta (CPC), el Foro Consultivo Económico-Social (FCES) y la Secretaría Administrativa del Mercosur (SAM). Otros órganos auxiliares pueden ser creados en los términos previstos por el propio Protocolo.

4 Así se ha entendido en la Unión Europea. Véase el último párrafo del apartado primero del artículo 3 del Reglamento (CEE) n.º 1612/68 del Consejo, de 15 de octubre de 1968, relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad.

5 Véase lo que he señalado con anterioridad respecto al requisito del conocimiento del idioma que admite la sección A del anexo 1210.5 del TLCAN.

6 En este supuesto ténganse en cuenta, sin embargo, las precisiones que preceden a las notas 1 y 5.

7 Las autoridades comunitarias han aceptado incluir en las acciones Comenius y Lingua las lenguas oficiales de los estados que mantienen negociaciones para adherirse a la Unión Europea y las de los estados no comunitarios que pertenecen al Espacio Económico Europeo. Véase, para mayor precisión, el artículo 12 de la Decisión n.º 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, modificado por el Reglamento (CE) n.º 885/2004 del Consejo.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS EN LA FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

José Luis de Rojas
Universidad Complutense de Madrid

80 Cuando don José Alcina nos explicaba en la asignatura obligatoria "Antropología Cultural", en el cuarto curso de la especialidad en Antropología de América en la antigua carrera de Geografía e Historia, en la Universidad Complutense de Madrid, que la manera en que esa materia se entendía en el Departamento era "a la americana", es decir, como en los Estados Unidos, por lo que estaba compuesta de Etnología, Arqueología, Etnohistoria y Lingüística, algunos le preguntábamos que dónde quedaba el estudio de las lenguas en nuestro plan de estudios. Y no había respuesta satisfactoria. No la había porque en el Departamento se reconocía la carencia pero en cuanto pasábamos a un nivel superior no funcionaban las soluciones. Por ello, teníamos -y tenemos aún- una antropología "coja", y es que los distintos intentos de ponerle muletas no acabaron de cuajar. La rigidez de las estructuras universitarias impidió que se consolidara un curso de *Lenguas indígenas de América* que impartió don Antonio Tovar los años 1977-78. Es cierto que no comenzamos muchos y rápidamente quedamos sólo dos: un estudiante chileno de Doctorado y yo, pero también lo es que el horario y el que no computara como asignatura optativa ahuyentó al posible alumnado. Ahí aprendimos rudimentos de quechua, de tupí-guaraní y de maya, con algo de lingüística general y fonología, pero no hubo continuidad. Otro intento, con similares resultados, se produjo con un seminario de *Introducción a la lingüística*, que impartió el Dr. D. Enrique Bernardez. No se llegó a terminar, pues al quedar un solo estudiante, el profesor optó por recomendarle bibliografía y abrirle las puer-

tas de su despacho. Y otros compañeros en años posteriores tuvieron experiencias similares a las mías.

Algo más de éxito tuvo el Seminario de Lengua Nahuatl, al menos en lo que se refiere a su continuidad. Formaba parte de la asignatura de Historia de América Prehispánica, obligatoria de cuarto curso, que impartía don Manuel Ballesteros. Tenía bastantes años de existencia cuando llegamos a él, y algunas publicaciones hechas¹, cuando lo elegimos Germán Vázquez y yo en 1977. Dábamos una hora a la semana e íbamos muy despacio, por lo que pedimos bibliografía al profesor y él nos prestó algunas gramáticas antiguas y nos puso deberes: debíamos compartir con los compañeros los resultados de nuestra aplicación. Germán y yo nos repartimos la tarea y realizamos los Cuadros esquemáticos de gramática nahuatl², que acabaron siendo una obra mucho más útil de lo que nosotros imaginábamos. Se hizo una primera tirada a ciclostyl y más tarde apareció dentro de la *Revista Española de Antropología Americana*, realizándose un sobretiro de la misma, patrocinado por la Asociación Española de Nahuatlatoles, para poder facilitar ejemplares a los futuros alumnos del curso. Además de la publicación, el trabajo nos valió ser encargados de dirigir el Seminario ya el curso siguiente y a ello nos dedicamos con empeño, poco conocimiento y muchas dudas. No creo que consiguiéramos enseñar mucho en aquella época, pero sí aprendíamos. Esa situación se prolongó unos años, hasta 1983, gracias al Dr. D. Leoncio Cabrero quien asumió la asignatura tras la jubilación del Dr. Ballesteros y continuó con la misma estructura de seminarios.

A partir de ahí hay un vacío hasta 1990, cuando ya era profesor del Departamento. Se habían incorporado a la especialidad por un lado dos estudiantes que ya eran conocidos como los "epis" por su interés en la escritura maya, lo cual incluía como no podía ser menos, el conocimiento de la lengua que representa: Alfonso Lacadena García-Gallo y José Miguel García Campillo y, por otro lado, Juan José Batalla, estudioso de los códices del centro de México y deseoso de aprender nahuatl, por lo que se puso en contacto conmigo y, tras alguna dilación, volvió a funcionar el estudio de la lengua nahuatl en la Facultad de Geografía e Historia. Las formas habían cambiado. Mantuvimos, porque no hubo más remedio, la frecuencia de una hora a la semana, pero el Seminario era absolutamente voluntario, sin vinculación con ninguna asignatura, aunque es obvio que la mayoría de los estudiantes salían de nuestros grupos de Licenciatura. No todos los que lo cursaron estaban haciendo la especialidad en Antropología de América, pues tuvimos alumnos que hacían Historia Antigua, como Carlos García Lahuerta, o alumnos visitantes como el estadounidense, hoy doctor, Walden Browne. Las enseñanzas estaban organizadas en cursos, con lecciones y ejercicios para cada una y la exi-

gencia era grande. Todas las semanas había que entregar los ejercicios, y todas las semanas los alumnos recibían los de la anterior corregidos y comentados. Ese contacto continuo redundaba en beneficio de las clases pues se podía comprobar perfectamente qué contenidos eran asimilados con facilidad y cuales costaban más trabajo, como por ejemplo, ocurría con las complejas formas verbales. El curso estaba organizado siguiendo la tesis doctoral de Michel Launey³, traducida, completada y adaptada a alumnos castellano parlantes. Esta tenía dos partes, con 15 y 20 lecciones respectivamente, así que decidimos organizar la docencia en dos años, por lo que al curso siguiente, teníamos ya dos grupos, con alumnos de primer nivel y alumnos de segundo, aunque con una sensible reducción en el número, pues solamente los más interesados decidían seguir. Y al curso siguiente abrimos el taller de traducción, con lo que ya eran tres los seminarios y optamos por diversificar las cargas, ocupándose Juan José Batalla de los alumnos de primero.

82 Por aquellas fechas se puso en marcha la reforma del plan de estudios en la que la licenciatura en Geografía e Historia se dividió en tres: Historia, Geografía e Historia del Arte. Además, dos cambios fundamentales para nosotros –y no para bien– fueron la desaparición de las especialidades y la conversión de la mayoría de las asignaturas en cuatrimestrales. El primero causó que ya no tuviéramos "alumnos nuestros" a los que captar para estudiar nahuatl, y el segundo multiplicó los esfuerzos de los alumnos, los sumió en una vorágine de exámenes continuos, con finales cada cuatro meses (febrero, junio y septiembre), lo que hizo disminuir drásticamente el número de "vocaciones" por la lengua y el porcentaje de perseverantes. Además, la multiplicación del número de asignaturas redujo los espacios disponibles en la Facultad y el incremento de la optatividad, las posibilidades de encontrar un horario conveniente para todos los interesados. Y los cursos de nahuatl se vieron obligados a emigrar. El Museo de América de Madrid fue, en 1996, el centro de acogida y allí se estableció un primer nivel impartido por el Dr. D. Juan José Batalla y un segundo impartido por el Dr. D. Miguel Figueroa, quien había hecho la especialidad en Antropología de América y estudiado nahuatl con nosotros. En una larga estancia en México durante la realización de su tesis doctoral en Antropología estudió nahuatl contemporáneo y a su vuelta se incorporó al grupo docente. Su experiencia en esos años le convenció de la necesidad de un glosario y le llevó a la elaboración de un vocabulario básico⁴. La convocatoria del Museo estaba abierta a otros colectivos y el alumnado se diversificó, consiguiendo algo que en la Facultad de Geografía e Historia no habíamos alcanzado: la presencia de estudiantes de filología en los cursos, aunque en número muy reducido.

Al mismo tiempo que los cursos del Museo, en la Facultad continuaba reuniéndose el grupo de traducción, alrededor de algunos fieles, a los que esporádicamente se sumaban alumnos que habían superado los dos niveles y trataban de continuar. La realidad es que una vez licenciados, solamente la realización de una tesis doctoral sobre el mundo nahua los retenía, y decidimos elegir nuestros textos en función de las necesidades de los presentes, trabajando algunos documentos, los *Anales de Cuauhtitlan* o el *Códice Coxcatlan*, o el grupo formado por el *Códice Mendoza* y la *Matrícula de Tributos*, por ejemplo.

El año 2000 se puso en marcha la reforma del Plan de Estudios de 1993, pero los cambios fueron de detalle más que de fondo, y los problemas que hemos comentado que nos habían afectado, continuaron, así que nuestros cursos siguen de momento como hemos referido.

83 Pero algo sí ha cambiado dentro del Departamento. Hoy día el papel de los textos mayas en la interpretación de esa cultura está universalmente aceptado y eso revierte en el uso de la lengua en nuestros estudios. Además, el Dr. D. José Miguel García Campillo es ahora profesor asociado en nuestro Departamento, el Dr. D. Alfonso Lacadena García-Gallo es investigador dentro del Programa Ramón y Cajal, en nuestro Departamento, y el Dr. D. Juan José Batalla Rosado es profesor desde 1995 en el mismo. A este grupo, ya mencionado en el resurgir de los estudios de nahuatl en nuestra Facultad, se añade el de otro profesor de nuestro elenco, el Dr. D. Pedro Pitarch Ramón, especialista en mayas contemporáneos. Todos nosotros utilizamos continuamente una o varias lenguas indígenas en nuestro trabajo y transmitimos esa necesidad a nuestros estudiantes, quienes en su mayoría siguen abocados a aprenderlas de la misma forma que lo hicieron sus maestros: con esfuerzo, dedicación y escasa ayuda externa.

PERSPECTIVAS

Soplan vientos de cambio en la Universidad, aunque de momento las ráfagas van y vienen y no nos permiten precisar qué rumbos van a ser los favorables. Se elaboran Libros Blancos de diversos Grados, cuando no aún no está fijada la estructura final y la duración de los mismos. Y en esa indefinición han empezado a moverse los diseños de Posgrados. No tenemos directrices, aunque si rumores sobre lo que va a ser "aceptable" y en esos rumores entran la transversalidad, la multidisciplinaridad, la valoración de los posgrados orientados hacia el mundo laboral, pero con el consuelo de que no se van a despreciar los de investigación, etc. Se trata de fomentar la colaboración entre

Áreas de Conocimiento, Facultades y Universidades y Centros de Investigación, sin explicar cómo se va a articular esa colaboración y con cargo a qué cuenta. Estamos discutiendo -y ya experimentando- con la medición de la carga docente de las nuevas enseñanzas para los alumnos, pero aún no nos dicen nada sobre la de los profesores, cuando este es un dato clave para evaluar qué podemos poner en marcha, pues de financiación sí que no se dice nada. En fin, hay que esperar acontecimientos, pero lo que sí parece es que podemos estar ante una magnífica oportunidad para plantear otro tipo de cosas.

84 Y en la mente de muchos está la conjunción de las enseñanzas sobre cultura, sociedad, economía, historia, etc. de los indígenas, con la de sus lenguas, bien sea dentro de un posgrado en *Culturas Indígenas de América* -con ese nombre u otro-, o como una especialidad dentro de uno más amplio de *Estudios Americanos* o similar, donde se puedan juntar historiadores, historiadores del arte, antropólogos, economistas, geógrafos, médicos, demógrafos, filósofos, literatos, lingüistas, etc. De momento no vemos cómo puede ser posible armar algo de tal calibre, sobre todo desde el punto de vista administrativo, o si tendremos que conformarnos con algo más modesto, pero el grupo mencionado antes está convencido no solamente de la necesidad del estudio de las lenguas indígenas para comprender el conjunto de sus sociedades, sino de que ya va siendo hora de que nuestros estudiantes lo tengan más fácil que lo que nosotros lo tuvimos. Además, las lenguas indígenas tienen un interés *per se* para los lingüistas, y algunos están dando ya los pasos para la colaboración con los estudiosos de la América Indígena, como el Dr. D. Jesús de la Villa y Polo, de la Universidad Autónoma de Madrid, que en la propuesta de su asignatura de Doctorado "Introducción a la tipología lingüística" en el Programa *El lenguaje humano: naturaleza, origen y usos* ha incluido el estudio de las lenguas indígenas, invitando a participar en el análisis comparado de las estructuras verbales al Dr. Lacadena, para las lenguas mayas y al que les habla para el nahuatl, además de la Dra. Azucena Palacios de la Universidad Autónoma de Madrid, para el guaraní.

Además, de cara a la integración europea, uno de los estímulos para la fundación de la *Red Europea de Estudios Amerindios* (REEA), fundada en Varsovia el 6 de diciembre de 2003, fue la creación de un curso de Escritura Maya realizado en colaboración por la Universidad de Bonn y la Universidad de Varsovia, que se sigue por Internet y que ha tenido un gran éxito. La colaboración entre las dos entidades mencionadas tiene ya solera. Un ejemplo, relacionado con las lenguas indígenas y que pone de relieve los obstáculos que todavía tenemos, y los éxitos que la perseverancia logra es el curso de nahuatl que el Dr. Hanns Prem, de la Universidad de Bonn dictó en la de

Varsovia, que fue un claro caso de multilingüismo. En palabras del propio Dr. Prem "imagínense a un alemán dando clases de nahuatl en inglés a alumnos polacos..."

Para nosotros, como antropólogos e historiadores, el conocimiento de las lenguas es fundamental. En primer lugar una parte importante de nuestra documentación está escrita en lenguas indígenas, y por otra, aún hay muchos hablantes de las mismas que, para ser aprovechados mejor como informantes, requieren -o deberían requerir- que la comunicación se realice en su propia lengua. De hecho, si queremos información de primera mano, así debería ser. En segundo lugar, la lengua es una de la más importantes manifestaciones culturales y, sobre todo, es el vehículo de expresión de la totalidad social, ya sea que hablemos de creencias, organización social, economía, mundo natural, cuerpo humano, etc. En la lengua contemplamos la organización de los conceptos, y tras ella, la concepción del mundo de los hablantes. Los clásicos decían *traduttore, traditore*, y en el caso que nos ocupa, las traducciones eliminan los matices en el mejor de los casos y tergiversan las cosas en el peor. Un ejemplo de nuestra práctica es la costumbre cada vez más arraigada en los estudiosos del mundo mexica de emplear los términos del nahuatl para explicar la estructura social y política, en vez de traducciones que requieren largas explicaciones de la forma en que estamos utilizando cada palabra.

85 Algunos breves ejemplos nos son útiles para ilustrar el tema, si es que fuera necesario. Por una parte, tenemos el desciframiento de la escritura maya. Cuando los intentos se hacían prescindiendo de la lengua que los signos reflejaban, los avances fueron prácticamente nulos, por no decir que se orientaron por sendas equivocadas. Cuando se empezó a trabajar con una base lingüística, tomando definiciones de escritura como esta: la escritura es "un sistema de comunicación que reproduce de forma más o menos completa los mensajes lingüísticos articulados de un idioma mediante la utilización de signos gráficos"⁵. Las cosas cambiaron y el desarrollo fue muy rápido. Hoy día sabemos que las inscripciones fueron realizadas no en una lengua, sino en varias, emparentadas y que las "variaciones de los signos" que habían sido registradas corresponden generalmente a variaciones fonéticas.

Los estudios lingüísticos en Mesoamérica han ayudado a establecer secuencias de transmisión de usos, como el del comal, entre otros. El artículo de Campbell y Kaufman constituye una buena muestra de los aportes que la lingüística está realizando al conocimiento del pasado mesoamericano. Partiendo de la hipótesis de que los antiguos olmecas hablaban una lengua mixe-zoque, estudiaron los préstamos a otras lenguas de algunas palabras, relacionadas con productos agrícolas, como el cacao y el maíz, términos rituales y calendáricos, estableciendo "rutas de préstamo" y deduciendo a través

del vocabulario la existencia de algunas prácticas culturales ya en tiempos de los olmecas:

"From the reconstructed lexical items of PMZ [ProtoMixeZoque] seems that the speakers of PMZ practiced slash and burn agriculture (milpa, to clear land, etc), and had a full complement of Meosamerican cultigens (maize, and its preparation complex, chile, beans, tomatoes, several root crops, many fruits, and gourds). Fishing was important. They had textiles. If the MZ-Olmec hypothesis is true, then this confirms the archaeological evidence of these things (cf. Bernal 1969). Furthermore, it seems that PMZ had already developed the vigesimal numeral system (twenty, bundle of 400). They also must have had divination, nagualism, and some of writing, among other things"⁶.

86 El último ejemplo es etnográfico. Sorensen presenta un caso en el que diversas tribus, cada una con su propio nombre y su propia lengua comparan región en el noroeste del Amazonas y siguen una política matrimonial que incluye la poliginia y la exogamia de tribu, de manera que cada casa se convierte en un mundo polilingüístico y multiétnico, en el que se habla la lengua del jefe de la casa y las de sus esposas. Como los hijos crecen aprendiendo las lenguas de su madre, su padre y las de las distintas esposas de éste, los varones están en condiciones de poderse entender con sus futuras esposas y las mujeres con sus futuros maridos y las esposas de éstos. Culturalmente forman un grupo homogéneo⁷ y la práctica descrita demuestra que todos los grupos están estrechamente emparentados, por lo que la distinción entre pueblos basada en la lengua que hablan es desafiada por la evidencia de esta región, al menos en su parte biológica.

Parece que comenzamos a dar pasos en la dirección adecuada y hay que perseverar, luchar por establecer un distinto clima de estudio, suavizando, para empezar las barreras que se han establecido para separar las diversas disciplinas, y esperar que las nuevas estructuras administrativas que surjan del proceso de convergencia europea nos permitan satisfacer nuestros deseos. La celebración de reuniones como la presente es buena muestra del interés existente. La reforma de la educación superior es nuestra oportunidad para que estos intereses queden reflejados en las nuevas estructuras de Grados, Masters y Doctorados.

NOTAS

1 BALLESTEROS, Manuel, *Códices Matritenses de la Historia General de las Cosas de la Nueva España de Fray Bernardino de Sabún*, Trabajo realizado por el seminario de Estudios Americanistas bajo la dirección de Manuel Ballesteros, Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid, 1961, 2 vols.

2 VÁZQUEZ, Germán y de ROJAS, José Luis "Gramática Nahuatl en Cuadros Esquemáticos", en *Revista Española de Antropología Americana* 12, 1982, pp. 181-213.

3 LAUNEY, Michel, *Introduction à la langue et à la littérature Aztèques*, L'Harmattan, Paris, 1981, 2 vols.

4 FIGUEROA, Miguel, *Diccionario básico nahuatl-castellano*, Asociación de Amigos del Museo de América y Museo de América, Madrid, 2000.

5 LACADENA, Alfonso, "El funcionamiento de las escrituras", en LACADENA, Alfonso, José Miguel GARCÍA, Juan José BATALLA y José Luis de ROJAS, *Escritura indígena en México*, Instituto de México en España, Madrid, 1995, pp. 7-22, p. 8.

6 "De los elementos léxicos reconstruidos del PMZ (Proto Mixe Zoque) se desprende que los hablantes de Proto Mixe Zoque practicaban la agricultura de roza (milpa, aclarar el terreno, etc) y tenían un completo complemento de los cultígenos Mesoamericanos (maíz y su complejo de preparación, chile, frijoles, tomates, diversos tubérculos, muchas frutas y calabazas). La pesca era importante. Tenían textiles. Si la hipótesis MZ-Olmeca es verdadera, entonces esto confirma las evidencias arqueológicas de estas cosas (cf. Bernal 1969). Más allá, parece que el PMZ había desarrollado el sistema numeral vigesimal (veintena, carga de 400). También debió haber habido adivinación, nagualismo, y algo de escritura, entre otras cosas", en CAMPBELL, Lyle y Terrence KAUFMAN, "A linguistic look at the olmecs", en *American Antiquity*, 41, 1976, pp. 80-89, cita de p. 88. La cita referida, BERNAL, Ignacio, *The Olmec world*, University of California Press, Los Angeles, 1969.

7 SORENSEN, Arthur P. Jr., "Multilingualism in the Northwest Amazon", en LYON, Patricia ed., *Native South Americans* 138-159, Little, Brown and Co., New York, 1974, p. 139.

LA LEY DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE MÉXICO

Eva Pons Parera

Universitat de Barcelona

Alicia Johnson Hernández

88 *Universitat de Barcelona*

1.- INTRODUCCIÓN

En México se hablan en la actualidad 62 lenguas indígenas, de las cuales 20 se consideran en peligro de extinción¹. Dentro de una población de 85 millones de personas de cinco años y más, la población indígena total se cifraba recientemente en 10.220.000 personas, de las cuales un poco más de 6 millones hablan alguna lengua indígena². En términos porcentuales, los hablantes de lenguas indígenas representan el 67,4% de la población indígena y el 7,1% del total de la población de México. Por consiguiente, y a pesar de su desigual distribución territorial y del peso demográfico comparativamente menor al de otros estados latinoamericanos³, el plurilingüismo constituye un elemento definitorio de la realidad social mexicana y uno de los rasgos culturales más destacados de los pueblos indígenas, en el que se funda también su identidad.

Desde siglos atrás, estas lenguas han padecido la situación de marginación y discriminación que afecta a la población indígena y los consiguientes prejuicios de inferioridad/superioridad respecto de la lengua castellana. Las estadísticas demuestran que la población hablante de lengua indígena se encuentra hoy en unas condiciones sociales claramente más desfavorables que la población nacional en su conjunto⁴. A pesar de esta situación difícil para las

lenguas indígenas, muchos pueblos, sobretodo del sur de país, han conservado sus idiomas y costumbres, lo que nos permite continuar hablando de la diversidad lingüística de los pueblos indios mexicanos. Últimamente, y ante la pluralidad de factores que amenazan la continuidad de estas lenguas, ha crecido la concienciación sobre la necesidad de adoptar políticas lingüísticas específicas, normalmente vinculadas a políticas más amplias de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

Sin pretender abordar aquí todas las implicaciones del complejo fenómeno plurilingüístico mexicano, el objetivo de este artículo es analizar el marco jurídico de reconocimiento y protección de las lenguas indígenas. La oportunidad de este enfoque jurídico deriva de la reciente aprobación por el Parlamento Federal de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), como primera norma infraconstitucional que concreta los principios constitucionales de promoción y desarrollo de estas lenguas. Así, después de comentar el marco constitucional en el que se inscribe la Ley, analizaremos los aspectos básicos de su regulación y, finalmente, apuntaremos algunos de los principales retos y problemas que se plantean en orden a su efectiva implementación.

2.- EL MARCO CONSTITUCIONAL DEL PLURILINGÜISMO

2.1. La composición pluricultural de México

La pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de México. Históricamente, esta realidad fue ocultada y negada como parte de una política excluyente y discriminatoria⁵. Durante la época colonial, la explotación y sumisión de los indígenas, junto con las epidemias y los decrementos de población originaron diversas crisis lingüísticas, sin que la hispanización alcanzase logros importantes. Es en la etapa liberal cuando la voluntad de consolidación de la unidad nacional se vincula a la expansión de la lengua castellana, la consagración de una igualdad formal negadora de las diferencias etnolingüísticas y el papel de la educación como eje básico de la asimilación lingüística y cultural. Así, aunque la cuestión indígena está presente -como en otros países latinoamericanos- a lo largo de la historia constitucional mexicana, su tratamiento obedece básicamente a una concepción asistencial o a los problemas vinculados al régimen de la propiedad agraria⁶. A partir de mediados del siglo XX se produce una mayor implicación estatal en la denominada "política indigenista", pero no es hasta la década de los noventa que se avanza en el reconocimiento formal de los derechos de los pueblos indígenas. Un impulso decisivo a este respecto fue la ratifica-

ción por los Estados Unidos Mexicanos, en el año 1990, del Convenio n° 169 de 1989 de la OIT, sobre Pueblos Indígenas y Tribales⁷, que junto con otras normas internacionales elaboradas en el seno de la ONU⁸ o la UNESCO recogen los compromisos asumidos por los estados en esta materia.

En 1992 se reformaba el artículo 4 de la Constitución Federal mexicana (CF) para reconocer, por primera vez, la existencia de una diversidad étnica dentro del territorio nacional⁹. En realidad, el precepto no iba más allá una norma declarativa de la pluriculturalidad de la nación mexicana, que se afirmaba sustentada originariamente en los pueblos indígenas. En cuanto a la materia que nos ocupa, contenía un mandato al legislador para *proteger y promover* "el desarrollo de sus lenguas, culturas...", que sólo fue parcialmente actualizado por falta de voluntad política¹⁰. Si bien parte de la doctrina valoró positivamente el paso de una concepción individualista i monoétnica del pueblo-titular de la soberanía hacia una concepción colectivista i pluriétnica, en la que la unidad se fundamentaría en la heterogeneidad cultural¹¹, continuaba implícito en el texto constitucional un reconocimiento paternalista y tutelar de los grupos indígenas por parte del Estado.

90 La revuelta zapatista en Chiapas, a principios de 1994, obligó al Estado mexicano a replantear las bases políticas y jurídicas del tratamiento de la cuestión indigenista. Los Acuerdos de San Andrés, firmados el 16 de febrero de 1996 por el Gobierno Federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), proponían un pacto social por el que se crease una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas, que "debe superar la tesis del integracionismo cultural para reconocer a los pueblos indígenas como nuevos sujetos de derecho, en atención a su origen histórico, a sus demandas, a la pluriculturalidad de la nación mexicana y a compromisos internacionales suscritos por el Estado mexicano, en particular el Convenio 169 de la OIT". Sin embargo, tras diversas vicisitudes políticas que no es posible resumir aquí, la nueva reforma de la CF aprobada en el año 2001 no recogía finalmente las reivindicaciones básicas de libre determinación de los pueblos indígenas en cuanto a sus formas de organización política, social, económica y cultural¹². En varios estados -que reúnen además la mayoría de la población indígena- la reforma tampoco consiguió la aprobación, lo que conducía a la actual situación de incertidumbre donde conviven posturas distintas sobre cómo actuar ante la paralización del proceso negociador.

Del texto constitucional de 2001, en el que se amplía sustancialmente la regulación de esta materia, cabe destacar dos puntos básicos. En primer lugar, un nuevo párrafo del artículo primero prohíbe "toda discriminación motivada por origen étnico o nacional (...)". En segundo término, se introduce un precepto específico -el extenso artículo 2-, que contiene el núcleo del derecho indígena. Este precepto se abre ahora con la proclamación que "la nación mexi-

cana es única e indivisible", principio que se afirma compatible con su "composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas"¹³. La identificación concreta de estos pueblos -en la que rige un principio de auto-identificación-, así como la atención puntual, eficaz y eficiente de la protección de la cultura y de los derechos indígenas se remite a lo que establezcan las constituciones estatales y leyes locales, con base en elementos etnolingüísticos y de asentamiento físico. A partir de ahí, el artículo 2 se estructura en dos partes: una relativa a la libre determinación de los pueblos y de las comunidades indígenas, que en realidad se limita a enumerar ciertas materias sustantivas en las cuáles debe ser reconocida la autonomía de éstos (apartado A); y otra donde se especifican las responsabilidades de la Federación, los Estados y los Municipios, para mejorar las condiciones de vida y garantizar la igualdad de oportunidades para los indígenas, así como para eliminar cualquier práctica discriminatoria "conjuntamente con ellos" (apartado B).

2.2.-Tratamiento constitucional de las lenguas indígenas

La orientación general descrita del texto constitucional al reconocer la composición pluricultural de México se traslada al tratamiento que reciben las lenguas propias de los pueblos indígenas. Así, aunque son bastante numerosas las referencias directas o indirectas de la CF a las lenguas indígenas, en realidad éstas constituyen una base bastante débil para fundamentar políticas de protección del plurilingüismo y de los derechos lingüísticos de sus hablantes.

Por una parte, el art. 2.A de la CF hace referencia a dos ámbitos de la autonomía de las comunidades y pueblos indígenas que afectan la materia lingüística, en concreto: los "Medios para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad" (apartado 4)¹⁴; y, en relación con el acceso a la jurisdicción del Estado, se señala que "Los indígenas tienen en todo tiempo derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura" (apartado 8)¹⁵.

Por otra parte, entre las obligaciones de las autoridades enumeradas por el art. 2.B se alude a: "Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conoci-

miento de las diversas culturas existentes en la nación" (apartado 2)¹⁶; y, con un carácter más indirecto, a la "Ampliación a la red de comunicaciones y posibilidad para que los pueblos y comunidades indígenas puedan adquirir y operar sus propios medios de comunicación" (apartado 7); y a "Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero, mediante acciones para (...) velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas".

Como puede observarse, en los apartados reproducidos del art. 2 no existe un reconocimiento expreso de derechos lingüísticos, como derechos directamente accionables, con la única excepción del derecho a intérprete judicial, que proviene del derecho internacional¹⁷; son constantes las cortapisas a la autonomía cultural de los pueblos indígenas; y, además, las obligaciones de los poderes públicos respecto del plurilingüismo se formulan habitualmente en términos muy vagos o genéricos. Estas insuficiencias de la regulación constitucional se ponen especialmente de manifiesto a partir del contraste con los contenidos sobre la materia lingüística de los Acuerdos de San Andrés, que tampoco se recogían aquí en aspectos sustanciales¹⁸.

92 Desde una perspectiva competencial, el art. 2.A de la CF opta inicialmente por remitir a las constituciones de las entidades federativas la concreción de los derechos étnicos, incluidos los lingüísticos. Ello responde a la idea de que los estados, por su mayor proximidad, pueden conocer mejor las situaciones y aspiraciones de los pueblos y comunidades indígenas de cada entidad. En la actualidad, de los 32 estados federados que componen México, sólo aproximadamente la mitad recogen en su Constitución alguna cláusula relativa a su composición pluricultural y plurilingüe¹⁹. En general, dichos textos operan como una caja de resonancia de la CF, sin añadir aportaciones significativas. En la mayoría de casos las previsiones lingüísticas se vinculan a la educación bilingüe e intercultural, que puede recibir garantías más precisas que en el plano federal. Sin embargo, es común la remisión a una ley estatal posterior para proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas, sin que hasta el momento presente se hayan dictado las leyes reglamentarias previstas.

3. LA LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (LGDPLI)

3.1. Origen y significado de la LGDLPI

El día 13 de marzo de 2003 se publicaba en el *Diario Oficial* de la Federación la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Esta Ley tiene su origen en dos iniciativas parlamentarias presentadas por el

diputado del grupo del Partido de la Revolución Democrática (PRD) Uuc Kib Espadas Ancona ("Iniciativa que crea la Ley Federal de Derechos Lingüísticos", de 25 de abril de 2001), y por el diputado del grupo del Partido Acción Nacional (PAN) Gumersindo Álvarez Sotelo ("Iniciativa de Ley General de Lenguas Indígenas", de 29 de abril de 2002). Durante el proceso de tramitación de la Ley, y con el fin de dar cumplimiento al art. 6 del Convenio núm. 169 de la OIT, las Comisiones parlamentarias responsables²⁰ organizaron foros de consulta con representantes y organizaciones de pueblos indígenas, y varios paneles y reuniones de trabajo con especialistas, académicos e instituciones educativas. En ese contexto, la asociación de *Escritores en Lenguas Indígenas A.C.* presentó un proyecto de Ley de Derechos Lingüísticos para los Pueblos y Comunidades Indígenas (de 9 de mayo de 2001), que constituyó una aportación relevante a la discusión sobre el nuevo instrumento legal.

En el Dictamen parlamentario se citan como fundamento de la Ley los compromisos, tratados internacionales y medidas constitucionales y legales adoptadas recientemente por el Estado mexicano para propiciar la protección y desarrollo de las lenguas indígenas. En cuanto a su motivación política, es preciso referirse a la necesidad y la voluntad de suplir las insuficiencias y limitaciones del marco constitucional en esta materia, así como de cumplir -al menos en parte- los compromisos asumidos por el Gobierno Federal en los Acuerdos de San Andrés de promover medidas legales para la protección y desarrollo de las lenguas indígenas del país.

En relación con la naturaleza de la Ley, ésta se declara "de orden público e interés social, de observancia general en los Estados Unidos Mexicanos". El carácter de "Ley General" -contrapuesto al de "Ley Federal" o de aplicación exclusiva en ese ámbito-, se justificó durante la tramitación parlamentaria porque la materia de las lenguas indígenas sólo puede atenderse y resolverse con la concurrencia activa de los tres órdenes de Gobierno (federal, federativo y municipal), de acuerdo con lo establecido en el art. 2.B de la CF. Esta opción implica, pues, que la Federación decide intervenir en una materia cuya concreción normativa corresponde inicialmente a los estados, encuadrando la acción política de éstos y fijando unos principios y directrices de actuación en la materia que vinculan por igual a los distintos niveles gubernamentales.

En cuanto al objeto de la Ley, el proceso de elaboración pone de relieve la existencia de dos concepciones distintas, expresivas de patrones ideológicos contradictorios, que fundamentan respectivamente las iniciativas legislativas que están en su origen: según la primera, se trataría de reconocer y proteger los derechos lingüísticos -el PRD pretendía así "normar el derecho igualitario de los mexicanos al uso pleno de la lengua nacional de la que fueren hablantes"-; mientras que la segunda incide en promover el uso y desarrollo de las

lenguas mexicanas –así, el PAN se refería a "regular la protección, promoción, desarrollo, enriquecimiento y uso de las lenguas indígenas"-. La tensión entre ambas orientaciones, expresiva de un desacuerdo básico sobre el alcance que debía tener la Ley, recorre toda la discusión parlamentaria²¹. Finalmente, el acuerdo se alcanza, no tanto sobre la base de la consecución de puntos de encuentro, sino a partir de la yuxtaposición de elementos propios de cada una de las concepciones (que ejemplifica el artículo primero, al decir que: "La presente Ley ...tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas"), lo que da como resultado una amalgama no exenta de ambigüedades y aparentes contradicciones.

3.2. El contenido de la LGDLPI

3.2.1. Estatuto de las lenguas indígenas

94 En el capítulo primero de la LGDLPI, relativo a las "Disposiciones generales", se adopta un criterio histórico para identificar las lenguas indígenas, que son definidas como "aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblo indoamericanos, igualmente preexistentes, que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación"(art. 2). Sin embargo, se prevé que esta definición genérica se concrete por el establecimiento de un catálogo de lenguas indígenas, que delimitará el ámbito de aplicación de la Ley (art. 20)²².

La protección de las lenguas indígenas se vincula por la LGDLPI a su consideración como "parte del patrimonio cultural y lingüístico nacional", declarando expresamente que "La pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana" (art. 3). Se acoge aquí un principio de protección de la diversidad lingüística –que se distingue del principio de oficialidad²³–, como fundamento del régimen jurídico de las lenguas indígenas. El precepto concreta en el ámbito lingüístico la concepción constitucional de la pluriculturalidad, conforme a la cual el objeto de protección son básicamente las lenguas como elemento del patrimonio cultural. En esa misma línea, el art. 5 dispone que el Estado, a través de los tres órdenes de gobierno "reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales". El vínculo de las lenguas con los pueblos y comunidades indígenas aparece así desdibujado por una perspectiva en la que se prima su valor y significa-

ción histórico-cultural²⁴. Ello no obstante, otras previsiones de la LGDLPI añaden otros elementos que matizan dicha concepción.

En efecto, la principal norma atributiva de estatus es el artículo 4, según el cual las lenguas indígenas y el español "son lenguas nacionales por su origen histórico y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen." La calificación como *lenguas nacionales*, interpretada sistemáticamente y a la luz del derecho comparado²⁵, sintetizaría la asunción del valor de estas lenguas como parte del patrimonio histórico y cultural del país y de su igual dignidad con el español²⁶. Se destaca así su carácter simbólico, mientras que los efectos jurídicos que se derivan de dicha noción son limitados, como se deduce también del silencio elocuente de la Ley sobre la oficialidad del castellano, que sólo es presupuesta por el legislador²⁷.

Al mismo tiempo, y quizá como aspecto más llamativo, el artículo 4 otorga a las lenguas indígenas, en su espacio o contexto de uso, la misma validez que al español, y el artículo 7 ratifica que "serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública". Se introduce, pues, un concepto de validez del uso desligado de la oficialización plena de dichas lenguas, que se traduce esencialmente en un mandato a los poderes públicos para adoptar las medidas que garanticen la disponibilidad lingüística de las administraciones y servicios públicos para atender en las lenguas indígenas²⁸. A pesar de su aplicación diferida, esta previsión comporta un avance innegable hacia la consideración igualitaria de dichas lenguas –que recogían los citados Pactos de San Andrés–; también presente en el art. 8, cuando declara que: "Ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable".

3.2.2. Derechos de los hablantes de las lenguas indígenas

El capítulo II de la LGDLPI ("De los derechos de los hablantes de lenguas indígenas"), que consta de cuatro artículos, desarrolla lo que constituye una parte esencial de su objeto, esto es: la regulación del "reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas" (art. 1). En su concreción legislativa, dichos derechos presentan fundamentalmente un carácter individual, sin perjuicio de su ejercicio colectivo en el ámbito jurisdiccional. Además, es preciso advertir que la enunciación de los derechos lingüísticos no va acompañada del establecimiento de niveles mínimos de prestación –que dependerán de las políticas públicas–, ni de garantías concretas de su ejercicio –que se remiten a las establecidas por posteriores leyes sancionadoras (art. 24)–, lo que debilita el alcance de su reconocimiento y protección.

Con carácter general, el art. 9 señala que: "Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas las actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras". Este derecho de uso tendrá un significado y contenido distinto en el ámbito público –en el que remite a las previsiones del art. 4 y 7, relativas a las garantías de la validez de las comunicaciones realizadas en dichas lenguas– y en el ámbito privado o social, en el que la posibilidad expresarse sin restricciones o discriminaciones depende del avance hacia una sociedad pluricultural, como espacio donde las relaciones interpersonales e interétnicas se desarrollen con base a los principios de tolerancia y derecho a la diferencia.

96 En relación con el acceso a la justicia, el art. 10 declara que: "El Estado garantizará el derecho de los pueblos y comunidades indígenas al acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena nacional de que sean hablantes" y, a continuación desarrolla el contenido del derecho a un intérprete y defensor legal conocedor de la lengua (ya previsto en el art. 2.B.8 CF), especificando las responsabilidades correspondientes a las autoridades federales, federativas y municipales²⁹. Como se ha comentado respecto de la CF, se trata del derecho con una formulación legal más precisa, lo que se explica por formar parte del contenido del derecho humano a un proceso justo. Además, la vulneración de este derecho en el caso de hablantes de lengua indígenas con un conocimiento insuficiente del castellano comporta una de las vulneraciones más graves de la prohibición de prácticas discriminatorias y de la igualdad de oportunidades a las que se refiere también el art. 2.B CF.

En el ámbito educativo se dispone que: "Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos" (art. 11). De este modo, se concreta y mejora la formulación constitucional del derecho a la educación bilingüe (art. 2.A CF), a parte de incluir un mandato de fomento en este ámbito del multilingüismo y del respeto de los derechos lingüísticos.

El último precepto de este capítulo dispone que "la sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística" (art. 12). Este mandato-habilitación de participación pone de manifiesto el reducido alcan-

ce conferido por la LGDLPI a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, que no alcanzan la dimensión de una autonomía lingüística o de libre determinación de los objetivos y medios más adecuados para la pretendida rehabilitación lingüística.

3.2.3. Competencias de la Federación, los estados y los municipios

El capítulo III de la LGDLPI "De la distribución, concurrencia y coordinación de competencias", comprende únicamente el art. 13. Un primer aspecto a destacar es la falta de correspondencia entre el título del capítulo y su contenido, ya que no se establecen en el mismo ni una distribución ni una coordinación de las competencias de los distintos niveles de gobierno. En realidad, los veinticuatro apartados del art. 13 enumeran solamente los ámbitos materiales sobre los que deberá proyectarse la actuación concurrente de las distintas entidades públicas, por medio de la creación de instituciones y la realización de actividades dirigidas al cumplimiento de los objetivos de la Ley. Los verbos más frecuentemente utilizados por el precepto (*difundir, supervisar, procurar, apoyar, etcétera*), permiten un considerable margen de discrecionalidad a los poderes públicos en relación con el cumplimiento de los objetivos legales.

97 En la enunciación de los ámbitos materiales se sigue un criterio de exhaustividad, recogiendo aquéllos que ya venían siendo objeto de actuaciones públicas de protección o fomento de las lenguas indígenas y otros más nuevos³⁰: inclusión en los planes y programas educativos; difusión a través de los medios de comunicación³¹; formación del profesorado que imparte educación bilingüe; políticas de investigación, difusión, estudios y documentación; creación de bibliotecas y centros culturales formación y acreditación de intérpretes y traductores; apoyo a las entidades públicas y privadas que realicen investigaciones etnolingüísticas; presencia de personal en las instituciones, dependencias y oficinas públicas con conocimientos de estas lenguas; y protección y preservación del uso de las lenguas y culturas de los migrantes indígenas. Sólo en dos apartados (diseño de los programas educativos y promoción de estudios sobre dichas lenguas) se prevé expresamente la participación o intervención de los pueblos o de los hablantes de lenguas indígenas. En cuanto a la financiación de las citadas actividades de promoción y desarrollo de dichas lenguas, la Ley se limita a prever la obligación de los órganos legislativos Federal y estatales y de los Ayuntamientos de establecer "las partidas específicas en los presupuestos de egresos" (art. 22).

3.2.4. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

Del capítulo IV de la LGDLPI ("Del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas"), lo primero que llama la atención son sus 12 preceptos (art. 14 a

25), de una extensión equiparable al resto de la Ley. Este dato cuantitativo es ya revelador del importante papel que el legislador pretende atribuir a este organismo en la aplicación y cumplimiento de las previsiones de la Ley. Unas expectativas quizá desproporcionadas a la vista de su configuración legal y práctica reciente.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) se crea como "organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, de servicio público y social, con personalidad jurídica y patrimonio propio", rasgos que subrayan su autonomía técnica y orgánica, a pesar de su encuadramiento en la Secretaría de Educación Pública³². Se declara objeto de su actuación "promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia" (art. 14). Una importante cuestión que plantea la creación de este organismo es, pues, la de articular sus atribuciones con las de organismos preexistentes que cumplen fines en parte similares (entre otros, la Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas), justificando así el incremento del aparato burocrático estatal.

98 La estructura y composición del órgano colectivo de gobierno del INALI (Consejo Nacional) refleja un equilibrio entre, por una parte, la Administración federal³³ y, por otra, las instituciones educativas y académicas o civiles que se hayan distinguido por la promoción, preservación y defensa de las lenguas indígenas; sin que se prevean criterios de representatividad territorial o de grupos lingüísticos (el criterio distinto ofrecido por la Ley es la creación de correlativos organismos estatales)³⁴. El nombramiento de su Director General –en el que se valorará favorablemente ser hablante nativo de lenguas indígenas, aunque el criterio básico de designación alude al prestigio académico y profesional en este ámbito– corresponde al Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a propuesta de una terna presentada por el Consejo Nacional de la INALI. La aplicación de estas previsiones y la puesta en marcha del organismo han sido muy lentas, ya que hasta el pasado 21 de febrero de 2005 no se oficializa la constitución del INALI, presidido por el lingüista Enrique Fernando Nava López. El presupuesto asignado para este año es de 60 millones de pesos, destinándose casi la mitad a personal y gastos administrativos y de infraestructura.

La mayoría de las atribuciones del INALI, enunciadas en el art. 14 LGDLPI, reflejan la ya destacada visión orientada a la protección y recuperación de las lenguas como parte del patrimonio. En algunos casos, estas atribuciones conllevan una cierta capacidad de influencia sobre las instancias políticas, así: actuar como órgano de consulta y asesoría de los respectivos gobiernos y de

instituciones sociales y privadas en la materia; informar sobre la aplicación de lo que dispone la Constitución, los tratados internacionales ratificados por México y la LGDLPI en materia de derechos indígenas, así como formular recomendaciones y medidas pertinentes dirigidas a los tres órdenes de gobierno; y celebrar convenios con personas físicas o morales o con organismos públicos o privados, nacionales, internacionales o extranjeros en relación con las actividades propias del Instituto. También se le confiere una función de impulso de la elaboración de leyes que sancionen y penalicen cualquier tipo de discriminación, exclusión y explotación de las personas hablantes de lenguas indígenas o la trasgresión de las disposiciones sobre los derechos de estas personas consagrados por la LGDLPI (art. 24).

4. CONSIDERACIONES FINALES

99 Cuando ya han transcurrido dos años desde la aprobación de la LGDLPI es difícil compartir la visión casi taumatúrgica que algunos de sus autores expresaban en los debates parlamentarios. Por un lado, difícilmente la Ley podía superar toda la serie de condicionantes jurídicos y partidistas que están en la base de las políticas de derechos indígenas de México y que han impedido hasta ahora un encaje adecuado de los derechos reivindicados por los pueblos indígenas dentro de un Estado pluricultural. Ello explica algunas de las carencias y limitaciones del texto legal: principalmente, una orientación tutelar en la que los derechos lingüísticos colectivos de los pueblos indígenas (y en cierta medida los derechos lingüísticos individuales) son preteridos en favor de unos conceptos más genéricos de protección, fomento o desarrollo del patrimonio lingüístico nacional, que conforman el discurso e instrumentan la intervención del aparato estatal de esta materia.

Por otro lado, y como se desprende del análisis efectuado, se trata de una Ley fundamentalmente declarativa, que sólo prefigura algunos de los mecanismos de aplicación que deberán ser posteriormente activados para garantizar la efectividad de su regulación. Se sitúan en este terreno los principales retos y problemas que deberán afrontarse en un futuro inmediato, ya que la consecución de los objetivos legales depende básicamente del compromiso y la adhesión de los estados y del funcionamiento correcto de unos organismos federales de entrada bastante burocratizados. El avance real de las políticas de fomento y de garantía de los derechos lingüísticos puede derivar sólo en parte de la LGDLPI que, en sí misma, no es sino un instrumento –aunque imperfecto– para el impulso y coordinación de las acciones políticas y administrativas oficiales relativas a las lenguas indígenas.

Todo ello nos conduce al argumento recurrente de que la mera protección legal de las lenguas indígenas no es suficiente para garantizar la supervivencia y el uso de las mismas. Quizá sea cierto, pero, a la vez resulta imprescindible reconocer la relevancia del hecho de que estas lenguas, históricamente marginadas y sometidas hoy a fuertes presiones de substitución, estén presentes en el mundo del derecho. En ese sentido, la existencia de la LGDLPI es una buena noticia, especialmente por el carácter pionero de este desarrollo legislativo en el contexto latinoamericano.

NOTAS

1 Esta perspectiva puede parecer realista, ya que se calcula que durante el pasado siglo XX dejaron de existir más de 40 lenguas amerindias en dicho país. Entre otras lenguas, se encuentran en esta situación crítica el ópata, kiliwa, paipai, motocintleco, ixcateco o lacandón. Por el contrario, las cuatro lenguas indígenas mayoritarias son el náhuatl (con más de 1.4 millones de hablantes), el maya (800 mil hablantes) y el mixteco (con 40.000 hablantes cada una). Cf. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), *Censo General de Población y Vivienda 2000*.

2 INEGI, *Estadística a propósito del día internacional de las poblaciones indígenas*, México D.F., 9 de agosto de 2003.

3 Sobre la situación de las lenguas amerindias en distintos países, vid. LLUÍS i VIDAL-FOLCH, Ariadna i PALACIOS ALCÁINE, Azucena (eds.), *Lenguas vivas en América Latina*, Universidad Autónoma de Madrid-Institut Català de Cooperació Iberoamericana, Barcelona, 2004.

4 Según datos de 2000, entre la población hablante de lengua indígena existe un alto porcentaje de monolingüismo (16,5%); en tanto que la tasa de asistencia escolar para los hablantes de 6 a 14 años (83,5%) es menor que para el total de la población de la misma edad (91,3%); el porcentaje de los hablantes de 15 años y más que no saben leer ni escribir es de 33,8 %, más del triple respecto del 9,5 % registrado para el total de la población de esta edad (*INEGI, Censo General de Población y Vivienda 2000*).

5 Sobre la evolución histórica del panorama lingüístico en México y las acciones políticas y sociales que desde el siglo XVI comportaron el avance de la castellanización, vid. REYNOSO NOVERÓN, Jeanett, "Políticas lingüísticas en México", en la obra colectiva citada *Lenguas vivas en América Latina*, pp. 242-250. Para su encuadramiento en las distintas fases de las políticas indigenistas, vid. ORDÓÑEZ MAZARIEGOS, Carlos Salvador, "Tradición y modernidad. Elementos y desencuentros de los pueblos indios frente al indigenismo y los procesos de globalización" en *Pueblos indígenas y derechos étnicos. VII Jornadas Lancastanas*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1999.

6 Un ejemplo de esa falta de visibilidad histórica de los grupos indígenas es la obra de ANNA, Timothy et al., *Historia de México*, Crítica, Barcelona, 2001.

7 Concretamente, el art. 28.3 del Convenio núm. 169 dispone que: "Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas". Sobre la aplicación de este instrumento, vid. LEARY, Virginia A., *La utilización del Convenio n° 169 de la OIT para proteger los derechos de los pueblos indígenas*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 1999. Una tratamiento más amplio en ANAYA, S. James, *Indigenous Peoples in International Law*, Oxford University Press, New York-Oxford, 1996.

8 Es preciso citar los artículos 2 y 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 (PIDCP, ratificado por México en 1981), relativos a la igualdad y a la protección de las personas contra la discriminación por razón de idioma. Y también, entre otras normas sectoriales, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (ratificada por México en 1990), que establece en el art. 17.d) que los Estados Partes "Alentarán a los medios de comunicación a que tengan en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena"; mientras que en el art. 29 se dispone que la educación debe inculcar al niño el respeto "de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya (apartado c), y fomentar un "espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena" (apartado d).

9 La literalidad del art. 4 CF reformado en 1992 era la siguiente: "La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la justicia del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley". La norma es coetánea de otras reformas constitucionales que durante la década de los ochenta y noventa reconocen la pluralidad cultural y lingüística de los países latinoamericanos. Vid. MILLAN i MASSANA, Antoni, "Las lenguas amerindias y su protección constitucional", en *Lenguas vivas en América Latina*, cit., pp. 242-250.

10 A partir 1992 se reformaron algunas leyes sectoriales, pero con un alcance muy limitado y escasa eficacia. Una compilación y selección anotada de los textos normativos dictados por la Federación mexicana en la materia -que incluye también los promulgados con posterioridad a la reforma constitucional de 2001- puede consultarse en BAILÓN CORRES, Moisés Jaime, *Derechos humanos y derechos indígenas en el orden jurídico federal mexicano*, Comisión General de Derechos Humanos, México, 2003 (www.cdi.gob.mx).

11 GONZÁLEZ GALÁN, Jorge Alberto, "El estado pluricultural de derecho: los principios y los derechos indígenas constitucionales", en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, México D.F., núm. 88, septiembre-diciembre de 1996, p. 178.

12 El problema principal fue que el texto de la reforma aprobado por el Parlamento Federal no cumplía lo pactado en los Acuerdos de San Andrés y se apartaba finalmente de las propuestas de la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA).

13 La reforma constitucional de 2001 comportó la derogación del apartado del art. 4 que anteriormente se refería a este tema (*supra* nota 9).

14 Obsérvese el distinto tenor de los Acuerdos de San Andrés, que incluyen entre los principales derechos objeto de la autonomía indígena: "promover y desarrollar sus lenguas y culturas" (Pronunciamiento Conjunto, Numeral 6, inciso f).

15 El derecho humano a ser informado de la acusación en una lengua comprensible y a ser asistido por un intérprete cuando desconozca la lengua oficial en la que se desarrolle el proceso, es reconocido por el art. 14.3 del PIDCP.

16 En el marco de los Acuerdos de San Andrés, el punto 4 de las Propuestas Conjuntas establecía en relación con la "Educación Integral Indígena" que: "Los gobiernos se comprometen a respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La asignación de los recursos financieros, materiales y humanos deberá ser con equidad para instrumentar y llevar a cabo acciones educativas y culturales que determinen las comunidades y pueblo indígenas. El Estado debe hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita y de calidad, así como fomentar la participación de las comunidades y pueblos indí-

genas para seleccionar, ratificar y remover a sus docentes tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones".

17 Como señala APARICIO, Marco, *Los pueblos indígenas y el Estado. El reconocimiento constitucional de los derechos indígenas en América Latina*, Cedecs, Barcelona, 2001: "es común a todos los textos constitucionales actualmente vigentes que el reconocimiento de la presencia de los pueblos o comunidades indígenas no comporte en rigor el aseguramiento de una determinada posición jurídica, de unos derechos colectivos. Éstos no son reconocidos como auténticos derechos subjetivos sino que se articulan como concesión del poder", que además requieren de un desarrollo legislativo para su efectividad (pp. 3-4 y también p. 79).

18 En efecto, dentro de las Propuestas Conjuntas de los Acuerdos de San Andrés, el Punto 3 sobre "Conocimiento y respeto de la lengua indígena" señala que: "El Gobierno Federal promoverá las leyes y políticas necesarias para que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español y promoverá el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y legales. El Gobierno Federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la escrito-lectura en su propio idioma; y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español. El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprensiones y discriminaciones hacia los indígenas".

19 Constituciones de los estados de Campeche (art. 7), Chiapas (art. 13), Chihuahua (art. 10), Durango (art. 2), Guerrero (art. 10), Hidalgo (art. 5), Jalisco (art. 15), México (art. 17), Michoacán (art. 3), Nayarit (art. 7), Oaxaca (art. 12), Querétaro (art. 12), Quintana Roo, San Luis Potosí (art. 9), Sonora (art. 1), y Veracruz (art. 5).

20 El estudio y dictamen de dichas iniciativas se realizó por las comisiones unidas de Asuntos Indígenas y de Educación Pública y Servicios Educativos del Parlamento federal. La LGDLPI reforma la fracción IV del artículo 7 de la Ley General de Educación.

21 Ello se refleja en el título del texto, que en el Dictamen de las comisiones reunidas era todavía el de "Ley General de Lenguas Indígenas", que fue sustituido finalmente por el de "Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas".

22 El art. 20 remite la confección de este catálogo al organismo creado por la propia Ley (INALI): "previa consulta a los estudios particulares de los Institutos Nacional de Antropología e Historia y Nacional de Estadística, Geografía e Informática, a propuesta conjunta de los representantes de los pueblos y comunidades indígenas, y de las instituciones académicas que formen parte del propio Consejo".

23 Sobre la diferenciación entre ambos principios del derecho lingüístico, *vid.* VERNET i LLOBET, Jaume, *Dret lingüístic*, Cossetània, Valls, 2003, pp. 38-39.

24 Ello puede contextualizarse por las críticas formuladas desde la antropología crítica mexicana al tratamiento de las diferencias y especificidades culturales en el México actual: *vid.* las aportaciones de distintos autores en ORDOÑEZ CIFUENTES, José Emilio Rolando (Coord.), *Pueblos indígenas y derechos étnicos. VII Jornadas Lancasianas*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1999.

25 Sobre este punto es ilustrativa -pese a la distancia- la experiencia de la lengua romanche en Suiza, que desde su condición previa de *lengua nacional* pasó a ser reconocida en 1999 como lengua oficial: *vid.* MORAND, Charles-Albert, "Aspectos del derecho de las lenguas en Suiza" en AAVV, *Ordenación legal del plurilingüismo en los Estados contemporáneos*, Consell Consultiu de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1983 y BORGHI, Marco, "Langues nationales et langues officielles", en AAVV, *Verfassungsrecht der Schweiz. Droit constitutionnel suisse*, Schulthess, Zürich, 2001.

26 En el Dictamen de la Ley se distinguen las razones de esta consideración respecto de las lenguas indígenas nacionales "por su origen histórico, porque se hablan en nuestro territorio desde antes de la colonia y del establecimiento del Estado Mexicano"; y respecto del español, que "se identifica también como lengua nacional, en razón de los precedentes legislativos e históricos y en función de importante papel que cumple como vehículo de comunicación entre los diferentes pueblos indígenas y el resto de la población mexicana".

27 En este sentido se pronunciaba en los debate parlamentarios el representante del Partido del Trabajo: "Lo mismo que la lengua es cierto el castellano es la lengua oficial y la que predomina en prácticamente todo el territorio nacional, pero es de fundamental importancia reconocer que las comunidades indígenas emplean su lengua nativa como medio de expresión y de comunicación".

28 El art. 7 LGDLPI añade que: "Al Estado corresponde garantizar el ejercicio de los derechos previstos en este artículo, conforme a lo siguiente: a) En el Distrito Federal y las demás entidades federativas con municipios o comunidades que hablen lenguas indígenas, los Gobiernos correspondientes, en consulta con las comunidades indígenas originarias y migrantes, determinarán cuáles de sus dependencias administrativas adoptarán e instrumentarán las medidas para que las instancias requeridas puedan atender y resolver los asuntos que se les planteen en lenguas indígenas. b) En los municipios con comunidades que hablen lenguas indígenas, se adoptarán e instrumentarán las medidas a que se refiere el párrafo anterior, en todas sus instancias. La Federación y las entidades federativas tendrán disponibles y difundirán a través de textos, medios audiovisuales e informáticos: leyes, reglamentos, así como los contenidos de los programas, obras, servicios dirigidos a las comunidades indígenas, en la lengua de sus correspondientes beneficiarios".

29 El art. 10 LGDLPI continúa: "Las autoridades federales responsables de la procuración y administración de justicia, incluyendo las agrarias y laborales, proveerán lo necesario a efecto de que en los juicios que realicen, los indígenas sean asistidos gratuitamente, en todo tiempo, por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura./ En los términos del artículo 5º, en las entidades federativas y en los municipios con comunidades que hablen lenguas indígenas, se adoptarán e instrumentarán las medidas a que se refiere el párrafo anterior, en las instancias que se requieran".

30 Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas, *Acciones del Gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas*, 2003-1004, México, 2005.

31 También se refiere a esta materia el art. 6 de la LGDLPI, que en el marco de las "Disposiciones Generales", regula que "El Estado adoptará e instrumentará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y nacional de la nación mexicana", y añade que "destinará un tiempo del que dispone en los medios de comunicación masiva concesionados, de acuerdo con la legislación aplicable, para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales habladas en sus áreas de cobertura...".

32 En la discusión parlamentaria, el PRD se opuso a su configuración como "organismo des-concentrado", argumentando que estaría bajo el control jerárquico de algunas de las dependencias centralizadas que hasta este momento nada han hecho por preservar y fortalecer nuestras lenguas indígenas" (Dictamen de la Ley).

33 Los seis representantes de la Administración federal proceden de: la Secretaría de Educación Pública; la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; la Secretaría de Desarrollo Social; la Secretaría de Comunicaciones y Transportes; el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; el Instituto Nacional Indigenista (eliminado el año 2003); la Secretaría de Relaciones Exteriores (art. 16).

34 En ese sentido, el art. 14.k prevé el impulso por el INALI de la creación de organismos similares en los estados y municipios "según la presencia de lenguas indígenas nacionales en los territorios respectivos" (art. 14.k).

BILINGÜISMO O
PLURILINGÜISMO.
EN LA ESCUELA
Y LA UNIVERSIDAD

Gabriela Dalla-Corte-Castellero

SITUACIÓN DE LAS LENGUAS EN NICARAGUA. LENGUAS NO-DOMINANTES EN UN CONTEXTO MULTIÉTNICO Y PLURILINGÜE

Elena E. Benedicto
Purdue University

1. INTRODUCCIÓN NICARAGUA, UN PAÍS MULTIÉTNICO Y PLURILINGÜE: EL PACÍFICO Y EL ATLÁNTICO

Nicaragua, el país centroamericano situado entre Honduras y Costa Rica, se puede dividir desde el punto de vista cultural al menos, en dos áreas geográficas longitudinales, alineadas una hacia el Pacífico y la otra hacia el Atlántico. El Pacífico es predominantemente de tradición colonial hispana, "mestizo", y utiliza el español (nicaragüense) como lengua, y en esta área no sobrevive ninguna lengua indígena¹. El Atlántico, en cambio, también llamado Costa Atlántica, o simplemente La Costa, es de tradición colonial inglesa (fue anexionado a Nicaragua a finales del siglo XIX) y en él conviven 6 grupos étnicos, además de algunos mestizos procedentes del Pacífico que han ido emigrando en el último siglo. Las lenguas de cada uno de estos grupos étnicos sobreviven con diferentes grados de "salud lingüística" y de ello hablaremos en la sección que sigue. En el resto del artículo hablaremos de cómo se integran estas lenguas dentro del sistema legal y educativo, y nos centraremos en presentar el tipo de acciones que desde una institución de enseñanza superior se pueden llevar a cabo en un contexto lingüístico multiétnico y plurilingüe.

1.1. Las lenguas de la Costa Atlántica de Nicaragua

La región de la *Costa Atlántica* de Nicaragua incluye dos formaciones políticas autónomas: la *Región Autónoma del Atlántico Norte* (RAAN) y la

Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS). Las lenguas que allí se hablan, aparte del español, son las seis que encontramos a continuación:

Miskitu
 Sumu (del Norte): Mayangna
 Sumu (del Sur): Ulwa
 Rama (Chibcha)
 Garífuna
 Kriol

El miskitu, el sumu-mayangna y el sumu-ulwa pertenecen a la familia misumalpa. El miskitu se habla mayoritariamente en la RAAN, donde es lengua dominante, y en grupos más pequeños en el RAAS, donde el kriol es dominante. Las lenguas sumu, en épocas de pre-contacto, se hablaban por toda la región atlántica, llegando incluso a las zonas más orientales del Pacífico. Hoy en día se habla el sumu-mayangna en las regiones interiores más montañosas de Bosawas y Las Minas, en la RAAN, y en grupos aislados más hacia la costa. El sumu-ulwa se habla sólo en una comunidad de la RAAS, karawala, y está claramente en peligro de extinción, en competición directa con el miskitu.

En la RAAS, aparte de grupos minoritarios miskitus, se habla mayoritariamente kriol, lengua criolla de base inglesa. El garífuna, que se habla activamente en zonas próximas como Honduras y Belize, ha dejado prácticamente de ser hablado de manera nativa en Nicaragua. Los miembros de la comunidad garífuna han adoptado el kriol como lengua de uso común. Finalmente, el rama, de la familia chibcha, también sufre una situación de riesgo alto para su supervivencia, compitiendo con el kriol para el uso común. La contribución de Colette Grinevald en este mismo volumen abastecerá de muchos más detalles sobre la situación de esta lengua y las acciones que se están poniendo en marcha.

La situación lingüística en la Costa presenta dos rasgos propios bien interesantes, si bien no únicos en esta zona en particular. Uno de esos rasgos es *multilingüidad*, o el hecho de que la mayor parte de los hablantes de esa zona hablen más de una lengua, aparte de aquella que aprendieron en primer lugar. El segundo rasgo que, obviamente, interactúa con el primero, es la *jerarquización relativa* social y socio-lingüística de estas lenguas. Por *jerarquización relativa* entendemos el hecho de que la jerarquía de lenguas no se establece de manera única sino que varía según la zona específica y las lenguas que conviven en ella. Por ejemplo, en la RAAN, el miskitu es la lengua dominante y sus hablantes rara vez saben, por ejemplo, sumu-mayangna, que está por debajo del miskitu en la jerarquía lingüística (aunque los hablantes de

sumu-mayangna son también, mayoritariamente, hablantes de miskitu). Si en algún momento se produce un *shift* lingüístico, éste se hace invariablemente a favor del miskitu (es decir, se abandona el sumu a favor del miskitu). Raramente se produce un *shift* hacia el español, que es la lengua más alta en la jerarquía lingüística, excepto en la zona urbana y por parte de la población infantil; la población adulta no deja, en general, de hablar la propia lengua para adoptar el español. En la RAAS, por el contrario, la lengua dominante no es el miskitu sino el kriol (de base inglesa y hablado, originalmente, por la población negra). En este caso, como es de esperar, los hablantes de kriol raramente hablan miskitu y mucho menos sumu o rama, que ocupan las posiciones más inferiores de la jerarquía. Éstos, por el contrario, sí hablan kriol y, en el caso de los sumu, también miskitu. Es decir, cuanto más abajo en la jerarquía se halle una lengua, más multilingües serán sus hablantes².

Finalmente, un punto que me gustaría señalar es la distinción a veces borrosa entre etnia y lengua. Se trata de una cuestión compleja y no es éste el lugar para discutirla con la seriedad que merece, pero sí me gustaría hacer un par de puntualizaciones, relevantes en el contexto nicaragüense. Parece obvio que, a pesar de que la lengua es un elemento identificador fuerte, no es en absoluto definitorio. Existen muchas comunidades indígenas en todo el continente americano que han perdido su propia lengua, pero no la conciencia de pertenecer a un grupo étnico y cultural diferente. Ello existe también en la costa, donde diferentes grupos sumu han cambiado su lengua y adoptado el miskitu: algunos de ellos todavía se reconocen como sumu, aunque no todos. Pero lo que me gustaría señalar aquí es un fenómeno interesante que se da en la Costa. Ya desde Lehmann³ y los pocos que le precedieron, sabíamos que había diversos grupos dentro de la familia sumu. Todos, dentro y fuera de la comunidad, han asumido, con conocimiento de causa o no, que si eran sumu todos compartían la misma lengua, aunque fueran variedades dialectales diferentes. Sin embargo, Ken Hale⁴ notó que de hecho el ulwa y el mayangna eran lenguas diferentes. Ahora, pues, estamos ante el caso opuesto del *continuum*: no donde una etnia ha perdido su lengua, sino en una situación en que miembros de una misma etnia pueden hablar lenguas diferentes. Los ulwa y los mayangna son claramente miembros de la etnia sumu, y así se reconocen mutuamente. Son sumu, pero hablan dos lenguas: el sumu-mayangna (o sumu septentrional, o del Norte) y el sumu-ulwa (o sumu meridional, o del Sur). Una razón más para mantener separadas las nociones de etnia y lengua⁵.

1.2. El marco legal

Desde que fue derrocada la dictadura somocista en 1979, y desde el conflicto armado que siguió a la década de los 80, Nicaragua creó un conjunto

de leyes que, entre otras cosas, reconocían unos derechos lingüísticos y culturales prácticamente sin parangón en el mundo iberoamericano. Este conjunto legal incluye: (a) la *Constitución Política* (1986); (b) el *Estatuto de Autonomía* (Ley No. 28, 1987); (c) la *Ley de Lenguas* (Ley No. 162, 1993 [1996]); y, más recientemente, el SEAR (*Sistema Educativo Autónomo Regional*, 2001).

Si bien este conjunto de leyes garantizan los derechos lingüísticos elementales (a la educación primaria y secundaria, a una justicia en la propia lengua, a manifestar y desarrollar la propia cultura) a todas las poblaciones de la Costa, la concreción de estas leyes, el paso de la palabra a los hechos, ha sido mucho menos exitoso que la aprobación de este conjunto de leyes por parte de los órganos de gobierno, especialmente a partir de los años 90⁶. A continuación hablaremos con más detalle de las implementaciones de estas políticas en el campo de la educación.

2. LAS LENGUAS DE NICARAGUA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

110 Los primeros intentos de crear un sistema educativo que utilizara la lengua materna surgieron hacia 1985, como respuesta del gobierno sandinista a las reclamaciones políticas, lingüísticas y culturales de los habitantes de la costa. A raíz de la campaña de alfabetización a comienzos de la era sandinista, se hizo obvio y evidente que una alfabetización en español en la costa no era factible: la población no hablaba español y, por lo tanto, la alfabetización se debía hacer en la lengua materna. Las primeras experiencias, pues, fueron las de educación de adultos. Hacia 1985 se empezaron a implementar los programas bilingües para niños y niñas en edad escolar. Hoy en día, aunque la situación puede variar de una etnia a otra (o de un programa a otro), hay una educación intercultural bilingüe en Primaria, al menos hasta el 4º grado.

Actualmente se están revisando los libros de texto para que reflejen los conocimientos endógenos (propios de la cultura) y no sean una mera traducción de los textos en español.

Dentro de este marco se están preparando también los textos y los programas educativos de 5º y 6º grado (los dos últimos de Primaria). Los programas bilingües interculturales que existen ahora mismo son el sumu-mayangna, el miskitu y el kriol. Ciertas etnias, como por ejemplo los sumu de Karawala y los rama, están empezando a introducir programas piloto de enseñanza de la lengua como L2, ya que no quedan prácticamente niños o niñas que aprendan la lengua espontáneamente. En el caso de los garífuna

también se está intentando introducir módulos culturales, ya que la cultura, al contrario que la lengua, no se ha perdido.

En el caso de la Secundaria (que incluye 5 años) ésta no está contemplada en los programas actuales de educación bilingüe intercultural, a pesar de que la ley así lo preveía. Lo que sí ha ocurrido es que se han ido introduciendo escuelas secundarias en las comunidades más numerosas y, si bien legalmente estas secundarias no sean bilingües, el hecho es que la lengua materna se utiliza normalmente. En la actualidad hay tres escuelas de secundaria en comunidades mayangna (en Wasakin, Españolina y Musawas). Las familias de algunas de estas comunidades están en estos momentos pidiendo que estas secundarias se conviertan en secundarias bilingües, lo cual se ha traducido por ahora en la introducción de módulos de cultura en el programa curricular que se utiliza. Al mismo tiempo hay un cierto movimiento, centrado en el debate de la *interculturalidad*, para introducir la asignatura de lengua mayangna como L2, en las secundarias mestizas entorno a la zona Mayangna. Eso sería, definitivamente, un gran paso hacia una verdadera *interculturalidad*.

En cuanto a las Normales (escuelas de formación de maestros) no había hasta ahora escuelas que realmente formasen en los principios y la metodología de la educación intercultural bilingüe, de manera que los maestros, aunque fueran hablantes nativos de las lenguas, no disponían de metodología adecuada. Parece que en los últimos años ha habido un empuje para conseguir este tipo de Normal, que ahora mismo está teniendo lugar mediante "encuentros" (es decir, no durante un curso regular, sino en encuentros intensivos de entre 4 y 6 semanas, en las vacaciones escolares).

A nivel de enseñanza superior la Costa dispone de dos universidades, BICU (*Bluefields Indian Christian University*), y URACCAN (*Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua*). URACCAN es la única de estas instituciones que incluye la enseñanza de las lenguas autóctonas y titulaciones en *Educación Intercultural Bilingüe*. Aunque el uso de las lenguas indígenas como lenguas vehiculares no está muy extendido, el mayangna se ha empezado a utilizar como lengua vehicular en las asignaturas de lingüística en la licenciatura y técnico medio en *Educación Intercultural Bilingüe*. Ello ha sido posible en la medida en que se han formado los recursos humanos profesionales que son a la vez hablantes de la lengua y profesores/investigadores de la universidad.

A continuación hablaremos en concreto del papel que puede tener una universidad en un contexto plurilingüe y multicultural como es el caso de la *Costa Atlántica* de Nicaragua.

3. NIVELES DE ACCIÓN DE FORTALECIMIENTO DE LAS LENGUAS NO-DOMINANTES DESDE LA UNIVERSIDAD

El papel de la universidad como motor de acción para fortalecer y dar soporte a las lenguas no dominantes es importantísimo. Eso es así especialmente en el caso de universidades como por ejemplo URACCAN que no sólo tienen definida su misión como de servicio a la población de la Costa y de formación de recursos humanos de la propia Costa, sino también porque este tipo de universidad está mucho más entremezclada, mucho más involucrada con la población en general que instituciones más antiguas y establecidas que tienden a asociarse con los niveles jerárquicamente más altos de las sociedades.

El espectro de acciones que una universidad en este contexto puede poner en marcha es bien amplio, y aquí mencionaremos unas cuantas a modo de ejemplo. La mayoría de estas acciones las ha puesto en marcha URACCAN en el contexto nicaragüense, pero son exportables a otros contextos de Iberoamérica, a lugares con situaciones estructurales similares.

3.1. A nivel institucional

112

Como institución de educación superior la universidad puede establecer políticas acerca del uso y estatus de las lenguas no dominantes, ofreciéndoles un espacio donde sus derechos establecidos por ley se pueden llevar a cabo de una manera "cómoda", es decir, sin trabas innecesarias. Por ejemplo, puede reconocer el derecho, ya establecido en la ley, de presentar documentación académica en las lenguas de la costa. Si bien eso no ha sido práctica habitual, sí se han dado un par de casos recientes, en que el sumu-mayagna se ha utilizado como lengua vehicular principal para dos tesis de licenciatura⁷.

Como institución, la universidad puede también incorporar como uno de sus objetivos la defensa, promoción e investigación de las lenguas de la zona. Este último punto, en el caso de URACCAN, cristalizó en la formación de su *Instituto para la Promoción e Investigación de las Lenguas y Culturas (IPLC)*, con el objetivo no solamente de trabajar las lenguas mismas sino también las culturas que transmiten.

3.2. A nivel de formación de recursos humanos (la investigación participativa)

Este tipo de acción es uno de los más importantes, sobre todo cuando las comunidades con las que trabaja la universidad tienen muy poca representación entre la población estudiantil y los graduados de la misma. Este aspecto afecta no únicamente a cuestiones de formación de expertos en lenguas,

sino a la voluntad de convertir las lenguas y las culturas que transmiten en parte integral de la formación que imparte la universidad.

En estos niveles se hace imprescindible, en primer lugar, saber qué tipo de graduado es más necesario para la comunidad a corto, medio y largo plazo, y preparar y ofrecer titulaciones que satisfagan estas necesidades de las comunidades. En el caso de la Costa de Nicaragua, URACCAN decidió ofrecer en un primer momento titulaciones (graduado técnico, ingeniería, licenciatura) en Educación Intercultural Bilingüe, en Agro-Forestal y en Desarrollo Comunitario. La primera permite reevaluar los contenidos y la metodología de la educación de las siguientes generaciones (que serían los futuros estudiantes de URACCAN), introducir contenidos *endógenos* (es decir, propios de la cultura indígena) y fomentar metodologías participativas tanto en el alumnado como en los docentes. El rol de la lengua aquí es obvio, ya que el modelo educativo establece la lengua materna como lengua vehicular, y eso se ha llevado a cabo al menos en la mayor parte de la primaria. La ingeniería Agro-Forestal permite formar recursos para la utilización de los bosques y sus recursos naturales de una manera racional e introduciendo elementos desde la perspectiva indígena. Esta última, juntamente con la creación del *Instituto de Medicina Tradicional*, tiene como objetivo el fomento, respeto y conocimiento sobre los usos medicinales de las plantas de la región, y el establecimiento de canales de conexión entre métodos tradicionales de entender el poder curativo de las plantas y métodos que se podrían denominar *científicos*, para entender ese poder sanador. Paralelamente, ha habido un intento por parte de ciertos grupos de investigación de recuperar también la nomenclatura propia de árboles y plantas, así como de revelar las clasificaciones propiamente indígenas, creando *de facto* el comienzo de un grupo de *etnobotánica*, respetando el uso de la lengua asociada. Por lo que respecta a las titulaciones en Desarrollo Comunitario (o sus versiones anteriores de Sociología), éstas permiten formar personas que pueden participar después de manera activa en los proyectos y programas de desarrollo que organizan tanto los gobiernos locales como las ONGs (nacionales y extranjeras) que trabajan en la zona, garantizando de este modo una participación más activa y genuina de la comunidad (que incluye el uso de la propia lengua en las actividades programadas).

En una segunda etapa de desarrollo de titulaciones se está pensando en estos momentos en crear titulaciones como Lingüística. Un diseño bien pensado y articulado de una titulación como ésta permitiría formar recursos humanos no solamente para las tareas más prácticas de enseñanza de lenguas indígenas (como la L2 y la L1 en otras titulaciones, y en otras instituciones), y de formación de traductores, sino también con una orientación de investigación en lenguas que permita la formación de investigadores indígenas y autóctonos.

113

Como vertiente asociada a este último punto es interesante notar también el énfasis que la universidad puede poner en incorporar métodos de investigación participativa en los proyectos de investigación que se llevan a cabo en su ámbito, tanto si éstos se originan desde dentro de la universidad, como si surgen a raíz de cooperaciones con otras instituciones (normalmente internacionales). En este sentido es importante establecer criterios formales de participación de investigadores en formación que hablen alguna de las lenguas no dominantes, con protocolos de aprendizaje formal e informal de las metodologías utilizadas. Esto permitirá ampliar el cuerpo de investigadores locales y redistribuir la red de conocimiento que se obtiene de un proyecto de investigación, al mismo tiempo que se consigue el mantenimiento y puesta al día de los investigadores ya formados.

3.3. A nivel de investigación sobre la estructura de las lenguas

Una parte importantísima de la función de una universidad en estos contextos lingüísticos es facilitar y promocionar la investigación científica de las lenguas de su entorno y formar grupos de investigación locales.

114 El concepto de investigación participativa es crucial aquí; es decir, los miembros de la comunidad han de participar activamente, no sólo como simples "informantes" o "consultores" sino como miembros activos de la investigación, participando en la toma de decisiones sobre los objetivos, la metodología y los resultados esperados⁸. Como normalmente no hay una tradición de investigación, en muchos de estos casos será necesario formar grupos con personas de diferentes procedencias culturales y metodológicas; entonces, es importante establecer claramente desde el principio y de manera consensuada dentro del grupo, cuáles son los objetivos de las tareas del grupo y qué espera de tal esfuerzo común cada uno de los miembros, para no crear expectativas que no se pudieran cumplir.

Los "productos" que se obtienen de este trabajo habrían de ser multifuncionales, es decir, deberían contribuir a las diferentes facetas y necesidades de los miembros del grupo y de su entorno. Por ejemplo, se puede hacer una recogida de datos (*data collection*) que consista en recuperar una pieza especialmente relevante (un relato de historia oral; un fragmento de la narrativa indígena sobre su origen como pueblo; una pieza de *etno-tecnología*, o sea, una explicación sobre el uso y construcción de una herramienta de la cultura en cuestión, etc...). Este material se puede publicar independientemente como material de soporte en las escuelas, o se puede incluir en los libros de texto escolares, o se puede difundir a través de programas de radio adecuados. En cualquiera de estas formas, esta colección de datos contribuye a la comunidad en general. Por otro lado, estos datos se pueden utilizar para inves-

tigar la naturaleza de la lengua en sus aspectos más formales (la investigación lingüística propiamente dicha). Pero esta investigación se habría de hacer, como hemos dicho ya antes, conjuntamente con los investigadores de la etnia local, poniendo énfasis en los aspectos metodológicos que mejoren el nivel de formación técnica del grupo. De este modo, pues, con una sola "tarea" se consigue afectar a tres objetivos: contribuir a la sociedad en general, contribuir a la formación de recursos humanos y contribuir al desarrollo de la investigación (lingüística, en este caso).

Este tipo de tarea es el que se ha venido fomentando en URACCAN desde su instituto lingüístico IPILC durante los diez últimos años, aproximadamente. CIDCA (el *Centro de Investigación y Desarrollo de la Costa Atlántica*), una institución pionera en la investigación en la Costa y actualmente asociada a la estructura de la UCA (Universidad Centro Americana), también ha participado en este tipo de proyectos.

3.4. La cuestión de la "normalización". Estándares y variantes dialectales: las soluciones del mayangna

115 Uno de los aspectos que invariablemente surgen cuando nos entregamos a la labor lingüística en este tipo de contexto es la cuestión de la "normalización" o "estandarización" de la lengua. El concepto no siempre está claro: ¿nos referimos, tal vez, a llegar a un consenso sobre el sistema de escritura de una lengua (ortografía, básicamente), o nos referimos a escoger una variante de la lengua (o crear una nueva) como vehículo formal de expresión escrita, o nos referimos a otra cosa distinta? Uno de los peligros en esta situación es el de exportar las ideologías que sobre la lengua y la escritura (lo que consideramos "buen lenguaje") tenemos en nuestras sociedades occidentales. Si bien en nuestras sociedades, y por motivos que claramente rebasan los límites de este trabajo que ahora nos ocupa, se ha elegido sistemáticamente la opción de una "lengua estándar", o sea, una variante que se considera la adecuada para constituirse en la variante escrita de la lengua, ésta no es ni la única alternativa ni, quizá, la más adecuada en todos los contextos lingüísticos.

Una lengua, como por ejemplo las lenguas de la costa de Nicaragua, que prácticamente no habían tenido registro escrito antes, necesita un consenso sobre la manera de escribirla: o sea, un conjunto de reglas de ortografía que diga que, cada vez que queremos representar un sonido determinado, lo escribimos con una grafía determinada. El objetivo general es simplicidad y consistencia (aparte de otros que se quieran tener en cuenta). Pero el objetivo no debería ser el de establecer una variante lingüística (un dialecto) como variante formal o literaria. De hecho, este tipo de acción tiene, en general, consecuencias nefastas y nefandas, y es innecesario. Por poner un ejemplo, en el

caso del sumu-mayangna, cuando se estaba hablando de "normalización", llegamos a la conclusión de que aquello de lo que los miembros de la comunidad estaban hablando era de consensuar unos mecanismos o criterios tales que permitieran que todo el mundo escribiese los sonidos de la lengua de la misma manera, es decir, básicamente llegar a unas normas de ortografía (que establecen cuándo escribimos algo separado o junto; qué grafía utilizar cuando queremos representar un fonema que no existe en la lengua de referencia, el español, etc...). Lo que no se quería necesariamente era elegir una de las variantes dialectales de la lengua (en aquel momento se tenía conocimiento de al menos dos: el panamahka i el tuahka), para convertirse en la lengua de escritura, o sea, la lengua en que, por ejemplo, los libros de textos de la escuela se debían escribir. La variante mayoritaria era y continúa siendo el panamahka; pero elegir el panamahka como lengua vehicular habría dejado al tuahka, no sólo como variante lingüística sino como grupo individualizado y con características propias, en una situación de vulnerabilidad terrible. En este caso tuvimos la suerte de que las diferencias fonológicas no son grandes, y que los mismos acuerdos ortográficos se podían aplicar al panamahka y al tuahka, de manera que hoy en día cada cual escribe su variante (que incluye diferencias léxicas y morfológicas) tal como es, pero utilizando las mismas normas ortográficas⁹. Actualmente se está trabajando en una versión tuahka de los primeros cursos de primaria.

116

Somos conscientes de que la cuestión de la "normalización" es bien compleja y que nociones y pre-concepciones que podemos considerar básicas e inamovibles a veces no son ni tan básicas ni tan inamovibles. Otra consideración importante a tener en cuenta es intentar no transmitir nociones occidentales y establecer vías de discusión y consenso con todos los sectores implicados.

En todo caso, la universidad, y en el caso de Nicaragua, se ha hecho en URACCAN a través de su instituto de lingüística IPILC, puede marcarse como objetivo proveer de un espacio de discusión y consenso para hablar de estos temas, pero no para marcar unilateralmente soluciones de "expertos".

3.5. El empoderamiento a nivel comunitario

En un modelo de universidad que interactúa con la población a la que sirve de manera activa y en un contexto lingüístico de desigualdad y desequilibrio, una institución de enseñanza superior puede hacer las funciones de canalizador y promotor de acciones diversas encaminadas a equilibrar la balanza de poder en materia de lenguas.

Como ejemplos de estas acciones podemos mencionar la creación de iniciativas (que habrían de ser, todas, participativas, o sea, implicando a miem-

bros de las comunidades y con objetivos de formación) para la recuperación cultural y para la documentación adecuada (es decir, en todos los ámbitos y niveles) de las lenguas no dominantes. Al mismo tiempo habría de servir de catalizador (en colaboración con otros estamentos implicados) para introducir y entretener estos contenidos culturales recuperados, en el sistema educativo bilingüe intercultural¹⁰ en el que se inserta la población indígena, contenidos como por ejemplo nociones de etnobotánica, etnotecnología, historia oral, cosmovisión, etc.

Otro caso en el que la universidad puede servir de catalizador y mediador es como centro de reflexión sobre actitudes lingüísticas, no solamente en las poblaciones de lengua dominante sino también en las poblaciones de lenguas no dominantes (examinando hasta qué punto hay transferencia y asimilación, sobre todo de actitudes negativas). Está claro que estas reflexiones se han de hacer de manera que tengan la máxima difusión de modo que la reflexión y la discusión tengan el máximo alcance entre la población. En la zona de las Minas (la zona interior montañosa de la Costa nicaragüense), estos espacios se han abierto a través de las radios comunitarias que fomenta URACCAN.

4. CUESTIONES FINALES PARA LA REFLEXIÓN

117

Querría acabar este artículo con una reflexión sobre dos temas que se plantean en el contexto lingüístico nicaragüense, pero que son exportables a contextos de desigualdad lingüística, es decir, contextos en que conviven más de una lengua pero en situaciones de dominación, desigualdad y jerarquizadas.

El primero de estos temas podría ser el de la distinción entre "bilingüidad" e "interlingüidad" (o entre "bicultural" e "intercultural"). En contextos multilingües, como es el de la costa de Nicaragua, hablar de "bilingüidad" implica una relación entre la lengua dominante nacional, en este caso el español, y la lengua local indígena, pero obvia las relaciones (también de poder) de las lenguas no dominantes entre ellas. Éste sería el caso que he descrito antes como de *jerarquización relativa*. Hablar de "bilingüidad" también obvia (aunque no por una razón clara, o al menos etimológica) una relación de desigualdad entre la lengua dominante y lengua no dominante, en el sentido de que la población que habla la lengua no dominante ha de aprender también la lengua dominante, mientras que la población hablante de la lengua dominante raramente aprende cualquiera de las lenguas no dominantes; no se trata de una relación recíproca.

En cambio, hablar de interculturalidad o interlingüidad (aunque sea desde un punto de vista etimológico) fuerza una lectura de reciprocidad entre

lenguas dominantes y no dominantes y, además, una lectura *en red* de estas relaciones (entre lengua dominante y no dominante, y de lenguas no dominantes entre ellas).

La segunda reflexión con la que querría dejar al lector o lectora es sobre la efectividad de todas estas acciones de las que hemos hablado con respecto a la mejora de la salud lingüística de las lenguas no dominantes. Recientemente¹¹ se han comenzado a ver indicios de que todos los factores que tradicionalmente se habían presentado como formas de hacer retroceder las tendencias negativas que afectan a las lenguas minoritarias y no dominantes (como por ejemplo, la recuperación cultural en forma de documentación extensa y completa; investigación sobre la lengua; creación de gramáticas y diccionarios; puesta en marcha de sistemas educativos interculturales bilingües; estatus legal reconocido, etc) de hecho tienen muy poca incidencia sobre las tendencias negativas o positivas en que se encuentran estas lenguas. Es decir, aquellas que estaban bien, continúan estando bien, y aquéllas que estaban mal, continúan con su tendencia negativa. Una de las alternativas que se está considerando ahora en Nicaragua, especialmente en el contexto de pérdida de lengua que se está dando en el caso del tuahka (la variante minoritaria del sumu-mayangna), es evaluar los efectos de las actitudes lingüísticas tanto de la población de lengua dominante como, sobre todo, las actitudes de los hablantes de lenguas no dominantes¹². Eso sí, sin abandonar unas líneas de acción (ya mencionadas más arriba) que han producido resultados muy buenos, simplemente diferentes de aquéllos esperados.

NOTAS

1 Si bien todavía se pueden reconocer los rasgos de civilización indígena en ciertos lugares del Pacífico, los miembros de estas comunidades no tienen, sin embargo, conciencia de pertenecer o haber pertenecido a un grupo étnico diferente del "mestizo", con notables excepciones, como por ejemplo los habitantes de Subtiava, al lado de León.

2 Para la noción de jerarquía lingüística en la Costa, ver NORWOOD, Susan, "El sumu, lengua oprimida", en *Wani*, 1993, 14, pp. 53-64; Para la noción de *sbift* lingüístico, JAMIESON, Mark, "Miskitu, Sumo y Tungla: variación lingüística e identidad étnica", en *Wani*, 27, 2001, pp. 6-12.

3 LEHMANN, Walter, *Zentral-Amerika, Teil I, Die Sprachen Zentral-Amerikas in ihren Beziehungen zueinander sowie zu Süd-Amerika und Mexiko*, Dietrich Reimer, Verlag, Berlín, 1920.

4 HALE, Kenneth, "El ulwa (sumo meridional), ¿un idioma distinto?" *Wani*, 1991, 11, pp. 27-50.

5 Para ver los detalles lingüísticos que muestran que son lenguas diferentes, y que, por el contrario, el panamahka y el tuahka sí que son puramente variantes dialectales del sumu-mayangna, ver de HALE, Kenneth, "El ulwa..."; BENEDICTO, Elena; HALE, Kenneth L., 'Mayangna, a Sumu language: Its variants and its status within Misumalpan', en BENEDICTO, Elena (ed.) *The UMOP*

Volume on Indigenous Languages, Occasional Papers, Amherst, Mass, GLSA, University of Massachusetts, 2000; BENEDICTO, Elena, *¿Sumu, Mayangna, Tuahka, Panamahka, Ulwa? Lengua e Identidad Étnica*. *Wani*, 38, 2004, pp. 6-24.

6 Para una evaluación con más detalle de este conjunto de leyes, ver BENEDICTO, Elena; McLEAN, Guillermo y Grupo de Lingüistas Indígenas Mayangna, "Linguistic Rights in the Nicaraguan Atlantic Coast: Actions on the Ground within the Legislative Framework of the Estatuto de Autonomía", en *Proceedings of the VIII Conference on 'On the Margins of Nations: Endangered Languages and Linguistic Rights'*, Foundation for Endangered Languages, Barcelona, 2004.

7 Ver ANTOLÍN, Demetrio, *Mayangna tâni kau laibyl lam* (La reduplicación del Adjetivo en Mayangna), Monografía de Licenciatura, URACCAN, 2005; GÓMEZ, Tomasa y TAYLOR, Donald, *Yulmak dawí yul lâni laibwi tahuu. Ampat yul wisam yamwa lâni* (Análisis Léxico-morfológico. Técnicas para la creación de neologismos), Monografía de Licenciatura, URACCAN, 2005.

8 Para un ejemplo de cómo se ha implementado esta metodología en el contexto mayangna, ver BENEDICTO, Elena; DOLORES, Modesta; McLEAN, Melba, "Formación de lingüistas indígenas: los mayangna de Nicaragua", en ESTRADA, A.; FERNÁNDEZ, A. Y ALVAREZ, A. (eds.), *Estudios en lenguas amerindias. Homenaje a Ken Hale*, 2004, Editorial UniSon, Hermosillo (Sonora), México, pp. 49-61.

9 Para más detalles sobre las reglas ortográficas consensuadas, ver BENEDICTO, Elena, "A Community's Solution to Some Literacy Problems: The Mayangna of Nicaragua", *Proceedings of the IV Conference on 'Endangered Languages and Literacy'*, Charlotte, NC: Foundation for Endangered Languages, 2000, pp. 19-24.

10 En realidad, si la educación fuese realmente intercultural, estos contenidos culturales propios se habrían de compartir también con las poblaciones de lengua dominante. Esto, que es un concepto muy llano y directo, derivado directamente de la noción de inter-culturalidad, rara vez se lleva a la práctica, tanto en los contextos de América Latina como en los contextos ibéricos.

11 Ver BENEDICTO, Elena, "The languages of Nicaragua: doing all the right things but still", Presentat a la *Conference on Endangered Languages and Cultures of North America* (CELCA), Center for American Indian Languages (CAIL), University of Utah, Salt Lake City, Utah, 2005.

12 A modo de ejemplo iría el trabajo que, en la actualidad, está llevando a cabo Jane Freeland con un grupo de investigadores locales indígenas (Gloria Fendry, Stringham Montiel y Leandro Pikite, con Eloy Frank como coordinador).

**DOCUMENTACIÓN DE LENGUAS EN PELIGRO:
EL CASO DE LAS LENGUAS AMERINDIAS**

Colette Grinevald

Universitat Lyon 2 i DDI, CNRS

120 **INTRODUCCIÓN**

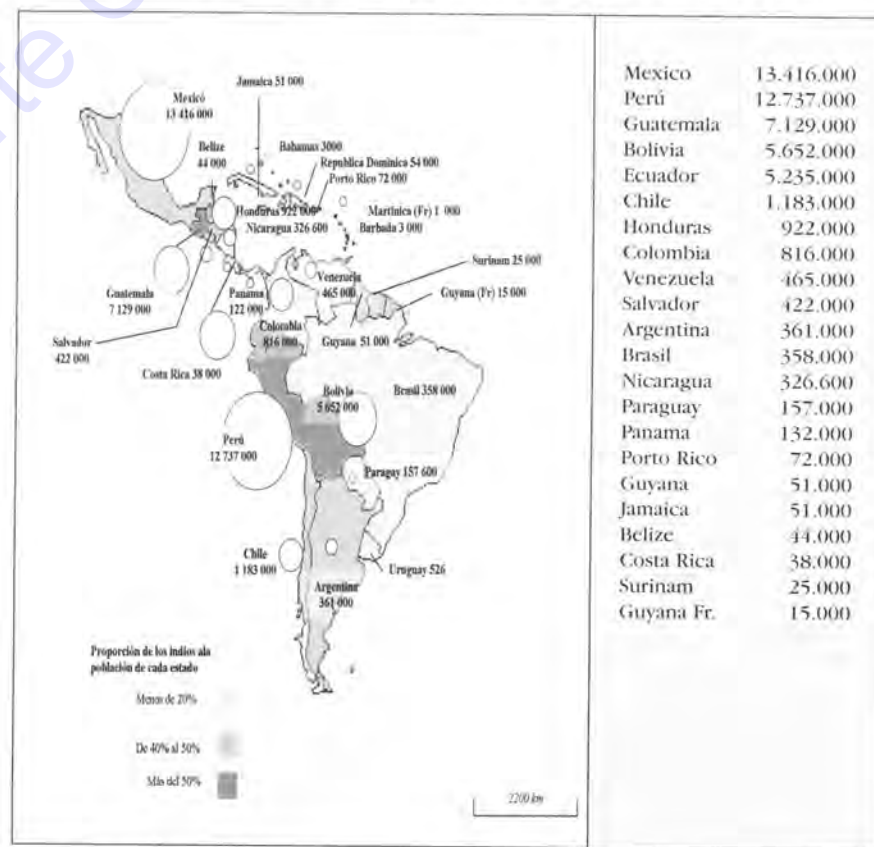
Esta es una introducción a las lenguas de América Latina pensada por una lingüista con experiencia de campo en muchos países latinoamericanos a lo largo de más de tres décadas dedicadas al desarrollo del proceso de su documentación. Está dirigida a los que se interesan por las políticas de cooperación, con vista a Latinoamérica, y a los que se preocupan en particular por las problemáticas de sus lenguas nativas, es decir, el mantenimiento de las que aún siguen vivas, su revitalización –la gran mayoría de ellas están en gran peligro de no sobrevivir a este siglo XXI–, y la valorización de todas, ya que se encuentran todas minorizadas en sus países respectivos.

Se presentará, en primer lugar, un panorama actual general de estas lenguas amerindias, y se dará luego una visión general de los tipos de trabajos que los lingüistas en pro de estas lenguas vienen desarrollando. Se ofrecerán, por último, unos apuntes acerca de la reflexión que se está imponiendo hoy, a nivel mundial, y en particular en el mundo latinoamericano, sobre lo que se ha titulado las "buenas prácticas" de un "desarrollo humano sostenible" para las comunidades indígenas, tanto en proyectos de desarrollo económicos como sociales, incluso en proyectos que afectan sus lenguas nativas.

1. ACERCA DE LAS LENGUAS AMERINDIAS¹

Cuando se presenta el panorama de la situación sociolingüística de las lenguas nativas de Latinoamérica, se manejan varios tipos de información; uno de ellos es la realización de un contraste entre las lenguas "grandes" –de varios millones de hablantes–, y las "pequeñas" –de varias docenas de hablantes–; otra comparativa es la de las lenguas en extremo peligro de extinción, con sólo unos poquitos hablantes, y otras con cierta medida de vitalidad.

Las primeras figuras que daremos corresponderán a la población indígena en general y a su repartición entre las diferentes regiones de Latinoamérica. Como se ve claramente en el mapa 1, se trata de millones de indígenas:



Mapa 1 y Tabla 1: Distribución del número de indios por país (Courier International 2003)

Se observa en la Tabla 1 un contraste entre las altas cifras concentradas en la cordillera montañosa que atraviesa esta parte del continente americano como una espina dorsal, de México-Guatemala al conjunto andino de Ecuador-Perú-Bolivia, y las cifras mucho más pequeñas de las tierras bajas, como es la región amazónica: a modo de ejemplo véase la cifra de menos de medio millón en el Brasil.

México/Guatemala	20,5 millones de indígenas
ANDES : Ecuador/Perú/Bolivia	23,0 millones
	43,5 millones

Tabla 2: Grandes concentraciones de poblaciones indígenas

Estas son cifras de poblaciones indígenas, pudiendo observar a continuación las correspondientes a las lenguas amerindias². La Tabla 2 ofrece una categorización que contrasta grupos de países con docena(s) de lenguas con países con muy pocas o incluso ya ninguna lengua indígena:

Países	Número de lenguas por país
Brasil	170
Colombia, Perú	60
Bolivia, Venezuela	35
Ecuador, Argentina, Paraguay y Guyana	12
Chile, Guyana Fr., Surinam	6
Uruguay	0

Tabla 3: Número de lenguas indígenas por país.
(Grinevald 1997:126 de M.R. Wise 1994)

Como se desprende de esta última tabla, Brasil destaca como país con un patrimonio lingüístico más rico en número de lenguas, contrastando con Uruguay³, que a día de hoy no conserva ninguna.

Más allá de la cantidad de lenguas, uno tiene que manejar también el fenómeno de la gran diversidad sociolingüística de estas lenguas, que va de las grandes lenguas con millones de hablantes (como el Quechua/Kechua y el Aymara, el Guaraní, el Mapugundún, el Nahuatl), hasta la multitud de pequeñas lenguas con sólo docenas de hablantes, fenómeno particularmente notable de la región amazónica. El caso de las grandes lenguas corresponde prin-

cialmente al fenómeno del desarrollo de lenguas vehiculares en distintas regiones de Latinoamérica, conocidas en la literatura como "lenguas generales" de los tiempos de la colonización⁴. El caso de las lenguas de Brasil presentado en la Tabla 3 se da para ilustrar la situación de las pequeñas lenguas amazónicas: muestra cómo la gran mayoría de las lenguas de Brasil tienen menos de 600 hablantes, el grupo más numeroso siendo el de las lenguas de menos de 100 hablantes⁵:

Número de hablantes	Número de lenguas
10.000	4
5.001 - 10.000	4
3.001 - 5.000	4
2.001 - 3.000	8
1.001 - 2.000	6
601 - 1.000	12
401 - 600	18
201 - 400	29
101 - 200	31
1 - 100	50

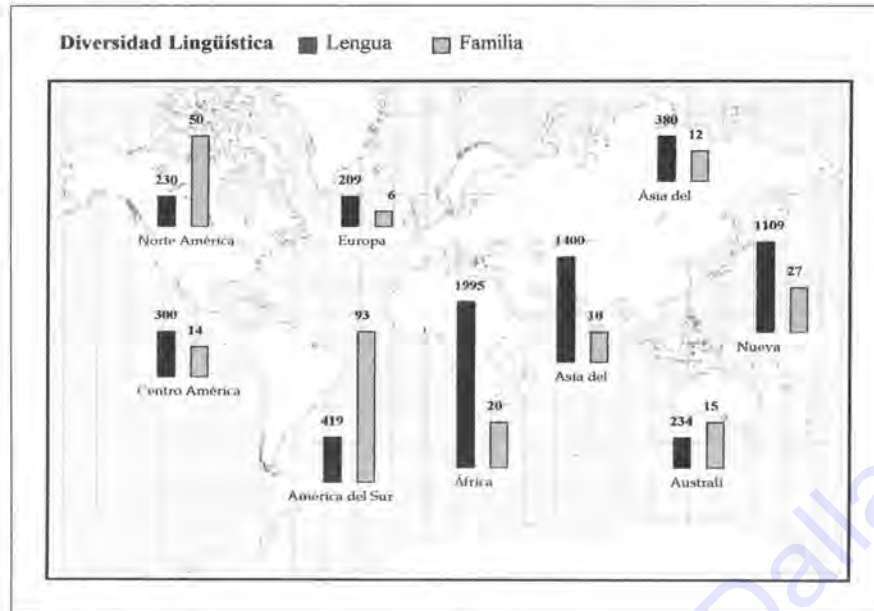
Tabla 4: Hablantes por lengua, Brasil
(Grinevald 1997:141 de M.R. Wise 1994)

Otra manera de ilustrar también la poca cantidad de hablantes de la gran mayoría de las lenguas amazónicas es presentar el descuento de los hablantes de las lenguas de una misma familia, en este caso las lenguas de la familia carib de la Tabla 5:

Waiwai	922 hablantes	Kaxuyana	198 hablantes
Ingarikó	459 hablantes	Kalapalo	191 hablantes
Bakarií	409 hablantes	Apalaí	135 hablantes
Atroarí	350 hablantes	Wayana	125 hablantes
Hixharyana	308 hablantes	Tixicao	107 hablantes
Warikyana	300 hablantes	Nahukwá	83 hablantes
Tirió	264 hablantes	Arara do Pará	72 hablantes
Kuikuru	221 hablantes	Matipú	40 hablantes
Taulipáng	220 hablantes	Amapá	37 hablantes
Mayongóng	200 hablantes	Waimirí	No hay datos

Tabla 5: Familia Carib (Adelaar 1991:60)

La gran diversidad de las lenguas amerindias dibujada con la variedad de cifras ya presentadas se puede demostrar más adelante poniendo estas cifras en varias perspectivas. Por ejemplo, es interesante poner el continente americano en contraste con las otras regiones del mundo, como lo hace el mapa 2:



Mapa 2: Diversidad lingüística (Courier International 2003)

Si se añaden las cifras de las lenguas del continente americano, de la punta norte a la punta sur, se llega a un total de más o menos mil lenguas:

Norte	250
Centro	300
Sur	419
Total	949

Tabla 6: Familias lingüísticas de América

Esto significa, entonces, que el continente americano tiene aproximadamente la mitad de lenguas que África, por ejemplo, y que si se consideran las distintas regiones americanas una por una (N 230/C 300/S 419) se ve cómo las regiones norte y centro se parecen a las cifras del continente europeo (209) o australiano (234), mientras es casi el doble para América del Sur.

Pero lo más notorio de las lenguas amerindias en cuanto a su diversidad lingüística se encuentra a otro nivel, más abstracto, que manejan los lingüistas: es el de las familias de lenguas, hasta el nivel de familias de familias (*stocks* en inglés, *souche* en francés). Si se toma como punto de referencia la gran familia de lenguas indo-europeas y sus múltiples ramas (pensando, por ejemplo, en la diversidad de las ramas eslava, céltica, románica, germánica por el lado europeo, pero tomando en cuenta también las ramas hindú e iraní del lado más oriental), hay que imaginar que tales grandes familias existen por docenas en América. Allí mismo es donde se ubica una extraordinaria diversidad lingüística típica del continente americano que queda sin paralelo en el resto del mundo. Compárense las cifras de las familias lingüísticas de Europa (6), África (20) o Australia (15) con las de América (157, entre N 50+ C 14+ S 93). Y de estas 157 familias de lenguas americanas, se tiene que subrayar el fenómeno único en todo el mundo de la inmensa diversidad de las lenguas de América del Sur, con 93 familias distintas, la gran mayoría en la región amazónica⁶.

Ahora que se ha establecido la gran cantidad de población indígena de Latinoamérica y la gran cantidad de lenguas amerindias que aún se habla hoy en día, y que se ha subrayado lo interesante de la gran diversidad lingüística de estas lenguas a nivel genético (y se comentará a continuación la gran diversidad a nivel tipológico, que le corresponde también), se necesita poner toda esta riqueza lingüística y cultural en el contexto de la gran precariedad de todas estas lenguas, de las más grandes a las más pequeñas. El hecho es que la gran mayoría de las lenguas del continente americano está en peligro de extinción, y que esta situación está atrayendo más y más atención tanto a nivel regional y nacional como mundial⁷.

Se maneja, en particular, el concepto de "viabilidad" de una lengua, o sea, la esperanza que se tiene de que se mantenga como lengua nativa de una población, con la mayoría de los niños aprendiéndola como primera lengua y los adultos usándola en todos los contextos de su vida, tanto en el ámbito público -calles, mercados, asambleas, ceremonias-, como en el privado -en sus relaciones familiares y más íntimas-. En esta dimensión de viabilidad, las lenguas de América Latina resultan más resistentes que las de la parte norte del continente, como lo muestran las cifras que presentamos a continuación (lenguas viables / lenguas aún habladas).

Canadá	4 / 60
Estados Unidos	5 / 175
Centro América	250 / 300
América del Sur	290 / 400
Total	549 / 935

Tabla 7: Viabilidad de las lenguas amerindias

De tales cifras salen los cálculos que por lo menos el 50% de las lenguas del mundo están por desaparecer, y que en ciertas partes del mundo la cifra llega hasta el 90%, como lo vaticinaron Krauss (1992) o Hagège (2000). De aquí la preocupación por describir, documentar y archivar estas lenguas antes de que desaparezcan, y que se desvanece, entre otras pérdidas irrecuperables, la mayor parte de lo que se considera como la materia prima de la disciplina de la lingüística.

126

2. EL TRABAJO DE LOS LINGÜISTAS: DESCRIBIR, DOCUMENTAR Y ARCHIVAR LAS LENGUAS

A lo largo de las últimas décadas, ha evolucionado mucho la situación del estudio de estas lenguas latinoamericanas, pasando de una meta de pura descripción a otra más amplia de documentación, y más recientemente al reto de cómo archivar toda esta nueva documentación que se está produciendo a base de las nuevas tecnologías que lo permiten.

Como este trabajo de descripción de las lenguas amerindias es poco conocido, se mencionará primero algunos rasgos del reto que representa. Cuando se trata de describir las lenguas amerindias, los lingüistas se enfrentan con el hecho de que son lenguas de tradición oral, es decir, lenguas sin material de referencia, sin escritura establecida, en estado natural de variación dialectal, en la ausencia de trabajo previo de estandarización (o normalización como también se dice). Es difícil para un europeo que habla una lengua codificada, con larga tradición escrita, con acceso a educación formal y familiaridad con el desarrollo literario de su lengua, imaginarse el encuentro con una de estas lenguas amerindias habladas en muchos casos por sólo unos centenares o miles de personas, con estructuras tan distintas a las gramáticas de lenguas europeas que aún hay que inventar nuevas terminologías para contar cómo son en realidad, cómo funcionan y qué dicen de la visión del mundo de sus

hablantes. Reconociendo que tienen su propia gramática, tan compleja como cualquier gramática europea, un vocabulario riquísimo y totalmente adecuado para hablar de su medio ambiente y de su manera de vivir, y tradiciones orales, para interpretar quiénes son en este mundo y para contar sus visiones y sueños⁸. Lengua de gente que se toma horas en narrar la creación del mundo, cada vez y cada cual con detalles diferentes, gente que puede platicar sin cesar, comentando acontecimientos, contando chistes y riéndose con gusto, gente que se toma el tiempo de largas discusiones para tomar decisiones. Este es el conocimiento que los lingüistas intentan captar escribiendo gramáticas, recopilando diccionarios, y grabando textos que transcriben, traducen y analizan en detalle.

Una particularidad del estudio de las lenguas amerindias es que se quedó por muchos años en mano de misioneros, principalmente los del Instituto Lingüístico de Verano (o "ILV"), traductores de la Biblia, entre ellos lingüistas pioneros de los estudios de lenguas amerindias, amazónicas en particular. Pero en las últimas décadas se han desarrollado programas de formación de lingüistas independientes, y se ha creado una red de lingüistas profesionales sin vínculo con el ILV⁹.

La meta original del trabajo de campo sobre una lengua indígena era una descripción completa de una lengua, o sea, un conjunto de trabajos conocido como el conjunto ideal de la triada "G.D.T". (o sea Gramática, Diccionario, Textos), ideal en el sentido que se ha logrado sólo para pocas lenguas. Los lingüistas han producido muchas más gramáticas que diccionarios, y menos colecciones de textos que diccionarios, en parte por razones académicas de cierta jerarquía primaria y persistente entre lingüística formal y teórica y lingüística descriptiva, y luego, en el campo descriptivo, entre mejor reconocimiento del trabajo de gramática que del trabajo de más larga duración de un diccionario. En cuanto a la producción de colecciones de textos, se había perdido la costumbre de los primeros pioneros de la disciplina, y sólo se ha vuelto a reconocer su valor en las escuelas de lingüística que no basan su trabajo en la sola intuición del locutor pero que atienden en el estudio de una lengua a su función y uso discursivo¹⁰. Es importante subrayar también que la tarea de la descripción de una de estas lenguas es bastante difícil y que requiere mucha preparación y capacitación para poder lidiar con las novedades de la fonología, morfología, sintaxis, lexicografía y el análisis del discurso de lenguas tan diferentes y para los lingüistas novedosas, y eso, en situaciones socio-políticas muchas veces complejas¹¹.

Hoy se considera que la prioridad tendría que ser la "documentación" de estas lenguas mayoritariamente amenazadas. Por documentación se entiende un estudio multidisciplinario en el que colaborarían lingüistas con antropó-

127

logos, historiadores, musicólogos, biólogos, botanistas y otros profesionales; para producir un estudio comprensivo de todos los usos de la lengua. Esta documentación incluiría la recopilación de materiales de distintos géneros como la narrativa, el diálogo y la conversación, el discurso político y/o religioso, el habla entre padres e hijos etc. Se trata de recopilar un corpus amplio y diverso, en una dinámica continua que aprovecha el acontecimiento de eventos en la comunidad a lo largo de las estaciones del año. Y como se piensa en conservar esta información para futuras generaciones, hay que presentar este material de manera transparente y accesible, pensando en la posteridad, y por eso produciendo descripciones libres de formalismos teóricos que pasarán de moda algún día. Esta documentación aprovecha las nuevas tecnologías y se hace cada vez más en vídeo, y no sólo audio, analizando los materiales con la ayuda de nuevos programas informáticos tras digitalizarlos.

Lo que lleva a la última etapa lógica del proceso de documentación que es su archivación¹². El reto aquí es el de orquestar y asegurar los modos de accesibilidad a los archivos, producir el análisis y las anotaciones que permitan interpretar y entender el material preservado, y atender a los cambios rápidos y drásticos de las nuevas tecnologías que necesitan reprocesar los materiales regularmente.

En resumen, son múltiples las tareas de los lingüistas que trabajan en lenguas amerindias hoy, y necesitan preparación profesional en varias áreas. El Cuadro 1 recapitula los diferentes aspectos del trabajo de los lingüistas mencionados:

Descripción:	"G+D+T"
a.	Gramática (3-5 años mínimo)
b.	Diccionario (5-15 + años)
c.	Textos: 1mn de grabación = horas de transcripción al principio
Documentación (según Woodbury 2003)	
a.	corpus amplio y diverso
b.	producción continua, oportunista
c.	material transparente
d.	material preservable, ético y transportable
e.	corpus ético
Archivación	
a.	archivo para acceso
b.	archivo para garantizar longevidad

Cuadro 1: las tareas de los lingüistas en el siglo XXI

Aparte de los retos puramente tecnológicos y lingüísticos se impone ahora también un cuestionamiento en cuanto a la ética y a los aspectos jurídicos de estos programas de documentación y sobre todo de archivo de los materiales recopilados en el campo, sobre todo sobre su potencial disponibilidad a escala mundial por medio de la red de internet. Un componente importante de la cuestión ética consiste en una preocupación básica de otorgar igual prioridad a los intereses científicos y académicos y a los intereses de las comunidades lingüísticas involucradas, que sean intereses en el desarrollo y la revitalización de sus lenguas étnicas, o, en casos extremos, el rescate de una desaparición final de una lengua hasta poco despreciada. Redes de lingüistas se han movilizad o en los últimos años para atender a estas problemáticas que surgen alrededor de las lenguas nativas, desde los aspectos más académicos y científicos de la descripción de estas lenguas hasta los aspectos más políticos y aplicados de la revalorización y revitalización de las mismas.

3. LA MOBILIZACIÓN DE LOS LINGÜISTAS EN PRO DE LAS LENGUAS AMENAZADAS

La mayoría de los lingüistas especialistas en lenguas amerindias están organizados, desde hace casi un cuarto de siglo, en una sociedad llamada Sociedad para el Estudio de las Lenguas Indígenas de las Américas ("Society for the Study of the Indigenous Languages of the Americas", más conocida como "SSILA"). El SSILA publica un boletín de información trimestrialmente (Newsletter), y un boletín electrónico casi mensualmente que incluyen noticias de publicaciones, eventos, talleres e información de todo tipo sobre lenguas indígenas del continente americano. Mantiene, por ejemplo, un listado de todos los lingüistas inscritos y de sus lenguas de especialidad; conecta también todas las redes regionales organizadas sea por región sea por familia lingüística, y patrocina una conferencia anual de varios días paralela a la conferencia anual de la Sociedad Lingüística de América (Linguistic Society of America o LSA) en enero de cada año.

A partir del año 1992, año de las celebraciones de parte del mundo occidental europeo del "descubrimiento" del nuevo mundo, o sea América, lingüistas comprometidos con comunidades indígenas inquietas por su supervivencia cultural y por la situación precaria de sus lenguas nativas impulsaron una serie de desarrollos en el mundo académico. Se organizó una mesa redonda en la conferencia del LSA para llamar la atención sobre la situación de fuerte amenaza de desaparición total de las lenguas amerindias en décadas no tan lejanas. De esta mesa redonda resultó una publicación en *Language*¹³, y de parte de la Sociedad LSA misma una declaración en pro de las lenguas en peli-

gro de extinción y la creación de una comisión especial sobre el tema. El mismo año 1992 el tema del Congreso Internacional de Lingüistas fue también el de las lenguas en peligro de extinción a nivel mundial. Siguieron múltiples conferencias sobre el tema, como Grenoble and Whaley¹⁴, y en los últimos años publicaciones para gran público, como las de Hagège (2000), Crystal, Nettle and Romaine y Ostler¹⁵.

Por otra parte, varias instituciones y sociedades se han dedicado a promover la documentación de lenguas en peligro de extinción, financiando trabajo de campo para la documentación de lenguas seleccionadas, y reflexionando sobre este tipo de experiencia de trabajo de campo y desarrollando el uso de nuevas tecnologías para sostenerlo. Destacan, en particular, cuatro grandes fundaciones, como la Fundación Volkswagen de Alemania, a través de la Institución de DoBes en el instituto Max Planck de Nimega, el Proyecto de las Lenguas del Pacífico de Japón (Endangered Languages of the Pacific Rim o sea ELPR), la Hans Rausing Endangered Language Documentation Project (HRELDP) localizada en SOAS de Londres, y desde el año 2005 un programa especial asociando la Fundación Nacional Científica (NSF), la Fundación Nacional para las Humanidades (NEH) y el Instituto Smithsonian de los Estados Unidos. Todos estos programas incluyen en sus financiamientos actuales proyectos de documentación de lenguas latinoamericanas. Véase el Anexo 2 para un listado de estas fundaciones con sus sitios web.

A otra escala, con recursos financieros mucho más limitados pero importante trabajo de información y relaciones públicas en cuanto a la problemática de las lenguas en peligro y enfoque de un impacto local en comunidades existen dos instituciones, la Fundación para las Lenguas en Peligro (Foundation for Endangered Languages, FEL) de Inglaterra, y otra con nombre similar pero sintaxis distinta en inglés, la Endangered Language Foundation de los Estados Unidos, ambas apoyando también proyectos en Latinoamérica¹⁶.

El enfoque de esta sección ha sido claramente el de dar un vistazo a las nuevas realidades de la disciplina de la lingüística y de nuevas prácticas en cuanto a la descripción, documentación y archivo de lenguas en peligro de extinción. Lo que no se ha mencionado aún es la parte activa que toman las comunidades indígenas en el rescate, la revitalización y el desarrollo de sus lenguas étnicas. La última sección de este panorama actual de las lenguas amerindias se orientará específicamente hacia la problemática de la relación entre los lingüistas académicos y las comunidades, discusión que se situará dentro de un marco más amplio, de la noción de "buenas prácticas" tal y como se está discutiendo hoy en cuanto a proyectos de desarrollo, ya que se pueden considerar como proyectos de desarrollo los que tienen que ver con las lenguas indígenas, sobre todo los que responden a demandas de las propias comunidades.

4. BUENAS PRÁCTICAS

Por "buenas prácticas en proyectos de desarrollo se entiende lo que corresponde a una actitud que toma seriamente en cuenta los verdaderos intereses de las comunidades y la meta de desarrollar proyectos con impacto real, positivo y duradero. La intención aquí es sólo la de abrir un espacio mental que empiece a conectar mejor el trabajo de los lingüistas formados en departamentos de lingüística (y consecuentemente mejor preparados para el análisis lingüístico de nuevos datos de lenguas amerindias aún sin describir que para concebir sus proyectos con comunidades indígenas en el contexto más amplio de desarrollo humano). No se pide a los lingüistas que se vuelvan antropólogos, politólogos o especialistas en ciencias sociales para las que no tienen formación, pero se les puede sugerir vías para repensar sus prácticas y considerar como cabrían dentro del marco de un desarrollo humano sostenible y de las buenas prácticas que requiere.

El tema es inevitablemente delicado y fuente de tensión para los académicos: tensión, por una parte, entre académicos que quieren mantener cierta autonomía ideal de la ciencia y de la investigación lingüística en cuanto al contexto sociopolítico del "campo" donde trabajan, y los que aceptan promover un vínculo estrecho entre trabajo académico y desarrollo de las comunidades; y tensión, por otra parte, entre académicos y las comunidades que exigen más y más, sobre todo en Latinoamérica, que la presencia de académicos resulte en algo concreto y útil para la comunidad¹⁷. No cabe duda de que es difícil lidiar simultáneamente con las presiones de ambos mundos, el mundo académico y el mundo de las comunidades en donde se desarrolla el proyecto, y lo natural e inevitable es que cueste siempre al académico mantener el equilibrio entre las demandas de los dos mundos¹⁸. En lo que sigue, primero se considerarán elementos de una discusión sobre el desarrollo humano sostenible, para ubicar el concepto de "buenas prácticas" dentro de este marco; luego se ofrecerán unas sugerencias de cómo se puede aplicar el concepto de buenas prácticas en proyectos sobre lenguas indígenas. Según Gurdian el concepto de Desarrollo Humano Sostenible (DHS) que forma la base de la discusión de las buenas prácticas "implica un proceso dinámico de participación y es una compleja resultante de diferentes dimensiones, entre las que sobresalen:

1. Equidad
2. Potenciación
3. Competitividad
4. Sustentabilidad
5. Seguridad Humana¹⁹.

Entre estas dimensiones, ciertas se pueden identificar inmediatamente con aspectos de proyectos de lenguas, pensando por ejemplo en que la equidad

se reconoce en la promoción y valorización de todas las lenguas; que la potenciación se traduce en términos de capacitación de miembros de la comunidad y desarrollo de la lengua para que con ésta se pueda hablar del mundo moderno; que la sostenibilidad corresponde al concepto de una comunidad capacitada para seguir llevando el proyecto y pasándolo a las nuevas generaciones, manteniendo hablantes nativos en cuanto sea posible.

En este contexto, se afirma que "una buena práctica debería promover y fortalecer la articulación sinérgica de los siguientes aspectos:

1. Mercados internos y externos: dinámicos, socialmente integradores, competitivos globalmente y sustentables;
2. Ciudadanía (civil, social y política) y democracia plenas;
3. Superación de la pobreza e integración social;
4. Afirmación identitaria, pertenencia y diversidad cultural;
5. Medio Ambiente sostenible."

Lo que les toca a los lingüistas más claramente es el aspecto de la afirmación identitaria y de la pertenencia y diversidad cultural. En este ámbito entra el aspecto simbólico de la lengua, muy importante en situaciones de lenguas en extremo peligro de extinción, donde es importante la revalorización que ofrece un estudio de la lengua y la producción de trabajos de referencia. En casos menos desesperados significa apoyar esfuerzo para revitalizar el uso de la lengua misma.

La figura abajo reproducida ubica los componentes del desarrollo humano sostenible, donde se puede pensar que los proyectos de lenguas les corresponden a los que se llaman "productores culturales", actuando idealmente dentro de una democracia sostenible con participación ciudadana²⁰.

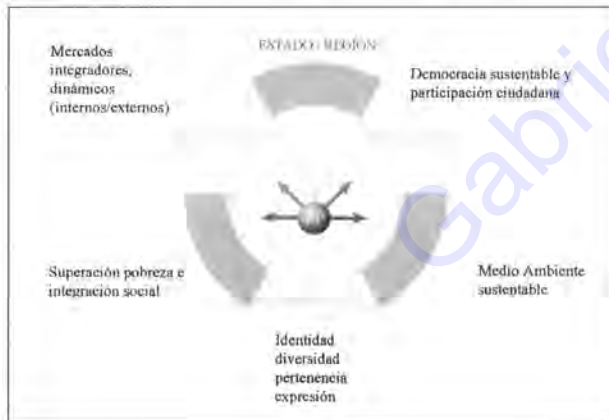


Figura 1: los componentes del Desarrollo Humano Sostenible (DHS) Guardian (2005)

En este contexto, el concepto de "buenas prácticas" para lingüistas involucrados en proyectos con lenguas amerindias implica lidiar con un conjunto complejo de relaciones con actores indígenas, e instituciones locales, regionales y nacionales. Se trata de contribuir a desarrollar capacidades de actores individuales y colectivos, de reconocer y ayudar a que se reconozca la diversidad multiétnica a todos niveles, y a fortalecer el proceso de participación ciudadana y autoestima a través de su participación y empoderamiento en las actividades de un proyecto de lengua.

Se puede ilustrar el concepto de desarrollo humano sostenible para proyectos de lengua tomando el caso del proyecto rama de la Costa Caribe de Nicaragua que se desarrolló, desde su inicio en tiempos sandinistas, dentro de este marco.

La complejidad de las dimensiones entrelazadas del proyecto está representada en La figura 2, enfocándose en la multitud y la diversidad de los actores involucrados:



Figura 2: Desarrollo sostenible y buenas prácticas; el caso del proyecto de lengua rama de Nicaragua

Cada proyecto tiene su propia historia, sus tipos de actores, sus circunstancias y su meta. Este Proyecto de Lengua Rama (o RLP) se desarrolló en tiempos de gobierno sandinista en Nicaragua e hizo parte de un proceso histórico. Al nivel gubernamental se inició a base de un pedido oficial de parte del Ministerio de Cultura de Nicaragua a una lingüista que había ofrecido sus servicios como lingüista "internacionalista", y correspondía a la respuesta que buscaba el gobierno sandinista a una solicitud de la comunidad rama para el

rescate de su lengua étnica. Por su parte este pedido había surgido en medio de las discusiones de autonomía para la región que se llamaba entonces atlántica y que ahora se denomina caribeña. La lengua rama era la lengua más minorizada de todas las lenguas indígenas aun habladas en el país, y era casi abandonada ya que sólo unos pocos hablantes la usaban.

El montaje institucional del proyecto incluyó múltiples entidades por ambos lados, de índole académico y de solidaridad internacional. La base del proyecto en los Estados Unidos era el departamento de lingüística de la Universidad de Oregon y su contraparte institucional en Nicaragua era el Centro de Investigación y Documentación de la Costa Atlántica (CIDCA) nuevo instituto de investigación para las nuevas regiones autónomas de la "Costa Atlántica". La parte estrictamente académica de la investigación sobre esta lengua rama recibió apoyo de mayores instituciones norteamericanas, como la National Science Foundation (NSF)²³ y la National Endowment for the Humanities (NEH), mientras la parte del proyecto que atendía a las demandas de la comunidad se inscribió entre las actividades de dos organizaciones de solidaridad, la de los Lingüistas por Nicaragua (LFN) y la del Council For Human Right in Latin America de Oregon (CHRLA) de Oregon.

134 En medio de toda esta red de instituciones, el trabajo se hizo por un equipo constituido de lingüistas y de hablantes, alrededor de la figura central de una anciana hablante de la lengua, "Miss Nora", con visión y tenacidad extraordinaria. Ella orquestó los quehaceres del proyecto, solicitando a otros hablantes que la apoyaran, desarrollando un vínculo con la comunidad de los no-hablantes, y aprovechando con mucho juicio las buenas voluntades de los lingüistas y de sus ayudantes, estudiantes voluntarios de la Universidad de Oregón.

Se puede considerar que el Proyecto de Lengua Rama que se desarrolló durante la Revolución Sandinista de Nicaragua representa un caso extremo de asociación de un trabajo estrictamente académico (como es la producción de una descripción lingüística) con un trabajo para y con la comunidad, conjugando esfuerzos de revalorización de la lengua localmente en la comunidad y más allá a través de múltiples medios de comunicación, y la producción de materiales sobre la lengua, incluso para la enseñanza de elementos de la lengua en la escuela.²⁴ Cabría subrayar aquí también cuándo el proyecto fue el producto de un proceso histórico y dependió de una buena voluntad política tangible (tanto en Oregón como en Nicaragua) y del trabajo de un colectivo impresionante de lingüistas, estudiantes y miembros de la comunidad rama.²⁵

Otro ejemplo de la participación de académicos extranjeros en proyectos lingüísticos que se inscriben en este marco de las "buenas prácticas" de un desarrollo concebido como sostenible es el caso del desarrollo de la lin-

güística maya en Guatemala. Con este caso guatemalteco se trata también de un proceso que se ha extendido a lo largo de décadas, y que se inscribe dentro de procesos históricos y socio-políticos en los que los lingüistas académicos extranjeros han tenido que ubicarse. Fisher & Brown²⁶ tratan del movimiento maya que ha puesto los idiomas mayas y su desarrollo al centro de las reivindicaciones de los mayas guatemaltecos y Grinevald²⁷ ofrece una visión global del proceso evolutivo de la lingüística maya, desde el trabajo de los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) traductores de Biblia a partir de los años cincuenta del siglo pasado hasta la emergencia de un transfer ahora casi total de la lingüística maya a manos de hablantes nativos mayas. Los escritos de England²⁸ representan modelos de contribución de lingüistas a la capacitación de lingüistas nativos mayas, quienes colaboraron a la producción de estos libros de lingüística maya escritos para maya hablantes.²⁹

El caso de Guatemala es particular por su gran población maya que cuenta millones de hablantes de lenguas mayas, por el gran peligro a la integridad de las comunidades mayas que es conocido como la época de "la violencia", eufemismo para un intento de etnocidio de parte del gobierno en los años ochenta, y por la formidable movilización de los mayas en pro de sus lenguas al negociar tratos de paz y salir adelante de esta época negra.³⁰ También es notable por una movilización de los lingüistas especialistas de las lenguas mayas en pro de este movimiento, que buscan manera de apoyarlo y observan el proceso extraordinario de la multitud de agentes nativos involucrados en los varios aspectos de modernizar, desarrollar, valorizar, enseñar y usar en todos los contextos pensables estas lenguas mayas.³¹

Se podría contar docenas de situaciones por todo latinoamérica hoy con características de "buenas prácticas" del tipo de las que se han mencionado aquí. Los dos casos presentados aquí representan dos tipos extremos de situaciones, una un caso de lengua en peligro de extinción avanzado, sin descripción lingüística y con recursos humanos limitados en el campo, la otra un formidable movimiento único en el continente por su amplitud, sus recursos humanos, su inscripción en la historia del país y la movilización de una red de lingüistas extranjeros en postura de apoyo al desarrollo humano lingüístico del país. Lo importante del mensaje de estos ejemplos es la necesidad hoy de considerar como se inscribe un proyecto sobre una lengua indígena en la vivencia de la comunidad y dentro del marco de los planes de desarrollo del país o de la región, y cómo incluir en los proyectos de académicos la dimensión de un trabajo lingüístico con alguna relevancia a los anhelos de la comunidad y su capacitación para apropiarse del trabajo de valorización, mantenimiento y desarrollo de su lengua étnica.

CONCLUSIONES

Existen aún centenares de lenguas en América, muchas todavía por estudiar y casi todas por documentar. Este trabajo necesita lingüistas capacitados de los que no hay bastante para atender a la demanda de las comunidades. Domina una sensibilidad muy desarrollada en las Américas sobre la problemática de la pérdida acelerada en tiempos actuales de las lenguas nativas. Esta sensibilidad viene de la conciencia del caso único en el mundo de un diezmo de la población impresionante en tiempos coloniales, y el sentido del milagro de la supervivencia de tantas lenguas hasta hoy, en el contexto de una población nuevamente en expansión rápida y concientización igualmente acelerada en nuestra época de la situación de peligro en la que se encuentran la mayoría de lenguas. Desde finales del siglo XX, la mayoría de los gobiernos latinoamericanos han reconocido en sus constituciones la naturaleza multiétnica y multilingüe de su sociedad, y se están desarrollando programas de educación bilingüe y programas de revalorización de las lenguas en todo el continente. Lo que se quiso subrayar aquí es la complejidad de estos proyectos y las nuevas tareas que enfrentan a los lingüistas involucrados con el estudio de las lenguas indígenas hoy, subrayando la ética del desarrollo humano sostenible que viene marcando el trabajo de campo en este siglo XXI.

NOTAS

1 La información presentada aquí proviene de charlas y cursos desarrollados en los últimos años. Véase en particular GRINEVALD, Colette, "Language Endangerment in South America: A Programmatic Approach", en GRENOBLE, L. & WHALEY, L. (eds.), *Endangered Languages*, Cambridge University Press, 1998, pp. 24-160, y por aparecer, y los documentos de la parte que atiende al continente americano de un curso de primer año de licenciatura del departamento de Ciencias del Language de la Universidad de Lyon2 titulado *Lenguas y Culturas*. Información sobre la situación general de las lenguas en peligro de extinción y de las lenguas de latinoamérica en particular se encuentra también en las referencias de este artículo.

2 Vale la pena subrayar que las cifras tratan de lenguas independientes y no de « dialectos », lenguas tan distintas entre ellas como lo son las lenguas indoeuropeas entre ellas, aunque no tengan la mayoría de estas lenguas una realidad física por falta de tradición escrita, de planificación o estandarización. Existen en sus formas dialectales de tradición oral, pero eso no quita que estos dialectos hablados correspondan a lenguas. Y se debe considerar también que las cifras son y se quedarán aproximadas, y que no se llegará nunca a una cuenta precisa de todas las lenguas por falta de descripción de una gran parte, que contribuye a la dificultad de asesorar justamente si una variante es una lengua aparte o un dialecto de otra.

3 No se tratará aquí del fenómeno de la gran catástrofe humana que resultó del contacto de la población de origen europeo del viejo mundo con la población indígena del nuevo mundo : se maneja para todo el continente la cifra de una pérdida del 90% de la población en las primeras décadas de contacto. Cifra difícil de procesar en nuestras mentes por su enormidad pero esta-

blecida para todas partes del continente americano. Y sigue inexorablemente este proceso de anihilación en los casos recientes de contactos de las últimas comunidades amazónicas aun sin contactar, mayormente por razones biológicas de falta de inmunidad de la población nativa, y tasas altas de suicidios entre los sobrevivientes.

4 Ver el artículo 2 de OSTLER, Nicholas, *Empires of the world: a language history of the world*, Collins Publisher, New York, 2005.

5 Los números bajos de estos pequeños grupos corresponden a la gran diversidad ecológica de la región, diversidad biológica, botánica y lingüística. El estilo de vida de estos pequeños grupos sociales incluye moverse en territorios extendidos en búsqueda de comida y tener pocos niños que cargar. Así se pueden mantener naturalmente a lo largo de siglos grupos humanos de algunas docenas en la selva amazónica.

6 Esta cifra alta se debe entre otras cosas al gran número de lenguas para las que no se ha encontrado otras lenguas relacionadas genéticamente, o sea que ya no existen estas lenguas "hermanas" porque han desaparecido en la gran anihilación de las poblaciones originarias, o sea que no se han identificado aun por falta de conocimiento lingüístico, o porque son y han sido lenguas aisladas (conocidas como "isolates" en inglés o "isolats" en francés). Por ejemplo, 10 de las 66 de las lenguas de Colombia y 6 de las 34 de las de Amazonía de Bolivia son lenguas aisladas, por ejemplo.

7 La problemática de lenguas en peligro de extinción parece afectar particularmente a los lingüistas amerindianistas. Porque en América las lenguas nativas se enfrentan directamente a las lenguas coloniales y no existe el mismo tipo de multilingüismo muy común en el continente africano por ejemplo. Y queda la memoria de la gran pérdida de la población originaria del continente decimada al contacto de los europeos.

8 Aquí hay que acordarse de la gran diversidad genética y tipológica de las lenguas del continente americano, lo que se traduce en el hecho de que el estudio de una lengua no sirve mucho para el estudio de lenguas vecinas, a lo contrario del estudio de lenguas de otros continentes que pertenecen a unas pocas familias y comparten por eso más rasgos gramaticales y más vocabulario, por ejemplo.

9 La relación entre lingüistas del ILV y lingüistas no-ILV hace parte del panorama del estudio de las lenguas latinoamericanas que no se puede eludir para este continente. Véase EVERETT, Dan, "Documenting languages: a view from the Brazilian Amazon", en AUSTIN, Peter K. (ed.) *Language Documentation and Description*, Vol. 1, Endangered Languages project, London, 2003, pp. 140-158; para una discusión desde una perspectiva del ILV de la situación en Brasil, y Grinevald (art. citado) para consideraciones más generales para todo Latino América. Han existido y siguen existiendo tensiones que forman parte integrante de las dinámicas académicas de esta parte del continente y con las que tiene que lidiar cualquier lingüista trabajando en la región que quiera o no. Esta situación parece muy distinta a la de la relación entre lingüistas misioneros o no del continente africano por ejemplo.

10 Véase la discusión de estas tensiones académicas en GRINEVALD, Colette, "Los lingüistas frente a las lenguas indígenas", en QUEIXALÓS, E. & RENAULT-LESCURE, O. (eds.), *As línguas amazônicas hoje*, IRD MPEG Instituto Socioambiental, Sao Paulo, 2000, pp. 37-52.

11 GRINEVALD, Colette, "Los lingüistas...", i GRINEVALD, Colette, "Educación Intercultural y Multilingüe: El caso de los Ramas", en *Wani*, n° 34, 2003, pp. 20-38; plantean una discusión de los varios retos que enfrentan los lingüistas que no sólo estudian lenguas de tradición oral sino que se trata de lenguas amenazadas, con lo que corresponde de complicaciones sociolingüísticas, incluso la psicología de los miembros de la comunidad lingüística y de sus varios tipos de últimos hablantes y « semi-hablantes » para los que se tiene muchas veces que adaptar los métodos de investigación tradicionales en la disciplina de la lingüística de campo.

12 El término escogido de "archivación" es para mantener la idea de un proceso muy dinámico, entre establecer nuevas normas de lo que se entiende con el concepto de archivar,

probar tecnologías nuevas, y dejar que se siga completando la documentación que se va a archivar.

13 HALE, Ken (et.al.), "Language Endangerment", *Language*, Vol.69, N° 1, 1992, pp. 35-42.

14 GRENOBLE, A. Leonore & WHALEY, Lindsay J., *Endangered languages*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

15 CRYSTAL, David, *Language Death*. Cambridge University Press, Cambridge, 2000; HAGÈGE, Claude, *Halte à la mort des langues*, Editions Odile Jacob, Paris, 2000; NETTLE, Daniel y ROMAINE, Suzanne, *Vanishing Voices*. Oxford University Press, New York, 2000; OSTLER, Nicholas, *Empires of the World: A Language History of the World*, Harper Collins, New York, 2005.

16 Se necesita mencionar aquí también las actividades del grupo LINGUAPAX vinculado con la UNESCO, y el trabajo que se está efectuando en la UNESCO para que se declaren las lenguas de tradición oral como parte del Patrimonio Intangible de la Humanidad, con igual tratamiento que las músicas tradicionales y los carnavales y otras manifestaciones culturales.

17 No hay espacio aquí para desarrollar el tema de lo que se puede y no se puede hacer en realidad en cuanto a la revitalización y el desarrollo de lenguas amenazadas, y como es importante distinguir entre lo simbólico y lo identario y la verdadera práctica de la lengua. Y es importante notar que a veces saldría mejor no hacer nada que hacer trabajo que confunde o divide más a la gente.

18 GRINEVALD, Colette, "Los lingüistas...", i GRINEVALD, Colette, "Educación Intercultural...", desarrollan este tema de las tensiones y de la naturaleza de las dificultades para académicos.

19 Lo que sigue proviene de los escritos de Galio Gurdian, antropólogo nicaragüense que coordina el *Tercer informe de desarrollo Humano de Nicaragua*, PENUD, Nicaragua, 2005, para el gobierno de Nicaragua, informe financiado por las Naciones Unidas, para una discusión que parece relevante a todo tipo de trabajo con comunidades indígenas. El informe incluye un capítulo sobre los proyectos de los lingüistas que trabajan con las lenguas de la Costa del Caribe de Nicaragua, incluyendo por ejemplo al proyecto mayangna coordinado por Elena Benedicto y el proyecto rama de la presente autora.

20 El texto está concebido y escrito en Nicaragua, donde la mitad del país, de la costa del Caribe, tiene un estatuto de autonomía desde 1987, autonomía definida en tiempos sandinistas, cuando el tema de la participación ciudadana se estableció como elemental.

21 La organización de Lingüistas por Nicaragua incluía, aparte del proyecto rama, a catalanes como Gemma Riggau y Joan Máscaro. En el CIDCA también trabajó el catalán Joan Luis Allegret. Fue fundada por Ken Hale, líder del proyecto ulwa. También participó Danilo Salamanca, lingüista franco-nicaragüense del miskitu.

22 Cabe mencionar los nombres de los principales actores, por reconocer su contribución al proceso a lo largo de muchos años: Los hablantes: Leonora Rugby, Cristina Benjamins, Walter Ortiz, y las lingüistas: Bonny Tibbitts, y Barbara Assadi. Véase GRINEVALD, Colette, "Miss Nora, rescuer of the Rama language: A story of power and empowerment", en HALL, Kira; BUCHOLTZ, Mary and MOONWOMON, Birch (eds.), *Locating Power, Proceedings of the Second Berkeley Women and Language Conference*, Vol.1, Berkeley, 1992, pp. 80-89; "A constitutional response to language endangerment: The case of Nicaragua", en *Language*, Vol. 68, n° 1, 1992, pp. 11-16; GRINEVALD, Colette, "Educación Intercultural..."; GRINEVALD, Colette & KAUFFMANN, Maricela, "Meditaciones en la sombra", en *Wani*, n° 38, 2004, pp. 34-47.

23 Conviene saludar aquí la independencia del director de la sección de la NSF de esta época, Paul Chapin, quien permitió que se considere apoyo a un proyecto en plena zona de guerra de la "Contra" (contra-revolución financiada en este entonces por el gobierno norteamericano y orquestrada desde Honduras y Costa Rica, con muchos ramas involucrados del lado de la contra en la zona sur y en Costa Rica).

24 Medios que incluyeron periódico regional bilingüe, radio regional, televisión nacional, publicaciones en la revista del CIDCA, WANI. El Proyecto Rama que se desarrolló de los años 1985 a 1993, se encuentra presentemente en una segunda fase que se concentra en la documentación y la archivación de los materiales recopilados, con apoyo de la Hans Rausing Endangered Languages Documentation Project de SOAS de Londres (HRELP), e integración a las actividades de la nueva universidad regional URACCAN.

25 Craig en los noventa describe cómo se integraron estos múltiples factores que caracterizan lo que fue este proyecto en su primera fase.

26 FISHER, Edward F. & MCKENNA BROWN, R., *Maya Cultural Activism in Guatemala*, University of Texas press, Austin, 1996.

27 GRINEVALD, Colette, "Linguistique et langues mayas du Guatemala", en LANDABURU, J. & QUEIXALÓS Francesc (ed.) *Meso-Amérique, Caraïbes, Amazonie*, Vol. 1, *Faits de Langues n° 20*, Ophrys, Paris, 2002, pp. 17-25.

28 ENGLAND, Nora, "Mayan efforts towards language preservation", en GRENOBLE, L. & WHALEY, L. (eds.), *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*, Cambridge University Press, 1998, pp. 99-116; *Introducción a la lingüística maya*, PLFM-Cholsamaj, Antigua / Guatemala, 2001.

29 No se puede hablar de la evolución de la lingüística maya de Guatemala sin mencionar el nombre de Terrence Kaufman quien fundó en los años setenta el Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín (PLFM), donde se empezó a capacitar a lingüistas mayas nativos en colaboración con lingüistas extranjeros. Véase también el sitio web de la institución OKMA como muestra de lo que puede producir una capacitación de hablantes nativos para un desarrollo sostenible. El proceso de capacitación sigue desarrollándose con la presencia ahora en la Universidad de Texas-Austin de doctorantes hablantes mayas de en el nuevo programa de lingüística XXX dirigido por la misma Nora England.

30 Emblemática de este movimiento maya es la personalidad de Rigoberta Menchú premio Nobel por la paz del año 1992, nativa k'ichee' del centro de Guatemala.

31 ENGLAND, Nora, *Autonomía de los idiomas mayas: historia e identidad*, Cholsamaj, Guatemala, 1992; England discute las dificultades y presiones de movimientos para la defensa de lenguas nativas, subrayando que es difícil imaginar, desde nuestras tradiciones europeas de lenguas con larga tradición escrita, la complejidad del reto que enfrentan entidades como la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG), por ejemplo.

BIBLIOGRAFÍA

ADELAAR, Willem EH. & MUYSKEN, H., *Language of the Andes*, Cambridge Language Surveys, Cambridge University Press, 2004.

ADELAAR, Willem EH., "The Endangered Languages Problem: South America", en ROBINS, Robert H. and UHLENBECK, Eugenius M. (eds.), *Endangered Languages*, Oxford and New York, Berg, 1991, pp. 49-51.

AUSTIN, Peter (ed), *Language Documentation and Description*, Vol.1, Hans Rausing Endangered Languages Project, London, 2003.

BENEDICTO, Elena, "Linguistics rights in the Nicaraguan Atlantic Coast: Actions on the Ground within the Legislative Framework of the Estatuto de Autonomía", en ARGENTER, J. & MCKENNA BROWN, R. (eds.), *Endangered Languages and Linguistics Rights: on the Margins of Nations*, Proceedings of the Eighth FEL Conference, Barcelona, 1-3 October 2004, Bath: The FEL, 2004, pp. 73-76.

BIRD, Steven & SIMOND, Gary, *Seven Dimensions of Portability for Language Documentation and Description*, Proceedings of the Workshop on Portability Issues in Human Language Technologies, Third International Conference on Language Resources and Evaluation, <http://arXiv.org/abs/cs/0204020>, 2002.

Courrier International, Cause Toujours, n° 644 - 6 mars 2003, Paris.

FACUNDES, Sidney, *A Grammar of Apurina*, Suny Buffalo, Tesis doctoral, 2000.

FRANCHETTO, Bruno, "O conhecimento científico das linguas indígenas da Amazônia no Brasil", en QUEIXALÓS, Francesc & RENAULT-LESCURE, O. (eds.), *As Línguas amazônicas hoje*, IRD MPEG Instituto Socioambiental, Sao Paolo, 2000, pp. 165-182.

GABAS, Nilson Jr. *A grammar of Karo* (Tupi), University of California, Santa Barbara, Tesis doctoral, 1999.

GRINEVALD, Colette, "Les langues amérindiennes: états des lieux", en GROS, C. (ed.) *Être Indiens en Amérique*, Paris, en prensa.

GRINEVALD, Colette, "Llengües ameríndies en perill de desaparèixer, Les langues amérindiennes risquent de disparaître, Lenguas amerindias en peligro de desaparecer, Amerindian languages in danger of extinction", en *Voices, Voces, Voix, Fòrum de Barcelona 2004*, Lunwerg ed., 2004, pp. 176-177.

GRINEVALD, Colette, "Speakers and Documentation of endangered languages", en *Language Documentation and Description*, Vol. 1, Hans Rausing Endangered Languages Project, London, 2003, pp. 52-72.

GUIRARDELLO, Raquel, *A reference Grammar of Trumai*, Rice University, Tesis doctoral, 1999.

HALE, Ken, "Ulwa (Southern Sumu): the beginnings of a language research project", en NEWMAN, P. & RATLIFF, M., *Linguistic Fieldwork*, Cambridge University Press, 2001, pp. 76-101.

MEIRA, Sergio, *Grammar of Tiriyo*, Rice University, Tesis doctoral, 1999.

NEWMAN, Paul & RATLIFF, Martha (eds.), *Linguistic Fieldwork*, Cambridge University Press, 2001.

QUEIXALÓS, Francesc & RENAULT-LESCURE, Odile (eds.), *As linguas amazônicas hoje*, IRD MPEG Instituto Socioambiental, Sao Paolo, 2000.

RIBEIRO, Eduardo, *A Grammar of Karaja*, University of Chicago, Tesis doctoral, 2004.

ROBINS, Robert H. & UHLENBECK, Eugenius M., *Endangered Languages*, Oxford and New York, Berg, 1991.

VILACY GALUCIO, Ana, *The Morpho-Syntax of the Mekens* (Tupi), University of Chicago, Tesis doctoral, 2001.

WOODBURY, Tony, "Defining documentary linguistics", en AUSTIN, Peter K. (ed.), *Language Documentation and Description*, Hans Rausing Endangered Languages Project, London, vol. 1, 2003, pp. 35-51.

YASUGI, Yoshiho (ed), *Materials de linguas Mayas de Guatemala*, ELPR Publications Series A1-007 (a,b,c,d), Tomos I-IV, Nakanishi Printing Co. Ltd, Kyoto, 2003.

INTERCULTURALIDAD PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS TRANSCULTURALES

Klaus Zimmermann

Universität Bremen

1.- LAS METAS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

141

La interculturalidad se ha convertido en uno de los conceptos más claves de la discusión sobre educación indígena en América Latina. Parece que se está perfilando un concepto que se puede caracterizar como esencialmente político y ético: "se puede entender como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho de vivir la propia cultura, a la tolerancia y, en fin, a la autodeterminación cultural"¹. Y en la introducción de una antología sobre este concepto se dice: "la interculturalidad es la situación de respeto, tolerancia, intercambio y diálogo productivo entre los diferentes grupos étnicos y culturales... Es la solución al problema de choque de culturas, a la pérdida de identidad, marginación y olvido. La interculturalidad es la meta a la que debe aspirar y por la que debe trabajar todo demócrata"².

Sabemos que esta situación todavía no se da en América Latina. Entonces la interculturalidad se convierte en una situación que se tiene que desarrollarse en el futuro. Los campos de implantación y las medidas de lograrla son múltiples; una de ellas es la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). En varios países la interculturalidad ya figura como meta en leyes y reglamentos educativos. Sin embargo, falta muchas veces una concepción pedagógica intercultural para llegar a la meta antes descrita. Transfiriendo la meta política de la interculturalidad al sector de la educación requiere repensarla en este contexto específico, adaptarlo al ámbito pedagógico y cognitivo. La meta ético-política

debe transformarse en estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas. Si no logramos determinar con claridad las posibles estrategias pedagógicas la meta de la interculturalidad quedaría como un deseo programático vacío. En lo que sigue voy a esbozar unos lineamientos teóricos de una *interculturalidad pedagógica* y algunas consecuencias *metodológicas* a nivel más práctico.

2.- TRANSCULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

2.1.- Transculturalidad

La EBI parte de cuatro supuestos que cabe explicitar: a) de la existencia de dos (o más) culturas separadas y suficientemente autónomas una de la otra, b) que hay una relación entre las dos culturas que conlleva aspectos no deseados por parte de los miembros de una de las dos culturas, la indígena y minoritaria en el caso de Iberoamérica, c) quiere que se cambie esta situación no deseada y que se establezca una relación diferente, respetuosa etc. entre ellas, d) quiere evitar a cierto nivel la incorporación forzada de la cultura indígena (vencida) a la dominante y la imposición de elementos de la cultura del otro en la propia cultura así como fomentar un desarrollo autodeterminado antes imposibilitado.

Los cuatro supuestos chocan con el hecho que las culturas que se oponen así conceptualmente no se pueden separar tan fácilmente como se supone, es decir, la construcción de lo propio y de lo ajeno en la que se basa este planteamiento, está confrontada con la transculturación que se ha producido en el transcurso de los 500 años de contacto. Más aún, en los últimos años algunos autores critican el concepto de interculturalidad y sus metas. A los protagonistas y defensores de interculturalidad se opone la observación de que la mezcla-transculturación siempre ha existido en la historia de la humanidad y que esta ha sido fructífera para las culturas en contacto. En esta línea, se *opone* el concepto de transculturalidad (la "recepción por un pueblo o grupo social de formas de cultura procedente de otros"³) al de interculturalidad. Habría que analizar la forma de la transculturación, sus consecuencias y condiciones así como describir el proceso y de evaluar su resultado como algo nuevo y saludable en vez de criticarla, de querer evitarla y de luchar en contra de la intromisión de elementos de otras culturas. Por ello sostienen que las metas de la interculturalidad que implícitamente se basan en una *ideología de cultura pura* (no mezclada) deben ser rechazadas.

No cabe duda de que la observación del intercambio cultural es una observación acertada. Pero hay que examinar más a menudo lo que pasa en esta discusión. En los dos casos vemos que conceptos inicialmente descriptivos se

volvieron político-pedagógicos. Tanto el concepto de interculturalidad en expresiones como encuentro intercultural como el concepto de transculturalidad haciendo referencia al paso de elementos de una cultura a otra (o su "mezcla" o hibridación) pueden considerarse conceptos descriptivos para referirse a algo que pasa en el mundo.

Sin embargo, transferido al ámbito de la política y pedagogía el concepto de interculturalidad adquiere un significado bien diferente, el de una *meta* bien determinada y preferida como mejor que otra⁴. Lo mismo está sucediendo ahora con el concepto de transculturalidad. De un concepto que describe procesos y resultados (no valorados por el analizador, podrían ser buenos o malos) se pasa a un concepto político que tiene la función de *valorar* positivamente (aparentemente todos) los procesos y resultados de transculturación⁵. Es obvio que hay que sacar a la luz este tipo de alteraciones inadvertidas de significados y es necesario preguntarse si son aceptables. Quiero señalar que tal postulado es sumamente peligroso. No se trata de negar la historia y de los avances productos del encuentro intercultural y de procesos transculturales, no obstante, no está permitido de dar luz verde a cualquier tipo de relación intercultural y a aceptar cualquier proceso transcultural. El hecho que algunos resultados de transculturación hayan sido positivos no nos dispensa de la necesidad de examinar cada proceso de transculturación en cuanto a su deseabilidad. Por ello, en la realidad sociocultural, la interculturalidad que quiere defender por intervención explícita lo propio contra la intromisión de lo ajeno/extranjero, de erradicarlo en casos de transculturalidad consumida, de establecer la meta del desarrollo autóctono y autodeterminado, es una meta legítima que un pueblo puede elegir su destino de, sobre todo cuando se trata de un grupo oprimido y de una transculturación impuesta. En este sentido los dos conceptos no pueden oponerse y el segundo no puede sustituirse por el primero como mejor concepto sino son dos conceptos igualmente válidos que describen procesos y fenómenos bien diferentes.

2.2.- Propuesta de una tipología de procesos transculturales

A nivel epistemológico y en términos del constructivismo podemos definir el concepto de transculturación como un *proceso cognitivo de apropiación*, es decir el integrar un concepto o un conjunto de conceptos interrelacionados de una cultura/lengua en el sistema de conceptos de otra, produciendo modificaciones y/o innovaciones cognitivas. Podemos distinguir varios tipos de transculturación. Para establecer estos tipos recurrimos a los siguientes criterios: a) el aumento (parcial *vs.* total) de elementos transferidos, b) la motivación inicial de la transferencia y c) el "control" de los elementos transferidos⁶:

En la *apropiación* podemos distinguir tres variantes: en primer lugar, la *apropiación transcultural voluntaria*. En este caso el proceso se hace en forma de integración autodeterminada de uno o varios elementos ajenos a lo propio, al sistema vigente antes del contacto. Probablemente es el caso más conocido⁷. En segundo lugar, la *imposición transcultural*: el proceso se hace en el sentido inverso a la integración por imposición de algo propio al sistema de otros. La diferencia entre la apropiación voluntaria y la imposición transculturales se basa en la voluntad inicial por parte de los miembros de la cultura receptora vs. la imposición desde el lado ajeno. Sin embargo, a lo largo de la historia se puede borrar esta diferencia en la conciencia de las futuras generaciones. Un elemento impuesto en un momento histórico puede ser apropiado a lo largo de la historia. En todo caso, la sistemática de los fenómenos transculturales debe ser acompañada del factor tiempo en el momento de su uso para el análisis de una situación histórica concreta. En tercer lugar, la *asimilación*: llamo asimilación a la sustitución completa de lo propio por un sistema ajeno (p.ej. la muerte de una lengua o religión y la adopción de otra). La asimilación puede ser resultado de una imposición. Sin embargo, también en el caso de la asimilación completa se supone que queden vestigios de la cultura propia inicial, es decir que se transfieren siempre algunos elementos de la cultura propia a la adoptada. En este sentido, la sustitución completa probablemente no existe. No obstante es útil la construcción de este concepto, ya que existe en teorías pre-científicas, para sacar a la luz los vestigios subyacentes.

En la *transculturación recíproca*, en muchos casos, no en todos, la transculturación es un fenómeno recíproco. Hay fenómenos de transculturación para los dos lados en contacto. Así en el México de la época colonial los procesos transculturales han sido recíprocos para los que vivían en este territorio, los españoles adoptaron prácticas culturales de los amerindios sometidos y estos adoptaron, muchas veces bajo coerción, prácticas de los españoles. Así, posiblemente todos los indígenas americanos experimentaron algún grado de transculturación. Sin embargo, el grado y la extensión de la transculturación recíproca del lado de los españoles en México ha sido menor, sólo entre los mestizos ha sido mayor, pero entre los españoles en España poco o inexistente. Hubo un impacto económico fuerte (transferencia de riqueza y capital, de productos agrarios de América a Europa), pero un impacto reducido a nivel cultural. Sólo después, prácticas resultantes de procesos transculturales en América se importaron en Europa y causaron a su vez procesos transculturales (por ejemplo la música transcultural inventada por los afroamericanos: samba, jazz, etc. en el siglo XX).

2.3.- Interculturalidad

Hechas estas aclaraciones acerca del concepto de transculturalidad podemos perfilar más el de *interculturalidad*. Entiendo por este término la actitud y meta de mantener la integridad fundamental de la cultura propia a pesar de las apropiaciones de elementos de otra cultura y la igualdad de las dos culturas en situaciones de contacto. Esta meta se encuentra en situaciones de contacto desiguales y conflictivas (por opresión etc.) para hacer frente a los procesos transculturales impositivos y para evitar la sustitución de una cultura A por B. Es una meta que requiere estrategias de *resistencia*. Parte integral de la interculturalidad es la *revitalización* de las lenguas indígenas (relegadas a funciones restringidas y amenazadas de extinción) para contribuir a su supervivencia. Base de esta estrategia es la construcción cognitiva de la diferencia y de la separación de las culturas en contacto. Cabe recordar que ambas, la diferenciación y la unificación conceptual son construcciones cognitivas. Sin embargo, resulta más fácil distinguir algo nuevo, no visto y proveniente de una cultura ajena como diferente que algo que ya es producto de un proceso transcultural en situaciones de contacto durante siglos.

Muchas veces se postula extender la EBI a toda la población de un país y de no reservarla para la población amerindia. Este postulado tiene una justificación muy profunda, ya que nunca se llegará a un entendimiento, si la sociedad nacional sigue con sus actitudes negativas y desconocimiento de las culturas amerindias. Sin embargo, insisto en que actualmente no disponemos de los recursos suficientes para implantar una educación bilingüe a los alumnos hispanohablantes. De no tener recursos suficientes y altamente capacitados para la EBI de la población indígena, por el momento tan sólo podemos incluir conocimientos culturales e históricos y actitudes de respeto como objetivos educativos a la población nacional, pero estamos lejos de poder otorgar cursos de lenguas indígenas como segundas lenguas.

3.- UNA VISIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA EBI

En América Latina tenemos ya un mundo transcultural. La gran mayoría de los pueblos originarios de un lado y las sociedades nacionales del otro transformaron sus culturas iniciales en culturas transculturales de tipo y grado diferente (variado). Asumiendo la meta educativa de interculturalidad las instancias educativas (y cada educador) tienen que decidir (construir) si un objeto pedagógico dado pertenece a la cultura A, a la cultura B o si es un fenómeno transcultural. Esta tarea no es tan fácil como parece, ya que hasta ahora no se han discutido los criterios de lo propio y de lo ajeno en esta situación. Podrían

ser a) el criterio de origen cultural, b) de convicción colectiva de propiedad y otredad (independiente de su origen), c) de novedad transcultural y posiblemente otros. No quiero entrar en una discusión sobre la validez de uno u otro de estos criterios. Será asunto de construcción discursiva (y posiblemente controvertida) dentro de la misma comunidad cultural y de sus intelectuales.

Enfocar la interculturalidad en términos pedagógicos, curriculares, metodológicos etc. nos obliga considerar no sólo la meta ético-política sino también,

- 1.- el cómo presentar las dos (o más) culturas (en todos sus aspectos diferentes) en el salón de clase para que se produzcan los efectos deseados en los educados, es decir la apropiación de las dos, la construcción de separación (y no la mezcla), la tolerancia (y no la enemistad), la construcción de la dignidad de lo propio (y de lo ajeno),
- 2.- cuáles de los aspectos infinitos de las dos culturas escoger para la clase en términos de materias y contenidos específicos y habilidades,
- 3.- el cómo los alumnos construyen a nivel cognitivo y emotivo las dos (o más) culturas que se les presentan en el salón de clase,
- 4.- diferenciar las estrategias pedagógicas de interculturalidad según la situación histórica, transcultural, lingüística y sociolingüística de los alumnos.

146

Para empezar cabe preguntarnos lo que significa a nivel cognitivo la interculturalidad. La definición ético-política de hecho es una creación de valores hacia las dos culturas. Valorar es un proceso cognitivo inevitable. Sea cual sea el objeto de percepción, el individuo al darle un significado le está dando al mismo tiempo un valor (positivo o negativo). La neurofisiología ha demostrado que la percepción y la construcción de conceptos nunca se hace de manera neutral y racional (en el córtex del cerebro) sino que siempre participa el sistema límbico cerebral en el que se producen las emociones y los afectos⁸. El sistema límbico es el órgano responsable de la atribución de relevancia a los fenómenos percibidos, la que determina la motivación y el interés de percibir algo, o en términos educativos, el interés de aprender.

Conforme a los resultados de la neurofisiología (y del constructivismo basado en ella) de la representación mental de la realidad, mi propuesta programática para la EBI es que tenemos que dar un paso más allá de la formulación de las metas y enfocar lo que pasará en la cognición del alumno amerindio o mejor dicho lo que la pedagogía del bilingüismo e interculturalidad quiere que pase en el sistema cognitivo del alumno. Es decir, tenemos que buscar medios de enseñanza que garanticen que pasara lo máximo de lo que se ha propuesto y evitar que pase lo contrario de lo propuesto. Importante es saber, que el cerebro humano tiene un funcionamiento individual y hasta cierto grado autónomo y que la exposición a fenómenos idénticos no implica que

un cerebro lo perciba de la misma manera que otro y que atribuya al hecho presentado los mismos valores.

Aparte de que sea necesario tener en cuenta esta autonomía de los sistemas cognitivos individuales cabe buscar las formas más adecuadas de presentación de los hechos y de la selección de los hechos presentados para llegar a la meta deseada. En estos tiempos tenemos que apoyarnos todavía en postulados, en el futuro podemos medir y evaluar los resultados de las estrategias empleadas y revisarlas si resultara necesario.

Después de haber construido y decidido la pertenencia de los objetos pedagógicos a los dominios culturales correspondientes, se tiene que pasar a la valoración de si un objeto clasificado como transcultural es parte de una transculturación deseada o no deseada. Ya que educación implica inevitablemente influir en las valoraciones de los alumnos, cabe preguntarse cuál es la manera más adecuada de hacerlo. Podemos distinguir dos maneras: en primer lugar, presentar eventos y cosas de tal manera que el receptor (alumno, alumna) saque el mismo por su propia capacidad cognitiva ciertas conclusiones valorativas. En segundo lugar, presentar eventos y cosas y ofreciéndole las valoraciones deseadas de manera explícita al receptor.

En la praxis cotidiana y en la historia de la educación se mezclaron muchas veces las dos. Esto se debe al hecho que en la misma presentación entran criterios valorativos de selección de los eventos y objetos y se entremezclan las actitudes de los presentadores (autores de cuadernos, diseñadores, ilustradores, maestros etc.). Cabe preguntar hasta qué punto una presentación (lo más "neutral" posible, en la que se deja al alumno la libertad y obligación de construir su valoración propia) es posible y pedagógicamente deseable. Desde una perspectiva de científico descriptivista, optaría en favor de una presentación "neutral" para formar individuos con la capacidad de juicio (en el sentido de "Urteilkraft" de Emmanuel Kant) y de autodeterminación así como asumir las responsabilidades ("Mündigkeit" de Emmanuel Kant), pero tenemos que insistir en dos "verdades": la primera, que el oficio de la educación (me refiero a la de niños y adolescentes) no es y nunca ha sido ni puede ser la inculcación de la neutralidad casi científica, sino la enseñanza de conocimientos, de habilidades así como de valores para que el individuo fuera capaz de conducir una vida autodeterminada respetando los valores de su comunidad. Por ello, la EBI sincera no niega la enseñanza de valores sino propone enseñar ciertos valores (de democracia, tolerancia, autoconciencia, valoración de lo propio y respeto de lo ajeno etc.). La segunda, cada pueblo étnico tiene el derecho de deliberar las metas pedagógicas a las que somete a sus descendientes. Pero, claro está, la búsqueda y la conformación de estas metas y estrategias puede ser controvertida dentro del grupo.

147

Cabe señalar, que la inclusión de objetivos pedagógicos y de contenidos de dos culturas, la indígena y la occidental, evidentemente no es fácil y puede causar contradicciones y problemas. Se tiene que distinguir dos tipos de problemas: primero, contradicciones de contenidos culturales que requieren complementarios opuestos o excluyentes; segundo, problemas de índole práctico, es decir, temporal por el hecho de que, al mantenerse el mismo período de escolarización que para la educación monolingüe, no habrá tiempo para tratar todas las materias o partes de ellas que normalmente se enseñan en escuelas monolingües, por lo que, en consecuencia y en favor de las nuevas, habrá que "sacrificar" algunas o hasta muchas de ellas. En el salón de clase habrá que presentar objetos de aprendizaje de las tres categorías, pertenecientes a la cultura A, a la cultura B o transculturales. Habrá que evitar la presentación de lo ajeno sin comentario, como si fuera algo propio. Especialmente habrá que hacer un uso crítico de déicticos como *nosotros* y *nuestro*.

4.- TIPOLOGÍA DE LAS RELACIONES DE LAS CULTURAS EN LA EBI

148 Como ya se ha dicho en otras partes, habrá que prever una EBI diferenciadora. No todas las situaciones de transculturación en América Latina son iguales. Cada caso es distinto y hay que elaborar estrategias adecuadas para los diferentes tipos. Las posibilidades más fundamentales (habrá subtipos) de cómo gestionar las dos culturas en la misma institución son: asimilacionista; agregativa; contrastiva/confrontativa; integrativa; purista⁹. Descarto la versión asimilacionista ya que contradice fundamentalmente a la meta de la interculturalidad. También una versión purista, que quiera erradicar totalmente todos los procesos transculturales (que podría justificarse políticamente), contradice la meta de la interculturalidad.

Para la EBI es necesaria la elaboración de un currículo específico. Sin embargo, no me parece viable la invención de un currículo con contenidos completamente nuevos, basados únicamente en las culturas indígenas (tipo EBI purista). Será preciso basarse, de manera crítica y selectiva, en los conocimientos pedagógicos existentes, elaborados por la pedagogía sobre todo en el mundo occidental (porque es allí donde hubo más investigación al respecto) aprovechando igualmente las experiencias de pedagogías interculturales más avanzadas de otros países que se encuentran en la misma situación.

El *modo agregativo* introduce elementos indígenas en los currículos sin alterar los ya existentes (de procedencia no intercultural). En vez de hablar sólo sobre la historia, la biología y la geografía como antes, agrega conocimientos sobre la historia de los pueblos indígenas y sobre todo del pueblo

específico, nombres geográficos, nombres de plantas, etc. En lo que respecta a la lengua, este modo añade a la enseñanza del castellano –que sigue el mismo patrón didáctico que antes– la enseñanza de la lengua amerindia.

El *modo contrastivo* parte de la construcción de que las culturas concernientes son diferentes. Además, incluye en su visión educativa la memoria histórica de que las expresiones culturales de un grupo han sido (y sean) construídas como rasgos minusvalorados del otro, han sido causas de discriminación. Por ello, los educadores deben ser conscientes de que no sólo deben limitarse a agregar elementos amerindios al currículum existente, sino que tienen que compararlos explícitamente como un paso didáctico constitutivo, con respeto y tolerancia mutuos, al nivel de reflexión del alumnado según su capacidad relativa a su edad. Además, deben fomentar el mutuo entendimiento requerido tanto para hoy como para mañana, pero sin ocultar los acontecimientos históricos y las estructuras de discriminación todavía existentes.

Esta confrontación no es de ninguna manera fácil. Por el simple hecho de tratarse de relaciones conflictivas, pero también por el hecho de que el saber sobre las dos cultura, la indígena por un lado y la cultura nacional-occidental por el otro, están distribuidas de manera desigual. Tenemos conocimientos explícitos, más o menos elaborados científicamente, acerca de la cultura nacional-occidental en grado mucho mayor que acerca de las culturas indígenas.

149 En el ámbito de la enseñanza de las lenguas se presenta –de acuerdo con el modo contrastivo– la posibilidad de hacer explícita una referencia sistemática de las diferencias que existen entre las dos lenguas, la materna y la castellana. Desde el punto de vista agregativo, podría argumentarse, que eso ni es necesario ni útil y que cada gramática (conocimientos cognitivos) debe enseñarse de forma independiente. Sin embargo, las ventajas de la comparación en las ciencias y en general, son evidentes por lo que deberían aplicarse tanto en la enseñanza de niños como de adolescentes. En el ámbito escolar de la EBI puede contribuir a crear una *conciencia de la diferencia*, siendo éste un objetivo pedagógico importante y necesario porque por el simple hecho de la copresencia de dos lenguas y culturas, cada alumno y cada alumna comienzan a hacer comparaciones por sí mismos. El no tematizar las diferencias explícitamente puede desembocar en la formación de ideas falsas –en las condiciones de la diglosia y del desprecio de las lenguas indígenas en el pasado– de ideas sociolingüísticamente peligrosas. Una de estas teorías cotidianas muy común,¹⁰ falsa y nefasta, acerca de la diferencia de las lenguas, sólo reconoce la existencia de una diferencia de sonidos y en el lado exterior del signo lingüístico. Sin embargo, siempre habría que considerar el reconocimiento fundamental de Wilhelm von Humboldt de que la diferencia entre las lenguas reside sobre todo en una construcción semántica diferente del mundo, y, por ello, de las visiones del mundo que conlleva¹¹.

El *modo integrativo* parte de una nueva visión de la interculturalidad, que da cabida a todas las manifestaciones culturales. Requiere un análisis previo de los aportes culturales de cada etnia. Respeta también patrones de pensamiento menos modernos e integra principios de educación amerindia para elaborar una filosofía educativa de cada pueblo, bien sobre una base de la tradición bien de elaboración nueva. Ésta debe ser intercultural, y, por razones de tiempo se tendrían que sacrificar algunos contenidos firmemente establecidos de los currículos existentes, ya que la EBI supone una revisión bastante amplia de estos.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas se tiene que respetar el principio de evitar desequilibrios en detrimento de la lengua materna, vernacular, que estuvo hasta hace poco desprestigiada. Establecer un equilibrio entre las lenguas no será fácil, pues el castellano goza de una ventaja metalingüística estructural, es decir, los conocimientos existentes acerca de la lengua castellana, la lengua dominante de ámbito nacional, son ahora mucho mayores que los acerca de las lenguas indígenas.

El modo integrativo no se contenta con un curso de lengua indígena, sino que implica también la enseñanza de una parte de las materias escolares *en* esa lengua. Este modo, por razones psicopedagógicas, también implica la necesidad de atribuir más importancia a la lengua materna (indígena), por lo menos en la secuencia temporal. La segunda, el castellano o el portugués, lengua vehicular del país, no debería enseñarse antes de que la alfabetización en la lengua materna (indígena) se hubiera consolidado. Sería absolutamente contraproducente la enseñanza paralela o aún anterior de la segunda lengua¹². De la lengua indígena se espera, por otra parte, que en un futuro y por medio de la EBI, pase de ser sólo vernacular a ser vehicular regional, objetivo que debería tenerse en cuenta pues implicaría una revisión de algunos aspectos de la educación intercultural.

5.- LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN TRANSCULTURAL

A veces se critica a la educación indígena, es decir su forma institucional en establecimientos como escuelas con currículos definidos como destructores, enjenantes de la cultura indígena. En cierto sentido esta crítica está justificada. Tampoco la EBI se sustrae de estos problemas, sin embargo, me parece que hoy en día la EBI es la forma más comprometida con la meta de la pervivencia de las culturas indígenas. Pero no descarto la posibilidad de encontrar formas más adecuadas en el futuro.

En primer lugar hay que admitir que la escuela como tal es una institución transcultural. Su implantación inevitablemente provoca cambios en la comunidad (un tipo de enajenación de los niños hacia sus padres, la adquisición de la habilidad de escribir es un cambio revolucionario, se enseñan un saber exógeno y habilidades que transpasan la utilidad en la comunidad (pero que puedan servir a nivel de una organización étnica supracomunal). La escuela no es una invención de las culturas amerindias. Sin embargo, el grado de su impacto enajenante depende de si el currículo obedece a una lógica de una cultura ajena o a la de la propia. Por ello, para evitar al máximo estos factores negativos, tienen que colaborar en la conformación de currículos expertos experimentados en cultura indígena y padres de familia, hasta generarse un grupo de expertos provenientes de la cultura indígena. Claro está que hay que impedir la imposición de contenidos y de currículos desde una posición exógena. Cabe aclarar, que esto, muchas veces pasa sin que los actores se den cuenta.

La escuela como institución y lugar de enseñanza-aprendizaje es una invención humana de un impacto fundamental para la transmisión de conocimientos, habilidades y valores y simultáneamente una institución con inconvenientes y problemas inherentes (cf. la crítica fundamental hecha por Ivan Illich de que la institución misma de la escuela imposibilita sus metas). Estos son difíciles de evitar. La escuela saca los alumnos de la vida real y los agrupa en un lugar aparte. Para algunos objetivos pedagógicos esto es bueno, para otros es contraproducente. Además, se transmiten contenidos abiertos y cubiertos, muchas veces inconscientes para los mismos actores. Sin embargo, estas críticas no pueden conducirnos a abolir la escuela sino deben conducirnos a una reforma permanente.

6.- CONCLUSIÓN: REQUISITOS

Para llevar a cabo la gran empresa de la EBI es necesaria la utilización de un amplio campo de conocimientos. A nivel de conocimientos lingüísticos necesitamos buenas descripciones de las lenguas amerindias. Pero cabe insistir que esto no es suficiente. También habrá que elaborar gramáticas contrastivas para el maestro, gramáticas pedagógicas para el uso de los maestros y otros para los alumnos. Finalmente necesitamos mucho más estudios empíricos sobre las estrategias de apropiación de L1 y L2 por los niños en los múltiples contextos diferentes amerindios, para evitar transferencias no controladas de experiencias supuestamente universales o de las experiencias personales adquiridas en su propia niñez por los consultores y maestros.

NOTAS

1 ZIMMERMANN, Klaus, "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, OEI, Madrid, 1997, pp. 113-127, cita de p. 117; también del autor "Situação demográfica, condições sociais e tipos de educação bilingüe intercultural", en CABRAL ARRUDA CMARA, Ana Suelly, y Aryon RODRIGUEZ DALL'IGNA, eds., *Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história. Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL*, Editora Universitária EDUFPA, Belém, 2002, T. 2, pp. 292-303.

2 HEISE, María, ed., *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, FORTE-PE/ Ministerio de Educación, Lima, 2001, p. 13.

3 *Diccionario del Español Actual*, 1999, II, p. 4377. El término ha sido creado por el cubano Fernando Ortiz: "todo cambio de cultura, o como diremos desde ahora en lo adelante, toda transculturación, es un proceso en el cual siempre se da algo a cambio de lo que se recibe [...]. Es un proceso en el cual ambas partes de la ecuación resultan modificadas. Un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente", en ORTIZ, Fernando, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, La Habana, [1940], 2ª ed. Caracas, 1987, p. 5.

4 ZIMMERMANN, Klaus, *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*, Vervuert/ Madrid, Iberoamericana, Francfort del Meno, 1999, p. 168.

152 5 Cabe señalar que el énfasis en el valor de la transculturación siempre ha existido. Antes lo consideraron positivo los representantes de las culturas conquistantes y dominantes que preconizaban que la imposición de su cultura a la del conquistado fuera algo positivo. Hoy son sobre todo representantes de culturas de migrantes que reclaman con este planteamiento la dignidad de sus culturas híbridas y transculturales (antes negada), BHABHA, Homi K., *The Location of Culture*, Routledge, Londres/ Nueva York, 1994, pp. 1-6.

6 BONFIL BATALLA, Guillermo, *México profundo: una civilización negada*, Grijalbo, México, 1987, pp. 190-200.

7 Un ejemplo es la apropiación del caballo por los indígenas de los llanos de Norteamérica.

8 ROTH, Gerhard, *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*, Suhrkamp, Francfort del Meno, 2003, pp. 256-377.

9 ZIMMERMANN, Klaus, "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, OEI, Madrid, 1997, pp. 113-127.

10 ZIMMERMANN, Klaus, *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*, Vervuert/ Madrid, Iberoamericana, Francfort del Meno, 1999, pp. 97-107.

11 HUMBOLDT, Wilhelm von, *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Traducción y prólogo de Ana Agud, Anthropos, MEC, Barcelona-Madrid, 1990, pp. 115-128.

12 No cabe ocultar que en algunos casos no será tan fácil por el hecho de encontrarse en la misma comunidad una población lingüísticamente no homogénea. En este caso, o bien se constituyen grupos de niños separados o _mejor_ se aprovecha la situación de tener miembros de distintas culturas para vivir la interculturalidad, siempre y cuando se tenga para esto una metodología adecuada que prohíba el menosprecio de las culturas presentes y demás efectos nefastos.

BIBLIOGRAFÍA

- BHABHA, Homi K., *The Location of Culture*, Routledge, Londres/ Nueva York, 1994.
- BONFIL BATALLA, Guillermo, *México profundo: una civilización negada*, Grijalbo, México, 1987.
- Diccionario del Español Actual*, 1999, II.
- HEISE, María, ed., *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, FORTE-PE/ Ministerio de Educación, Lima, 2001.
- HUMBOLDT, Wilhelm von, *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Traducción y prólogo de Ana Agud, Anthropos, MEC, Barcelona-Madrid, 1990.
- ORTIZ, Fernando, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, La Habana, [1940], 2ª ed. Caracas, 1987.
- ROTH, Gerhard, *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*, Suhrkamp, Francfort del Meno, 2003.
- ZIMMERMANN, Klaus, "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, OEI, Madrid, 1997, pp. 113-127.
- ZIMMERMANN, Klaus, "Situação demográfica, condições sociais e tipos de educação bilingüe intercultural", en CABRAL ARRUDA CMARA, Ana SUELLY, y Aryon RODRIGUEZ DALL'IGNA (eds.), *Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história. Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL*, Editora Universitária EDUFPA, Belém, 2002, T. 2, pp. 292-303.
- ZIMMERMANN, Klaus, *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*, Vervuert/ Madrid, Iberoamericana, Francfort del Meno, 1999.

ALTERNATIVAS A LA EDUCACIÓN FORMAL CON LENGUAS AMENAZADAS. REFLEXIONES, ACCIONES Y PROPUESTAS

José Antonio Flores Farfán

*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
(CIESAS), México*

154

1.- INTRODUCCIÓN

Es un hecho bien conocido que la mayoría de las lenguas y culturas del mundo se encuentran en inminente peligro de extinción. Se calcula que alrededor de entre 80 y 90 por ciento de la diversidad lingüística del planeta desaparecerá en este siglo. Hay situaciones como la de las lenguas californianas en los EE.UU e incluso en México en que lo único que queda por hacer es el registro póstumo de lenguas como el cucapá, todavía existente en un puñado de hablantes en ambos lados de la frontera. Para dar una idea de lo dramático de la situación y la magnitud del reto se puede decir que al leer este resumen por lo menos una lengua está desapareciendo. Conocemos mucho mejor las razones de los lingüicidios, entre otras, el genocidio directo, la explotación colonial, la creciente urbanización y migración en curso en distintas partes del planeta, que las maneras de revertir los desplazamientos en curso. La escuela no ha jugado un papel menor en la asimilación lingüística y cultural y, como en el caso mexicano, ha constituido una de sus puntas de lanza, a pesar de las más recientes manifestaciones retóricas e incluso buenas intenciones por desarrollar una educación bilingüe y más recientemente intercultural. Uno de los problemas que se enfrentan para el desarrollo de la línea menos trabajada en el ámbito de la política lingüística, es decir, aquella que pugna por desarrollar estrategias y métodos para la reversión del despla-

miento, es el desprenderse de las fijaciones que históricamente han permeado el campo de la intervención lingüística; a saber, el someter los proyectos de revitalización y desarrollo lingüístico y cultural al ámbito escolar y la escritura—lo que podemos denominar la paradoja escolar. Más aún, los esfuerzos que en el terreno de las lenguas amenazadas es posible identificar tienden mucho más a la documentación de las lenguas en peligro de extinción que a su recreación como lenguas vivas, tratándolas como objetos museísticos, lo que trasuda una concepción por lo menos etnocentrista con relación a las lenguas denominadas, precisamente en ese tenor, "exóticas". En esta comunicación perseguiremos desarrollar una crítica constructiva de las consecuencias de estas posturas, sugiriendo sus implicaciones ideológicas, políticas y culturales, para dar lugar a la presentación de una propuesta alternativa que desde la base social pugne por empoderar lenguas y culturas amenazadas. Se discutirán metodologías para el fortalecimiento del uso de lenguas amenazadas. Para ello presentamos los resultados de un modelo de intervención, intitulado Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC).

México es un país que cuenta con un rico patrimonio lingüístico y cultural muy poco valorado hasta la fecha. En el medio infantil, existen muchos más materiales provenientes de culturas relativamente ajenas a la nuestras, como es el caso de los productos provenientes de la cultura norteamericana. Sin embargo, dada la reciente irrupción de diversas voces indígenas en distintos ámbitos del acontecer nacional e internacional, existe un creciente interés por conocer más y mejor las distintas manifestaciones artísticas y culturales de los cientos de pueblos indígenas del continente americano, en el que destaca nuestro país. Es mucho lo que los pueblos indígenas mexicanos tienen que ofrecer a la cultura nacional en términos tanto de su sabiduría ancestral, sus valores y su estética, por no hablar de sus lenguas, un patrimonio seriamente amenazado.

La revitalización, mantenimiento y desarrollo de lenguas y culturas indoeuropeas es un tema de creciente interés que atañe, cada vez más, a diversos sectores de la sociedad, no sólo del ámbito académico. Una de las maneras más eficaces de conjugar la serie de intereses y necesidades en juego en la revalorización de las lenguas y culturas originarias es produciendo materiales de alta calidad, atractivos por su valor lúdico para niños y adultos. Estos pueden ser utilizados no sólo como materiales de lectura en las escuelas indígenas o urbanas, sino también en el medio extraescolar. Más aún, una cuestión central para el desarrollo de la currícula revitalizadora y de desarrollo intercultural tiene que ver con que las decisiones contemplen las condiciones locales para el desarrollo de programas adecuados al medio en el que se pre-

155

tenden implementar. En este sentido, junto con un equipo de actores indígenas y no indígenas desarrollamos un esfuerzo de comunicación intercultural que precisamente contribuye a la consecución de los objetivos planteados. Enfatiza el hecho de que el uso de los medios y el arte en la revalorización de lenguas y culturas originarias resulta una cuestión crucial, retornando específicamente a la oralidad y la imagen como medios primigenios en las comunidades indígenas, con lo cual resulta más eficaz por ejemplo la introducción de la escritura.

Entre otros, con el desarrollo de la serie que hemos denominado *Voces de Colores*, se cuenta con libros con un formato para iluminar y versiones en varias tintas, bajo la cual se han producido diversos títulos que incluyen adivinanzas en náhuatl, maya yucateco y tzotzil, traducidas a varias lenguas coloniales. Con ello se pugna por llegar a un público lo más amplio posible, al gran público, en un verdadero espíritu intercultural. Esto permite reivindicar el rico patrimonio de los propios pueblos en el ámbito de la sociedad mayor, con un doble efecto positivo, reivindicar las lenguas tanto al interior como al exterior de las comunidades indígenas. Así, a través de un concepto integral de arte, medios y escritura, se busca favorecer un diálogo productivo entre sectores tradicionalmente bastante alejados. Los materiales producidos incluyen no sólo libros, sino audio en la forma de cassettes, videos, e Internet¹.

El proyecto PRMDLC lo hemos llevado a cabo bajo los auspicios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con base en la recreación de las tradiciones orales y visuales de distintas regiones indígenas mexicanas (e.g. nahua, maya-yucateca, en el futuro otomangue) en distintos medios, junto con su disseminación, no sólo en las comunidades sino a nivel nacional, los materiales educativos producidos en el marco del proyecto han sido muy exitosos tanto en su favorable acogida por el gran público como en términos de inserción en la red escolar nacional de la SEP, en la modalidad de Bibliotecas de Aula, un programa creado en este sexenio para fomentar la lectura en México, precisamente denominado "Hacia un país de lectores", con una gran cantidad de nuestros títulos seleccionados para formar parte del programa².

Una crítica de las principales carencias y limitaciones que orientan las políticas oficiales hacia las minorías etnolingüísticas del país, nos permitieron problematizar sus limitaciones³ y así sugerir un modelo extra escolar alternativo, de corte más informal y lúdico, basado en un acercamiento de monolingüismo inverso⁴. En él, en contraposición a lo que en general sucede en las aulas, la adquisición de conocimientos se concibe como un aprendizaje activo, y sobre todo recreativo. Con base en la recuperación de len-

guas y culturas nativas en distintos medios, incluyendo el uso del amate⁵ en video tridimensional para niños, se trata de generar insumos en géneros amenazados de la narrativa oral mexicana, como los ya producidos cuentos del tlacuache y las adivinanzas en náhuatl y maya yucateco, materiales desarrollados en las facetas iniciales del proyecto. Estos productos no sólo han venido a engrosar el magro arsenal de materiales educativos en lenguas indígenas mexicanas, sino han sido utilizados en los talleres que desarrollamos como parte de la intervención revitalizadora, donde se provee de estatus y se diseminan los materiales para su uso en la unidad doméstica e incluso en la escuela.

Esperamos que este telón de fondo permitirá consolidar, en un tercer momento, las propuestas y acciones que sustentan el concepto de investigación-intervención que apuntalamos como alternativa a las acciones del Estado, sobre todo escolares, cuyo carácter ha sido y sigue siendo básicamente asimilacionista. Con base en el reconocimiento crítico de semejantes políticas estatales, se plantea una reflexión de los distintos aspectos imbricados en el desarrollo de una política que enfrente los grandes desafíos que plantea la implementación de un proyecto educativo verdaderamente eficaz en términos de la reivindicación intercultural de las lenguas y culturas originarias. En este sentido, los ejemplos de los materiales educativos utilizados en las comunidades para por ejemplo incentivar el uso del náhuatl, como los videos de adivinanzas, resultaron ser estímulos eficaces de la producción oral en un estilo que recrea las formas de expresión auditivas y visuales propias de las culturas mesoamericanas; incluido no sólo el uso del amate, sino la recreación plástica de un nuevo papel que hemos denominado *hun* ("papel" en maya yucateco) y con el cual se produjeron tanto los libros y el video de adivinanzas mayas, junto con un equipo de actores nativos y profesionistas no mayas, conformando un equipo intercultural⁶.

El proyecto en su conjunto ha producido una docena de libros, dos de los cuales tienen versión en cassette y video⁷. Se acaba de concluir un DVD intitulado *Las Machincuepas ("Piruetas") del Tlacuache*, dirigido al gran público urbano, consistente en la aventuras de este marsupial en el metro de la ciudad de México, en donde éste descifra los nombres nahuas de la estaciones, explicando el origen e historia de éstos así como su influencia en el español mexicano. Este producto está sobre todo pensando para el público hispanohablante, el cual requiere ser sensibilizado con respecto al valor, interés y respeto que merecen las lenguas y culturas nativas, oponiéndose a la discriminación y los arraigados estigmas a los que generalmente se encuentran sujetas las lenguas originarias en la sociedad mayor, y que han llegado a impactar negativamente a las propias comunidades indígenas.

En el área nahua, sobre en el Alto Balsas, Guerrero, que es la que más se ha trabajado, se han distribuido alrededor de dos mil cassettes más unos mil libros. El esfuerzo en el área nahua se amplió al vecino estado de Morelos, donde recientemente desarrollamos un taller con niños de la comunidad de Santa Catarina, y se conformó un grupo de apoyo y estudio de la lengua náhuatl, que ahí se encuentra en una situación muy precaria, o si se quiere, en la fase más avanzada de desplazamiento en la escala de Fishman⁸. Uno de los efectos más interesantes del proyecto en su conjunto ha sido el incentivar la conformación espontánea de grupos que se interesan en el estudio y revitalización de la lengua y cultura indígenas. En la fase actual o tercera fase del proyecto se pugna por contar con los recursos que permitan no sólo darle continuidad a los esfuerzos realizados en el caso del área nahua y maya, sino ampliarlo a otras regiones de habla indígena, como Oaxaca, conformando o fortaleciendo grupos locales para la producción de materiales útiles para la reversión de los múltiples lingüicidios en curso.

158 2.- ANTECEDENTES

El PRMDLC tiene como antecedente directo dos apoyos recibidos de CONACYT durante 3 años cada uno, en el marco de los cuales se han producido un cúmulo considerable de materiales, muy celebrados por distintos sectores de la sociedad mexicana, e incluso internacional, incluyendo el ámbito académico, editorial, educativo y en general por el gran público. Los resultados previos del proyecto han rebasado con creces los productos comprometidos en sus fases iniciales, logrando desbordar la producción de materiales para la esfera pública oficial (e.g. a través de instituciones como el FONCA, el INI⁹, el CIESAS), e impactando la esfera privada (a través de Ediciones ERA, Artes de México, Ediciones CORUNDA). Esto le ha permitido ampliar su cobertura no sólo geográfica inicial, que al inicio se concentraba en el náhuatl del Alto Balsas, Guerrero, donde se ha hecho considerable investigación e intervención, además de comenzar a operar en el área maya yucateca, sino llegar al público hispanohablante. Como queda dicho, la cobertura se extendió a porciones del náhuatl de Morelos (la ya mencionada Santa Catarina) y Tlaxcala (Contla, en las faldas del volcán de la Malinche), estados donde la lengua se encuentra muy amenazada, además del náhuatl de Veracruz (Mecayapan). Parcialmente también se perfiló un trabajo inicial en el área tzotzil, con la publicación de un libro de adivinanzas en maya yucateco, que fue traducido al tzotzil¹⁰. Por lo tanto, el

PRMDLC ha logrado la sensibilización y permeabilidad de sus resultados en distintos sectores de la sociedad, como los aludidos de las esferas pública y privada, así como de los profesionales que han participado en la producción de los diversos tipos de materiales arrojados por el PRMDLC, entre otros.

En total se han producido alrededor de una docena de libros de alta calidad para niños, incluyendo las diversas variantes del náhuatl aludidas, el náhuatl clásico, el maya yucateco y el tzotzil, algunos de los cuales han sido traducidos hasta a tres lenguas coloniales (español, inglés y francés). En la medida en que entre otras cosas las lenguas indígenas se equiparan con lenguas de prestigio internacional, el PRMDLC las ha provisto de estatus, una de las funciones más importantes de presentarlas de forma escrita. El corpus revitalizador está siendo utilizado para los propósitos de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural de las comunidades en cuestión, y incluso ha trascendido los límites de su utilización local.

Otro de los logros y perspectivas más interesantes del PRMDLC lo constituye la formación y profesionalización de actores nativos y no nativos para la producción de materiales multilingües y el activismo a favor de las lenguas y culturas nativas de nuestro país. Así, se han llegado a formar un doctor y tres maestros (as), y están por recibirse por lo menos un maestro más, además de contar como parte del equipo con tres hablantes del náhuatl que continúan trabajando en el medio indígena (Sistema Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, SEP) o estudiando (Escuela Nacional de Antropología e Historia, ENAH, Licenciatura en Antropología), junto con estudiantes inscritas en los postgrados del CIESAS que trabajan temas relacionados con la planeación lingüística para sus tesis. Más aún, en términos de formación, el PRMDLC no sólo facilitará la graduación de maestros (as) y doctores (as) en lingüística y/o áreas afines, sino que pugnará por consolidar y ampliar la formación de cuadros nativos no necesariamente escolarizados, capacitados en la producción, diseminación y utilización de los materiales generados por el proyecto en los ámbitos de operación locales del PRMDLC.

Si bien todos estos son resultados y metas muy alentadoras, no dejan de constituir una experiencia piloto a la que se le requiere dar continuidad para llegar ser consolidada tanto en términos del corpus producido y en curso, así como en el ámbito de su divulgación y utilización junto con la formación de recursos humanos, razones por las cuales en el momento actual buscamos allegarnos financiamientos para darle continuidad y fortalecer los logros alcanzados por el PRMDLC.

3.- LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DEL PRMDLC

El proyecto partió por desarrollar una modalidad de intervención en la planeación lingüística novedosa, consistente en promover un modelo lúdico de intervención basado en contenidos étnicos amenazados, como el género de las adivinanzas o los cuentos para niños, recreándolos en medios de punta junto con elementos de la imaginería nativa, como el amate o los hunes que la vez que resultan consonantes con las formas propias de socialización nativas, como la oralidad, permiten revertir estigmas en ocasiones muy arraigados, dado el estatus atribuido a medios como la televisión o el video. Es este último medio el que se ha utilizado como eje rector de la incentivación lingüística interactiva, consistente en utilizar los videos como estímulos de la producción lingüística en lengua indígena. En la etapa actual, también se plantea producir CD Roms interactivos y CDS con música en lenguas indígenas, además de contemplar la posibilidad no sólo de reintroducir los géneros más amenazados con base en la literatura clásica escrita con la que contamos en el caso de lenguas como el náhuatl o el maya yucateco, sino de instaurar nuevos géneros a partir de la incentivación creativa basada en los juegos que el lenguaje mismo habilita, sobre todo en el caso de los niños (e.g. los trabalenguas).

La dinámica de la intervención revitalizadora consiste en desarrollar talleres para niños, en lengua indígena, lo cual ha sido desarrollado sobre todo en el caso del náhuatl, basados en la presentación de los videos, a lo que le hemos denominado estrategia de monolingüismo inverso. Hasta el momento este espacio ha estado vinculado sobre todo a celebraciones rituales como las fiestas del pueblo, lo cual ha resultado propicio en términos de la participación comunitaria. En la medida en que los talleres se conciben como parte de las propias celebraciones, esto permite no interferir con las dinámicas internas de la comunidad. A los talleres han asistido tanto niños como adultos, e incluso ancianos, lo cual resultó muy estimulante en el sentido de que la participación abierta y espontánea que alienta el PRMDLC favorece la transmisión intergeneracional de los contenidos étnicos amenazados, un punto crucial en la retención de las lenguas minorizadas¹¹, propiciando su continuidad. La disseminación de los materiales del proyecto para el consumo local se ha producido sobre todo en este contexto, como parte de los incentivos que premian y estimulan la participación, a la vez que permite la obtención de nuevos materiales, tanto para los propósitos de investigación del estado que guardan las lenguas en términos de desplazamiento o mantenimiento, como vinculados a las posibilidades de intervención en el sentido de revertir los lingüicidios en curso. La adquisición del corpus en el

ámbito comunitario se ha desarrollado a través de este tipo de intervención, llegando así directamente a la unidad doméstica¹².

Como se desprende de lo anterior, la propuesta de intervención no ha estado sujeta al ámbito escolar, y en un principio deliberadamente el ejercicio revitalizador no se concibió como parte de las practicas escolares, dado el carácter ritualizado e inhibitor del conocimiento y/o el "aprendizaje" en este ámbito, sobre todo en el medio indígena, específicamente "bilingüe bicultural". Tampoco se basa exclusivamente en la escritura, un medio que si bien se introduce como parte del corpus generado, propiciando la readquisición del estatus, no se privilegia como el frente primigenio de la revitalización lingüística ni mucho menos, como generalmente se estila en la producción de materiales en lengua indígena, por lo menos en el medio escolar¹³.

En cuanto a la originalidad del PRMDLC en términos de la producción de los materiales o planeación del corpus, lo cual constituye parte central de su interés, ésta básicamente radica en el desarrollo de una propuesta de corte horizontal que promueve las co-autorías y la complementariedad de habilidades, conformando equipos de producción interculturales¹⁴. Así, como parte de su objetivo general, en la fase actual el proyecto busca estimular, continuar y consolidar la producción de materiales en lenguas indígenas, consonante con los antecedentes del PRMDLC. Para ello se pugnará por producir el mayor número de materiales interculturales en lenguas indígenas posible que contribuyan tanto a la revalorización como al fortalecimiento del rico legado lingüístico y cultural mexicano. Asimismo, se trata de propiciar la formación de equipos de producción locales, favoreciendo la apropiación y desarrollo de materiales nativos útiles para el mantenimiento de lenguas y culturas nativas, fortaleciendo con insumos concretos la educación bilingüe intercultural.

Semejantes retos implicarán ampliar el rango de acción geográfico y por lenguas del PRMDLC al mayor número posible de dialectos del náhuatl, así como a otras lenguas no emparentadas genéticamente, a saber, de la familia maya, el maya yucateco, el tzotzil, el chol, y el teneek, por lo menos, así como de la familia otomangue, incluyendo por lo menos el hñohñño, el mixteco y el zapoteco, y, de ser posible, otras lenguas, como el popoluca.

Para todo esto se trabajará de manera coordinada con sectores clave en la disseminación y consumo de los materiales producidos por el PRMDLC, como son las escuelas bilingües a través de la Coordinación Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (CNEBI) de la SEP, con quienes se tiene un acuerdo de colaboración al respecto, buscando combatir el problema común de la realización de esfuerzos descoordinados de las distintas instancias consagradas a la población indígena mexicana, uno de los grandes lastres de las dependencias oficiales. Asimismo, para la consumación de los objetivos del PRMDLC

una condición básica será la formación de más cuadros nativos capaces de acometer los objetivos del PRMDLC e impulsar iniciativas semejantes de manera independiente tanto en el medio indígena como en el hispanohablante.

A nivel del avance del conocimiento científico, se espera que el PRMDLC arroje un mayor y mejor conocimiento de la situación de retención y/o desplazamiento que guardan distintas lenguas indígenas del país, y sus posibilidades de revitalización en términos de su uso, por lo menos en el caso del náhuatl, el maya yucateco, y un par de lenguas otomangues (e.g. hñahñu y/o hñohño, mixteco y zapoteco), tanto en términos del continuo mantenimiento-desplazamiento, como en relación a características poco documentadas de su situación lingüística y sociolingüística; entre otras, referidas a su dialectología social, sus procesos de cambio lingüístico, sus géneros entendidos como índices de vitalidad lingüística y cultural, así como en torno a la lealtad, las ideologías lingüísticas, la socialización y la adquisición del lenguaje.

Entre otros, se estima que la aplicación, adaptación y en su caso doblaje e incluso recreación con los propios actores de diversas zonas de habla náhuatl de los videos en náhuatl que utilizamos como estímulos revitalizadores, permita generar una discusión que redunde en una mejor definición de conceptos como el de la inteligibilidad lingüística o lengua y dialecto, que informen a profundidad nuestro conocimiento en torno a la dialectología náhuatl y/o la existencia de un número indeterminado de lenguas nahuas¹⁵.

Otro tema relacionado que se perfila como de mucho interés para el avance del conocimiento científico tiene que ver con los procesos de hispanización de la lengua indígena, un tema que, por diversas razones, que oscilan desde la complejidad del tema hasta las preferencias de distintas tradiciones de investigación, ha sido muy poco desarrollado en México¹⁶. En este sentido, los materiales que arroje el PRMDLC permitirían desarrollar una serie de investigaciones paralelas que contribuyan de manera sustantiva y sistemática al debate teórico y metodológico en torno a los enfoques para el estudio de cuestiones como el sincretismo o la hibridación lingüística¹⁷ y su papel en el mantenimiento o desplazamiento de las lenguas nativas¹⁸. Este tipo de conocimientos en términos de la información básica en torno a la viabilidad de las lenguas nativas resulta crucial para la planeación lingüística y educativa, además de contribuir al estado de la cuestión y el debate en torno a las lenguas amenazadas.

Así, se espera producir diagnósticos finos en torno a las lenguas trabajadas, que redundarán en un mayor y mejor conocimiento de la complejidad lingüística y social que permea el ámbito de las lenguas indígenas, a partir de los cuales se pueden perfilar estrategias de revitalización, mantenimiento y

desarrollo lingüístico y cultural, lo cual resulta en un modelo de investigación que no se desliga de la intervención. En este sentido, por ejemplo, como un instrumento tanto de investigación como de intervención simultánea, dado que la producción del video de adivinanzas en maya yucateco se concluyó prácticamente al final de la segunda fase del proyecto, se espera poder aplicarlo y difundirlo en esta tercera fase en la península yucateca y/o en área maya en general, contribuyendo a desarrollar temas como los aludidos también en este caso. El desarrollo del PRMDLC permitiría asimismo integrar a un número abierto de estudiantes para el desarrollo de sus tesis en el ámbito de Postgrado (maestría y doctorado) en un proyecto de investigación, en un espíritu consonante con el concepto formativo que dio origen al CIESAS, y a su vez ir perfilando la posibilidad de instaurar un Doctorado en Lingüística Indoamericana, un proyecto en el que también trabajamos actualmente.

4.- METODOLOGÍA

La metodología de corte horizontal utilizada seguirá siendo la que oriente la investigación-intervención que hasta ahora hemos desarrollado, una metodología emanada desde la base etnometodológica de las comunidades. Se trata de un modelo co-participativo que forma investigadores y activistas culturales en el proceso mismo de la investigación-intervención. Como parte de este concepto los materiales que se han producido y por producir parten de un modelo de co-autorías donde investigador e investigado resultan co-partícipes de los resultados del proyecto, lo cual produce un efecto de empoderamiento de los actores locales que desde el principio participan en el PRMDLC, el cual incluye una proporción significativa de hablantes de lenguas indígenas, y desde luego buscaría incluir más.

Si bien en las primeras etapas del PRMDLC se desarrolló un modelo extra escolar de intervención revitalizadora, en esta etapa se plantea abrirse al campo de las escuelas tanto bilingües indígenas como monolingües hispanohablantes, rurales y urbanas, planteando la posibilidad de desarrollar talleres del corte lúdico como los descritos anteriormente en la propia esfera escolar¹⁹, donde se utilizarán y regresarán los materiales ya producidos a las aulas, tanto de las escuelas rurales hispanohablantes como bilingües, favoreciendo a su vez la posibilidad de producir nuevos materiales con los actores locales, especialmente con los niños, pugnado por modificar las dinámicas escolares "tradicionales"; i.e., la ritualización escolar vacía de apropiación de conocimiento activo.

En el debate actual, existen dos posicionamientos con respecto a la eficacia de distintos medios en la reversión del desplazamiento de lenguas: la posición de Fishman que asienta que la escuela solamente puede jugar un papel marginal y en todo caso subordinado en el mantenimiento de las lenguas amenazadas, versus el trabajo de McCarty²⁰, quien le atribuye un papel central en la posibilidad del empoderamiento de las lenguas y culturas nativas. El presente proyecto, aun cuando en sus primeras fases se ha inclinado por el primer acercamiento, en la fase actual desarrollaría un esfuerzo por también vincularse a las aulas, en el espíritu de favorecer el desarrollo de un modelo escolar alternativo nutrido de la rica experiencia extraescolar obtenida en las etapas primigenias del PRMDLC, atendiendo ambos frentes.

Como ejercicio piloto, se trabaja ya con una escuela hispanohablante en la ciudad de México, y se contempla trabajar con los maestros de la escuela bilingüe de la comunidad de Xalitla, Guerrero, donde ya se cuenta con los contactos necesarios para el desarrollo de los objetivos planteados por el PRMDLC. Adicionalmente, dada la demanda y las expectativas generadas por el PRMDLC en esta misma comunidad, se busca instaurar un taller de reaprendizaje del náhuatl ahí de carácter permanente.

Tanto los videos como los libros generados en la etapa previa inmediata se utilizarán como estímulos para la producción de nuevos materiales, adaptándolos a las condiciones locales de las nuevas comunidades donde se pretende desarrollar el PRMDLC, por ejemplo desarrollando versiones (doblajes) de los videos y/o versiones de los libros en diversas modalidades dialectales del náhuatl—lo que algunos lingüistas han calificado como lenguas distintas²¹, debate al cual el PRMDLC, como queda dicho, también apunta a contribuir sustancialmente.

La metodología que se desarrolla en el PRMDLC es por lo tanto sobre todo una etnometodología intercultural²², la cual supone incentivar los espacios y la creatividad locales del uso de la(s) lengua(s) desde la base social para lograr definir un concepto de interculturalidad emergente, desde una perspectiva de dialogicidad. Así por ejemplo, se buscará desarrollar una serie de CDS de música en lenguas indígenas, basados en el gusto popular de las regiones en cuestión, recreándolos, donde destaca el género del son jarocho y el huasteco.

De hecho los enfoques mas recientes en planeación lingüística con lenguas amenazadas favorecen el desarrollo de modelos vinculados a las artes y a los medios de punta como formas eficaces de revertir el desplazamiento lingüístico, terreno en el cual el PRMDLC ha basado sus esfuerzos y busca capitalizar muchos más resultados²³. Así, la metodología empleada parte de un modelo de recreación indirecto del uso de las lenguas, en la que los hablantes se ven incentivados a participar espontáneamente, sin verse forzados a ello, con motivaciones emanadas desde la propia matriz lingüística y desde luego cultural.

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN

Para recapitular, el PRMDLC desarrolla una serie de estrategias pedagógicas que incluyen el desafío de articular una metodología emergente basada en la interacción lúdica como proceso de co-autoría en el ámbito de las comunidades mismas. A través de talleres comunitarios se presentan una serie de insumos interculturales que recuperan lengua y cultura autóctonas en la forma de géneros orales (hasta ahora adivinanzas y cuentos en náhuatl y adivinanzas en maya yucateco) en medios como el video. Semejante metodología co-participativa pugna por desarrollar intervenciones revitalizadoras que al mismo tiempo permitan documentar el estado de retención o sustitución de la lengua amenazada y la viabilidad revitalizadora. Se parte de un enfoque sensible a las diferencias culturales, sustentado en la oralidad y la imagen como medios primigenios en la socialización de lenguas y culturas amenazadas, recreándolos en medios de punta, tales como los videos en animación tridimensional.

Las intervenciones, sobretudo en lengua indígena, aunque dependiendo del público, a veces también en castellano, han consistido en las exhibiciones de los materiales en video, a las que se invita a toda la comunidad a participar, en especial a los niños, en ocasiones especiales, tales como las fiestas del pueblo. Los formatos de alta calidad y el valor pedagógico lúdico de los materiales constituyen una condición para proveer de estatus a lenguas y culturas nativas, oponiéndose a estereotipos y prácticas bien establecidas, incluidas ideas como la imposibilidad de escribir en lengua indígena o carecer de gramática, ser un 'dialecto' (un uso peyorativo muy arraigado en la conciencia popular), etc. En una fase subsecuente se invita a los hablantes a participar más activamente, diseminando materiales como los audio libros, que se distribuyen a quienes espontáneamente adivinan o proveen otros cuentitos, adivinanzas o comentarios en lengua indígena. Se trata de un método indirecto de revitalización de lenguas, como alternativa lúdica para una aproximación integral a las facetas reconocidas de la planeación lingüística eficaz: la conformación de un corpus revitalizador que a la vez que provee estatus permite su diseminación y adquisición. La distribución del material a través de un modelo informal co-participativo no sólo eleva el valor de lengua y cultura propias; también permite la participación espontánea de la audiencia, oponiéndose indirectamente al modelo escolar recibido. En este sentido, nuestra propuesta implica una crítica al acercamiento oficial en términos de política lingüística, con sus sucesivas reducciones de la cuestión a la escuela y la escritura que se traducen en ritos escolares impuestos, ofreciendo una alternativa más sustentable.

Por último, me gustaría considerar algunas de las condiciones y cuestiones que en general resultaron cruciales para el desarrollo de propuestas *eficaces* de recuperación y defensa del patrimonio lingüístico, derivadas de la experiencia que someramente aquí se ha presentado; dado que como ha puntualizado Evans con base en la experiencia australiana: "In the state of the art of endangered languages, we are still in the phase of acknowledging...our lack of understanding of which processes and strategies are most successful in promoting language revitalization"²⁴.

En este sentido, hay una serie de cuestiones que hay que explorar con más detalle, tales como ¿Qué representa un hablante de una lengua moribunda?, ¿El último reducto de posibilidad de documentar su existencia? Me parece que el estudio de variedades lingüísticas extremadamente amenazadas puede, al mismo tiempo, tener un efecto positivo en el sentido de afirmar y promover la tolerancia lingüística, oponiéndose a toda forma de totalitarismo; tales como el monolingüismo, el purismo o el prescriptivismo extremos²⁵. Es mi convicción que la práctica investigativa puede mejorar (o empeorar) las condiciones de supervivencia de las lenguas amenazadas; por ejemplo, regresando, como es el caso de las comunidades nahuas y mayas (yucatecas), porciones del repertorio (clásico) histórico "olvidado": es esta una práctica que hemos iniciado a través de distintos medios, incluido el escrito. Valga el siguiente ejemplo:

*"Za zan tleino.
Tepetozcatl quitoca,
Momamatlaxcalotiuh"
"Por el valle, colorida,
revuela dando palmadas,
como mujer que echa tortillas"*²⁶.

Por medio de la reintroducción y/o el fortalecimiento de semejantes géneros, altamente estimulantes por su naturaleza lúdica y didáctica, la práctica de investigación se convierte en intervención revitalizadora, por lo menos elevando el estatus de lenguas fuertemente estigmatizadas. Más aún, al convertirse el lingüista en hablante de la lengua, también incentiva la posibilidad de que otros (cuasi) hablantes readquieran fluidez o por lo menos una competencia activa en la lengua, (re)creando una comunidad o grupo conversacional. Dicho sea de paso, nótese que esto también es válido para el caso de lenguas todavía (aparentemente) viables, como el maya yucateco o el náhuatl, en las que el continuo retención-sustitución lingüística presenta todo tipo de situaciones: desde hablantes (monolingües) "plenos", pasando por bilingües de todo tipo, cuasi y pseudo hablantes, hasta alcanzar el umbral de los hablantes de español indígena²⁷.

Del modelo de intervención descrito, concluimos asimismo que el utilizar la exhibición de los videos para incentivar el uso de la lengua permite que la participación activa sea una prerrogativa de la audiencia²⁸, lo cual contrasta con los métodos recibidos de investigación en los que ésta se ve forzada con la interrogación directa como la aplicación de cuestionarios de elicitación, que conciben a los hablantes, no como colaboradores, sino como "informantes". Esto permite promover una ecología innovadora de la selección lingüística que celebra la tolerancia en términos de posibilitar y potenciar la participación espontánea, como un método indirecto de documentación y revitalización lingüística, que a su vez convoca a distintas generaciones de hablantes, favoreciendo la transmisión intergeneracional, una condición fuerte para la continuidad de una lengua amenazada e incluso para la reactivación de la competencia pasiva, como ha sido el caso con dos de las participantes en nuestro proyecto, demostrando que la reversión del desplazamiento es posible.

Hay que enfatizar que semejante instrumento metodológico permite que la documentación (e.g. del grado de viabilidad de la lengua amenazada) vaya aparejada de la intervención, promoviendo el uso de la lengua amenazada y al mismo tiempo proveyendo de estatus y favoreciendo la adquisición de un corpus revitalizador. Más aún, el registrar o desarrollar co-participativamente géneros frágiles o ya muy vulnerados de la lengua en uso, a través un acercamiento lúdico como el que hemos sugerido, dispara interés por la lengua y la cultura tanto en miembros de la comunidad como en la sociedad mayor, en especial en las generaciones más jóvenes. Semejante enfoque intercultural se justifica plenamente si recordamos que la mayoría de las comunidades son bilingües, e incluso con comunidades monolingües los esfuerzos de revitalización pueden y deben ser desarrollados.

Se sugiere así la necesidad del cambio en la relación entre investigador e investigado, como un proceso en curso en el que las relaciones de poder cada día se nivelan más, tocando cuestiones como la co-autoría, la transferencia de conocimientos y la complementariedad de habilidades que da lugar a la instauración de equipos interculturales, como parte de una negociación y ajuste de las agendas entre el lingüista y sus colaboradores; todo lo cual está relacionado con la posibilidad emergente de empoderamiento²⁹ de las lenguas y culturas amenazadas, proceso en el cual el rol de los medios y el arte no debería ser subestimado; por el contrario, su uso eventualmente debería permitir oscilar y conciliar los intereses de la comunidad y los del investigador. En este sentido, se sugiere que las prioridades de documentación de lenguas amenazadas deberían cambiar a un modelo que simultáneamente contribuya a la revitalización lingüística, como hemos intentado mostrar con el PRMDLC.

NOTAS

1 BLANCO, Gloria y José Antonio FLORES FARFÁN, *Kokone*, Sitio en Internet para niños (<http://www.kokone.com.mx>), 1999-2003.

2 En general, las lenguas indígenas se encuentran escasamente representadas en los títulos que integran este programa, lo cual resulta elocuente del estado de la cuestión en términos de la magra producción de este tipo de materiales, por lo menos en México.

3 FLORES FARFÁN, José Antonio, "Intervention in indigenous bilingual education: Culturally-sensitive materials for bilingual Nahuatl speakers", en HIDALGO, Margarita, ed., *Contributions to the Sociology of Language*, 2005, en prensa.

4 FLORES FARFÁN, José Antonio, "Culture and language revitalization, maintenance, and development in Mexico", *International Journal of the Sociology of Language* 152, 2001, pp. 185-197.

5 El amate, producido por los hñoñños (otomíes) de la Sierra Norte de Puebla, se extrae de la corteza del árbol del mismo nombre, en que los nahuas del Balsas han plasmado bellas escenas de su vida cotidiana y ritual para la venta en el mercado turístico de artesanías, con un éxito considerable en el ámbito nacional e internacional.

6 Cf. BRICEÑO CHEL, Fidencio et al. *Na'at le Ba'ala Paalen: Adivina esta Cosa Nintio'. Adivinanzas Mayas Yucatecas* Artes de México, México, 2002.

7 FLORES FARFÁN, José Antonio y RAMÍREZ CELESTINO, Cleofas, et al., *See Tosaasaamiltsin, See Tosaasaamiltsin. Adivinanzas Mexicanas*, INI/CIESAS, México, 2002, disponible también en video, *Tlakwatsin. El Tlacuache*, CIESAS/Corunda, México, varios años, disponible en cassette y

168 video; FLORES FARFÁN, José Antonio y RAMÍREZ CELESTINO, Cleofas, *Aalamatsin wan Tlatlaamani. La Sirena y el Pescador*, CIESAS/ERA, México, varios años, disponible en cassette y video.

8 FISHMAN, Joshua, *Reversing Language Shift*, Multilingual Matters, Clevedon, 1991.

9 Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), Instituto Nacional Indigenista (INI) (hoy CDI-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas).

10 BRICEÑO CHEL, Fidencio et al., *Na'at le Ba'ala Paalen. Adivinanzas Mayas Yucatecas*, Artes de México-CIESAS, México, 2003, disponible también en video.

11 FISHMAN, Joshua, *Reversing Language Shift*, Multilingual Matters, Clevedon, 1991.

12 FLORES FARFÁN, José Antonio y RAMÍREZ CELESTINO, Cleofas, "Nahua cultural survival: producing means to empower local language and culture", en *Cultural Survival Quarterly*, 2003, pp. 55-9.

13 FLORES FARFÁN, José Antonio, "Towards an intercultural dialogue in and around the school in Mexico. Problems, reflections and new perspectives", en HERRLITZ, W. y R. MAIER, eds., *Dialogues in and around multicultural schools*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2005, pp. 119-132.

14 Sección de metodología y FLORES FARFÁN, José Antonio y RAMÍREZ CELESTINO, Cleofas, *Za Zan Tleino. Adivinanzas Nabuas de Ayer, Hoy y Siempre*, Artes de México-CIESAS, México, 2003; de los autores, *Axólotl. El Ajolote*, CIESAS/ERA, México, 2003.

15 SUÁREZ, Jorge Alberto, *The Mesoamerican Indian Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983; CANGER, Una, "Nahuatl dialectology: a survey and some suggestions", *International Journal of American Linguistics* 54, 1988, pp. 28-72.

16 Véase sin embargo FLORES FARFÁN, José Antonio, *Cuaterros somos y toindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*, CIESAS, México, 1999.

17 HILL, Jane H. y HILL, Kenneth, *Speaking Mexicano. Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*, The University of Arizona Press, Tucson, 1986.

18 FLORES FARFÁN, José Antonio, "Transferencias náhuatl-español en el Balsas (Guerrero, México). Reflexiones sobre el desplazamiento y la resistencia lingüística en el náhuatl moderno", *Amerindia* 25, 2000, pp. 87-106.

19 FLORES FARFÁN, José Antonio, "Intervention in indigenous bilingual education: Culturally-sensitive materials for bilingual Nahuatl speakers", en HIDALGO, Margarita, ed., *Contributions to the Sociology of Language*, 2005, en prensa.

20 McCARTY, Teresa, "Schooling, resistance, and American Indian languages", en *International Journal of the Sociology of Language* 132, 1998, pp. 27-41.

21 SUÁREZ, Jorge Alberto, *The Mesoamerican Indian Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

22 FLORES FARFÁN, José Antonio, "Intervention in indigenous bilingual education: Culturally-sensitive materials for bilingual Nahuatl speakers", en HIDALGO, Margarita, ed., *Contributions to the Sociology of Language*, 2005, en prensa.

23 FLORES FARFÁN, José Antonio, "Performing for the future: the power of art and the media in language revitalization", Tercera Conferencia Anual de Derechos Lingüísticos, Essex, 2004, <http://privatewww.essex.ac.uk/~patrickp/lhr/lhrlectures.htm>.

24 EVANS, Nicholas, "The last speaker is dead-long live the last speaker!", en NEWMAN, Paul y Martha RATLIFF eds., *Linguistic Fieldwork*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, pp. 250-281, cita de p. 260.

25 FLORES FARFÁN, José Antonio, "Nahuatl purism: Between language innovation, maintenance and shift", en BRINCAT, Joseph, et al., eds., *Purism in the Age of Globalization*, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum, 2003, pp. 281-313.

26 *Pupalotl: La mariposa*. Cf. SAHAGÚN, Bernardino de, Fray, *Florentine Codex General History of the Things of New Spain*, J.O. Anderson y C.E. Dibble. Santa Fe: School of American Research, 1950-1982; FLORES FARFÁN, José Antonio y RAMÍREZ CELESTINO, Cleofas, *Za Zan Tleino. Adivinanzas Nabuas de Ayer, Hoy y Siempre*, Artes de México-CIESAS, México, 2003a.

27 FLORES FARFÁN, José Antonio, "On the Spanish of the Nahuas", *Hispanic Linguistics* 10, 1, 1998, pp. 1-41; *Cuaterros Somos y Toindioma Hablamos*, CIESAS, México, 1999; "Culture and language revitalization, maintenance, and development in Mexico", *International Journal of the Sociology of Language* 152, 2001, pp. 185-197.

28 EVANS, Nicholas, "The last speaker is dead-long live the last speaker!", en NEWMAN, Paul y Martha RATLIFF eds., *Linguistic Fieldwork*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, pp. 250-281,

29 CAMERON, Deborah, et al., "Ethics, advocacy and empowerment: issues of method in researching language", *Language and Communication*, 13, 2, 1993, pp. 81-94.

LAS LENGUAS DE LA AMAZONIA

Francesc Queixalós

Centre d'études des langues indigènes d'Amérique (IRD-CNRS)

Laboratório de Línguas Indígenas (Universidade de Brasília)

Si se añaden a la cuenca hidrográfica del río Amazonas regiones que comparten el mismo medio natural y las mismas formas de ocupación humana, tales como las Guayanas, la cuenca del Orinoco en el sur venezolano y el este colombiano, los afluentes septentrionales del Plata en la frontera Brasil-Bolivia, y el oeste y norte de la cuenca del Tocantins, nos deparamos con un mosaico lingüístico caracterizado por una extrema diversidad. En torno a sesenta familias, tres de ellas con varias decenas de lenguas cada una, desbordando la Amazonia tal como se acaba de deslindar: el arawak, desde Bolivia -antiguamente, desde el norte de Argentina- hasta el extremo noroeste de Sudamérica (hasta Centroamérica, si se consideran los efectos de las deportaciones coloniales); el tupí, cuyo ramo tupi-guaraní se extiende desde Argentina hasta la Guyana francesa, y desde los afluentes occidentales de Orinoco hasta -antiguamente- la costa este de Brasil; finalmente el caribe, del Brasil central a la costa del Mar Caribe y hasta la punta septentrional de la Cordillera de los Andes. Excepto un pequeño puñado de lenguas que migraron en tiempos recientes, el conjunto *jé* se sitúa fuera y al este de la región considerada.

Una variedad de tupinamba, la lengua hablada en el litoral brasileño al llegar los Europeos, pasó a ser la lengua de los mestizos surgidos de la cohabitación entre Indios y Portugueses. Instrumentalizada por los misioneros coloniales, sirvió de lengua de contacto durante la conquista y la evangelización de la cuenca amazónica, y se habló desde la desembocadura del Amazonas hasta

los afluentes colombianos y venezolanos del Río Negro. Esta *língua geral* substituyó muchas lenguas autóctonas, al ser declarada, por motivos de eficiencia económica, lengua oficial de la Amazonia brasileña a fines del siglo XVII. Las misiones tenían por obligación su enseñanza a todos los niños indígenas. Y también a los hijos de portugueses. Pero desde la primera mitad del siglo XVIII, debido a los conflictos crecientes entre la corona portuguesa y las misiones jesuíticas, y debido también a que la administración colonial estaba obligada a valerse de los misioneros para comunicar con los súbditos de la corona, se desencadenó una ofensiva masiva contra la *língua geral*. Hoy en día sólo permanece viva en algunas comunidades del Río Negro.

El arco occidental amazónico que corresponde aproximativamente al Piedemonte andino presenta la mayor diversidad lingüística. Se piensa que puede contener las zonas residuales de regiones de donde habrían partido las olas de migraciones hacia el este. Pudo también servir de zona de refugio para poblaciones afectadas por catástrofes naturales o guerras. El número de lenguas amazónicas se acerca a los trescientos, la mitad, según algunas estimaciones, de lo que habría existido a fines del siglo XV. Las epidemias, combinadas con el trabajo forzado, las deportaciones y las guerras de exterminio, son la causa de esta extinción masiva, que continúa hoy día. Si se toman únicamente los ejemplos de la Amazonia boliviana y peruana, se cuenta, para la lengua isconahua, con 28 hablantes; para el kayuwawa, con 27; canichana, 12; muniche, 10; taushiro, 7; cholón, baure et shimigae, 5 cada uno; moré et ñapari, 4 cada uno; loretoano, 3; leco, 1. Existen personas que se identifican como guarasugwe, huacaraje o maropa, pero nadie utiliza ya estas lenguas. Del lado de Brasil, los hablantes de akuntsu, en el estado de Rondonia, son siete. Todos monolingües, pero los únicos individuos capaces de procrear hoy o en un futuro próximo son consanguíneos biológicos o clasificados.

Esta situación de desastre generalizado explica quizá el número relativamente alto de lenguas aisladas: una quincena, entre ellas los andoke, cofán, tikuna, yagua, trumai, aikana, kanoé, djeoromitxi, makurap, irantxe, awake, máku, koaia, movima. Las lenguas que superan la decena de miles de hablantes -piaroa, sikuaní, yanomami, makuxi, wapishana, kali'na, shuar, aguaruna, asháninka, shipibo, tikuna, guajajara- son vistas como comparativamente vigorosas. Se cuentan más de treinta lenguas habladas por lado y lado de fronteras internacionales, siendo el kali'na un caso extremo, ya que sus hablantes viven en Venezuela, Guyana, Surinam, Guyana francesa y Brasil, por lo que están en contacto con el español, el inglés, el holandés, el francés y el portugués como lenguas oficiales. Algunos grupos han sufrido en su carne ese tipo de situación. Los awajun, shuar y wampis, cuyas comunidades padecieron el aislamiento impuesto por el conflicto territorial entre Ecuador y Perú, están intentando

recuperar, desde el acuerdo de paz de fines de los años noventa, la libre circulación fronteriza, pasando a adoptar un etnónimo común, "wash", ya que hablan la misma lengua y tienen la misma cultura.

Por otro lado, unas sociedades de pequeño tamaño y una gran diversidad lingüística son condiciones que favorecen el aprendizaje de varias lenguas. Se conocen dos regiones al menos por el notable multilingüismo de sus habitantes: el alto Xingú, y el alto Río Negro con sus afluentes colombianos. En este último las relaciones entre grupos étnicos son reguladas por la hexogamia lingüística: los hablantes de una misma lengua se consideran como consanguíneos; uno se casa obligatoriamente con alguien que hable una lengua diferente de sí. Los niños crecen en casas colectivas donde se oye diariamente la lengua de los padres, que es también la lengua del lugar de residencia, y las distintas lenguas de las madres, todas ellas venidas de otras comunidades. En las conversaciones cada uno habla su propia lengua, que es la lengua dominante de allí donde se ha criado, y es también su lengua *paterna*. Claro, todos se entienden perfectamente.

Una pequeña proporción de las lenguas amazónicas se ha descrito de manera científicamente satisfactoria. Hasta hace algunas décadas, la investigación llevada a cabo con fines proselitistas ha prevalecido, con los protestantes anglosajones substituyendo en gran parte a los católicos europeos o descendientes de europeos hacia mediados del siglo XX. Estas dos facetas del cristianismo hicieron suyos los intereses hegemónicos de sus respectivas potencias tutelares -las monarquías ibéricas seguidas por las Repúblicas independientes primero, y los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX-, de las cuales fueron la punta de lanza en regiones de difícil acceso. De esos tiempos hemos heredado algunas descripciones de alta calidad, caracterizadas obviamente por el horizonte científico de su tiempo, pero también muchas listas de vocabulario, traducciones o adaptaciones de textos religiosos, así como análisis fonológicos o morfológicos a menudo rudimentarios. El precio pagado por estos elementos de conocimiento es, naturalmente, descomunal, pues lo que se ha llevado a cabo concomitantemente es ni más ni menos que la aniquilación de innumerables culturas y lenguas. Aquí debe resaltarse la tremenda superioridad de los misioneros protestantes anglosajones contemporáneos sobre los misioneros católicos europeos de la época colonial, en lo que atañe a su eficacia en semejante labor destructora. Nótese, en otro contexto geográfico, las palabras de Cameron Townsend -fundador de la más famosa de las actuales agencias de evangelización por la lingüística-, en el momento de regalar al presidente Johnson un ejemplar de la Biblia traducida a la lengua apache: "Si en su día hubiéramos podido entregar este libro a los Apaches, seguro que Gerónimo no habría dado tanto trabajo a nuestro ejército".

Las características de esos elementos de conocimiento -escasos, superficiales en su conjunto- dan una idea de la inmensidad del campo que queda aún por explorar. Los países comienzan a asumir la formación de profesionales cualificados, aptos para afrontar el reto de la documentación de semejante riqueza, y los trabajos monográficos de buen nivel y aceptable profundidad se multiplican. Es raro que se descubran en las lenguas de la Amazonia fenómenos completamente originales. El grado de variabilidad de los sistemas lingüísticos encuentra su límite natural en la estructura de la mente humana y en la función de comunicación. Se ha hallado sin embargo un orden de palabras considerado, hubo una época, como imposible. Una situación bastante común consiste en la observación de subsistemas gramaticales con propiedades notablemente diferentes de lo que se conoce en otras partes. Esta originalidad relativa obliga a reajustes locales de nuestras ideas teóricas, como es el caso con los sistemas de clasificación nominal (la gramática obliga al hablante a aclarar en qué categorías de forma, función, etc., encajan los seres que éste menciona; algo parecido al género pero más complejo de lo que muestran las lenguas europeas) o los sistemas de explicitación de la fuente de información (la oración debe contener marcas que indiquen si la información estriba en algo observado directamente, reportado por terceros, inferido a partir de la observación, del razonamiento lógico, etc.).

Al tiempo que se vuelve más exigente, la investigación se involucra en los procesos de recuperación de la vitalidad lingüística en que entran las sociedades indígenas al amparo de las nuevas formas de acción política que van surgiendo. Una coyuntura favorable surgió a fines de los años ochenta, comienzos de los noventa, con la promulgación de Constituciones democráticas, en algunos casos como efecto de la caída de las dictaduras militares -1988 en Brasil, 1994 en Bolivia, 1993 en Ecuador y Perú, 1991 en Colombia, 1992 en Paraguay-. Se llevan a cabo por doquier programas en que se juntan indígenas organizados, el mundo universitario, organizaciones no gubernamentales y agencias del Estado. Esto pasa a menudo por una reformulación de la escuela oficial, reformulación que toma como principios básicos el bilingüismo y la interculturalidad. Bilingüismo es una noción que puede parecer relativamente transparente, más aun en Cataluña. Hay que estar atento no obstante a la siempre posible utilización perversa del bilingüismo, más directamente observable en ámbitos como el amazónico. Citando nuevamente a Townsend, esta vez en la celebración oficial del décimo aniversario de la presencia del Summer Institute of Linguistics en Perú:

"Autorizados por el éxito de las escuelas bilingües, podemos vislumbrar el día en que las hermosas y complejas lenguas que hoy estudiamos con tanto afán y encanto habrán desaparecido. El idioma oficial quedará imparable por todas partes como debe ser".

Por eso la noción de interculturalidad es capital. Contrarresta la instrumentalización de la lengua como vehículo de contenidos foráneos -lo que hacen exactamente las misiones protestantes, y que lleva a la irreversible desvalorización de lo propio, incluida la lengua. Se trata, por lo contrario, de suministrar a los jóvenes indígenas las herramientas de comprensión de la sociedad en que han nacido y de la sociedad (o sociedades) con que serán llevados a interactuar intensamente durante su vida de adultos. Así como -aspecto fundamental- las herramientas de acción dentro de, y entre, ambas sociedades.

Uno de los más notables entre los programas que asumen esta postura es la experiencia llevada a cabo en Iquitos desde hace más de quince años. Una verdadera escuela de magisterio forma promociones de jóvenes procedentes de las comunidades indígenas de la Amazonia peruana, convirtiéndolos en profesores capaces de trabajar en la lengua oficial del país y en la lengua propia de los niños, capaces de despertar en los niños el interés por el conocimiento del mundo no indígena y por el conocimiento de la cultura de sus padres, capaces, por último, de contribuir desde la escuela a un mejor control, por los indígenas, del proceso de contacto. Hasta la fecha unos ciento y treinta jóvenes indígenas han logrado el reconocimiento oficial de su capacidad profesional al verse otorgar el Título Pedagógico en Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Otro resultado interesante de este programa es que la etnia cocama, numerosa pero cuya lengua había caído en notable desuso puesto que ningún individuo menor de cincuenta años la tiene como primera lengua, reintroduce el cocama en el currículo escolar, como segunda lengua por supuesto, y estudia los mecanismos a través de los cuales esa lengua podría reconquistar espacios en la interacción diaria entre los miembros del grupo.

Se pone a prueba otro tipo de experiencia en Manaus, inmensa isla de asfalto en el centro de la Amazonia brasileña. En un país donde el número de grupos de indios aislados se considera ser aún superior a los cincuenta, el fenómeno de los indios urbanizados comienza a llamar la atención. En Manaus son veinte mil, principalmente tikuna y sateré-mawé. Estos últimos ocupan dos barrios, y, si bien ya no talan la selva, continúan produciendo objetos manufacturados tradicionales, realizan fiestas colectivas y rituales, transmiten la tradición oral, y hablan su lengua en el marco de la vida comunitaria, utilizando el portugués para la comunicación con la gente de fuera. Estos "campesinos urbanos" tomaron la iniciativa de introducir la lengua propia en las actividades de la escuela de barrio. Para ello, contrataron, por cuenta propia, un profesor bilingüe. El Estado aún se muestra reacio en comprometer su departamento de educación, pero los lingüistas de la Universidad ya se asocian a la experiencia mediante un programa para la documentación y la revitalización de la lengua y la cultura sateré-mawé. Otro ejemplo interesante, a pesar de situarse fuera de la región consi-

derada, es el de São Paulo. Dentro de una de las ciudades más pobladas del mundo hay una pequeña reserva forestal de bosque tropical atlántico. Dentro del bosque, la aldea Krukutu de indios guarani. Y dentro de la aldea, la niña de nueve años Kerexu Mirim. Como los demás habitantes de la aldea, Kerexu veía pasar cantidades de aviones diariamente. Y soñaba con realizar un viaje dentro de uno de aquellos artefactos voladores. Un día, de elecciones probablemente, llegó al pueblo un político, en helicóptero. La niña fue tan persuasiva que consiguió que el político la llevase a dar una vuelta en aquella máquina. En portugués, lengua que la niña empezó a aprender hace dos años en la escuela indígena de Krukutu, y con ayuda de su padre, también escritor, la niña escribió *A índia voadora*, libro que acaba de ser publicado en quinientos ejemplares en el marco del programa del Ministerio de Educación para promover la producción de materiales didácticos elaborados con participación de las comunidades indígenas. Dice el padre de la niña: "Es una gran arma para defendernos, pues a través de nuestra escritura podemos llevar a la sociedad a valorizar más a nuestra gente, a entender que nosotros también tenemos capacidad para pensar y reflexionar, que somos humanos como ellos, y también para que la sociedad se entere de una historia verdadera, contada y escrita por nosotros mismos."

De todos lados surgen iniciativas orientadas hacia la preservación de la diversidad lingüística. La Unesco toma cartas en el asunto de las lenguas amazónicas. Está en estos días promoviendo la elaboración de un *Estudio sobre las lenguas en peligro y sus tradiciones orales en Amazonia*, bajo los auspicios de su Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe, en cooperación con la Casa de las Américas y Unamaz (Asociación de las Universidades Amazónicas). Ahora bien, gritos de alerta y balances ya existen desde hace un tiempo suficiente como para que se piense seriamente, desde el nivel de las organizaciones oficiales internacionales, en pasar a la etapa de las acciones concretas. Las modalidades de intervención se han comentado e ilustrado abundantemente en otros foros y publicaciones. Sólo quiero insistir en un punto.

El futuro de las lenguas está en manos de los hablantes de hoy, y de nadie más. Hacia ellos debe ser dirigido un tipo de acción que consista básicamente en el traspase de las herramientas necesarias para la defensa de los propios intereses. Asumiendo claro está -lo que no se verifica necesariamente en cada caso- que entre esos intereses conste la preservación de la lengua y otros patrimonios de la identidad. Dicho traspase se llama formación. Lo que lo hace factible es que, por regla general, existe una relación directa entre la urgencia de actuar para salvar una lengua y el grado de contacto de sus hablantes con las sociedades herederas de Europa. Esto significa que una buena proporción de los hablantes de lenguas en peligro de extinción -no los Akuntsu, por supuesto- ha recibido algún tipo de educación escolar. En 2003 João Nonoy se volvió

el primer indígena del estado de Maranhão licenciado en derecho. Lo que hizo a renglón seguido fue volver a la aldea Krikati prometiendo luchar por las causas indígenas y ambientalistas. Después del acceso a la tierra, la formación de cuadros es probablemente la primera prioridad de cualquier programa de cooperación orientado hacia la preservación de las lenguas, de las culturas, y hasta de la propia vida de los nativos amazónicos.

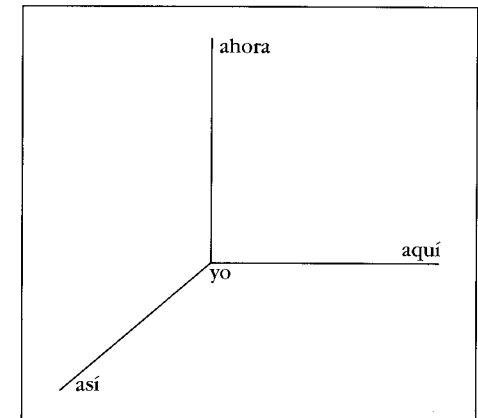
REFERENCIAS

- ADELAAR, W., "La diversidad lingüística y la extinción de las lenguas", en QUEIXALÓS, Francesc y RENAULT-LESCURE, O. (orgs.), *As línguas amazônicas hoje*, IRD-ISA-MPEG, São Paulo, 2000, pp. 29-36.
- ALBERT, B., *Les Indiens et l'Etat au Brésil*, ms, 2004.
- BESSA FREIRE, J. R., "Da 'fala boa' ao português na Amazônia brasileira" *Amerindia* 8, 1983, pp. 39-83.
- BESSA FREIRE, J. R., *A escola e os Índios urbanos*, ms, 2005.
- CABRAL, A.S.A.C., *Seminário*, Laboratório de Línguas Indígenas, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- CUNHA, R., "Escola indígena: fortalecimento das identidades e dos direitos dos índios" *ComCiência*, <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/04/06.shtml>, 2005.
- GARCÍA, F., "Estado de las lenguas amazónicas en el Perú", en QUEIXALÓS, Francesc y RENAULT-LESCURE, O. (orgs.), *As línguas amazônicas hoje*, IRD-ISA-MPEG, São Paulo, 2000, pp. 333-342
- GOMEZ, E., "Puesto que hablamos distinto, quiere Ud. casarse conmigo?", en *Glotta* 1.3, Bogotá, 1986, pp. 18-22.
- HVALKOF S. & AABY, P., eds., *Is God an American? An Anthropological Perspective on the Missionary Work of the Summer Institute of Linguistics*, IGWIA & Survival International, 1981.
- Kuúmu, Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana FORMABIAP, Boletín Informativo nº 2, Iquitos, 2005.
- QUEIXALÓS, Francesc y RENAULT-LESCURE, O. (orgs.), *As línguas amazônicas hoje*, IRD-ISA-MPEG, São Paulo, 2000.
- QUEIXALÓS, Francesc, "Un Nouveau Monde de langues" Introducción a QUEIXALÓS, Francesc (resp.), *Amérique*, en PEYRAUBE, A. & BONVINI, E. (resps.), *Dictionnaire des langues du monde*, en AUROUX, S. (resp.) *Encyclopédie des sciences du langage*, Paris, PUF, en prensa.
- RODRIGUES, A. D., "Panorama das línguas indígenas da Amazônia", en QUEIXALÓS, Francesc y RENAULT-LESCURE, O. (orgs.), *As línguas amazônicas hoje*, IRD-ISA-MPEG, São Paulo, 2000, pp. 15-28.
- RODRÍGUEZ BAZÁN, L.A., "Estado de las lenguas del Oriente, Chaco y Amazonia bolivianos", en QUEIXALÓS, Francesc y RENAULT-LESCURE, O. (orgs.), *As línguas amazônicas hoje*, IRD-ISA-MPEG, São Paulo, 2000, pp. 129-149.
- TRAPNELL, L., "La política lingüística en el Perú, con especial referencia a la lenguas indígenas amazónicas", en QUEIXALÓS, Francesc y RENAULT-LESCURE, O. (orgs.), *As línguas amazônicas hoje*, IRD-ISA-MPEG, São Paulo, 2000, pp. 361-376.

LA VISIÓN DEL MUNDO DEL OTRO: LENGUAS "PRIMITIVAS" Y CATEGORÍAS CONCEPTUALES

Ángel López García
Universitat de València

Un problema con el que me he encontrado muchas veces al enfrentarme a las lenguas amerindias es el de que para un gramático formado en la tradición lingüística occidental resulta imposible dirigir una mirada ingenua a su sistema lingüístico. Lo queramos o no, los patrones de la gramática grecolatina nos pesan ominosamente y es inevitable que confundamos sus categorías generales con los universales del lenguaje. Una forma de soslayar este inconveniente es el conocido relativismo whorfiano, pero, según sabemos, ello tiene el inconveniente de aislar cada idioma como si fuera un compartimento estanco, impidiendo así cualquier posibilidad de acercarnos a ella y, lo que es más importante, a sus hablantes. Naturalmente hay factores comunicativos que son universales, pero es dudoso que tengan una entidad gramatical y no sólo situacional. En particular, como ya observó K. Bühler¹, todo acto de habla se establece por relación a tres ejes, el espacio (aquí), el tiempo (ahora) y el modo (así), los cuales parten de un centro de coordenadas constituido por el yo:



De ahí se sigue que en todas las lenguas debería haber una expresión gramatical de la persona, construida desde el yo, de los tiempos, de los modos y de los espacios que se señalan, junto con una cierta manera de captar las cosas del mundo. A continuación mostraré hasta qué punto pueden diferir los procedimientos sistemáticos de marcar estas categorías en las lenguas amerindias cuando se los compara con nuestros propios hábitos gramaticales.

LA PERSONA

En español, como en las demás lenguas europeas, nos hemos acostumbrado a un sistema de pronombres personales que parece tan obvio que nos sorprendería mucho que no fuese universal. Y, sin embargo, no lo es en absoluto. La primera característica destacada es que el sistema español no concibe la colaboración entre personas: existe el hablante YO, el oyente TÚ, lo que está fuera de ambos, ÉL-ELLA, el hablante y otros, NOSOTROS, el oyente y otros, VOSOTROS, y una pluralidad de otros, ELLOS-ELLAS. Lo que no se nos ocurre es que YO pueda colaborar con TÚ, que ambos formen una unidad superior enfrentada al mundo, tal vez porque lo propio de nuestra cultura occidental es el individualismo y la egolatría, la noción de sujeto como sustento de la ley y el orden. Pero esto no es necesario: en guaraní (y también en quechua y en aymara, p.ej.), si queremos significar que YO y TÚ colaboramos, se emplea el plural inclusivo *yané*, si YO se integra en otro grupo de personas que excluye explícitamente a TÚ, nos serviremos del plural exclusivo *oré*. Por cierto que no parece ser una casualidad que las lenguas amerindias con plural inclusivo y exclusivo coincidan sospechosamente con la zona del español americano donde más vitalidad tiene el voseo: al fin y al cabo se trata de actitudes parecidas ante la vida, pues se vosea para expresar valores de solidaridad grupal, para tender un lazo al interlocutor con quien nos sentimos copartícipes de una experiencia común².

Pero la oposición inclusivo/exclusivo de la primera persona del plural es una minucia comparada con lo que sucede en otras lenguas. Mientras el guaraní, el aymara y sobre todo el quechua, son lenguas millonarias y que han servido de instrumento de expresión a imperios indígenas, el colorado, del que ahora me ocupo, es un idioma del grupo páez que no hablan más de mil personas en la región de Santo Domingo de los Colorados en Ecuador. El dato es importante: cuanto más grande y consiguientemente burocratizada es una comunidad, más despersonalizada suele mostrarse su lengua.

Estamos acostumbrados en español a que el tiempo verbal y la persona tengan expresión independiente: *amá-ba-mos* es pasado por /ba/ y primera

persona del plural por /mos/. Hay, con todo, alguna excepción interesante: la primera persona del singular del presente de indicativo, *am-o*, sincretiza la expresión del tiempo y la de la persona, ya desde el latín. Y la razón es bien simple: como el hablante es el origen del sistema temporal en el momento de la enunciación, no es de extrañar que en este caso ambos índices se fusionen³. Pues bien, algo así, pero extendido al conjunto del paradigma verbal es lo que tenemos en colorado:

- Hay un subparadigma con tres tiempos, pasado habitual (en *-mia*), pasado inhabitual (en *-nu*) y futuro intencional (en *-chuna*), en el que sólo existen primeras personas, del singular y del plural. La razón parece obvia: no podemos pronunciarnos sobre los hábitos ni sobre las intenciones de segundas y terceras personas cuyas vivencias están fuera del acto de habla, por lo que lo mejor es callar. Sabia lección para los hablantes europeos acostumbrados a dogmatizar y a decir que *ella prefiere salir* o que *nunca has sabido lo que quieres*.
- Existe un segundo subparadigma con otros tres tiempos, un pasado reciente en /ka/, un pasado reciente de conatu en /wuiya/, y un presente habitual en /man/, en el que sólo existen la primera y la segunda persona. La explicación habría que buscarla en que el origen de coordenadas sólo puede serlo el momento de la enunciación como abstracción, pero en la realidad es el proceso entero por el que comunicamos algo a nuestro interlocutor, según notó hace tiempo R. Jakobson: siendo ello así es claro que podremos pronunciarnos por relación a las dos personas que intervienen, el YO y el TÚ, y además dentro del marco temporal que el diálogo abarca, desde hace un momento hasta ahora mismo, lo que justifica los tres tiempos aludidos⁴.
- Existe finalmente un tercer subparadigma para la expresión del futuro con el inventario completo de personas, primera, segunda y tercera. Y, en efecto, es por relación a lo que no ha sucedido aún cuando el hablante deja de tener primacía sobre el oyente y todavía más sobre la tercera persona. El YO, que puso el momento de la enunciación y la conciencia del mundo, pasa a ser uno más en el futuro, pues el hombre es un ser que tiene pasado, un ser histórico.

¿Hasta qué punto podemos considerar "primitiva" la visión del mundo vehiculada por el sistema de índices personales del colorado? Si por primitivismo se entiende concebir el acto de habla como una valoración de los espacios respectivos del hablante y del oyente, como un estar atento a lo que cada uno puede saber o no y a sus preferencias, es evidente que el colorado es muy

primitivo. Sin embargo, esta acomodación del sistema de coordenadas temporales a la posición del observador se llamó en ciencia revolución einsteiniana: frente al espacio y al tiempo absolutos de la física de Newton, Einstein concibió en su teoría de la relatividad un espacio y un tiempo que han dejado de ser magnitudes absolutas porque se mueven con el observador que los mide. Hoy sabemos que las ideas de una longitud y un espacio inamovibles, de un tiempo y un fluir del tiempo inmutables, son conceptos metafísicos que van más allá de lo que el observador y la experiencia pueden justificar. Y, en efecto, son metafísicos porque son lingüísticos: es la tendencia a la conceptualización y al alejamiento de la realidad propia de las lenguas europeas lo que nos ha impedido comprender los datos de la realidad, algo que a un hablante de colorado no le habría sucedido jamás.

Una cuestión estrechamente relacionada con la persona es la de los poseedores. En nuestras lenguas damos por supuesto que no sólo cambia el poseedor (*mi, tu, su, ...*), sino también que la naturaleza del poseído no es determinable, que cualquier cosa o animal y hasta cualquier persona pueden ser objeto de posesión. Pero, ¿es ello necesario? A juzgar por los datos del hishkaryana, una lengua caribe del Amazonas, parece que no. Así este idioma conoce tres posibilidades de construcción posesiva: los nombres de posesión inalienable, como las partes del cuerpo y algunas palabras asimiladas a ellas, llevan los sufijos /nĩ/, /rĩ/, /tĩ/ como *ibro*, "pie", *amo*, "mano", *ko*, "pecho", *be*, "mujer", etc, lo que da *ko-wa-nĩ*, "nuestros pechos", por ejemplo; los nombres de posesión alienable, que son nombres de objetos como *mareya*, "cuchillo", *kanawa*, "canoa", etc, llevan además de los anteriores sufijos del poseído un prefijo poseedor, *ro-mareya-nĩ*, "mi cuchillo"; finalmente los nombres de plantas, animales, personas y fenómenos naturales (*wewe*, "árbol", *boñe*, "piraña", etc) no llevan afijo posesivo alguno. Reparemos en la lógica interna de este sistema: de un lado se considera que las partes del cuerpo no requieren la expresión del prefijo poseedor, pues cuando alguien dice *tengo un arañazo en mi oreja* derecha está repitiendo pleonásticamente un rasgo no necesario. Hasta aquí nada sorprendente, ya que el español tiende a funcionar en el poseedor así, prefiriendo claramente *María se ha roto la pierna* a *María se ha roto su pierna*, posibilidad única en el inglés *Mary has broken her leg*. Pero si esto nos parece natural, también debería parecernos el hecho de que plantas, animales y personas no puedan poseerse en hishkaryana. Nuestra cultura ha hecho de la posesión y destrucción de la naturaleza su razón de ser y a esto le llama "progreso". Por eso dice *mi vaca, mi bosque, y mi empleado*: a lo único que no se ha atrevido aún es a decir **mi granizo*, aunque no por falta de ganas. Los hishkaryana son un pueblo modesto, tan apenas algunos centenares de personas que deambulan por la selva; no han "progresado", pero tampoco han

destruido. Lo malo es que los colonos blancos van extendiendo implacablemente los límites de sus ranchos en la Amazonía, así que es muy probable que dentro de poco este idioma pase a engrosar la nómina de las lenguas muertas.

TIEMPOS

Si algo caracteriza a las lenguas indoeuropeas es la primacía del tiempo presente sobre los demás. El presente es el primer tiempo que aprenden los niños y prácticamente el único que se emplea en la ciencia, en paremiología y en el lenguaje coloquial. Sin embargo, este predominio es engañoso: en realidad la dominancia del presente sobre los otros tiempos, a los que sustituye, se debe a que las lenguas que tienen este tipo de paradigma y que forman los demás tiempos como añadidos o recortes dentro del presente (*amá-ba-mos* sobre *ama-mos*) parten de la ilusión de la intemporalidad, del concepto más que del fluir de la vida: decimos *el hombre es mortal* o *Roma alcanza su máximo desarrollo en tiempos de Trajano* queriendo significar que en realidad los acontecimientos y los estados se presentan como cualidades, como rasgos imperecederos de un mundo que es una pura definición. La mejor caracterización de esta situación la dio E. Alarcos cuando en un esquema conocido por todos definió el presente como el tiempo neutro, improspectivo e irremotospectivo.

Pues bien, esto no es necesario. Por lo pronto es físicamente inverosímil. Si el tiempo real es una línea infinita que está desplazándose continuamente, se entiende que la idea de presente resulte imposible de captar, pues antes de haber iniciado cognitivamente su configuración ya es pasado. La lengua cuna, un idioma del grupo chibcha que se habla en Panamá, ha integrado esta tendencia natural en el sistema gramatical: porque el ser humano es un ser histórico que sólo puede dar cuenta de su pasado, nos encontramos con que en cuna el paradigma verbal consta de cuatro tiempos, todos ellos pasados, y de una posibilidad añadida, la del radical verbal desnudo, una especie de instantánea del mundo, que sirve indistintamente como imperativo, presente, infinitivo y futuro. Adviértase la sutileza expresiva de los cuatro pasados del cuna:

- el pasado narrativo en /na/ (*takkena*, "veía") se emplea para contar historias y se caracteriza por ser remoto e inactual.
- el pasado complexivo en /sa/ (*kop-sa*, "bebió") se emplea para resumir historias, casi como los titulares de prensa, y es remoto y actual, puesto que intenta revivir la situación ante el oyente.
- el pasado resultativo en /te/ (*na-te*, "ha ido") se emplea para comentar hechos cercanos en el tiempo, y es próximo e inactual.

- el pasado parentético en /li/ (*sokka-li*, "según dijo") trae al momento presente discursos pronunciados en el pasado, siendo próximo y actual.

Algunas lenguas del grupo chibcha han hecho un esfuerzo evolutivo para expresar también el presente y el futuro. Sin embargo se trata de tiempos secundarios formados sobre el pasado, que sigue siendo el principal: así en muisca, el idioma que se hablaba en la sabana de Bogotá, *zy-bky* vale por "hice", *zy-bky-skua* por "hago" y *zy-bky-nga* por "haré", donde /skua/ expresa actualidad (algo así como "ahora") y /nga/, posterioridad (es decir "después"). El muisca, al igual que el cuna, sólo puede concebir el tiempo a partir de la experiencia vivida, como seres históricos que son sus hablantes.

Otros grupos lingüísticos, en cambio, han resuelto esta dificultad para concebir el verbo fuera del pasado a base de combinar las formas temporales con valores aspectuales. Fue G. Guillaume quien observó hace más de tres cuartos de siglo que el verbo es un semantismo que implica (aspecto) y explica (tiempo) valores temporales. Si las tres posiciones temporales de pasado / presente / futuro pudiesen combinarse libremente a su vez con tres aspectos correlativos (respectivamente acabado / durativo / inminente) es evidente que quedaría patente la independencia del enunciador (sujeto de la enunciación) respecto del acontecimiento (enunciado), con lo que el hablante dejaría de verse constreñido a enunciar sólo sobre la experiencia vivida. Esto es lo que sucede en tarahumar, un idioma del grupo nahua que se habla en el estado mexicano de Chihuahua, donde *aní*, "decir" puede ser en pasado *aní-sáa* (acabado), *aní-ke* (durativo) y *aní-mée* (inminente), en presente respectivamente *aní-re*, *aní-gá* y *aní-méa*, etc.

MODALIDADES

Claro que siempre se podría argüir que estos idiomas incorporan una suerte de "lógica natural" o sentido común, más cercana, si se quiere, a la realidad del ser humano, pero que hace difícil la aprehensión del mundo por resultar muy alejada de los moldes de la lógica formal. Se diga lo que se diga, habrá quien piense, un sistema con pasado / presente / futuro y con tres personas del singular y otras tantas del plural, tales que además todas las personas se dan en todos los tiempos, es más simétrico, más equilibrado, o, como se suele decir en epistemología, más "elegante". Es posible. Sin embargo hay que ser consecuentes y aplicar estas nociones a todos los dominios de la gramática, no a unos pocos. Todos los romanistas han señalado la pobreza del sistema de modos románico, basado en la oposición indicativo / subjuntivo, para dar cuenta de las modali-

dades lógicas. Ya desde los escolásticos se distingue entre modalidades de dicto, que afectan al enunciado, y modalidades de re, que se aplican a un término del mismo. Posteriormente Leibniz señaló cuatro variantes de la modalidad, la epistémica, la alética, la deóntica y la dinámica, así como la anfibología de un verbo como POTERE que significa las tres últimas sin que a veces podamos discriminar la ambigüedad. Y entiéndase que nada hay más lógico, ni más necesario para la ciencia que estas modalidades: una cosa es lo que resulta lógicamente necesario o esperable (alético), otra lo que los investigadores creen en un momento dado (epistémica), una tercera lo que deriva de la capacidad de las personas (dinámica) y, en fin, aquello a lo que estamos obligados (deóntica).

Pues bien, en chácobo, una modesta lengua del grupo pano hablada por algunos centenares de personas en la puna boliviana, estas modalidades están integradas en la flexión verbal, son una necesidad del sistema. Y no sólo eso, en casi todas se diferencian dos grados o matices:

- alética con /tiari/, "probablemente"
- epistémica fuerte con /kara/, "verdadero"
- epistémica débil con /mika/, "dudoso"
- dinámica fuerte con /kas/, "capacidad y deseo"
- dinámica débil con /no/, "deseo"
- deóntica fuerte con /wi/, "orden"
- deóntica débil con /na/, "recomendación"
- emotiva con /pi/, "sentimiento".

Se podría objetar que estos matices también los expresamos en español mediante perífrasis con verbos, adverbios o adjetivos. Es cierto, toda lengua puede expresar cualquier cosa, Pero si tradicionalmente se consideraba a las lenguas flexivas como más "perfectas" (?) que las aislantes porque integraban las nociones modales y temporales en el cuerpo del verbo, ahora no hay razón para dejar de reconocer que el chácobo, un idioma que integra las modalidades lógicas en el paradigma verbal es, cuando menos, una lengua admirablemente lógica. Sólo la lógica simbólica moderna, sobre todo a partir de los trabajos de la escuela polaca, llegó a perfeccionar suficientemente su aparato formal como para incluir un tratamiento satisfactorio de las modalidades.

DEIXIS

La deixis, esto es la fijación de los sintagmas en el referente por medio de determinantes, es un procedimiento universal. Lo que los lógicos llaman

"expresiones definidas", que son expresiones capaces de referir, se aplica a sintagmas nominales determinados, en tanto el conjunto de la proposición tiene como referencia su valor de verdad. En español y en las demás lenguas europeas el anclaje referencial de los sintagmas nominales se sirve del artículo, en tanto el del conjunto de la oración es responsabilidad de los morfemas modo-temporales del verbo, de lo que modernamente se suele llamar la categoría FLEX. El problema de un espacio así concebido es su estatismo: cada oración toma como origen de coordenadas siempre y obligatoriamente al verbo conjugado, hasta el punto de que su presencia ha llegado a considerarse como condición imprescindible para que haya oración. Podríamos decir que, al igual que sucedía con el tiempo, el espacio de las lenguas europeas es un espacio absoluto de raigambre newtoniana.

¿Resulta concebible un espacio relativo, con origen de coordenadas variable a instancias de los movimientos del observador, esto es, un espacio lingüístico einsteniano? Parece que esto es lo que sucede en aymara, la lengua indígena mayoritaria de Bolivia. Cualquier oración aymara debe contener al menos uno de los dos sufijos de "cumbre pragmática" *-w(a)* y *-j(a)*, adjuntados a una palabra en el caso de *-wa* y a varias opcionalmente en el de *-ja*: así no se tendrá *naya jutá*, lit. "yo vendré", sino necesariamente *nayaj jutawa*, *nayaw jutaja*, *nayaj jutá* o *nayaw jutá*. El sufijo *-ja* se emplea para marcar el anclaje referencial de los términos singulares del enunciado, y de ahí que pueda aparecer varias veces; el sufijo *-wa* sirve, en cambio, para anclar el enunciado en su conjunto (algo así como FLEX en español) y sólo puede emplearse una vez. Sin embargo, y esto es lo notable, dicho *-wa* no está constreñido a sufijarse al radical verbal creando un origen de coordenadas absoluto: según las necesidades de la comunicación nos lo encontramos aglutinado a un pronombre, como en el ejemplo *nayaw jutá*, "yo vendré", de arriba, o a un adverbio, como en *nairaw jutana*, "antes vino", de forma que según se vayan desplazando los intereses del observador así lo hará el centro de coordenadas deíctico. Cuando *-wa* está ausente, *-ja* pasa a desempeñar sus funciones, pero ahora vinculado necesariamente al sujeto, pues de lo contrario, al competir con otros términos que llevan *-ja*, no sabríamos dónde se sitúa el origen de coordenadas de la oración.

También se puede enfocar la deixis desde el punto de vista de la naturaleza del origen de coordenadas, cuestión irrelevante en el espacio de la física, pero no en el espacio simbólico del lenguaje. En español hay poco que decir sobre el particular: los demostrativos y el artículo pueden ser masculinos o femeninos (y, a veces neutros), singulares o plurales, dependiendo del género y del número de su núcleo. Algo completamente diferente sucede en la lengua mixteca de Jicaltepec. En este idioma el elemento señalado queda adscrito a una cierta órbita cognitiva y lo que de él se diga estará fuertemente con-

dicionado por la misma. Así dentro de una gradación ternaria de distancia parecida a la del español (indiferente / próximo / lejano) tenemos para el primer matiz las siguientes posibilidades: *r'a*, "masculino", *ña*, "femenino", *ri*, "animado", *ch'i*, "inanimado", *y'a*, "sagrado", *ñ'i*, "colectivo", *ru*, "común" y *we*, "diminutivo". Pero no sólo es que haya más, es que varios de ellos pueden aplicarse al mismo núcleo, dependiendo de sus funciones en la realidad: usamos masculino o femenino cuando señalamos hombres y mujeres en su papel de tales (por ejemplo hablando de sus relaciones sexuales), pero emplearíamos simplemente el animado para hablar de ellos o de ellas cuando están sentados a la orilla del camino; similarmente los dioses pueden ser señalados con el deíctico sagrado, en el lenguaje ritual, pero simplemente con el colectivo, cuando de lo que se trata es de referirnos a ellos como elementos del calendario, y el juguete que entregamos a nuestro hijo será aludido con el diminutivo, aunque al que nos lo vendió se lo pidiéramos con el común (este uso se da, hasta cierto punto, en español en el habla de las mujeres).

Pero esta "deixis simbólica", por llamarla de alguna manera, no se reduce a los señalamientos de sintagmas: de forma paralela al anclaje oracional del aymara, mas ahora con el añadido del matiz simbólico, en mixteco el conjunto del enunciado puede expresar una deixis textual "diminutiva" mediante la sistemática sustitución de /kw/ por /p/ y de /sh/ por /ch/ (en vasco se logra algo parecido con la palatalización de las oclusivas), o expresar una deixis textual "enfática" cuando se alarga la sílaba final duplicando su vocal, o una deixis textual "retórica" a base de labializar todos los sonidos. Casi todos estos usos parecen tener su origen en las convenciones de los relatos míticos, en los que la naturaleza del núcleo señalado es muy importante: F. Queixalós señala que en los relatos míticos de los indios quileutes los bizcos prefijan /l/ a cada palabra, los cortos de talla prefijan /s-/ , los tontos añaden /ch-/ , etc⁵.

CLASES NOMINALES

Los sistemas de clases nominales no son privativos de las lenguas amerindias, se dan de forma generalizada en el grupo bantú y en otros grupos lingüísticos igualmente. Su fundamento es siempre el mismo: entre el referente y el lenguaje se establece un filtro categorial que supone una toma de postura cognitiva respecto a la realidad. Advértase que, en realidad, se trata de un segundo filtro, intermedio entre el filtro puramente nominalista y el categorial. Como ha mostrado últimamente la gramática de prototipos, el ser humano que aprende el léxico de una lengua realiza dos operaciones en absoluto triviales y para las que se requiere un esfuerzo considerable: de un lado agrupa los diferentes estímulos visuales

procedentes de objetos muy diferentes en el nombre *mesa*, a pesar de que las hay de hierro y de madera, redondas, cuadradas o rectangulares, de todos los colores imaginables, para quirófano, de cocina o de despacho, etc; de otro lado agrupa el nombre *mesa*, así como los nombres de objetos próximos como *velador*, y los de objetos lejanos como *león* o *cielo*, bajo la categoría común "sustantivo". Todos estos procesos son decisivos para modelar la mente humana: en realidad para la conciencia del hombre -y tal vez el hombre se reduzca a ella- el mundo es lo que es capaz de retener. Lo notable de las lenguas con clases nominales es que entre *mesa* y "sustantivo" hay un escalón categorizador intermedio: cada sustantivo lleva un afijo que lo integra en una determinada clase nominal compuesta por elementos más o menos homogéneos. Naturalmente esto lo hacemos también en cualquier otra lengua, como cuando decimos que *mesa*, *cama*, *armario* y *silla* son *muebles*. Pero el hecho de conferir status gramatical a estos agrupamientos intermedios dota a las lenguas que así lo hacen de una imagen del mundo mucho más estructurada y racional que la nuestra.

El interés de los idiomas amerindios en este contexto es que para algunos de ellos tenemos datos que nos permiten comparar la situación de las clases nominales en etapas diferentes de la evolución diacrónica. Así la descripción del maya de Chilam Balam (un texto mítico recogido por fray Diego de Landa en el siglo XVI) que hizo Cristina Alvarez⁶ le permitió dar cuenta de las siguientes clases nominales: *-kot* para "animales silvestres", *-tul* para "seres vivos", *-p'el* para "seres no vivos", *-um* para "aves", *-chek* para "distancias de un pie", *-chakab* para "distancias de la sección de un tronco de árbol", *-dil* para "distancias como la pared de un bohío", etc. Lo que se aprecia claramente en esta lista es que conviven dos subsistemas, uno de medida basado en magnitudes de la vida diaria, y otro de clasificación de los seres del mundo, que es de naturaleza mítica: téngase en cuenta que según la descripción que nos da el *Popol Vuh* del origen de la tierra y de sus seres (muy parecida al Génesis, por cierto), son, en efecto, aves, animales silvestres, objetos inanimados, etc, las clases que sucesivamente van haciendo aparecer los dioses creadores. En cambio cuando se compara dicha relación con la del chol, una lengua del grupo maya estudiada por Schumann (1973)⁷, se advierte que el mundo mítico ha desaparecido y las distancias ajenas al sistema métrico también, siendo ahora relevantes tan sólo las clases que marcan magnitudes de capacidad, como corresponde a una sociedad dedicada al pequeño comercio como la que nos ocupa: *-pazhl* para "racimos", *-tz'izbt* para "granos", *-tzima* para "áridos", *-zbazbw* para "rebanadas", *-kuzbch* para "fajos de leña", *-tas* para "cajones", *-p'ozbch* para "sacos", *-chiki* para "canastos", *-zbozhp* para "puñados", *-tzolom* para "surcos", *-suzbt'* para "rollos", etc. No se puede decir en chol simplemente pan, harina o cuerda: hay que indicar de cuántas rebanadas, sacos o rollos se trata.

En el fondo lo que subyace a las clases nominales del chol es la idea de que existe algún tipo de homogeneidad interna en los nombres no contables. En otros grupos lingüísticos esta tendencia categorizadora basada en la homogeneidad sólo diferencia dos categorías: así en cuna, del grupo chibcha como sabemos, se distingue un plural heterogéneo en *-kana*, para conjuntos de elementos diversos y además ampliables a voluntad, y un plural homogéneo en *-mala* para conjuntos de elementos iguales y no ampliables: así *ipyá-mala*, "ojos" o *amma-mala*, "tías", pues tenemos los ojos y las tías que tenemos, pero *tule-kana*, "personas", porque los seres humanos que caben en dicho grupo son muy variados, no tienen nada en común, y pueden ser sólo dos o muchos.

Lo que debemos preguntarnos, en vista de todo lo anterior, es hasta qué punto puede seguir considerándose que las lenguas "primitivas" son primitivas: a juzgar por el tipo de visión del mundo que transportan, la pregunta se responde por sí misma.

NOTAS

1 BÜHLER, K., *Sprachtheorie*, Jena, 1934.

2 PÁEZ URDANETA, I., *Historia y geografía hispanoamericana del voseo*, Caracas, 1981.

3 LÓPEZ GARCÍA, Á., "La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación", en I. BOSQUE (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Cátedra, Madrid, 1990, pp. 107-177.

4 JAKOBSON, R., "Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe", *Essais de linguistique générale*, Minuit, Paris, 1963, p. 183.

5 QUEIXALOS, F., "Les conceptions linguistiques des Indiens Américains", *Histoire des idées linguistiques*, Bruxelles, 1989.

6 ÁLVAREZ, Cristina, *Descripción estructural del maya de Chilam Balam de Chumayel*, México, UNAM, 1969.

7 SCHUMANN, O., *La lengua chol, de Tila (Chiapas)*, México, UNAM, 1973.

REFLEXIONES FINALES

Gabriela Dalla-Corte Caballero

REFLEXIONES EN TORNO A LA PERVIVENCIA DE LAS LENGUAS AMERINDIAS

Ariadna Lluís i Vidal-Folch
Gabriela Dalla-Corte Caballero
Pau Janer Coll

191

Paralelamente a la celebración del III Fórum de las Lenguas Amerindias, desde el ICCI se formuló, entre los ponentes que participaron en el encuentro, una encuesta para tratar de diagnosticar las principales necesidades de las lenguas americanas, sus problemas más importantes y sus amenazas. Al mismo tiempo se fue elaborando, con la colaboración de estos ponentes, una base de datos con todas las instituciones que trabajan para la normalización y la normativización de las lenguas amerindias, los estudiosos que trabajan en este campo, los principales convenios, acuerdos, declaraciones, leyes o actividades celebradas al respecto.

En esta línea se ha iniciado una investigación sobre el nivel de conocimiento de lenguas amerindias entre la población de origen latinoamericano que reside en Barcelona. La estadística sobre la comprensión, uso y conciencia de estas lenguas, ha comenzado entre los becarios del propio ICCI y se ha ampliado a los miembros de asociaciones latinoamericanistas y a los colegios de primaria y secundaria de la ciudad. Los primeros resultados, aunque un tanto preocupantes, no son, por otro lado, distintos a lo esperado. Muchos de los encuestados no demuestran tener conciencia de la existencia de estas lenguas, y son menos aun los que reconocen hablar alguno de estos idiomas.

DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS

Entre los principales derechos y necesidades lingüísticas que los ponentes entrevistados han señalado como básicas, existe un claro consenso en considerar como un derecho fundamental el vivir plenamente en la propia lengua, es decir, la libre expresión en lengua materna, tanto en el ámbito privado como en el público, ya sea en administraciones locales, regionales o estatales, en juicios penales o en procesos administrativos, con derecho a un intérprete o traductor si las circunstancias lo requieren; derecho, también, al enseñanza en la propia lengua, al conocimiento oficial de la misma, a no ser objeto de la estigmatización social ni de los prejuicios. En este sentido, es unánime la percepción de la necesidad de luchar contra estos prejuicios sociales a través de políticas públicas.

Existe un interesante documento de referencia, desgraciadamente no vinculante, que recoge todas estas cuestiones. Se trata de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), que Isidor Marí define como el esfuerzo por reflejar la dimensión personal y colectiva de estos derechos, ya que combina la implantación de grupos lingüísticos más recientes con comunidades lingüísticas históricas, de manera que se pueda vivir plenamente en la propia lengua en el espacio de asentamiento histórico de una comunidad. José Antonio Flores Farfán añade a todo esto "el derecho a la autonomía territorial y lingüística".

Resulta interesante, también, la referencia y valoración positiva que hace Isidor Marí sobre el planteamiento de Albert Bastardas, el cual propone combinar cuatro principios básicos en el ordenamiento mundial del multilingüismo: derechos personales, derechos territoriales, principio de subsidiariedad (todo aquello que se pueda realizar en una lengua local no se debe hacer en una lengua de más difusión) y principio de suficiencia funcional (toda lengua ha de mantener la primacía en un número suficiente de funciones no relevantes para garantizar su sostenibilidad). En este mismo sentido, Antoni Milian reivindica el derecho a disponer de medios de comunicación en lengua propia, y Elena E. Benedicto incorpora el derecho a aprender la lengua dominante, de la misma forma que pide una legislación que respete la diversidad cultural y sea eficaz su cumplimiento.

Antoni Milian, así como Jesús Bustamante o Joan Moles i Carrera, defienden el establecimiento de lenguajes estándar. Moles afirma que es necesario dar argumentos favorables al mantenimiento y difusión de las lenguas indígenas, dotarlas de un modelo escrito que sea aceptado por la comunidad y crear organismos académicos para la generación y/o adaptación de neologismos. En esta línea, Colette Grinevald reclama el estudio lingüístico por parte de profesionales cualificados, del mismo modo que Juan José Batalla Rosado pide que

se imparta la enseñanza de los idiomas indígenas en el ámbito universitario, y que se inculque la importancia de las fuentes escritas de estas lenguas.

Como idea innovadora apuntada por Joan Moles, cabe apuntar el derecho a que la administración local, regional y estatal difunda una imagen positiva de la propia identidad lingüística y cultural.

PROBLEMÁTICAS SOCIO - CULTURALES

La cuestión del plurilingüismo no está exenta de problemáticas socio-culturales, que reconocen unánimemente todos los ponentes: se insiste en la marginación de las comunidades indígenas y en la jerarquía entre los diferentes idiomas en las sociedades plurilingües. Los prejuicios lingüísticos, impuestos por los propios hablantes, como señala Jesús Bustamante, son el principal obstáculo para la normalización y para el futuro de estas lenguas. Por otro lado, José Antonio Flores Farfán apunta que esta discriminación de las lenguas indígenas reproduce una mirada colonial, al ser consideradas como un impedimento para el progreso de la nación y tratadas como un elemento exótico que no tiene cabida en los medios de comunicación ni ningún prestigio. Como apunta Colette Grinevald, es necesario que demuestren su valor, que justifiquen su uso. Azucena Palacios advierte que el principal problema radica en una falta de concienciación, tanto entre la población dominante como en la población minoritaria.

Todas estas problemáticas se encuentran con el obstáculo añadido de una falta de legislación adecuada, como reclaman Flores Farfán o Juan Carlos Rubio, el cual propone que la lengua sea reconocida como un derecho fundamental en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, documento que, por otro lado, fue tomado en cuenta en la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. El desajuste entre las realidades socio-lingüísticas y los derechos proclamados al respecto, así como los ya comentados vacíos legislativos y de políticas lingüísticas, por falta de recursos económicos y humanos, son denunciados por Elena Benedicto y por Ángel López.

Para tratar de paliar estos desajustes, Klaus Zimmermann incide en la necesidad de buscar formas auténticamente operacionales de interculturalidad, de manera que las comunidades indígenas superen la indecisión sobre su futuro y encuentren la forma de conciliar modernidad con identidad étnica. Por otro lado, Isidor Marí aporta un punto de vista divergente sobre la concepción de plurilingüismo, ya que reconoce no estar seguro de la existencia de comunidades realmente plurilingües, sino más bien convivencia de grupos distintos y conocimiento mutuo, cuando una parte de la comunidad aprende el idioma de la otra.

Las problemáticas son de orden diverso, pero siempre encontramos las desigualdades, ya sean políticas, económicas, sociales o de desarrollo, como la raíz de los conflictos. Es en estos conflictos donde se enmarca el inicio de substitución y extinción de las lenguas. Según Marí, no existen soluciones lingüísticas a problemáticas más generales, y habla de *empowerment* general de las comunidades como única solución para seguir con éxito una política de revitalización lingüística.

CONFLICTOS LINGÜÍSTICOS

Las comunidades plurilingües padecen frecuentemente una serie de problemáticas que son descritas por los ponentes del III Fòrum de la siguiente forma: por un lado, la jerarquización de las lenguas en estos contextos es vista como uno de los principales obstáculos, ya que según Ángel López, el efecto que esta situación de diglosia ejerce sobre las lenguas indígenas provoca que acabemos asistiendo a una "jibarización" de los idiomas minoritarios.

194

Por otro lado, Joan Moles afirma que la convivencia no homogénea en un mismo espacio, a la vez que la dispersión geográfica de las lenguas amerindias, de la cual hablan Eva Pons y Alicia Jonson, produce la falta de un referente lingüístico exitoso, de forma que no se valora socialmente el bilingüismo, que está absolutamente desprestigiado. Sobre esta cuestión, Isidor Marí señala la restricción de las variedades funcionales de las lenguas subordinadas, y Zimmermann comenta las dificultades que existen a la hora de expresar conceptos modernos en lenguas indígenas, la escasez de intelectuales indígenas y la falta de lingüistas con formación adicional en pedagogía. Para el alemán, faltan gramáticas contrastativas útiles para maestros que trabajen en situación de bilingüismo, y Joan Moles habla de la percepción de que la enseñanza de lenguas indígenas restringe el acceso al castellano o al inglés. La falta de recursos aparece, según todos los ponentes, como una de las causas principales de las problemáticas tratadas.

RELACIÓN DE CONVENIOS, ACUERDOS, LEYES Y TRATADOS QUE PUEDAN AFECTAR A LAS LENGUAS AMERINDIAS. (INFORMACIONES FACILITADAS POR LOS PONENTES)

- **1966-1976:** Art. 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos), 1966, entrada en vigor: 1976.
- **1987:** Ley N.º.28 de 2 de septiembre de 1987. Estatuto de Autonomía de las

Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua.

- **1989-1991:** OIT. Indigenous and Tribal Peoples Convention n 169, adoptada por la General Conference of the International Labour Organization. 27 de junio de 1989, en vigor el 5 de septiembre de 1991.
- **1992:** Declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas (1992), sobre los derechos de las personas que forman parte de minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas.
- **1992:** Carta Europea de las Lenguas regionales o minoritarias. 5 de noviembre de 1992. Aprobada por el Consejo Europeo en marzo de 1998.
- **1993:** Ley N.º. 162. Ley de Uso Oficial de las Lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua. (1993).
- **1994:** Draft United Nations Declaration on the Rights of Indigenous People.
- **1996:** Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos.
- **1998:** Convenio Marco para la protección de las minorías nacionales (STCE num.157): febrero 1998.
- **1999:** ONU. Subcomission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities. Working Goup on Minorities. 25 - 31 May 1999.
- **2000:** Consejo de Europa. Parliamentary Assembly. Recommendation 1492 (2001). Rights of minorities.
- **2001:** UNESCO. Universal Declartion on Cultural Diversity. 2 de noviembre de 2001.
- **2001:** SEAR (Sistema Educativo Autonomico Regional), 2001. URACCAN, Consejos Regionales Autónomos y Gobiernos Regionales Autónomos RAAN, RAAS.
- **2001-2002:** Consejo Europeo. Evaluation of the European Year of Languages 2001 - Final evaluation Report, May 2002.
- **2003:** Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (2003) (Méxic).
- **2003:** Decreto de Creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

195

CONSTITUCIONES (POR ORDEN ALFABÉTICO) ARTÍCULOS EN LOS QUE SE HACE REFERENCIA A DERECHOS LINGÜÍSTICOS

República de Bolivia. Constitución de 1995 con reformas del 2002 y del 2004

Art. 116 / X. del Título I.

"(...) *El Poder Judicial es responsable de proveer defensa legal gratuita*

a los indigentes, así como servicios de traducción cuando su lengua materna no sea el castellano."

Art. 171 del Título III.

"Reconocimiento de derechos de pueblos indígenas.

I. Se reconocen, se respetan y protegen en el marco de la ley, los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, a su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones.

II. El Estado reconoce la personalidad jurídica de las comunidades indígenas y campesinas y de las asociaciones y sindicatos campesinos.

III. Las autoridades naturales de las comunidades indígenas y campesinas podrán ejercer funciones de administración y aplicación de normas propias como solución alternativa de conflictos, en conformidad a sus costumbres y procedimientos, siempre que no sean contrarias a esta Constitución y las leyes. La ley compatibilizará estas funciones con las atribuciones de los Poderes del Estado."

República Federativa do Brasil. Constitución de 1988 con reformas hasta 2004

Art. 210 / 2 del Capítulo III

"O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem."

Art. 231 del Capítulo VIII

"São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos Índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos costumes e tradições. (...)"

República de Colombia. Constitución de 1991 con reformas hasta 2005

Art. 10 del Título I.

"El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos

de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe."

Art. 13 del Título II.

"Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados (...)".

República de Costa Rica. Constitución de 1949 con reformas hasta 2003

Art. 7 del Título VII.

"El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales."

República del Ecuador. Constitución de 1998

Art. 1 del Título I.

"El Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico. Su gobierno es republicano, presidencial, electivo, representativo, responsable, alternativo, participativo y de administración descentralizada. (...)

El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley. (...)"

Art. 24 del Título III.

"Toda persona tendrá el derecho a ser oportuna y debidamente informada, en su lengua materna, de las acciones iniciadas en su contra. (...)"

Art. 69 del Título III.

"El Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural."

República de El Salvador. Constitución de 1983, actualizada hasta la Reforma introducida por el DL N° 56, el 06 – 07 de 2000

Art. 62 del Título II.

"El idioma oficial de El Salvador es el castellano. El gobierno está obligado a velar por su conservación y enseñanza.

Las lenguas autóctonas que se hablan en el territorio nacional forman parte del patrimonio cultural y serán objeto de preservación, difusión y respeto."

República de Guatemala. Constitución de 1985

Art. 58 del Título II. Identidad cultural.

"Se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres."

Art 143 del Título III.

"El idioma oficial de Guatemala es el español. Las lenguas vernáculas, forman parte del patrimonio cultural de la Nación."

Art 18 del Título VIII

"Divulgación de la Constitución. En el curso del año de su vigencia, esta Constitución será ampliamente divulgada en lenguas Quiché, Mam, Cakchiquel y Kekchí."

198 Estados Unidos Mexicanos. Constitución de 1917 actualizada hasta la Reforma de 2001

Art. 2 del Título I. Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

"(...)

Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural. (...)

Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad. (...)

Acceder plenamente a la jurisdicción del Estado. (...) Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura. (...)

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de materia y en consulta con las comunidades indí-

genas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (...)

Nicaragua. Constitución de 1987 con las Reformas de 1995 y 2000

Art. 11 del Título II.

"El español es el idioma oficial del Estado. Las lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua también atenderán uso oficial en los casos que establezca la ley."

Art. 33 del Título IV.

"(...) Todo detenido tiene derecho a ser informado sin demora en idioma o lengua que comprenda y en forma detallada (...)"

Capítulo VI del Título IV. De los Derechos de las Comunidades de la Costa Atlántica.

Art. 90.-

"Las Comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a la libre expresión y preservación de sus lenguas, arte y cultura. El desarrollo de su cultura y sus valores enriquece la cultura nacional. El Estado creará programas especiales para el ejercicio de estos derechos."

Art. 91.-

"El Estado tiene la obligación de dictar leyes destinadas a promover acciones que aseguren que ningún nicaragüense sea objeto de discriminación por razón de su lengua, cultura y origen."

Art. 121 del Título VII.

"Los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Atlántica tienen derecho en su región a la educación intercultural en su lengua materna, de acuerdo con la ley."

Art. 180 del Título IX.

"El Estado (...) garantiza la preservación de sus culturas y lenguas, religiones y costumbres."

República de Panamá. Constitución de 1972, reformada por las Actas Reformatorias de 1978, por el Acta Constitucional de 1983 y los Actos Legislativos de 1983 y de 1994

Art. 84 del Título III.

"Las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas."

Art. 86 del Título III.

"El Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales, realizará programas tendientes a desarrollar los

valores materiales, sociales y espirituales propios de cada uno de sus culturas y creará una institución para el estudio, conservación, divulgación de las mismas y de sus lenguas, así como la promoción del desarrollo integral de dichos grupos humanos."

República de Paraguay. Constitución de 1992

Art. 77 del Título II.

"La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República

En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales."

Art. 140 del Título I de la Parte III.

"El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe.

Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro.

Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación."

200

República del Perú. Constitución de 1993

Art. 2 del Título I.

"A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación.

Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete."

Art. 48 del Título II.

"Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley."

República Bolivariana de Venezuela. Constitución de 1999

Art. 9 del Título I.

"El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad."

Art. 81 del Título III.

Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias

y la sociedad, les garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolana.

Art. 107 del Título III.

"(...) Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la lengua castellana (...)"

Art. 119 del Título III.

"El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y derechos originarios sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida. Corresponderá al Ejecutivo Nacional, con la participación de los pueblos indígenas, demarcar y garantizar el derecho a la propiedad colectiva de sus tierras, las cuales serán inalienables, imprescriptibles, inembargables e intransferibles de acuerdo con lo establecido en esta Constitución y la ley."

201

(RE)VISIONES DE LAS LENGUAS AMERINDIAS

Francesc Ligorred Perramon

202 Que se hayan celebrado tres forams sobre lenguas amerindias en Catalunya es todo un éxito del *Institut Català de Cooperació Iberoamericana*; pero debe reconocerse especialmente la seria labor de Ariadna Lluís que con esforzado entusiasmo ya ha logrado reunir en Barcelona a un buen grupo de investigadores de una área americanista poco analizada no sólo en el estado español sino también en el resto de Europa. La filología americanista no ha tenido ni tiene la difusión que, por ejemplo, han disfrutado la arqueología y la historia *-prehispánica* y colonial- de América. Si bien a partir del famoso quinto centenario (1992) la llamada cooperación ha despertado encontrados intereses hacia los "pueblos indígenas" americanos, todavía persiste cierto lastre sociocultural latinoamericanista que impide identificar a estos pueblos (náhuatl, zapotecos, mayas, quechuas, aymaras, mapuches, guaraníes,...) como "naciones sin estado" al modo de Euskadi o Catalunya.

La reunión de los días 8 y 9 de febrero de 2005 en Barcelona sirvió para demostrar que más que proyectos americanistas existen investigadores interesados en la problemática lingüística latinoamericana. Quizás no se consiguió que el encuentro funcionara como un *workshop* debido, en parte, a la concentración de ponencias en un tiempo muy limitado y, en parte, al desconocimiento y al asombro que despierta toda información nueva sobre el tema. También debe tomarse en cuenta que el panorama etnolingüístico americanista es geográficamente inmenso y académicamente complejo.

Empezaremos con dos comunicaciones gratamente virtuales, la de José Antonio Flores Farfán que mostró la modernidad de lo náhuatl antiguo y la de Juan José Batalla Rosado que redescubrió el enrevesado universo de los códices mexicanos poshispánicos. Batalla, a partir de los códices mesoamericanos de la cultura azteca, platicó sobre "el arte de escribir" en estos documentos "coloniales" que clasificó en normales y falsos. Sin considerar los códices anteriores a la conquista (por ej., mayas de Yucatán) o los manuscritos coloniales en lenguas náhuatl o maya, la comunicación se centró en la belleza de unos documentos que escritos con el alfabeto latino (fray Bernardino de Sahagún) funcionaban como textos explicativos de las "pinturas o dibujos" de los náhuatl. Farfán presentó el debate que se ha dado en México sobre las "lenguas indígenas" desde su consideración como objetos museográficos o contemplativos hasta las posteriores investigaciones aplicadas; afortunadamente en los últimos años los trabajos sobre lenguas funcionan como coautorías (investigador/investigado) lo que permite que en los "talleres" se produzcan materiales didácticos culturalmente sensibles. El pedagógico video en que un tlacuache juguetea por el metro del Distrito Federal haciendo referencia a los nombres *náhuatl*s de las estaciones permite reconocer el componente indígena de la llamada sociedad *chilanga*.

Otras ponencias se decantaron por una visión más informativa, como Antoni Milian Massana que alertó de la engañosa legalidad de las constituciones estatales y los tratados internacionales en relación a las lenguas amerindias o la de José Luís de Rojas que habló del interés clasificatorio que despiertan periódicamente esas "lenguas indígenas" en la universidad española. En este grupo de ponencias asimismo se enmarcarían las de Jesús Bustamante, la de Francesc Vallverdú, que sustituyó brevemente a Isidor Mari- y la de Joan Moles i Carrera que con su entusiasmo logró animar al público con la posibilidad de aplicar la experiencia sociolingüística catalana exportando tecnología normativa a las lenguas amerindias. Moles propuso una especie de manual de buenas prácticas lingüísticas para uso de las ONG, pues consideró imprescindible que a los pueblos les lleguen los programas de cooperación escritos en sus respectivas lenguas, aunque reconoció las dificultades que comportan los entornos multilingües y las lenguas no codificadas. Para Bustamante las lenguas amerindias se debaten entre el patrimonio y el freno al desarrollo; a partir de un recorrido histórico que empieza con el contacto y fijación de unas lenguas desconocidas por los europeos (s.XVI) y de las posteriores campañas de la corona española a favor o en contra del aprendizaje y del uso de las lenguas amerindias se llega a la situación sociolingüística actual en donde persiste el choque lingüístico y sobreviven las hablas populares. Milian explicó que mientras se mejora el estatus de las lenguas amerin-

días a nivel de las constituciones estatales, estas lenguas quedan legalmente relegadas en las relaciones regionales, lo cual sólo puede agravar la jerarquización de las lenguas consolidando el predominio del castellano, del inglés y del portugués. La ponencia tomó como ejemplo tres organismos: el *Tratado de Libre Comercio de América del Norte*, el *MERCOSUR* y el más actual *Acuerdo de Libre Comercio de las Américas*. De Rojas habló de los estudios sobre lenguas amerindias en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense, reconociendo el limitado interés del tema y el pionero esfuerzo de profesores como Alzina-Franch y Tovar; en la actualidad algunos investigadores de esta universidad madrileña colaboran con la *Red Europea de Estudios Amerindios*. Vallverdú definió la normalización lingüística como un invento catalán que ha tenido éxito en el ámbito hispánico pero, al mismo tiempo, reconoció que la normalización lingüística es distinta en todas partes (dispersión, número de hablantes,...). En el debate moderado por Eva Pons se recordó la *Declaració Universal de Drets Lingüístic* aprobada precisamente en Barcelona.

Otro apartado ocupan las ponencias de Colette Grinevald que proporcionó las referencias para conocer el estado de conservación de las lenguas amerindias y los instrumentos gubernamentales y académicos que existen en la actualidad para su posible preservación. En este sentido Francesc Queixalós presentó el difícil espacio etnolingüístico amazónico y sus posibilidades de pervivencia. Más optimista se manifestó Elena Benedicto a raíz de su experiencia con las "lenguas indígenas" de Nicaragua, optimismo sustentado en el interés revitalizador de los hablantes que en las teóricas facilidades legales del gobierno. Benedicto explicaba la cooperación técnica y la investigación participativa de instituciones de Finlandia y Canadá así como la relevancia educativa intercultural y bilingüe de la Universidad URACCAN, pero cuestionaba el hecho de que si bien el gobierno nicaragüense ha ido aprobando leyes a favor de las "lenguas indígenas", porqué se deteriora la vida tradicional y las lenguas siguen un proceso de extinción. Más general fue la ponencia de Grinevald al hablarnos de los trabajos de los lingüistas para documentar las "lenguas indígenas" a partir de su descripción, documentación y archivo; ante el reto que supone la continua desaparición de lenguas deben establecerse unos proyectos de colaboración sustentados en "buenas prácticas". Queixalós describió el vasto mosaico lingüístico del Amazonas donde hay descripciones sólo de algunas lenguas y dónde apenas existen lingüistas conocedores de las mismas y por ello el mejor lingüista es el "hablante". En esta zona de gran riqueza lingüística, condicionada demasiado frecuentemente por epidemias y guerras de exterminio, la lingüística resulta forzosamente política dado que sin el derecho a la tierra no existen derechos lingüísticos posibles.

Finalmente hubo dos exposiciones de carácter teórico que permiten entender y enmarcar a las anteriores. Me refiero a las de Azucena Palacios y de Klaus Zimmermann. Palacios partió de las influencias de las "lenguas indígenas" en el castellano y de la "sustitución lingüística" de las lenguas amerindias por el castellano, considerando que el bilingüismo es una realidad que se impone en el espacio andino. La ponente se refirió a la carencia de estudios en "áreas de contacto" y al hecho de que tradicionalmente (desde el s. XVI) las variedades del castellano hablado por quechuas y aymaras han sido consideradas "errores propios de indios". Azucena Palacios reconoció, sustentándose en estudios sobre el castellano de la zona andina y de la zona guaranítica de Paraguay, que existe un rechazo de estas variantes del castellano por considerar que se habla un "mal castellano" a causa de las mezclas con las "lenguas indígenas", todo ello en contraposición a la posibilidad de que estas mismas variantes del castellano funcionen como señas de identidad. En el debate posterior, a partir de las sugerencias de Ángel López sobre cierta hispanofobia y la existencia de dos normas, una para el habla y otra para la escritura, Palacios propuso abandonar el concepto de norma en favor de la pluralidad de normas, aunque el problema de la norma es que siempre rebasa el ámbito lingüístico y se convierte en política, para integrar, por ejemplo, a los "indígenas" a los proyectos nacionales. Zimmermann empezó recordando que no se trata de negar la historia pero tampoco hay que dar "luz verde" a toda transculturación impuesta. Después de señalar que la transculturación quiere sustituir a la interculturalidad, un concepto que supone una cierta estrategia de resistencia para el mantenimiento de la cultura propia, la ponencia ofreció un panorama de lo que sería la apropiación cultural (transculturación voluntaria, imposición, asimilación) y la transculturación recíproca. Zimmermann se refirió a la educación bilingüe intercultural, hoy por hoy positiva pues crea una conciencia de la diferencia, pero genera un problema pedagógico en el momento de presentar dos o más culturas en un salón de clase debido al desequilibrio social entre el castellano y las lenguas amerindias. Aunque las dificultades pueden ser de orden lingüístico (no disponer de gramáticas pedagógicas), existe ciertamente un componente político pues las leyes sobre lenguas se han hecho para calmar ciertas reivindicaciones y, además, es tradición en América Latina que las leyes no se hacen precisamente para ser ejecutadas.

Cómo señalaba al empezar esta reseña resulta gratificante la periódica realización de foros sobre lenguas amerindias pues sigue siendo un territorio desconocido para el mundo filológico catalán e hispánico; de ahí el valor de conocer diferentes (*re*)visiones sobre estas lenguas. Cómo consideraron algunos ponentes, es imprescindible que los estados latinoamericanos y europeos inviertan en investigaciones sobre lenguas amerindias pero no es menos cier-

to que son los propios hablantes los que tienen la última palabra en los métodos a seguir para su defensa y preservación. Los pueblos amerindios son conscientes de que de dónde les han venido los males durante más de quinientos años no les van a venir ahora los remedios: la destrucción lingüística y cultural durante la conquista y la colonia se prolongó con los gobiernos republicanos de blancos y criollos. En la actualidad existen esperanzas políticas en algunos países en los cuáles *lo indígena* (pueblo y cultura) viene recuperando protagonismo histórico (Guatemala, Perú, Bolivia, Ecuador, México,...) y en dónde las lenguas muestran una revitalización en su uso social y poético. En este contexto si, desde Catalunya, se pretenden diseñar proyectos de cooperación para mejorar la situación lingüística americana, es necesaria una observación constante de esa realidad etnolingüística a través del acercamiento a los hablantes y a los escritores de "lenguas indígenas".

206 Para finalizar, una recomendación para los nuevos forums que el ICCI pueda organizar sobre lenguas amerindias: sería interesante que cada sesión abordara el análisis de una determinada lengua o familia lingüística y que en la mesas asistieran participantes que aportaran reflexiones políticas, lingüísticas, antropológicas y literarias. Para ello, y sin descartar la colaboración de especialistas europeos reconocidos, resulta imprescindible la presencia de "hablantes amerindios" estudiosos de sus lenguas y con formación académica cómo lingüistas o antropólogos. Un valor añadido para la dinámica del forum y para el público consistiría en la participación de escritores en "lenguas indígenas" (náhuatl, maya, quechua, guaraní,...), pues sus comentarios etnolingüísticos y la lectura de sus textos nos aproximarían con más efectividad y con más afectividad al verdadero mundo de las culturas y de las lenguas de América.

REFLEXIONES EN TORNO A LA COOPERACIÓN LINGÜÍSTICA

Joan A. Argenter

Director de la Cátedra UNESCO de Lenguas y Educación, Institut d'Estudis Catalans

207 El desarrollo de la cooperación y la solidaridad internacionales, gracias a la acción sostenida y la ayuda humanitaria en una situación de emergencia, ha experimentado un incremento importante en los últimos tiempos con la irrupción del voluntariado y las ONGs, cuya actuación adopta un carácter complementario o subsidiario en relación con la intervención de los poderes públicos, sea en el ámbito nacional, sea en el internacional.

La actividad de los cooperantes internacionales puede ser que se lleve a cabo en un medio geográfico y social tal que la mutua comprensión y la comunicación surgida con la población que es receptora de ella y los agentes voluntarios esté garantizada gracias al hecho de que comparten una lengua común -por ejemplo, cooperantes portugueses actuando en zonas (realmente) lusófonas- o bien que lo esté gracias al buen y efectivo conocimiento de una lengua de uso internacional por ambas partes.

Muy a menudo, sin embargo, la situación real es que el cooperante desconoce la lengua de la población receptora de la ayuda internacional. Entonces se produce un vacío comunicativo que, en determinadas condiciones -como es el caso de la ayuda médica y hospitalaria o ciertas situaciones de emergencia inmediata- puede tener graves consecuencias por lo que respecta a la efectividad y a la urgencia de la intervención humanitaria.

Hasta aquí nos hemos referido a un problema causado por un desconocimiento estrictamente lingüístico (o sea, léxico, gramatical, de pronunciamiento).

Salvar esta carencia sería ya una ayuda inestimable, pero frecuentemente se ha de añadir el desconocimiento cultural. Todos los pueblos tienen no sólo un sistema de comunicación del tipo de lo que denominamos un lenguaje natural, sino también unas maneras peculiares de usarlo, unas normas comunicativas que le son características, unos recursos lingüísticos que, a pesar de poder ser eventualmente compartidos por otros pueblos, son objeto de un uso social diferente o sirven a una expresión de significaciones sociales diferentes.

Es necesario que las ONGs y sus miembros activos asuman y hagan suyos el conocimiento, el respeto y la promoción, mediante la implicación personal o colectiva –aunque sea únicamente simbólica– de la diversidad de lenguas, de culturas, de creencias que caracterizan nuestro mundo, que son ecológicamente necesarias y que forman parte del paisaje humano en el que habremos de trabajar.

208 Con todo, la acción de las ONGs y de los cooperantes supera de una u otra manera el vacío comunicativo y cumple, en términos generales, sus objetivos –o, si no los cumple, no suele ser por razones lingüísticas y comunicativas–. Ello no quita que un adiestramiento lingüístico adecuado habría facilitado no sólo la efectividad de la acción sino una recepción sin o con menos reserva. Que las ONGs se propusieran este objetivo no sería en ningún caso absurdo, pero es sin duda el objetivo más ambicioso, más costoso y tal vez condicionaría excesivamente su capacidad de movilización. En cualquier caso, la propuesta tiene total validez y viabilidad para aquellos casos en que la acción sobre el terreno sea permanente o tenga una duración indefinida, y aún en el supuesto de que el ámbito de actuación presente una relativa diversidad lingüística interna –lo que no es improbable en zonas del planeta más necesitadas de ayuda internacional no sólo económica–. Justo hace dos años la UE y el Consejo de Europa quisieron celebrar el año de las lenguas. Los objetivos eran la difusión de los valores de la diversidad lingüística y la promoción del multilingüismo, y una de las consignas rezaba, aproximadamente, "todos, con independencia de su edad, pueden aprender una nueva lengua".

Hay, sin embargo, un objetivo más limitado y alcanzable, que consiste en conocer parcialmente aspectos de la lengua o las lenguas y la cultura o las culturas comunicativas en presencia en el terreno. El conocimiento de las fórmulas más institucionalizadas y ritualizadas para establecer, mantener, modificar el curso de la comunicación (saludos, despedidas, proverbios). El conocimiento de una elección de léxico más común de la lengua (estadísticamente muy parecido de una lengua a otra), el conocimiento del léxico "especializado" más común en el ámbito de actuación en cuestión (sanidad, enseñanza, agricultura, primeros auxilios en un desastre natural, defensa de los derechos

humanos, reivindicación cultural, etc.). El conocimiento de aspectos sintácticos de la lengua para enunciados muy elementales. El conocimiento del léxico de las relaciones sociales y las estructuras de parentesco sanguíneo o simbólico y de su funcionamiento. El conocimiento de las fórmulas de tratamiento y las normas que rigen su uso. El conocimiento de la antroponimia y la toponimia y los significados culturales y sociales que se les asocia.

Identificar, sistematizar, ejemplificar estos elementos, con carácter general o particular, formular instrucciones para su uso adecuado, exponer la conveniencia de su conocimiento, son algunos de los objetivos de lo que habría de convertirse en un "manual de buenas prácticas lingüísticas y comunicativas para los cooperantes y las ONGs".

En otro nivel es necesario crear un discurso sobre los valores de la diversidad lingüística y cultural y sobre la autoconciencia que los cooperantes han de desarrollar como agentes que han de contribuir a preservar esta diversidad y a sacar el máximo provecho para su objetivo humanitario, que no se ejerce en un contexto nulo ni en el contexto de su país de origen, sino en el medio en el que viven los receptores con los que han de cooperar y en el contexto cultural que les es comprensible a ellos y a ellas.

El simple uso por defecto de la lengua del cooperante, sin ningún intento de adaptación, la introducción pura y dura de una lengua ajena –por muy internacional que eventualmente sea– en el medio donde viven los receptores de su acción humanitaria es, como lo es la introducción de una especie ajena en un sistema ecológico, un elemento hostil que no puede sino alterar el equilibrio y el sentido, y poner los fundamentos de la deserción lingüística y cultural de los nativos, sea "in situ", sea fomentando su migración hacia tierras donde se habla la lengua intrusa.

En cambio, el uso (limitado) de las lenguas locales por parte de los cooperantes ha de fortalecer la autoestima de aquellos que son los primeros poseedores y depositarios de una herencia inmaterial que expresa, contiene y da forma a un segmento del conocimiento humano acumulado a lo largo de la historia y del que todos pueden beneficiarse. Contribuir al mantenimiento de este legado es una de las acciones reparadoras que las ONGs pueden aportar a zonas del planeta que muy a menudo han sido expoliadas de sus recursos materiales, culturales y humanos por los países de los cuales aquéllos procedían.

INSTITUCIONES Y LINGÜISTAS POR LA PROTECCIÓN DE LAS LENGUAS

Marie-Amélie Ponce

Directora Institut Linguapax

210 El fomento y protección del patrimonio lingüístico mundial es algo para lo que trabajamos, en Cataluña, algunas instituciones como ICCI/Casa Amèrica a Catalunya o el Institut Linguapax. Es precisamente la convergencia de intereses en esta cuestión lo que ha provocado que este año estas dos instituciones hayan compartido dos de sus respectivas actuaciones más relevantes, como el Fórum de las Lenguas Amerindias y el Premio Linguapax.

En el caso del Institut Linguapax, se trató de una organización no gubernamental con sede en Barcelona, que fue creada en 2001 con el objetivo de dar continuidad al proyecto Linguapax que impulsó la UNESCO a raíz de un seminario de expertos celebrado en Kiev en 1987.

La promoción de las políticas lingüísticas que protegen la diversidad lingüística y que fomentan el aprendizaje de diversas lenguas constituye la orientación básica del Institut Linguapax, algo por lo que también apuesta ICCI/Casa Amèrica -aunque esta institución trabaja también otros ámbitos de la cultura, y está especializada en América Latina-. En cuanto a Linguapax, en cambio, se trata de una institución centrada específicamente en la promoción de la diversidad lingüística, y con una clara vocación internacional. Las actividades de Linguapax se concretan en la organización de congresos internacionales, seminarios y talleres, la publicación de obras especializadas y de material pedagógico multilingüe, la creación y animación de redes que comparten la filosofía Linguapax y la investigación en

sociolingüística, con especial atención a los temas de política y planificación lingüística (para mayor información, consultar la web <http://www.linguapax.org>).

En 2002, el Institut Linguapax creó el Premio Linguapax. Este galardón es un reconocimiento a la dedicación de lingüistas, investigadores, docentes o miembros de la sociedad civil que hayan destacado por la promoción de la diversidad lingüística y/o la educación multilingüe. Se valoran especialmente las candidaturas de las personas que han contribuido a mejorar la situación lingüística de una comunidad o país. El jurado del Premio Linguapax está formado por miembros del Comité Asesor del Institut Linguapax, compuesto por un grupo internacional de sociolingüistas de reconocido prestigio. Los Premios Linguapax se dan a conocer el 21 de febrero de cada año, Día Internacional de la Lengua Materna.

Hasta hoy, los galardonados han sido Jerzy Smolicz, catedrático de la Universitat de Adelàida en Austràlia y especialista en educación multilingüe; Bartomeu Melià, investigador independiente que ha trabajado durante décadas a favor de la lengua Guaraní; Tove Skutnabb-Kangas, de la Universidad de Roskilde de Dinamarca; Aina Moll, sociolingüista clave en la normalización del catalán durante la década de los ochenta; Joshua Fishman, considerado el padre de la sociolingüística moderna; y Fernand de Varennes, especialista canadiense en derechos lingüísticos, y que trabaja en la Universitat de Murdoch, Austràlia.

En 2005, la entrega del Premio Linguapax fue avanzada al día 9 de febrero, quedando enmarcado en el acto de clausura del tercer Fórum de las Lenguas Amerindias, organizado por el ICCI/Casa Amèrica a Catalunya. En esta ocasión, pues, se hizo público el nombre del galardonado con el Premio Linguapax 2005, que recayó en el sociolingüista camerunés Maurice Tadadjeu. El profesor Tadadjeu es especialista en planificación lingüística y enseñanza de lenguas maternas, y ha desarrollado con éxito modelos de educación trilingüe en Camerún, que han servido como modelo para otros países africanos. Sin duda, un ejemplo más de exitosa dedicación a la promoción y protección de las lenguas.

**DIRECCIONES DE INTERÉS
EN LA RED**

Gabriela Dalla-Corte Caballero

BILINGÜISMO, PROTECCIÓN DE LAS LENGUAS Y LENGUAS AMERINDIAS

(Datos aportados por los autores y colaboradores de esta publicación)

DIRECCIONES DE INTERÉS EN LA RED

214 **Lingüistas amerindianistas**

www.ssila.org/

SSILA. The Society for the Study of the Indigenous Language of the Americas

Fundada en 1981, la sociedad SSILA celebra una o dos reuniones anuales en coordinación con los coloquios de la Linguistic Society of America (LSA). La sociedad publica un boletín regularmente. Sitio en inglés.

<http://www.sil.org/>

Summer Institut of Linguistics

Creado en 1934, el SIL patrocina investigaciones y ofrece cursos de idiomas indígenas en todo el mundo. SIL Electronic Working Papers (SILEWP) es una publicación de SIL International sobre lenguas y culturas, especialmente aquellas que están amenazadas. Sitio en inglés.

www.vjf.cnrs.fr/celia

CELIA. Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amerique

Laboratorio del CNRS francés especializado en las lenguas de América Latina. Publica "Amerindia". Sitio en francés y en inglés.

[Http://nas.ucdavis.edu/NALC/home.html](http://nas.ucdavis.edu/NALC/home.html)

NALC

Patrocinado por el *Department of Native American Studies Humanities, Arts, and Cultural Studies División of the College of Letter and Science* de la Universidad de California, y que promueve la investigación en el campo de las lenguas amerindias y la transmisión de estas de padres a hijos. Acceso a los proyectos que han realizado. Sitio en inglés.

<http://www.uv.es/%w7Ecalvo/amerindias/amer.html>

IVALCA. Instituto Valenciano de Lenguas y Culturas Amerindias

Tiene como objetivo lograr la implantación estable de una línea docente e investigadora en el área de la lingüística amerindia en España. Publica, desde 1995, "BILCA" Boletín de Lengua y Cultura Amerindia. Sitio en español.

<http://www.iae-bonn.de/iae/>

Institut Für Altamerikanistik Und Ethnologie Der Universität Bonn

Los estudios de Antropología Americana forman parte del programa de la Facultad de Filosofía y Letras de Bonn. Se centra especialmente en la región andina y mesoamericana. Sitio en alemán y español.

<http://www.iai.spk-berlin.de/>

Ibero – Amerikanisches Institut. Fundació Patrimoni Cultural Prussià

El Insituto Ibero-Americano Fundación Patrimonio Cultural Prusiano es un centro interdisciplinario que se dedica al intercambio científico y cultural con América Latina, España y Portugal. Alberga una gran biblioteca especializada en el ámbito cultural iberoamericano y es, asimismo, un lugar de investigación extrauniversitaria, teniendo como objetivo la intensificación del diálogo entre Alemania e Iberoamérica. Sitio en alemán, inglés, portugués y español.

<http://www.cnws.leidenuniv.nl/>

Resarch School CNWS. School of Asian, African and Amerindian Studies. Universiteit Leiden

Es un centro de investigación sobre el Arte, las Ciencias Sociales y el Derecho de las culturas no occidentales. Promueve el trabajo y el intercambio del conocimiento y las ideas con los pueblos de todo el mundo. Cuenta con programas de intercambio de estudiantes. Sitio en inglés.

<http://www.cail.utah.edu>

The Center for American Indian Languages

El CAIL se dedica a trabajar con miembros de comunidades amerindias donde el idioma se encuentra en peligro, para promover una revitalización cultural. Tiene un ambicioso programa de investigación de lenguas amerindias. Sitio en inglés.

http://www.langlink.com/plfm/index_es.htm

Proyecto lingüístico Francisco Marroquín

El Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín es una Asociación no lucrativa, apolítica, laica, constituida para la divulgación de la cultura e idiomas mayas de Guatemala y especializada en la investigación lingüística, así como la creación de materiales educativos en y sobre estos idiomas. Sitio en inglés y castellano.

<http://www.okma.org/>

Oxlajuuj Keej Maya' Ajtz'itib' OKMA

Sus objetivos son: realizar investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas y educativas sobre los idiomas mayas de Guatemala y desarrollar la normalización de los idiomas mayas de Guatemala. Quiere promover la preparación académica lingüística por medio de becas. Sitio en castellano, Kaqchikel, Mam y Poqomchii'.

<http://www.oci.org.co/ocivirt/rie13.htm>

Educación Bilingüe Intercultural

Número monográfico sobre Educación Bilingüe Intercultural de la *Revista Iberoamérica de Educación*, número 13, enero-abril 1997. Todos los artículos están en formato PDF y HTML.

www.ebiguatemala.org

Ebiguatemala. Educación Bilingüe Guatemala

La comunidad virtual Ebiguatemala es un espacio virtual, educativo y de información, donde se comparten experiencias, conocimientos, ideas, recursos y noticias de los pueblos que coexisten en Guatemala. Sitio en español.

<http://www.ciesas.edu.mx/>

CIESAS México

Fundado como CISINAH (Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia) en septiembre de 1973 y reestructurado en 1980, actualmente el CIESAS es un Centro Público de Investigación, adscrito al Sistema de Centros CONACYT y, particularmente, estudia los campos de la Antropología Social, la Historia, la Etnohistoria y la Lingüística. Sitio en español.

<http://www.proeibandes.org/>

Programa de formación para Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos

216 El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos constituye una experiencia destinada a apoyar la consolidación de la educación intercultural bilingüe en los Andes, principalmente a través de la formación de los recursos humanos que este nuevo tipo de educación requiere. El PROEIB Andes es producto de la iniciativa de un conjunto de instituciones y organizaciones de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. Sitio en español.

<http://www.lfeanet.org/presentation/present.php>

Institu Français d'Études Andines

Creado en 1948, el Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA) es un centro de investigación pluridisciplinario del Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia. Su sede se encuentra en Lima pero tiene una vocación regional con acciones en cuatro países andinos: Perú, Bolivia, Colombia y Ecuador. El objetivo general del IFEA es el de contribuir al conocimiento científico del mundo andino, tanto de sus sociedades pasadas y presentes como de su medio ambiente. El IFEA, colabora con instituciones locales. Sitio en francés y español.

Fundaciones para la documentación

<http://www.volkswagen-stiftung.de>

Volkswagen

Desde el año 2000 financia proyectos de documentación de lenguas en peligro, juntamente con otras instituciones alemanas y no alemanas. Promueve, además, la tarea de investigadores jóvenes, intercambios internacionales y financia infraestructuras de investigación y de educación superior en Alemania y en los países con proyectos sobre estas cuestiones. Sitio en alemán.

www.mpi.nl/DOBES/

DOBES

Documentación de lenguas en peligro. Instituto con contrato de Volkswagen para crear el banco de datos de los proyectos financiados sobre las lenguas en peligro (archivo, método de archivo, descripción de programas en curso, programas de revitalización, cuestiones de ética). Sitio en inglés y en alemán.

www.hrelp.org

Hans Rausing Endangered Language Project (SOAS)

Programa iniciado en 2003, instalado en la SOAS de la Universidad de Londres. Propone tres programas:

- ELDP - Programa de bolsas de Documentación: Postdocs, becas de investigación y becas de documentación.
 - ELAP - Programa universitario. PhD y MA en Lingüística de campo para la Descripción y Documentación de Lengua en Peligro.
 - ELAR - Programa de Archivos. Archivo numérico de documentación diseminada de lenguas.
- El sitio proporciona información sobre la documentación de las lenguas en peligro y sobre bibliografía en papel e internet. Talleres anuales y publicaciones. Sitio en inglés.

<http://www.neh.fed.us/>

Documentación de Lenguas en Peligro (DEL)

Nuevo programa iniciado en 2004 por NSF (<http://www.nsf.gov/>), NEH y el Smithsonian Institut. Becas para universitarios, investigadores y comunidades de Estados Unidos. Sitio en inglés.

217

Fundaciones para lenguas amenazadas

www.ogmios.org

Foundation for Endangered Languages

Da pequeñas becas, organiza coloquios y publica las actas de los coloquios. Publica trimestralmente la revista "Ogmios", en la que da a conocer la actualidad lingüística sobre la salvaguarda del patrimonio lingüístico. Tiene enlaces de internet. Sitio y revista en inglés.

National Endowment for the Humanities

<http://www.neh.fed.us/>

Fundación norteamericana dedicada a promover la investigación en el campo de las humanidades. Promueve el programa *DEL (Documenting Endangered Languages)* a través del cual se facilitan diferentes tipos de becas. Acceso a información relativa a programas sobre la documentación de lenguas en peligro. Sitio en inglés.

<http://sapir.ling.yale.edu/~elf/index.html>

Endangered Language Fund

En este sitio se encuentra información sobre los proyectos de la fundación y enlaces a otros sitios que tratan sobre las lenguas en peligro. Ofrece becas para: el estudio científico de las lenguas en peligro; la colaboración con las comunidades autóctonas para el mantenimiento de sus lenguas; y la difusión de los resultados de estos trabajos en las comunidades indígenas y en la sociedad en general.

www.teluq.quebec.ca/diverscite/entree.htm

Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues

DiversCité Langues es una revista y un forum electrónicos sobre la "dinámica de las lenguas". Este campo temático en construcción se centra en la interrelación entre la lingüística, la sociología y la cultura. Sitio en francés.

<http://nas.ucdavis.edu/NALC/home.html>

<http://terralingua.org/>

TERRALINGUA

Es una organización que defiende la protección y la conservación de la diversidad biocultural de la vida -la diversidad biológica, cultural y lingüística del mundo- con un programa innovador de investigación, de educación, de política. Sitio en inglés.

<http://www.eblul.org.uk/>

European Bureau for Lesser Used Languages

Entidad que trabaja para el fomento de la diversidad lingüística. Sitio en inglés.

Centros de archivo

www.ailla.utexas.org/site/welcome.html

AILLA

Propone archivos numéricos de registro y de textos de lenguas indígenas de América Latina. El acceso para archivar los recursos es gratuito. Sitio en inglés y en español.

www.delaman.org

Digital Endangered Languages and Music Archive Network

DELAMAN ha creado una red internacional de archivos con la finalidad de fomentar la interacción sobre aspectos prácticos. Sitio en inglés.

www.utexas.edu/cola/llilas/centers/cilla/eindex.html

Center for the Indigenous Language of Latin America

El CCILA forma parte del Instituto de Estudios de las Lenguas de América Latina. Tiene hablantes nativos. Sitio con numerosos enlaces de información sobre las lenguas de América Latina. Sitio en inglés y en español.

<http://www.utexas.edu/cola/depts/llilas/about/>

Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS)

El CCILA depende precisamente del LLILAS, i este de la Universidad de Austin, Texas. Da acceso a noticias recientes de la institución, a información sobre cursos, programas y doctorados; a directorios y a información sobre profesores, investigadores y estudiantes. Sitio en inglés.

<http://www.lanic.utexas.edu/la/region/languages/>

LANIC

Página en la que se encuentran enlaces de interés para aquellos interesados en los idiomas latinoamericanos: fuentes de estudio en el extranjero, diccionarios y recursos adicionales relacionados con culturas y lenguas indígenas. Sitio en inglés, español y portugués.

Escritores y editoriales en leguas indígenas

<http://www.sup-infor.com/index.htm>

Las Ediciones Sup-Infor publican textos, o fuentes, en diversas lenguas amerindias, estudios y diccionarios, bilingüe o bien pictográficos. Sup-Infor publica programas específicos para investigaciones lingüísticas sobre los textos en lenguas indígenas (nahuatl, maya, mixteco, otomí, con Temoa) y programas para la creación o utilización de diccionarios pictográficos. Todas las publicaciones se pueden descargar de forma totalmente gratuita, a reserva del respeto de los derechos de los autores. Sitio en español, francés e inglés.

<http://www.redindigena.net/eliac/>

ELIAC Escritores en Lenguas Indígenas, Asociación Civil, es un espacio académico y cultural que apoya y promueve el trabajo de los escritores en lenguas mexicanas que se dedican a la investigación, producción y la difusión de la literatura contemporánea de los pueblos originarios de México. Tiene como lema: "Por el florecimiento de nuestras lenguas" y es una institución que no persigue fines lucrativos. Sitio en español.

Abya - Yala

<http://www.abayala.org/>

Centro cultural y a la vez editorial del Ecuador, en la cual encontramos buena parte de la producción editorial de este país. Acceso a breves noticias de ámbito político, económico y social de América Latina, a links de interés relativos a Ecuador, y a información sobre sus numerosas ediciones a través de una catálogo que da diferentes herramientas de búsqueda. Sitio en español.

LINCOM

<https://ssl.kundenserver.de/www.s83009615.einsundeinsshop.de/sess/utn;jsessionid=15432705fe8e45d/shopdata/index.shopscrip>

Tienda virtual alemana que dispone de un interesante apartado sobre ediciones relativas a lenguas americanas (LSNAL). Acceso a información exhaustiva sobre publicaciones muy seleccionadas relativas a estas lenguas, incluso el precio. Dispone de un catálogo que permite realizar diferentes tipos de búsqueda. Sitio en inglés, alemán y español.

Proyectos, institutos, centros de investigación, difusión y política lingüística en Catalunya

amir@gencat.net; mxirinachs@gencat.net

Casa de les Llengües

Es un sugerente proyecto nacido a partir del Fòrum de les Cultures Barcelona 2004, y que en 2005 está en proceso de creación y desarrollo. Su objetivo es trabajar por el fomento y protección de la diversidad del patrimonio lingüístico mundial.

www.ciemen.org

www.ciemen.org/mercator/index-gb.htm

CIEMEN

El Centre Internacional Escarré per a les Minories Ètniques i Nacionals (CIEMEN) funciona desde 1974, y fue legalizado en primer lugar en Italia y seguidamente en Cataluña. Su actividad viene motivada por la constatación de los problemas que a nivel mundial afectan a las minorías

étnicas en relación a la comprensión o no aceptación de las mismas por parte de otros grupos sociales con quienes conviven. Uno de los proyectos en los que trabaja es Mercator, sobre derechos lingüísticos y legislación. Sitio del CIEMEN en catalán. Sitio de Mercator en catalán e inglés.

<http://www.linguistic-declaration.org/index.htm>

Declaració Universal dels Drets Lingüístics

Bajo el impulso del CIEMEN y del Comité de Traducciones del PEN Club Internacional, en junio de 1996 se reunían en Barcelona 66 ONG, 41 Centros PEN i 41 expertos en derecho lingüístico de todo el mundo, con el soporte moral y técnico de la UNESCO. La asamblea de participantes aprobó la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos por aclamación, en un acto celebrado en el Paraninf de la Universitat de Barcelona. Este era el primer paso que tendría que conducir este texto a convertirse en una Convención Internacional de las Naciones Unidas. El texto de la Declaración está disponible en más de diez idiomas en este sitio web.

<http://www.linguapax.org/>
Institut Linguapax

El Institut Linguapax es una organización no gubernamental, con sede en Barcelona, que fue creada en 2001 para dar continuidad a una serie de reuniones de expertos organizadas por la UNESCO. La promoción de las políticas que protegen la diversidad lingüística y que fomentan el aprendizaje de diversas lenguas constituye la orientación básica de la institución. Web en catalán, castellano, inglés y francés.

www.sociolinguistica.org

GCS. El Grup Català de Sociolingüística

Es un lugar de confluencia de personas, que desde distintas disciplinas (sociología, lingüística, antropología, psicología, derecho, ciencia, política, historia...) han querido describir y cambiar la realidad social de las lenguas en nuestros países. Sitio en catalán.

<http://www.cpnl.org/xarxa/directori.htm>

El Consorci per a la Normalització Lingüística

Es un órgano territorial de aplicación en Cataluña de la política lingüística del Gobierno. Forman en Consorci: la Generalitat de Catalunya, 81 ayuntamientos, 37 consejos comarcales y las diputaciones de Girona, Lleida y Tarragona. El 'objectiu del Consorci es la difusió del cono- cimiento y el uso del catalán en todos los ámbitos. Sitio en catalán.

<http://web.inter.nl.net/users/Paul.Treanor/eulang.html>

Language futures Europe

Este sitio recopila links sobre aspectos distintos de las lenguas de Europa, políticas lingüísti- cas, multilingüismo, etc. Sitio en inglés.

<http://ccat.sas.upenn.edu/plc/clpp/>

EI CONSORTIUM FOR LANGUAGE POLICY AND PLANNING

Es una asociación en la que grupos de investigación, universidades y otras estructuras traba- jan entorno a la planificación y la política lingüística. Sitio en inglés.