

SERIE
Derechos e
Interculturalidad 2

Revitalización de Lenguas Indígenas

Revitalización de Lenguas Indígenas

INFORME REGIONAL

**Pueblos e idiomas indígenas
en América Latina y el Caribe:
situación actual y perspectivas**

Diciembre de 2020

FILAC

©Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, 2020
©Observatorio Regional de Derechos de los Pueblos Indígenas - ORDPI, 2020

[Derechos Humanos, Pueblos Indígenas, Culturas Originarias, Lenguas Indígenas, América Latina; FILAC-ORDPI, 2020]

SERIE: Derechos e Interculturalidad, Nro 2.

INFORME REGIONAL: Revitalización de Lenguas Indígenas. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y El Caribe: situación actual y perspectivas.

Diciembre de 2020

COORDINACIÓN GENERAL

Myrna Cunningham Kain - Presidenta Consejo Directivo FILAC

SUPERVISIÓN GENERAL

Álvaro Pop - Secretario Técnico FILAC

Amparo Morales - Jefa de Gabinete FILAC

EQUIPO TÉCNICO - ORDPI

Ricardo Changala - Coordinador Observatorio Regional de Derechos de los Pueblos Indígenas ORDPI-FILAC

Libertad Pinto - Analista ORDPI-FILAC

Jean Paul Guevara - Analista ORDPI-FILAC

CONSULTOR TEMÁTICO

Luis Enrique López Hurtado

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL DE APOYO

Carlos Requena Fernández

DISEÑO GRÁFICO DE LA SERIE

Gabriel Mariaca, Comunicación Institucional – FILAC

DIAGRAMACIÓN

Marco Flores

IMAGENES

Shutterstock, 2014

DISTRIBUCIÓN

Libre, bajo licencia Creative Commons de

Distribución No Comercial 4.0 Internacional, citando fuente



VERSION DIGITAL EN:

<https://www.ordpi.org/publicaciones>

FILAC

20 de Octubre 2287 esq. Rosendo Gutiérrez
La Paz, Bolivia



FORD
FOUNDATION



aecid

CON EL APOYO DE:

FUNDACIÓN FORD Y LA AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

Contenido

Prólogo	7
Introducción	11
Capítulo I	
Las lenguas originarias y sus hablantes.....	21
1.1. Idiomas originarios al sur del río Bravo.....	22
1.2. Lenguas transfronterizas	32
1.3. Comunidades de habla indígena en contextos bilingües y plurilingües	36
1.4. Lenguas y variantes.....	39
Capítulo II	
Vulnerabilidad y amenaza generalizada	45
2.1. Vitalidad, vulnerabilidad y transmisión intergeneracional	46
2.2. Lo que se pierde cuando una lengua es silenciada	56
Capítulo III	
Dinámicas políticas y sociales indígenas vinculadas con sus lenguas	61
3.1. Demandas y reivindicaciones iniciales en torno a la educación	62
3.2. La EIB, EBI, EIPP, educación indígena, etnoeducación y educación propia	62
3.3. “Que la escuela nos devuelva la lengua que nos quitó”	64
3.4. Recuperación y revitalización de las lenguas originarias.....	65
3.5. La lucha indígena por un nuevo estatuto político para sus lenguas.....	69
Capítulo IV	
Más allá de la familia, la comunidad y la escuela.....	77
4.1. La nueva palabra indígena a través de la escritura.....	77
4.2. Las voces indígenas en y desde el cine.....	79
4.3. Las juventudes indígenas y la creación de nuevas músicas indígenas.....	81
4.4. Las lenguas indígenas en el mundo digital.....	84
Capítulo V	
Las lenguas originarias y los Estados.....	89
5.1. Nueva normatividad en materia lingüística	90
- Nicaragua - 1993.....	91
- México - 2003	92
- Guatemala - 2003	94
- Venezuela - 2008	95
- Colombia - 2010.....	99
- Paraguay - 2010	100
- Panamá - 2010	101
- Perú - 2011.....	101
- Bolivia - 2012	104
- Ecuador, un proyecto de ley sin sancionar.....	106
- Chile, un proyecto de ley empantanado.....	106

5.2. Organismos nacionales dedicados al estudio, preservación, fomento del uso y desarrollo de las lenguas indígenas	108
- Bolivia, Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC)	109
- Ecuador, Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador (IICSAE).....	110
- Guatemala, Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG)	111
- México, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).....	112
- Venezuela, Instituto Nacional de Idiomas Indígenas (INIDI)	113
- Perú, Instituto Peruano de Lenguas Indígenas (IPELI)	115
- Chile, Instituto de Derechos Lingüísticos	115

Capítulo VI

Las lenguas indígenas en el concierto internacional y académico.....121

6.1. Reconocimiento internacional de los derechos individuales y colectivos de los Pueblos Indígenas	122
- El Convenio 169 de la OIT de 1989.....	122
- La Declaración de Durban de 2001	123
- La Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007	124
- La Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de 2016	125
6.2. Lenguas indígenas y cooperación internacional	126
- Apoyo a la educación intercultural bilingüe	126
- Apoyo a la documentación y revitalización lingüística.....	127
- El FILAC y la formación de recursos humanos para la revitalización lingüística.....	128
6.3. Las lenguas y la cooperación académica a la revitalización lingüística.....	129
Referencias Bibliográficas.....	131

Índice de cuadros

Cuadro 1: Lenguas habladas por área ecogeocultural de Tierra del Fuego a Oasisamérica.....	27
Cuadro 2: Lenguas habladas por país.....	29
Cuadro 3: Pueblos y lenguas originarias por país.....	31
Cuadro 4: Ejemplos de lenguas indígenas transfronterizas	33
Cuadro 5: Ejemplos de nombres distintos para una misma lengua	34
Cuadro 6: Ejemplos de escrituras distintas del nombre de una misma lengua	35
Cuadro 7: Exónimos y endónimos de una misma lengua	36
Cuadro 8: Indicadores de vulnerabilidad de las lenguas.....	49
Cuadro 9: Idioma que aprendió a hablar en la niñez.....	53
Cuadro 10: Población indígena, monolingüe, bilingüe y trilingüe en Ecuador	54
Cuadro 11: Lengua en la que se aprendió a hablar en los Andes y en la Amazonía	55
Cuadro 12: Estatus político de las lenguas originarias.....	73
Cuadro 13: Comparación de los alcances de las normas sobre idiomas originarios.....	108
Cuadro 14: Comparación de las funciones de los órganos nacionales.....	117

Índice de siglas y acrónimos

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AIDSESP	Asociación Interétnica de la Selva Peruana
ALMG	Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala
ASPIAL	Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CADPI	Centro para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CAIB	Coordinadora Audiovisual Indígena Originaria de Bolivia
CARE	Cooperativa de asistencia y socorro en todas partes
CEFREC	Centro de Formación y Realización Cinematográfica
CELIA	Centro de Estudios de las Lenguas Indígenas en América (Francia)
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIDCA	Centro de Investigación y Documentación de la Costa Atlántica (Nicaragua)
CIESAS	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, de México
CILA	Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada de la Universidad Mayor de San Marcos (Perú)
CNRS	Centro Nacional de Investigación de Francia
CONCYTEC	Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (Perú)
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca (Colombia)
DoBeS	Documentación de Lenguas Amenazadas (Alemania)
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIIP	Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe
FIDA	Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola
FILAC	Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe
FORMABIAP	Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana
GIZ	Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional
IBIS	Organización de la sociedad civil de Dinamarca
IIALI	Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas
IICSAE	Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador
ILC	Institutos de Lengua y Cultura (Bolivia)
ILV	Instituto Lingüístico de Verano (EE.UU)
INALI	Instituto Nacional Lenguas Indígenas (México)
INDEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos (Argentina)
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México)
INIDI	Instituto Nacional de Idiomas Indígenas (Venezuela)

IPELC	Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (Bolivia)
IPELI	Instituto Peruano de Lenguas Indígenas
IPILC	Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Revitalización Cultural (Nicaragua)
LED	Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo de Bolivia - Perú
NORAD	Agencia Noruega para la Cooperación al Desarrollo
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OXFAM	Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre
PLIA	Premio de Literaturas Indígenas de América
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PROEIB	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
RAAS	Región Autónoma del Atlántico Sur (Nicaragua)
RAE	Real Academia Española
RCL	Revitalización Cultural y Lingüística
SAIH	Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos
SEGIB	Secretaría General Iberoamericana
SEIP	Sistema Educativo Indígena Propio
SOAS	Escuela de Estudios Orientales y Africanos (Inglaterra)
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana (México)
UBA	Universidad de Buenos Aires (Argentina)
UII	Universidad Indígena Intercultural
UII(Red)	Red de Centros Académicos Asociados
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
URACCAN	Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua
URNG	Unidad Nacional Revolucionaria Guatemalteca
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

Prólogo

Las 500 lenguas indígenas que aún se hablan en América Latina están todas en situación de mayor o menor amenaza o riesgo. Un 25% de estos idiomas están en riesgo de extinción, si es que no se hace algo urgente al respecto.

La lengua es el alma de una cultura, representa una manera de entender la vida, de explicar la naturaleza.

Los idiomas indígenas han sido y son aún, el medio para la transmisión de los conocimientos tradicionales de generación en generación, la memoria, los modos únicos de pensamientos, significados y expresiones que nuestros pueblos guardan; los conocimientos fundamentales para la alimentación, salud, la educación, sus formas organizativas, su esencia cultural.

Cuando una lengua muere, se extinguen con ella, el sostén de las culturas y de los territorios indígenas. Cada toponimia, cada sitio sagrado, cada recurso reúne un saber y un conocer heredado de las abuelas y abuelos de cómo aprovechar y convivir con la naturaleza. Por ello la desaparición forzosa de nuestras lenguas también impacta en las prácticas de conservación y en el cambio climático.

Las causas son variadas, pero una de las principales de la erosión y del eventual silenciamiento de las lenguas originarias es la interrupción de la transmisión intergeneracional. Es decir, el corte de la forma natural por medio de la cual los seres humanos aprendemos a hablar y descubrimos que somos parte de una familia y de una comunidad: la adquisición de la lengua materna en el hogar, de boca de nuestros padres y mayores.

En América Latina, la socialización primaria en el hogar se está dando hoy, en números crecientes de situaciones, solo en castellano o portugués.

Por lo tanto, se va así estableciendo una brecha lingüística y cultural entre los niños y sus mayores, generando entornos donde los nietos ya no pueden comunicarse con sus abuelos. Por eso vemos en muchas comunidades, que quienes aún hablan la lengua indígena son los mayores de 40 años y hay incluso casos en los que se trata solo los mayores de 60.

En la medida que los idiomas indígenas, como los mismos pueblos, están presentes en varios Estados, más allá de sus fronteras políticas, es necesario establecer ámbitos institucionales regionales como el Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas cuya creación fue aprobada en la Cumbre Iberoamericana de noviembre de 2018. Allí, los Jefes de Estados y de Gobierno de manera unánime acordaron avanzar en la creación de este espacio para desarrollar procesos y mecanismos viables para sostener y revitalizar las lenguas indígenas, en especial las amenazadas, dinamizando la tradicional transmisión

intergeneracional de las mismas y el desarrollo de políticas para el uso público de las mismas.

Debe resaltarse también, que los idiomas indígenas no solo son importantes para los pueblos originarios.

Su defensa y conservación es parte del esfuerzo por la búsqueda de una sociedad, una humanidad más libre y capaz de encontrar respuestas a los problemas cotidianos. Con la desaparición de una lengua, de un idioma, todas y todos perdemos la posibilidad de tener conocimientos nuevos, de encontrar una forma alternativa para enfrentar los desafíos de la humanidad.

Consciente de esta realidad, que de una forma otra ocurre en todo el planeta, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó el 2019 como Año Internacional de las Lenguas Indígenas, con el objetivo de sensibilizar a la opinión pública sobre los riesgos a los que enfrentan y su valor como vehículos de la cultura, sistemas de conocimiento y los modos de vida, así como su papel crucial para que las comunidades participen en la vida económica, cultural y política de sus países. El año Internacional concluyó con la declaratoria del Decenio de las Lenguas Indígenas, que arrancará el año 2022.

El informe regional que presentamos pretende ser un insumo concreto para ayudar a conocer mejor la situación de las lenguas indígenas en los países de la región, los marcos legales e institucionales que se refieren y atienden esta temática, así como diversos esfuerzos que desde la propia sociedad y en particular de los mismo Pueblos Indígenas se realizan para conservar, promover y revitalizar las lenguas originarias.

El presente informe recoge y sistematiza información de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Belice, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guayana Francesa, Guyana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela y hace referencia también a Cuba, Haití, República Dominicana y Uruguay, países en los que no se hablarían ya lenguas indígenas.

La primera versión de este documento fue elaborada por Luis Enrique López Hurtado a solicitud del FILAC a mediados del año 2019. Posteriormente fue sometido a consideración en un seminario de cooperación Sur-Sur realizado en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, consultado a delegados gubernamentales e indígenas de FILAC durante el segundo semestre del año 2020 y finalmente revisado, aumentado y actualizado por el mismo consultor e integrantes del equipo técnico del FILAC.

Myrna Cunningham Kain
Presidenta
Consejo Directivo de FILAC

*No estamos solos
los dioses caminan con nosotros
los guerreros nos fortalecen
recibimos consejos de los ancianos.*

*Queremos fortalecer nuestras raíces
deseamos fortalecer nuestros corazones
y difundir nuestra sabiduría.*

*Resulta difícil el trabajo
largo y penoso el camino:
camino nuevo, nuevo amanecer.*

*Vengan, vengan, vengan
vengan todos a recibir:
el nuevo sol y el nuevo amanecer.*

Natalio Hernández, poeta Náhuatl, 1994¹

*También la historia de América es la historia de
sus lenguas: que tenemos que lamentar cuando ya
muertas, que tenemos que visitar y cuidar cuando
enfermas, que podemos celebrar con alegres cantos
de vida cuando son habladas.*

Bartomeu Meliá, 2010²

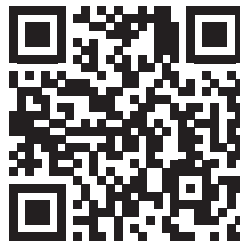
1 Extracto de su poema "No estamos solos", de su libro *Canto Nuevo de Anahuac, Yancuic Anahuac Cuicatli, Poesía Nahuatl*. México: CONACULTA, Editorial Diana.

2 En su libro de 2010. *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*, p. 27.

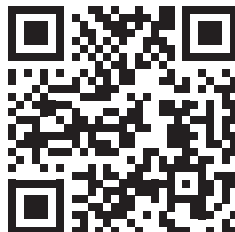
Producción audiovisual de apoyo



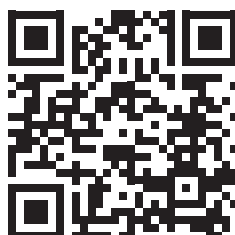
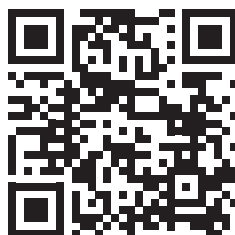
Esta serie de videos cortos acompañan el informe sobre Revitalización de Lenguas Indígenas.



La serie consta de cuatro segmentos audiovisuales, estos son: 'Evitemos el silenciamiento', 'Nuevos cauces para caudalosos ríos', 'La esperanza, el motor de la vida' y 'Tendiendo puentes de interculturalidad para construir otro mundo posible', todos estos segmentos a su vez componen el video denominado 'Revitalización de las lenguas indígenas'.



Códigos QR accesibles a través de teléfono móvil.



Introducción

Se estima que en América Latina viven más de 50 millones de personas que se autoidentifican como indígenas muchos de los cuales, en circunstancias difíciles, pugnan por conservar y utilizar sus lenguas. Sobreviven aún más de 550 idiomas indígenas, un tercio de los cuales están severamente amenazados y en riesgo de silenciamiento, pese a que la mayoría de los países latinoamericanos cuentan con normas legales que establecen al menos la obligatoriedad de su estudio y salvaguarda y en algunos casos incluso su oficialidad (López, 2009a).

Ante la reivindicación creciente de los líderes e intelectuales indígenas y de sus organizaciones, diversos países han modificado su estructura normativa desde las propias constituciones, reconociendo su carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe. Sin embargo, las personas indígenas continúan excluidas de la vida política, económica y social. Los índices de alfabetización, escolarización, acceso al mercado de trabajo y a la salud son sensiblemente inferiores a los del resto de la población.

Las barreras de accesibilidad a los servicios públicos, así como las actitudinales, producto de un racismo acendrado, amenazan la continuidad de las lenguas indígenas y además perpetúan la discriminación y exclusión de las personas indígenas y, especialmente, de los hablantes de lenguas indígenas y de aquellos individuos y sociedades que desean recuperarlas y revitalizarlas.

Producto de la creciente agencia indígena, la cuestión de los idiomas indígenas y su pervivencia y desarrollo ha sido motivo de preocupación a nivel global, al menos desde 1989 cuando se reconoció el derecho de los Pueblos Indígenas a conservar y desarrollar sus lenguas y a contar con sus propias instituciones (Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por 15 países iberoamericanos).

Así también lo establece la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y la Declaración Americana sobre los Derechos

de los Pueblos Indígenas (2016). En América Latina y a raíz de la asunción oficial de la interculturalidad y, en dos casos, incluso de la plurinacionalidad, se cuenta con amplios aparatos normativos referidos tanto al aprendizaje y enseñanza de los idiomas indígenas, en el marco de una educación intercultural bilingüe (EIB), como a su uso en la administración pública.

Al menos nueve países cuentan con leyes específicas referidas a los derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas y otros más, con normas de distinto rango, incluido el constitucional; lo que, por lo general, falta es voluntad política para superar la retórica legal, la formulación de planes específicos de acción que incluyan la formación de recursos humanos para que toda esta normatividad incida en la transformación de las prácticas sociales y en la actuación gubernamental en relación con las sociedades indígenas.

En general, en América Latina existe consenso entre los líderes indígenas y la comunidad académica, respecto a que la pérdida de los idiomas o lenguas originarias, en tanto depositarias y portadoras de cultura, conocimiento, valores e identidad, implica un empobrecimiento para la humanidad en su conjunto, así como también, para las familias y comunidades a las que se impide, de una forma u otra, transmitir su lengua materna a sus hijos. Tal empobrecimiento resultaría inconmensurable para los Pueblos¹ del Sur Global, pues implicaría, en gran medida, la pérdida de la memoria, de su voz interior y también de su condición de sociedades culturalmente diferenciadas.

Por su parte, a nivel global la conciencia es cada vez mayor respecto al peligro que se cierne sobre las lenguas indígenas, y dado que la mayoría de las cerca de 7.000 lenguas que aún se hablan en el mundo son indígenas, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó el 2019 como el *Año Internacional de las Lenguas Indígenas*, con el objetivo de:

sensibilizar a la opinión pública sobre los riesgos a los que se enfrentan estas lenguas y su valor como vehículos de la cultura, los sistemas de conocimiento y los modos de vida, [pues] las lenguas indígenas desempeñan un papel crucial para que las comunidades de hablantes asuman su destino y participen en la vida económica, cultural y política de sus países.

Del mismo modo y en atención a consideraciones como estas, la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica, reunida en Antigua Guatemala el año 2018, reconoció “el aporte de los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas, así como, el repertorio compartido de valores y elementos simbólicos y lingüísticos”. Y, en ese marco, en un comunicado especial con motivo del Año Internacional, decidieron:

desarrollar procesos y mecanismos viables para sostener y revitalizar las lenguas indígenas, en especial las amenazadas, dinamizando la tradicional

¹ Me hago eco de las prácticas de algunos líderes indígenas que ahora escriben Pueblo, con mayúscula, para establecer un paralelo entre Estado y Pueblo. Del mismo modo, escribo los nombres de los Pueblos Indígenas con mayúscula, tal como se acostumbra con los nombres de los países. Mantengo los nombres de las lenguas en minúscula, así como los gentilicios, cuando se utilizan en castellano, tal como se acostumbra en esta lengua. No obstante, mantengo la forma que usan los autores en las citas textuales.

intergeneracional de las mismas y el desarrollo de políticas para [... su] uso público [...], así como el reconocimiento a las mujeres por ser durante siglos guardianas fundamentales e invisibles de este legado y de los símbolos de las culturas que expresan.

Para ello, acordaron:

trabajar junto a los pueblos indígenas [...] a fin de adoptar estos mecanismos, así como implementar medidas para [el uso], la preservación, transmisión y desarrollo de sus lenguas en la vida comunitaria y en la sociedad en su conjunto y constituir una red de alianzas con instituciones públicas, académicas, medios de comunicación, organismos financieros y organizaciones de la sociedad civil que permitan sostener dicho propósito, contando con la participación de todos los sectores de la sociedad civil y con un enfoque de género que reconozca y valore el rol de las mujeres en la preservación de las lenguas indígenas.

En esa misma ocasión, esta Cumbre reiteró la necesidad de establecer un grupo de trabajo que permita dar cumplimiento a la creación del Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (IIALI), acordado en la Cumbre de Jefas y Jefes de Estado de 2006, en Montevideo. Para el efecto, encomendaron a la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y al Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC) elaborar una propuesta a ser presentada a los Estados el año 2019².

El 18 de diciembre del año 2019, en su 50ª Sesión Plenaria, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032) que se centrará en los derechos humanos de sus hablantes y, por ende, en su empoderamiento³. Con ese motivo, se reiteró la necesidad de “llamar la atención sobre la grave pérdida de lenguas indígenas y la necesidad apremiante de conservarlas, revitalizarlas y promoverlas y de adoptar medidas urgentes a nivel nacional e internacional”. Del mismo modo, convocó a los Estados miembros a que dediquen fondos suficientes para implementar estrategias nacionales para celebrar exitosamente este Decenio en cooperación con los Pueblos Indígenas e invitó a estos Pueblos “como custodios de sus lenguas, a que inicien y elaboren medidas apropiadas para celebrar el Decenio Internacional”⁴.

Por su parte, los días 27 y 28 de febrero 2020 tuvo lugar en la Ciudad de México el evento de alto nivel “Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas”, convocado por la UNESCO y el Gobierno de México, ocasión en la cual se aprobó la “Declaración de los Pinos (Chapoltepek)”. Entre sus principios destacan el protagonismo que deberían tener los Pueblos Indígenas –“Nada

2 La propuesta de IIALI fue una iniciativa del gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, refrendada por sus homólogos de Ecuador y México.

3 UNESCO (2019) consultado el 30/08/2020 en <<https://es.unesco.org/news/proximo-decenio-lenguas-indigenas-2022-2032-se-centrara-derechos-humanos-sus-hablantes>>

4 Cf. particularmente las recomendaciones 24, 25 y 26 en <<https://undocs.org/es/A/RES/74/135>> Consultado el 31/08/2020.

para nosotros sin nosotros”⁵, la necesidad de sinergias y de un enfoque integral de la programación; esto permite inferir la referencia a la indivisibilidad de los derechos, apelando al imperativo de tener como marco de referencia el cumplimiento de todos los derechos indígenas y no únicamente de los referidos a las lenguas y culturas.

Entre sus objetivos resaltan: i) la integración de los idiomas indígenas y del multilingüismo en general en los planes mundiales de desarrollo sostenible; ii) el acceso en lenguas indígenas a los sistemas de justicia, salud, educación, incluida “la educación bilingüe, multilingüe y en la lengua materna”, a los servicios públicos en general, así como a los registros de conocimientos, tecnologías lingüísticas y medios de comunicación indígenas; iii) la incorporación de las lenguas indígenas en la educación, la cultura, la legislación sobre la libertad de información, los medios de comunicación, la ciencia, la investigación y la tecnología, el medio ambiente, la atención de la salud y el bienestar, el empleo y las esferas económica y política; iv) el apoyo a la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas; v) la promoción “de oportunidades de aprendizaje permanente para los educandos y usuarios de lenguas indígenas de todas las edades, géneros y capacidades”; y vi) el apoyo a los Pueblos Indígenas en “la salvaguardia de su patrimonio inmaterial, expresado mediante la lengua, las canciones, los mitos, los juegos de palabras, la poesía y otras tradiciones orales, así como los espacios culturales asociados a ellos, junto con la protección de la creación y la propiedad indígenas”⁶.

La Declaración de Los Pinos (Chapoltepek) se inscribe también en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que forman parte de la Agenda 2030, aprobada en septiembre de 2015, aunque de forma implícita alude a que estos no hacen referencia ni a las lenguas ni a los conocimientos indígenas⁷. En rigor, este documento contiene solo seis referencias específicas a los Pueblos Indígenas en las metas relativas a agricultura sostenible, educación, empleo, igualdad, accesibilidad y datos⁸. Sin embargo, todos guardan relación con la precariedad material que marca la vida de estos Pueblos, mas no con su potencialidad como civilizaciones con otras visiones del mundo y con propuestas alternativas a las que actualmente priorizan los Estados.

El lema de la Agenda 2030, “Que nadie quede atrás”, resalta la necesidad de promover y garantizar la inclusión de todas las personas para hacer realidad los ODS que, en el caso de los Pueblos Indígenas, se debe traducir más bien en la implementación efectiva del Convenio 169 de la OIT (1989), la Declara-

5 Principio que se desprende de los documentos de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y que fue adoptado también como uno de los principios fundamentales en la Declaración de los Pinos (Chapoltepek) en <https://en.unesco.org/sites/default/files/los_pinos_declaration_july2020.pdf>

6 Véase la Declaración de Los Pinos (Chapoltepek) en <https://en.unesco.org/sites/default/files/los_pinos_declaration_170720_es.pdf>. Consultada el 07/09/2020.

7 Entre los objetivos propuestos para el plan del Decenio, esta declaración incluye: “[...] adoptar medidas a corto, mediano y largo plazo para preservar, revitalizar y promover las lenguas indígenas, la diversidad lingüística y el multilingüismo e incorporarlos a los futuros planes mundiales de desarrollo sostenible después de 2030”.

8 Objetivos 2, 4, 5, 10, 11, 16 y 17. Véase <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples/wp-content/uploads/sites/19/2016/08/Spanish-Backgrounder-SDGs_FINAL.pdf>. Consultado el 14/09/2020.

ción de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016), así como de la normatividad con que cuenta cada país en materia de derechos indígenas. Como se señaló, ninguna de estas normas incluye referencia alguna a las amenazas que se ciernen sobre la sabiduría y las lenguas indígenas, factor que es menester incluir en las revisiones que se hagan de los planes para el cumplimiento de los ODS, de forma tal que haya coherencia entre estos y el plan del Decenio.

De allí que este informe se sitúa más bien en ese horizonte alternativo y desde América Latina propone la cooperación horizontal entre Pueblos y Estados para abordar los riesgos que amenazan la continuidad y sostenibilidad de las lenguas originarias y en rigor también la pervivencia de las sociedades que las hablan. Desde un enfoque de derechos humanos y de derechos de los Pueblos Indígenas, se analiza la situación de vulnerabilidad de estos idiomas y se hacen propuestas que, si bien dirigidas a la problemática focalizada, se basan en la indivisibilidad tanto de los derechos humanos como de los derechos colectivos e individuales de los Pueblos Indígenas.

Una primera y más reducida versión de este documento fue discutida en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en junio 2019 en una reunión de cooperación Sur-Sur, convocada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (FILAC), el Gobierno de Bolivia, la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para analizar la creación del Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (IIALI). En dicho evento participaron representantes de gobierno, autoridades indígenas y especialistas de 11 países latinoamericanos, quienes pusieron de relieve la vulnerabilidad de la mayoría de idiomas originarios en América Latina, el rol histórico de las mujeres indígenas en la preservación de su patrimonio lingüístico, la importancia del IIALI para enfrentar las amenazas que acechan a los idiomas indígenas y el reconocimiento de iniciativas comunitarias, de organizaciones indígenas y de otras organizaciones de la sociedad civil en favor de los idiomas patrimoniales de los Pueblos Indígenas.

El *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (ASPIAL) (Sichra, 2009)⁹ y el *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro de la UNESCO* (Moseley, 2010)¹⁰ son dos herramientas clave que dan cuenta de la delicada situación por la que atraviesan todos los idiomas originarios. El ASPIAL ofrece además información sobre los avances en materia de política lingüística, tanto desde los Estados como de las propias comunidades de hablantes.

Urge contar con información actualizada, pues, en la última década se ha realizado otra ronda censal, algunos países han creado organismos nacionales de lenguas y derechos lingüísticos y las iniciativas de revitalización cultural y lingüística se han incrementado sobre todo por acción de organizaciones

9 Producido en dos tomos, por 34 expertos convocados por la FUNPROEIB Andes, con apoyo financiero de UNICEF y AECID, bajo la coordinación de Inge Sichra. El autor de este informe fue parte del equipo científico asesor del ASPIAL y autor de varios de sus capítulos.

10 Producción de UNESCO con un grupo de expertos.

de la sociedad civil, universidades y también de las propias comunidades de hablantes. Desde esta perspectiva este documento intenta ofrecer información complementaria a la que ofrece el ASPIAL, pero obviamente de forma menos exhaustiva por las propias limitaciones de este ejercicio.

Sobre la base de estas dos fuentes principales, en este informe se recoge información complementaria que, de un lado, actualiza los datos existentes, y, de otro, aborda perspectivas, estrategias e incluso actividades que las propias comunidades lingüísticas y sus miembros impulsan. Desde esa perspectiva, los ocho capítulos que componen este libro pretenden establecer un estado del arte respecto a la situación de las lenguas originarias y de sus hablantes. A partir de esta información se presenta a un Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (IIALI) como propuesta y a la vez estrategia institucional para contribuir a la revitalización y sostenibilidad de los idiomas indígenas.

En el primer capítulo, a partir de algunos deslindes conceptuales sobre lenguas y variantes, se identifican los idiomas originarios por áreas ecogeoculturales y por país y se analiza su situación; también se destaca la existencia de lenguas transfronterizas, el carácter predominantemente bilingüe de las personas indígenas y el fenómeno de la variación dialectal. Las ideologías lingüísticas constituyen un eje que atraviesa las diversas secciones de este capítulo, así como los factores extralingüísticos que condicionan la vitalidad y sostenibilidad de los idiomas originarios.

El segundo capítulo aborda la vitalidad de las lenguas indígenas y la situación de amenaza generalizada que las afecta. Los diferentes temas que lo componen se analizan a la luz del creciente fenómeno de la interrupción de la transmisión intergeneracional. Se revisan los criterios establecidos por la UNESCO para determinar la vulnerabilidad de las lenguas originarias y se intenta clasificar los idiomas indígenas a la luz de los mismos. Para ello se recurre a los datos resultantes de la última ronda censal y también a información cualitativa sobre algunos casos específicos. En una segunda sección, se reflexiona sobre lo que implica el silenciamiento de las lenguas originarias, en términos de la pérdida de conocimientos y saberes acumulados a lo largo de miles de años.

El tercer capítulo versa sobre algunas dinámicas políticas y sociales de los Pueblos Indígenas que están vinculadas con sus lenguas. Así, se analizan las primeras reivindicaciones indígenas respecto de la educación y el papel que en ella deben jugar los idiomas indígenas; los reclamos de distintas comunidades a la escuela por la pérdida de vitalidad de las mismas por la implementación de políticas gubernamentales equivocadas; los deseos cada vez mayores de distintos sectores indígenas respecto de la revitalización de los idiomas indígenas.

En este último ámbito se identifican y discuten algunas experiencias comunitarias de revitalización que pasan por fuera de la escuela, sobre todo la de las madres y padres revitalizadores, los nidos lingüísticos, así como también los esfuerzos pioneros que se desarrollaron con los Pueblos Rama y Garífuna en Nicaragua. El capítulo cierra con la revisión y análisis del estatuto político de los idiomas indígenas hablados al Sur del Río Bravo, producto de la re-in-

surgencia indígena y de sus reivindicaciones tanto en el plano nacional como en el internacional.

El cuarto capítulo sitúa a los idiomas indígenas más allá de la familia, la comunidad y la escuela e identifica, describe y analiza iniciativas que desde otras esferas alternativas recurren a las lenguas indígenas, las utilizan a través de diversos medios, y, en esa medida, contribuyen también a fortalecer la autoestima de las personas indígenas y visibilizan y reinscriben sus idiomas en el plano nacional e internacional. Entre estos nuevos usos destacan el resurgimiento de la literatura escrita en lenguas indígenas tanto a través de la poesía como de la novela, el cine y la producción de películas en lenguas indígenas, las nuevas voces indígenas en la canción y también en el mundo digital. Salvo en el cine, donde confluyen indígena y no-indígenas, estamos ante nuevos ámbitos de uso que sacan a las lenguas indígenas de las comunidades y las proyectan a través de lenguajes contemporáneos.

El quinto capítulo revisa y analiza la relación entre las lenguas indígenas y los Estados. Así se examina las nuevas medidas legales relativas a las lenguas, posteriores a las reformas constitucionales que han tenido lugar a raíz de la impronta del multiculturalismo liberal en la región. En ese marco se estudian 11 casos nacionales de un total de 21 en los cuales los países o han dictado leyes de lenguas y/o de políticas y derechos lingüísticos o cuentan con proyectos de ley al respecto (2/11). También se analiza la creación de instancias gubernamentales responsables de los idiomas indígenas en algunos de estos países.

El sexto capítulo se refiere al contexto internacional y revisa, de un lado, las consideraciones y artículos relativos a las lenguas indígenas en convenios y declaraciones internacionales surgidas en el seno de las Naciones Unidas, y, de otro, el apoyo a proyectos y programas vinculados con los idiomas indígenas por distintos países no americanos, sea en el campo educativo o en los de la documentación y revitalización lingüística. Cierra este capítulo con una identificación de los principales centros académicos latinoamericanos que desde la investigación y la acción abordan temas vinculados con la vitalidad y sostenibilidad de los idiomas indígenas.

El séptimo y último capítulo, como se adelantó, presenta la propuesta de creación del Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (IIALI), en respuesta al acuerdo tomado por los Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica. A la luz del nuevo Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032), proclamado por las Naciones Unidas, el IIALI podría constituirse en un modelo innovador que contribuya a la revitalización y sostenibilidad de las lenguas indígenas, en la medida en que su instalación y desarrollo confluyan las comunidades de hablantes, las organizaciones indígenas, la academia, la sociedad civil y también la cooperación internacional. El acompañamiento y monitoreo de este dispositivo podría arrojar lecciones para otras regiones del mundo que comparten con América Latina preocupaciones por las amenazas que acechan a los idiomas indígenas.



CAPÍTULO I

Las lenguas
originarias y sus
hablantes

Capítulo I

Las lenguas originarias y sus hablantes

*¡Así ha sobrevivido nuestra sangre! Los kaxlanes
(castellanos) quisieron, también,
borrar nuestros idiomas,
a ellos se les trababa la lengua porque no pudieron
pronunciarlos.*

Humberto AK'abal, poeta K'iche'¹¹

*Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que
orgullosamente, como un demonio feliz habla en
cristiano y en indio, en español y en quechua.*

José María Arguedas, antropólogo y escritor bilingüe, 1968¹²

En el mundo existen entre 6.000 y 7.000 lenguas diferentes¹³, la mayoría de las cuales son patrimonio de un Pueblo Indígena (UNESCO, 2019) y sobre las cuales los Estados no han mostrado mayor preocupación hasta la fecha; más allá de la dación de normas que no siempre se cumplen y de acciones celebratorias que no inciden necesariamente en la transformación de las prácticas sociales vigentes. Producto de la vigencia de la condición colonial, muchas de estas lenguas, sino todas, se encuentran bajo seria amenaza y corren mayor o menor riesgo de silenciamiento.

La hegemonía de un número reducido de lenguas (4 a 5%), derivada del poder político, económico, social y cultural que ostentan sus hablantes, afecta seriamente la autonomía del resto de las lenguas del mundo (96%), comprometiendo su desarrollo y eventual supervivencia, incluso en tiempos como los actuales de mayor conciencia respecto a la diversidad. Piénsese sino en la arrolladora presencia del inglés en todas partes del mundo y en la forma cómo esta lengua desplaza gradualmente a otros idiomas de las esferas académicas, fenómeno que afecta a lenguas habladas por millones de personas como son, por ejemplo, el alemán, el francés y el castellano. También ejemplifica esta situación el caso del castellano, lengua hegemónica en América Latina y en el Estado Español, pero subalterna en los Estados Unidos, aun cuando allá la hablen más de 40 millones de personas, según el Censo del 2017, sin considerar a los portorriqueños ni a los millones de migrantes indocumentados¹⁴.

La situación es mucho más grave con las lenguas habladas por las sociedades indígenas, en tanto persisten las condiciones coloniales que, a raíz de la invasión europea, determi-

11 Extractos tomados de Villalobos, R. (2019) Adiós al Gran Ak'abal. *Revista D, Prensa Libre*. Edición del 10/02/2019. Consultado el 31/08/20 en <<https://www.prensalibre.com/revista-d/los-versos-del-jaguar-akabal/>>.

12 Extracto de su discurso al recibir el Premio Nacional "Inca Garcilaso de la Vega" (cf. <<http://laconjuradeloslibros.com/jose-maria-arguedas-aculturado/>>).

13 No existe consenso sobre el número total de lenguas en el mundo, ni tampoco en América Latina; entre otras razones, por los criterios adoptados tanto por los lingüistas que las estudian como por las propias comunidades de hablantes, como se explica más adelante. El 2010, la UNESCO se refiere a aproximadamente 6.000 <<http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=statistics>> el ILV registra 7.177 al 2020 (cf. <<https://etnologue.org/>>) y el Glottlog 7.628 cf. <<https://glottolog.org/langdoc/status>>. Sí hay consenso, sin embargo, respecto a la acelerada extinción de más del 40% de lenguas minorizadas en los cinco continentes.

14 Estos datos se encuentran en <https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_espa%C3%B1ol_en_Estados_Unidos>

naron su actual condición subalterna y políticamente minorizada. Con ello, estas lenguas van perdiendo valor de uso, además de valor simbólico, incluso para muchos de sus hablantes. Por ello, las familias, de forma creciente, interrumpen la natural transmisión intergeneracional de las lenguas de sus mayores, y se observa un proceso lento pero seguro de mudanza hacia la lengua hegemónica, y los hablantes hacen del castellano o portugués su idioma de uso predominante o su único idioma hablado en público. Tal es el caso, por ejemplo, del kichwa¹⁵ hablado en la sierra y en la Amazonía ecuatorianas, como lo comenta el exdirector del ex Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos Indígenas (IICSAE): “En el caso del kichwa el problema es la transmisión intergeneracional. [...] Paradójicamente, el kichwa pierde fuerza, aunque fue el que desplazó a las otras 13 lenguas ancestrales” (Males, 2018, p. 48)¹⁶.

Esta discontinuidad, aunada a la falta de promoción del uso público y privado de las lenguas indígenas, a su limitada o precaria utilización en la educación y a la ausencia de otras medidas de salvaguarda por parte de los Estados, contribuye a su silenciamiento. Del mismo modo, poco se hace para transformar positivamente el actual desinterés e indiferencia de los hablantes de lenguas hegemónicas respecto al destino de las lenguas minorizadas, de manera que descubran la importancia y las ventajas de preservar la diversidad idiomática en cada país.

15 Como en el caso de aimara-aymara, el nombre de la variante del quechua hablado en Ecuador según la RAE se escribe «quichua», pero en el proceso de reafirmación étnico-identitaria, desde hace al menos dos décadas, este nombre se viene escribiendo «kichwa», recurriendo a la ortografía utilizada ahora para denominar la lengua en el mismo idioma. Varias publicaciones oficiales han comenzado a hacer lo mismo. Aquí nos referimos a esa variante como kichwa. No existe discrepancia alguna respecto al uso del nombre quechua, para referirse sea a la lengua, en su conjunto, o al Pueblo a sus miembros. En Colombia, se alterna entre quechua e ingano, para referirse a la variante de este idioma hablada en el Putumayo.

16 Luis Males fue uno de los profesionales indígenas entrevistados en el artículo “Las lenguas indígenas del Ecuador: en riesgo de desaparecer”, *Encontexto, Periodismo comunitario con visión cívica*, No. 97, pp. 46-48 (Quito). Recuperado de: <https://issuu.com/ecuadorencontexto0/docs/revista_encontexto_edicio_n_97>

Pese a que hoy se sabe más que antes sobre las múltiples ventajas de hablar dos o más lenguas, entre los hablantes de lenguas hegemónicas en América Latina persiste una ideología lingüística que concibe el monolingüismo como *natural* y además como deseable. Esta actitud cambia cuando el bilingüismo o multilingüismo se vinculan con lenguas extranjeras.

En este contexto general, es particularmente preocupante la situación de los más de 550 idiomas originarios. Progresivamente, su condición se deteriora, incluso en los pocos casos en los cuales los hablantes de estas lenguas superan el millón de personas. Como se verá, no se trata de una cuestión de cantidades sino más bien de los múltiples factores que afectan a las lenguas y sobre todo a sus hablantes y sus comunidades, las cuales reman contracorriente para poder sobrevivir frente a un modelo económico adverso, las políticas extractivistas, los agronegocios, la deforestación, la contaminación del agua, el narcotráfico y los conflictos armados. Por ello, consideramos necesario analizar con algún detalle las condiciones en las que sobreviven las lenguas amerindias y sus hablantes.

1.1. Idiomas originarios al sur del río Bravo

Como se verá más adelante, no es fácil determinar qué es una lengua ni deslindar una lengua de otra, pues en el proceso intervienen factores de índole extralingüística, políticos, económicos, sociales, ideologías lingüísticas, la autopercepción de los hablantes y también el racismo y la discriminación, particularmente cuando se trata de lenguas minorizadas, sean estas demográficamente minoritarias o mayoritarias.

Por lo general, las lenguas con grandes números de hablantes plantean mayores desafíos, pues a menudo nos sitúan ante continuos dialectales entre cuyas variantes existe menor o mayor inteligibilidad o comprensión mutua. Además, en lenguas de gran cobertura geográfica, por razones étnico-identitarias o de adhesión regional, frecuentemente las variantes de una misma lengua son consideradas como

lenguas diferentes, tanto por sus hablantes como también por algunos lingüistas.

Frente a esta situación es menester recordar que el deslinde entre lengua y dialecto –o variante de una lengua– no es claro, precisamente por las consideraciones políticas, económicas, sociales, culturales, identitarias y también actitudinales e ideológicas mencionadas en el párrafo anterior, de las cuales no se libran tampoco los lingüistas, sean estos indígenas o no. Factores como estos hacen que las fronteras entre lenguas y dialectos se vuelvan porosas, aun cuando técnicamente sea el criterio de inteligibilidad o comprensión mutua el que debería permitir diferenciar una lengua de otra.

Según este razonamiento, si un hablante de una variedad lingüística A no logra entender lo que su interlocutor hablante de una variedad B le dice, se estaría ante dos lenguas diferentes. Por el contrario, si lograran entenderse, aunque con algo de dificultad, por las diferencias existentes entre una y otra variedad, sea fónicas, léxicas, sintácticas o incluso semánticas, se trataría más bien de dos dialectos de una misma lengua.

No obstante, otras consideraciones pueden sobreponerse al criterio de la mutua inteligibilidad e incidir en que estas dos variedades sean calificadas como lenguas. Así ha ocurrido a lo largo de la historia en diversas partes del mundo. Por ejemplo, el flamenco hablado en Bélgica es considerado como lengua distinta al neerlandés hablado en Holanda, aun cuando técnicamente se trate de variantes de una misma lengua; es decir, del mismo sistema. Del mismo modo, el sueco y el danés son relativamente inteligibles, pero también por razones de índole política —su carácter de lengua nacional— son consideradas lenguas diferentes.

En situaciones como estas, incide también que los lingüistas no hayan todavía logrado definir de forma unánime un nivel umbral mínimo de inteligibilidad mutua para las naturales diferencias que se dan entre lenguas distintas y entre los dialectos de una misma lengua. Como se ha puesto de relieve:

Los lingüistas generalmente desarrollan su labor con una versión flexible del concepto de lengua y dialecto —el criterio (imperfecto) de inteligibilidad mutua— para distinguir (por aproximación) lengua de dialecto. En otras palabras, hay grupos de variedades lingüísticas cuyos hablantes se entienden razonablemente bien. Al mismo tiempo, no captan el sentido de lo que dicen los hablantes de otras variedades lingüísticas, o no los entienden en absoluto. En este último caso estamos ante “lenguas” diferentes. Dentro de cada una de estas lenguas existen subsistemas lingüísticos. Los hablantes que comparten una misma lengua generalmente entienden a quienes hablan otros subsistemas de esa misma lengua, pero también notan que su habla es peculiar o, en todo caso, tiene algunos matices diferentes. Cuando esto ocurre estamos más bien ante “dialectos” de una misma lengua.

Los lingüistas reconocen que es imposible, en muchos casos, determinar si una variedad lingüística particular es un “dialecto” de otra variedad o una lengua separada. A pesar de más de un siglo de esfuerzo, ellos y ellas no han logrado encontrar una definición de inteligibilidad mutua o separación que pueda decirnos sin ambigüedad alguna si estamos ante una lengua o un dialecto. Sin embargo, encuentran que esta forma de distinguir lenguas y dialectos es suficiente para la mayor parte de su trabajo (Fasold, 2006, p. 388)¹⁷.

Lo cierto es que los seres humanos hablan dialectos determinados de una o más lenguas específicas. Una lengua es un sistema de signos que hace posible la comunicación; es decir, una abstracción que se concreta en realizaciones o materializaciones específicas de ese sistema: en dialectos particulares, variantes o formas peculiares de hablar, cada una de las cuales se habla en una determinada localidad o región o por un determinado sector social. De allí que se afirme que el dialecto es lo que habitualmente hablamos y está determinado por lo que

¹⁷ Traducción del original en inglés.

somos; además, cabe reconocer que el dialecto refleja y expresa la estructura social y las jerarquías sociales existentes (Halliday, 1979).

Así, el castellano o español latinoamericano, está compuesto por una amplia gama de dialectos; se hablan tantas variantes de esta lengua como realidades geográficas, sociales y culturales existen. Por ejemplo, el castellano hablado en México tiene peculiaridades fonéticas, léxicas e incluso morfológicas y sintácticas que lo diferencian del castellano hablado en Bolivia o en Chile. Es más, al interior de cada uno de estos países esa misma lengua puede expresarse de maneras distintas, según el contexto regional, el entorno natural y social, el nivel de escolaridad de los hablantes y también el contacto y/o conflicto que sus hablantes tienen con uno o más idiomas originarios.

Muestra de ello es que en Bolivia los pobladores de las tierras altas no hablan igual que quienes habitan en tierras bajas, pues esa misma lengua, el castellano, converge con idiomas indígenas diferentes, y, además, el castellano no suena siempre igual en boca de un bilingüe de aymara¹⁸ o quechua que el castellano de un monolingüe de esta lengua. Sin embargo, por razones de índole política y económica, y por ser esta la lengua hablada por los sectores dominantes, históricamente se ha sobredimensionado la unicidad del castellano en las escuelas y a todos los estudiantes latinoamericanos se les enseña con libros basados en una suerte de castellano neutro o de una variante escrita y única del castellano. Si bien esto no supone mayor problema para los estudiantes de las clases medias y altas sí lo puede ser para quienes pertenecen a los sectores populares y hablan variantes o dialectos más particulares aún.

Uno de los problemas que se confronta en América Latina es el uso de la noción de

dialecto por parte de los sectores dominantes desde una ideología contraria a los intereses de los Pueblos Indígenas, reservando para el idioma hegemónico la denominación de lengua y para los subalternos la de dialectos. En función a ello, los indígenas hablan dialectos y los criollo-mestizos lengua. Tal distinción de motivación política, racista y discriminadora no se condice con la definición científica referida líneas arriba. Sin embargo, ello ha motivado que los líderes e intelectuales indígenas rechacen la denominación de dialecto, lo que sin desearlo oscurece la discusión técnica y también los análisis lingüísticos y sociolingüísticos. Tal vez a ello se deba que, como se verá más adelante, el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos de México (INALI) se refiera a las variantes de una lengua, para abordar la variación dialectal.

Algo parecido ocurre en algunos países con las nociones de lengua e idioma. Ambos vocablos aluden al sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y en ese sentido son sinónimos. No es raro por ello, que si uno busca la definición de idioma en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) o en el Diccionario del Español de México (DEM) se encuentra que idioma es la "Lengua de un pueblo o nación o común a varios" (RAE) o "Lengua de un pueblo o nación; lengua que lo caracteriza" (DEM). No obstante, en algunos países y a raíz de la re-emergencia indígena se establece una jerarquía entre lengua e idioma, reclamando para sus lenguas la denominación de idiomas.

Al parecer, en función a ello, la legislación sobre lenguas indígenas en Guatemala y México, a partir de estas perspectivas refiere a los indígenas como idiomas nacionales, aunque los órganos responsables de los mismos retengan la denominación de lenguas, como en Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG) o Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Hacia el sur, sin embargo, la denominación aceptada por todos es la de lenguas indígenas u originarias. Aquí, y únicamente por razones de estilo, se alternará entre lengua e idioma, y también entre dialecto y variante.

18 Existen dos formas de escribir el nombre de esta lengua andina, una reconocida por la RAE y de uso generalizado en el Perú, cuando se escribe sobre esta lengua en castellano «aimara»; y otra de uso igualmente generalizado en Bolivia y en Chile «aymara», sea que se escriba en aymara o en castellano. Aquí usaremos ambas, respetando la ortografía preferida en el país respectivo, así como la que aparece en las citas textuales.

En América Latina, también se enfrentan situaciones de falta de consenso sobre a qué llamar lengua y a qué dialecto, o variante de una misma lengua originaria. Un caso que ilustra varias de las situaciones mencionadas en los párrafos anteriores es el mexicano, donde desde el año 2005, con la publicación del *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*, a nivel oficial, ya no solo se habla de 68 lenguas sino de 68 agrupaciones lingüísticas y de 364 variantes. En esta monumental obra de mapeo de la variación dialectal en México, las agrupaciones se definen como “el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado a un pueblo indígena.

Por ejemplo, el mixteco es el nombre de la agrupación lingüística correspondiente al pueblo mixteco.”¹⁹ Variante, por su parte, “se define como una forma de habla que: a) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y b) implica para sus usuarios una determinada identidad sociolingüística, que se diferencia de la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes”.

Como se puede apreciar, a partir de estas definiciones México se distancia de la tradición lingüística hemisférica, aunque en gran medida las variantes y las agrupaciones se equiparen a los que en esta propuesta reconocemos como dialectos y lenguas. Quién sabe si el cambio de dialecto a variante se deba al uso popular del término dialecto desde la ideología lingüística dominante, cuya intención no es otra que minimizar el carácter y la importancia de las lenguas originarias.

Por razones como las mencionadas, no es fácil mapear y contar las lenguas y los hablantes. Como se puede colegir, las situaciones de desprecio, opresión cultural y subalternidad lingüística, esbozadas en la introducción, influyen de manera directa en la percepción de los hablantes e incluso en el uso o desuso de las lenguas indígenas.

19 Véase “Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas”, México: INALI.

Como se destaca en la situación colombiana, y que bien podría extenderse a toda América Latina:

Las lenguas que haya dependen del momento [...] no sabemos cuántas lenguas hay en el país, tenemos el problema de los embera [...] todos sabemos que hay embera katío, embera chamí, embera del Baudó, pero también sabemos que pueden entenderse, aunque hay unas lenguas que son bastante distintas; están los embera sia de la Costa Pacífica y el Cauca, que son bastante distintos de los otros, pero, sin embargo, uno diría que es la misma lengua. El quechua es una familia de lenguas más que una lengua. Entonces démonos cuenta de la dificultad de contestar simplemente a la pregunta de cuántas lenguas hay, es interesante porque nos remite a cómo definimos la lengua y cómo vamos a tratar el problema de las variantes. Landaburu, 2008, citado por González, 2013, p. 43.

Pese tales reservas, en este acápite nos toca identificar cuántas lenguas indígenas se hablan en América Latina.

El ASPIAL (2009) establece la existencia de aproximadamente 500 lenguas diferentes²⁰, pertenecientes a 99 familias lingüísticas. Una familia lingüística reúne a un conjunto de lenguas de origen común, las cuales están relacionadas entre sí y comparten características estructurales.

La familia lingüística indígena más extendida es la Arawak, con presencia desde Centroamérica hasta la Amazonía; con idiomas en 10 países diferentes y a ella pertenecen más de 40

20 El *Ethnologue* (2019, <<https://www.ethnologue.com/O>>) del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) consigna un total de 782 lenguas, pero en cada país se incluye castellano, y en varios otros las lenguas aún habladas por las colonias de inmigrantes extranjeros como en Argentina (catalán, francés, inglés, italiano, galés, gallego, griego, ucraniano y yidish entre otros) y Uruguay (alemán, francés, gallego, el plautdietsch, portugués y el yidish). Además, por su posición institucional frente a la relación lengua-dialecto, consideran como lenguas distintas los que, desde otra postura de análisis, se considera dialectos de una misma lengua. Así, por ejemplo, el ILV identifica para el Perú 93 lenguas, mientras que el registro oficial de ese país da cuenta de solo 48; una de las grandes diferencias en este caso está referida al quechua y a sus variantes. En el espectro global, el ILV registra al 2020, 7.117 lenguas vivas a nivel global.

lenguas distintas. También habría cerca de 30 lenguas aisladas o aun no clasificadas; es decir, aquellas que genéticamente no están relacionadas con ninguna otra lengua o cuyas parientes lingüísticas han sido silenciadas; o también lenguas que el estado actual del conocimiento científico no permite discernir si pertenecen a una familia previamente establecida o no. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, las lenguas: canichana (BO), candoshi (PE), movima (BO), tol (HN), yagán (CL y AR) y xinca (GT)²¹.

La presencia y distribución de las lenguas indígenas en la región no es homogénea. Por el contrario, hay áreas ecogeoculturales²² específicas en las cuales se concentran más lenguas y/o hablantes que en otras; como son los casos del Chaco, la Amazonía, los Andes y Mesoamé-

21 Se recurre a los códigos utilizados en el Internet como abreviaturas para los distintos países aquí referidos: Argentina (AR), Belice (BZ), Bolivia (BO), Brasil (BR), Chile (CL), Colombia (CO), Costa Rica (CR), Ecuador (EC), El Salvador (SV), Guyana (GY), Honduras (HN), México (MX), Nicaragua (NI), Panamá (PA), Paraguay (PR), Perú (PE), Surinam (SR), Uruguay (UY) y Venezuela (VE). En el caso de Guayana Francesa, política se usa la abreviatura GF.

22 Un área ecogeocultural es aquella región que comparte un determinado ecosistema y en la que viven sociedades que a lo largo de la historia han construido sistemas culturales que responden a las condiciones ecológicas de los territorios que habitan y en las que los individuos que las conforman han desarrollado formas de vida sostenibles en convivencia con la naturaleza.

rica. Por lo general, estas cuatro áreas se caracterizan por su marcada biodiversidad y también por su igualmente importante diversidad cultural y lingüística.

Como se aprecia en el cuadro 1, el área ecogeocultural más diversa es la Amazonía con cerca de 290 lenguas habladas en 8 países y un territorio francés en ultramar; algunas de estas lenguas son habladas en más de uno de estos territorios. Esta diversidad lingüística y cultural se condice con la biodiversidad, pues la Amazonía reúne a 6 de los 17 países más megadiversos del mundo; en ese orden, Brasil (1), Colombia (2), Perú (6), Ecuador (9), Venezuela (10) y Bolivia (12)²³. Brasil es el país con el más alto número de especies vegetales, anfibias y el segundo en cuanto a mamíferos y anfibios y tercer en aves, reptiles y peces, en todos sus ecosistemas. Es también el país étnica y lingüísticamente más diverso de América Latina, con entre 241 y 256 Pueblos Indígenas y entre 150 y 186 lenguas²⁴.

23 Cf. <<https://news.mongabay.com/2016/05/top-10-biodiverse-countries/>>. Consultado el 11/09/2020. Los otros 11 países identificados por el Centro de Seguimiento de la Conservación Mundial (WCMC, por sus siglas en inglés) del Programa de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente son: Australia, China, Estados Unidos, Filipinas, India, Indonesia, Madagascar, Malasia, México, Papúa Nueva Guinea y República Democrática del Congo. Cf. <<https://www.unep-wcmc.org/>>.

24 No existe consenso respecto del número de Pueblos y lenguas en Brasil.

Cuadro 1 Lenguas habladas por área ecogeocultural de Tierra del Fuego a Oasisamérica

Área ecogeocultural	País	Número
Patagonia	Argentina, Chile	5
Chaco	Argentina, Paraguay, Bolivia, Brasil	24
Tierras bajas de transición entre el Chaco y la Amazonía	Bolivia, Brasil	59
Amazonía	Brasil, Bolivia, Colombia, Ecuador, Guayana Francesa, Guyana, Perú, Venezuela	286
Andes (septentrionales, meridionales y australes)	Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela	7
Orinoquia	Colombia, Venezuela	24
Llanura costera del Pacífico	Colombia, Ecuador, Panamá, Costa Rica	7
Caribe continental	Colombia, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Belice	22
Baja Centroamérica	Panamá, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Honduras	17
Mesoamérica	Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Guatemala, Belice y México	75
Oasisamérica	México	18
Isla de Pascua	Chile	1

Fuente. ASPIAL (2009), distribución tentativa.
Elaboración propia

Notas:

En este listado no se incluye el Caribe insular en tanto territorios en los que las lenguas indígenas han sido silenciadas. En rigor ni la Isla de Pascua se ubica en el continente americano, ni tampoco el rapa nui es una lengua indoamericana. Se hace referencia a este idioma y territorio polinésicos, en tanto Isla de Pascua es parte del territorio del Estado Chileno y su legislación reconoce también al rapa nui como uno de los idiomas hablados en ese país.

Respecto de la situación lingüística, es menester también destacar que casi un 20% de las lenguas originarias se hablan en más de un país; es decir, son idiomas transfronterizos o compartidos por al menos dos países. No se trata únicamente de lenguas indígenas mayoritarias como el quechua (AR, BO, BR, CH, CO, EC y PE), el aymara (AR, BO, CH y PE)²⁵ o el maya yucateco o itzá (BZ, GT y MX), sino también de lenguas minoritarias como el chuj (GT y MX), el bribri (CR y PA), el chortí (GT y HN) o el wichí o weehnayek (AR y BO).

Por lo general, este hecho no es tomado en cuenta por los Estados en los que estas lenguas se hablan y en cada uno de ellos se establecen políticas lingüísticas, educativas y culturales a espaldas de esta realidad. Ello puede conllevar a que, por ejemplo, existan distintos alfabetos, a que las políticas entre un país y otro difieran, así

como a la innecesaria duplicidad de esfuerzos y recursos. Peor aún es el debilitamiento del sentimiento de Pueblo, cuando en casos estamos ante familias extendidas o clanes que se encuentran divididos por las fronteras nacionales.

Al analizar la diversidad de lenguas desde una perspectiva de país, tenemos que Brasil, Colombia, México y Perú reúnen el mayor número de idiomas indígenas, entre 186 (BR) y 48 (PE); mientras que en el otro polo del continuo encontramos a Costa Rica, Nicaragua, Belice y El Salvador con entre 7 (CR) y 1 (SV) o incluso con ninguno, como Uruguay. En Uruguay un 4,9% de la población se autoidentifica como descendiente de la Nación Charrúa, pero ninguno entiende ni recuerda el charrúa, pues este idioma habría dejado de hablarse ya a comienzos del siglo XIX²⁶.

25 Dado que solo en el Perú la lengua aymara se le denomina oficialmente aimara, pero que el mismo Documento Nacional de Lenguas consigna aymara como nombre del pueblo, aquí optó por utilizar siempre aymara, con y, convención utilizada en todos los demás países en los que esta lengua se habla.

26 El 11 de abril de 1831, los charrúas fueron enfrentados por el ejército uruguayo y muchos de ellos exterminados. En 1883, cuatro sobrevivientes fueron llevados a París, a la exposición universal para exhibirlos en un zoológico humano. En 2009, una ley declaró el 11 de abril como "El día de la Nación Charrúa y de la Identidad Indígena" y hoy hay dos organizaciones que se

Pero, tampoco en todos los países la situación es uniforme, pues la mayor diversidad de lenguas indígenas se concentra en unas zonas más que en otras. Así, por ejemplo, la mayor presencia de lenguas indígenas en México se concentra en los estados de Chiapas y Oaxaca; en Guatemala en el noroccidente y no así en el oriente, que, si bien en su mayoría rural, es predominantemente hispano hablante; mientras que en Nicaragua la mayor concentración de hablantes de lenguas originarias se da en la Costa Atlántica.

En Argentina los hablantes de lenguas originarias se concentran fundamentalmente en las provincias de Chubut, Neuquén y Río Negro, en el sudeste patagónico, donde el 8,7%, el 8,0% y el 7,2% se autoidentifican como indígenas frente a la media nacional de 2,4%; en las provincias norteñas de Jujuy, Salta y Formosa las tasas regionales triplican la media nacional, llegando a 7,95%, 6,6% y 6,1%, respectivamente (FIDA y CADPI, 2017, INDEC, 2015).

Si bien los Andes constituyen un área ecogeocultural con menos lenguas originarias que otras, cabe reconocer que lo que comúnmente se conoce como quechua es más un gran continuo dialectal, o una familia de múltiples variantes,

autodefinen como indígenas y que buscan reconstruir y difundir la cultura charrúa (<<https://www.alainet.org/es/articulo/176623>> Solo se cuenta ahora con un registro escrito de 74 palabras de la lengua charrúa, con sus equivalentes en castellano, compilado por el médico e historiador Teodoro Viladerbó en 1841. La lista fue construida a través de fuentes indirectas y puede consultarse en el siguiente enlace: <<https://pueblosoriginarios.com/lenguas/charrua.html>>

las cuales son más o menos inteligibles entre sí. Pero, aun sumando las distintas variantes del quechua, la diversidad idiomática de los llanos y bosques tropicales sigue siendo mayor.

Por su parte, también es importante señalar que, en Bolivia, Ecuador y Perú, la mayor presencia de hablantes de lenguas indígenas se da en las tierras altas y en el altiplano, y no así en los llanos y las tierras bajas.

Los hablantes de aymara y quechua se concentran en el sur andino peruano, en el altiplano y los valles interandinos bolivianos y los quichua hablantes sobre todo en la sierra ecuatoriana. Si bien las tierras bajas de Bolivia, con 30 idiomas diferentes, y las áreas amazónicas de Ecuador, con 19, y del Perú, con 44, constituyen las áreas de mayor diversidad idiomática, allí la naturaleza de los ecosistemas y los tipos de suelo, amén del carácter clánico de muchas sociedades amazónicas, condicionan su baja densidad demográfica.

Como quiera que el factor demográfico es considerado uno de los determinantes de la vitalidad idiomática (UNESCO, 2010), cabe soportar el caso de aquellas sociedades compuestas por clanes que habitan ecosistemas frágiles que no soportan una agricultura intensiva. Allí, es válido esgrimir que el criterio poblacional no es tan determinante para la pervivencia de la lengua, como por lo general se concibe desde visiones eurocéntricas influenciadas por la historia social de las lenguas de sociedades industrializadas.

Cuadro 2
Lenguas habladas por país

País	Número	Lengua con más y menos hablantes
Argentina	15	quichua y lule
Belice ¹	4	garífuna y maya yukateko
Bolivia	33	quechua y machineri
Brasil	186	tikuna y anambé y apiaka
Chile	6	mapuzungún y yámana
Colombia ²	65	nasa yuwe y totoró
Costa Rica	7	bribri y teribe
Cuba	0	-----
Ecuador ³	13	kichwa y sápara
El Salvador	1	nahuat-pipil
Guatemala	24	k'iche' y xinca
Guayana Francesa ¹	6	qalibí y arawak
Guyana ¹	9	lokono y waiwai
Haití ¹	0	-----
Honduras	6	miskitu y ch'ortí
México ⁴	68	náhuatl y ahuacateco
Nicaragua ⁵	6	miskitu y rama
Panamá	8	ngöbere y bugler
Paraguay	20	mbya guaraní y tomáraho
Perú ⁶	48	quechua y resígaro
República Dominicana	0	-----
Surinam ¹	5	kar'íña y akurio
Uruguay	0	-----
Venezuela ⁷	37	wayuú y añú
Total	567	quechua y pipil y xinca

Fuente: Actualización de López (2009).

Notas:

1. En rigor, Belice, Guyana y Surinam no forman parte de América Latina, pues Belice y Guyana son de habla inglesa y Surinam de habla neerlandesa; tampoco Haití en tanto culturalmente caribeño. Guayana Francesa, por su parte, no es un país independiente sino una colonia francesa.
2. En Colombia, además de las 65 lenguas indígenas, se hablan tres más, igualmente minorizadas: el romaní, la lengua de los gitanos, y dos lenguas criollas, el creole, de base inglesa, y el palenquero, de base castellana.
3. En Ecuador, tras la aprobación de la Constitución de 2008, se registran 13 lenguas y no 12 como antes.
4. En Nicaragua (Costa Caribe), junto a cinco lenguas indígenas se incluye el kriol en la legislación nacional y regional.
5. En México, ahora se consignan 68 lenguas o agrupaciones lingüísticas en el *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales*.
6. En Perú, se incluyen 4 lenguas adicionales a las registradas por el ASPIAL el año 2009; el 2014 el *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú* incluyó 47 y el 2018, por demanda poblacional, el asheninka fue reconocido oficialmente como distinto del ashaninka, y ya no como una de sus variantes, como se acostumbraba anteriormente.
7. La Ley de Idiomas Indígenas de 2008 registra 39 lenguas.

En los bosques húmedos de la Amazonía, si los grupos humanos tuviesen mucha población pondrían en riesgo el entorno ecológico del cual depende su supervivencia. Hay sociedades amazónicas con fuerte lealtad lingüística, como la Waorani (EC), que no tiene más de 1.500 personas, pero que conserva su lengua -el wao terero- y la usa cotidianamente (Rival 1996).

En cuanto al Caribe insular, en las Antillas Mayores, sobreviven rastros de Pueblos Indígenas y algunas huellas de las lenguas que antes se hablaban en esos territorios, sobre todo en vocablos referidos a flora, fauna y lugares que hoy forman parte del léxico de las lenguas hegemónicas. En Cuba, 23 familias se auto-definen como taínas y reafirman su condición

como tales (Morales, 2017), pero su lengua se habría silenciado a más tardar en el siglo XVIII. En Puerto Rico, el 1,0% de la población se reconoció como taína en el Censo del 2010 y existen algunos movimientos político-culturales que buscan revivir la identidad indígena e incluso la lengua ancestral (Poole, 2011). En República Dominicana no existen iniciativas similares, pero algunos se consideran descendientes de taínos; no así en Haití, donde también hubo asentamientos de este pueblo. En Jamaica y las Antillas Menores no hay reclamos de filiación indígena. Hasta finales del siglo XVI la presencia taína se extendía desde las costas de Venezuela hasta prácticamente todo el Caribe; de ello da cuenta la información etnológica, histórica y antropológica acumulada desde los comienzos de la invasión española²⁷.

Es importante también tomar nota que por lo general siempre son más quienes se autoidentifican como indígenas que aquellos que declaran hablar el idioma patrimonial del pueblo del cual se sienten parte. Así, por ejemplo, al 2015 en México el 21,5% de la población se autodefinía como indígena pero solo el 7,3% hablaba un idioma indígena; en Perú frente a un 26% de población indígena hay un 17% de hablantes de una lengua indígena y en Paraguay y Colombia el porcentaje de población indígena (1,8% y 4,4% respectivamente) duplica al correspondiente a los hablantes de lenguas indígenas (0,9% y 2%). En otros países la diferencia es menor como en Panamá (12,3% vs 10,0%) y Costa Rica (2,4% vs 1,6%). No obstante, resulta difícil saber si esta situación es real o no, pues en ello históricamente han intervenido factores extralingüísticos de índole política, social y económica que llevan a algunos pobladores a esconder o negar su lengua, sobre todo como mecanismo de defensa ante el racismo y la discriminación imperantes.

Contradictoriamente y como se ha mencionado, los últimos datos censales dan cuenta de un

crecimiento notable de la autoidentificación indígena en países con historias disímiles como México y Perú, de un lado, y Argentina y Uruguay, del otro. Como ejemplo, baste referirse al caso del Pueblo Xinca, en Guatemala, que en 2002 llegaba a 16.214 personas y que en el Censo de 2017 su población ascendió a 264.167. En algunos países también se observa un crecimiento de la población que habla un idioma indígena o que declara tenerlo como lengua materna. Tal es el caso de Perú, donde entre 2007 y 2017 se observa un crecimiento de medio millón de personas que declaran al quechua como su lengua materna (Andrade, 2018).

También llama la atención que, actualmente, la mayor concentración de indígenas y de hablantes de lenguas indígenas se dé en los centros poblados y grandes ciudades latinoamericanas, y ya no, como hace medio siglo, en las áreas rurales o en los llanos y bosques tropicales. Los últimos censos de población dan cuenta de estos movimientos poblacionales que transforman no solo la realidad indígena, sino también las prácticas socioculturales y económicas de las áreas de acogida, antes exclusivamente hispano o luso parlantes. Así, el último censo peruano de 2017 registra que cerca del 70% de la población indígena reside en centros poblados (Andrade, 2018); ocurriendo algo parecido en Venezuela (63%), México (54%) y en Brasil, Costa Rica y Nicaragua, donde los porcentajes de población indígena urbana superan el 40% (Del Popolo, 2017).

De hecho, en ocho países, la mayor parte de la población que se autoreconoce como indígena habita actualmente en centros urbanos, incluidas las metrópolis latinoamericanas. Así ocurre en Nicaragua, Costa Rica, Bolivia, El Salvador, México, Venezuela, Perú, Chile y Argentina, donde entre el 40% y el 75% de la población indígena es urbana. Los países en los cuales los indígenas todavía habitan mayoritariamente en contextos rurales son, en ese orden, Paraguay, Honduras, Colombia, Panamá, Brasil y Guatemala (Banco Mundial, 2014, Del Popolo, 2017). En ese marco, ciudades como Bogotá, Buenos Aires, Lima, Monterrey, Santiago de Chile, Sao Paulo y Santa Cruz de la Sierra, entre muchas otras, albergan asentamientos indígenas; así, por

27 Cf. p.ej. de las Casas, B. [1542] 1995. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid: Editorial Cátedra; Colón, C. [1493-1508] 1992. *Textos y documentos completos*. Madrid: Alianza Universidad; y Fernández de Oviedo, G. [1526] 1996. *Sumario de la natural historia de Las Indias*. México: Fondo de Cultura Económica.

ejemplo, poblaciones inganas en Bogotá, guaraníes en Sao Paulo y shipibas en Lima, junto a otras, contribuyen con su trabajo, presencia

y también con su activismo cultural y lingüístico a la multiculturalidad de estas metrópolis latinoamericanas.

Cuadro 3
Pueblos y lenguas originarias por país

País	Pueblos Indígenas	Población indígena %	Lenguas Indígenas ¹	Hablantes %	Comentarios
Argentina (2010)	36	2,4	15	1,7	Porcentajes aumentan si se incluye a indígenas migrantes de Bolivia, Paraguay y Perú.
Belice (2010)	4	17,1	3	13,5	Porcentaje indígena incluye a población garífuna.
Bolivia (2002-2012)	36-33	66,2-41,5	33	30,6	Notoria disminución de población indígena en el período intercensal.
Brasil (2010)	256-241	0,5	186 - 150	0,2	Falta de consenso sobre cantidad de pueblos y lenguas.
Chile (2017)	9	12,8	4	s.i.	Solo el 10,7% de la población indígena reconoció hablar una lengua originaria (CASEN, 2015).
Colombia (2018)	115-85	4,4	65	2	También se habla el romaní (lengua de la población gitana) y dos lenguas criollas (palenquero y kriol).
Costa Rica (2011)	8	2,4	7	1,6	Entre 50% y 70% de los indígenas hablarían sus lenguas.
Ecuador ² (2010)	14	7,0	12	4,78	14 son las nacionalidades indígenas. El 85,9% se reconoce como kichwa.
El Salvador (2011)	3	0,2	1	0,02	Solo 200 personas hablarían nahuat (Lemus, 2015).
Guatemala (2018)	24	60,0-43,6	24	30,2	Datos estimados y oficiales de población indígena difieren.
Guayana Francesa (2019)	6	5	6	1,9	Francia no incluye datos de demografía indígena. Los datos incluidos aquí son de IGWIA 2019.
Guyana (2012)	9	10,5	9	s.i.	Lenguas indígenas en serio riesgo de silenciamiento (IGWIA, 2019).
Honduras (2013)	8	7,3	6	3,4	Incluye población garífuna (1,20%). 40% de población indígena conservaría el idioma originario.
México (2015)	68	21,5	68	7	Encuesta de hogares INEGI
Nicaragua (2005)	10	8,6	6	5	Incluye comunidades y lenguas garífuna y kriol, así como comunidades del Pacífico que solo hablan castellano. 57% de la población de la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y 24% de la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS) se autoidentifica como indígena (Renshaw, 2007).
Panamá (2010)	8	12,3	7	10	459 personas de otros Pueblos Indígenas fueron censadas.
Paraguay (2012) ³	19	1,8	20	0,9	Dato referido solo a Pueblos Indígenas.

Continúa en la página siguiente

País	Pueblos Indígenas	Población indígena %	Lenguas Indígenas ¹	Hablantes %	Comentarios
Perú (2017)	55	26,0	48	17	Con la recuperación del muchik en curso, se llegaría a 49 lenguas.
Surinam (2004)	16	3,8	6	1,5	Los Pueblos Indígenas no son reconocidos por el Estado (IGWIA 2019).
Uruguay (2011)	0	2,4	0	0	Auto-reconocimiento como descendientes de los Charrúa.
Venezuela ⁴ (2011)	51	2,7	37	1,8	Solo 65% de la población indígena hablaría la lengua patrimonial.

Fuente. Datos censales o de las encuestas de hogares de los países incluidos en esta tabla. En paréntesis aparecen los años de la última información oficial disponible (López, 2020).
Elaboración propia.

Notas.

1. Solo 11 países (Belice, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) recogen información sobre hablantes de LI, entre su población de 3,5 a más años de edad. Los porcentajes considerados han sido inferidos o tomados de fuentes académicas.
2. Ecuador establece la existencia de 14 *nacionalidades* y de pueblos al interior de algunas de ellas.
3. Paraguay es un caso *sui generis* y cuenta con el más alto grado de bilingüismo (> 77%), referido al uso del castellano y de una variedad del guaraní por la población mayoritaria no indígena. La población indígena es minoritaria.
4. La Ley de Idiomas Indígenas de 2008 registra 39 lenguas indígenas. Aquí se toma el dato del Censo de 2011.

De ahí que sea indispensable revisar la percepción generalizada de que los indígenas habitan fundamentalmente en las áreas rurales (Del Popolo, 2017). Esta re-evaluación es clave, pues entre los funcionarios de Estado, por lo general, persiste la ecuación indígena = urbano lo que lleva a que las políticas públicas excluyan a los indígenas urbanos del ejercicio de sus derechos; y, entre ellos, del disfrute de sus lenguas. Así, por ejemplo, el servicio gubernamental de EIB focaliza el área rural, e incluso solo las comunidades más alejadas de los centros poblados, y constituyen excepciones aquellas experiencias urbanas de EIB o de enseñanza de lenguas indígenas.

1.2. Lenguas transfronterizas

El ASPIAL (2009) registra 103 lenguas indígenas que son habladas en más de un país, a las cuales se las conoce como transfronterizas. Estos idiomas se hablan a uno y otro lado de las actuales fronteras nacionales, por la división y repartición que se hizo de los territorios indígenas ancestrales en las etapas colonial y republicana. Así ocurre, por ejemplo, con el wayuunaiki, hablado en lo que hoy son Colombia y Venezuela, del mapuzugun, a uno y otro lado de la frontera que separa Argentina de

Chile, y del maya yucateco, con presencia en los actuales territorios de Belice y México, y tal vez también en Guatemala, bajo el nombre de maya itzá.

El carácter transfronterizo o transnacional de un buen número de idiomas indígenas es también producto de la expansión geográfica que lograron los hablantes de una lengua originaria, desde tiempos prehispánicos. Tal es la situación del quechua, con presencia en 6 o 7 países distintos: Perú, Bolivia, Ecuador, Argentina, Colombia, Chile y Brasil (López, 2009), o también del náhuatl que logró extenderse hasta El Salvador, donde hoy sobrevive con dificultad una lengua genéticamente relacionada con las variantes habladas en México: el nahuat-pipil (Lemus, 2015). Cabe señalar que estos procesos también tuvieron lugar durante la colonia cuando los frailes usaron el quechua o el guaraní entre otros idiomas identificados como “lenguas generales” para evangelizar a los indígenas.

También se dan casos de lenguas transfronterizas que son habladas por población que no se autoidentifica como indígena, como son los casos del guaraní y del quechua. Así, por ejemplo, el quichua santiagueño, de la Provincia de Santiago del Estero, y el guaraní correntino, de

la Provincia de Corrientes, son habladas por población criollo-mestiza en la Argentina (Serrudo, 2013). Lo propio ocurre con el quechua cochabambino y con varias variantes del quechua en

Perú, habladas por personas criollo-mestizas en Ayacucho y Cuzco, por ejemplo, que no se autoidentifican como indígenas, pero sí como hablantes de esta lengua.

Cuadro 4 Ejemplos de lenguas indígenas transfronterizas

Lengua	Países en los que se habla
Ayoreode o ayoreo	Bolivia y Paraguay
Awapit	Colombia y Ecuador
Bribri	Costa Rica y Panamá
Chiquitano o besiro	Bolivia y Brasil
Chuj	Guatemala y México
Ch'ortí'	Guatemala y Honduras
Ese ejja	Bolivia y Perú
Guna o tule	Colombia y Panamá
Jakalteko o popotí	Guatemala y México
Miskitu	Honduras y Nicaragua
O'odham o pápago	Estados Unidos y México
Qom	Argentina y Paraguay
Wichí o weenhayek	Argentina y Bolivia
Aymara	Bolivia, Perú, Chile y Argentina
Baniva	Brasil, Colombia y Venezuela
Embera	Colombia, Ecuador y Panamá
Kukama	Brasil, Colombia y Perú
Machineri	Bolivia, Brasil y Perú
Siecoya	Colombia, Ecuador y Perú
Arawak o lokono	Guayana Francesa, Guyana, Surinam y Venezuela
Garífuna	Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua
Guaraní	Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay

Fuente: ASPIAL (2019) y Solís y López (2008).
Elaboración propia.

En la actualidad, por razones de desplazamiento forzado y exilio económico, la situación tiende a complejizarse, y, por ejemplo, se observa creciente presencia embera en Panamá procedente de Colombia, por la violencia en su territorio ancestral. También hay números igualmente incrementados de aymaras en la Argentina que salen de Bolivia en busca de trabajo y poblaciones awakatekas, kaqchikeles y quichés que, por razones del conflicto armado interno en Guatemala, debieron emigrar a México y luego de la suscripción de los Acuerdos de Paz de 1996 decidieron quedarse en su país de acogida. Por razones económicas, también

las poblaciones se desplazan de un país a otro, como los kichwas otavaleños que en Bogotá ya superarían los 3.000 habitantes (Kowi, 2017).

El problema reside en que las lenguas transfronterizas no reciben atención como tales. En cada país se las aborda como si se tratase de idiomas *pertenecientes a la nación* y circunscritas a un determinado territorio *nacional*; de ahí que las políticas lingüísticas varíen entre un país y otro, así como incluso los nombres que les son asignados a estos idiomas. Esto contribuye a una mayor fragmentación de la lengua transfronteriza, de la comunidad

lingüística e incluso del sentido de Pueblo que hoy anima a los líderes indígenas. No obstante, cabe resaltar algunas excepciones como los esfuerzos bilaterales desarrollados entre los gobiernos de Colombia y Ecuador para la atención educativa del Pueblo Awa, la colaboración existente entre intelectuales y líderes indígenas del Pueblo Guna o Dule, que habitan a uno y otro lado de la frontera

colombo-panameña, o los esfuerzos entre las academias aymaras de Bolivia, Chile y Perú, a través de los encuentros que sostenían.

El cuadro 5 registra algunos ejemplos de los nombres distintos que una misma lengua recibe en los países en los cuales se habla, y el 6 ofrece ejemplos de diferentes formas de escribir estos nombres.

Cuadro 5
Ejemplos de nombres distintos para una misma lengua

Nombre de la lengua	Países en los que se habla
A'ingae, cofán	Ecuador y Colombia
Ayoreode, ayoreo, zamuco	Paraguay y Bolivia
Arawak, lokono	Guayana, Guyana, Surinam, Venezuela
Awa, awa kuaiquer, awapit, cuaiquer	Colombia y Ecuador
Besiro, chiquitano	Bolivia y Brasil
Ch'orti', chortí, ch'olti'	Guatemala, Honduras
Cocama, kukama, cocama-cocamilla, kukama-kukamiria	Brasil, Colombia, Perú
Guna, kuna, tule, dule	Panamá y Colombia
Hiwi, sikuani	Venezuela y Colombia
Kaqchikel, cakchiquel	Guatemala y México
Mapuzugun, mapudungun, mapuche	Argentina y Chile
Mbya, mbya guaraní, ayvú	Argentina, Brasil, Paraguay
Ngabëre, guaimí	Panamá y Costa Rica
Nivaclé, chulupi, ashluslay	Argentina y Paraguay
Piro, yine, machineri	Perú, Bolivia y Brasil
Poptí, jakalteko	Guatemala, Guatemala y México
Sia pedee, embera, epera	Ecuador y Colombia, Colombia y Panamá
Siona, baicoca, paiicoca, airo pai	Colombia, Ecuador y Perú
Tauren pang, pemón	Brasil y Venezuela
Wichí, weenhajek, weenhayek, matabo	Argentina y Bolivia

Fuente: Sichra (2009) y López (2009).
Elaboración propia

Respecto de las denominaciones de las lenguas, cabe mencionar que, como resultado de los procesos de etnogénesis en curso, los exónimos planteados sea durante el período colonial o por los primeros estudiosos de los idiomas indígenas vienen siendo reemplazados por endónimos; es decir, los propios hablantes han optado por nombrar a sus Pueblos y

también a sus lenguas desde su propia perspectiva. Al hacerlo, recuperan denominaciones anteriores que en muchos casos nos remiten a vocablos para referirse al “habla o lengua de la gente”, como también ocurre con los nombres de los Pueblos, cuando se alude simplemente a “gente o ser humano”.

Cuadro 6 Ejemplos de escrituras distintas del nombre de una misma lengua

Nombre frecuente en la literatura	País(es) donde se habla	Distintas formas de escritura
Akurio	Surinam	akurio, akuriyo, akuriyó, akuliyo
Aimara	Argentina, Bolivia, Chile, Perú	aimara, aymara
Boruca	Costa Rica	boruca, brunca, bruncajc
Chol	México	chol, ch'ol
Culina	Brasil, Perú	corina, culina, kulina
Huitoto	Colombia, Perú	huitoto, uitoto, witoto, wiotó
Kamsá	Colombia	kams'a, camsá, kamëntšá
Makuxí	Brasil, Guyana, Venezuela	macushí, makushí, macuxí, macusí
Misquito	Honduras, Nicaragua	misquito, miskito, miskitu
Ñe'engatú	Brasil, Colombia, Venezuela	nheengatu, nhengatu (lingual geral, lengua yeral)
Qawasqar	Chile	kawésqar, qawasqar, alacalufe o alacaluf
Quechua	Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú	quechua, quichua, kichwa
Qeqchí	Guatemala, México	kekchi, qeqchí, q'eqchi'
Quiché	Guatemala, México	k'iche', k'iche, quiché
Teribe	Costa Rica, Panamá	teribe, terraba
Tucano	Colombia, Brasil	tucano, tukano
Tzeltal	México	tzeltal, tseltal
Secoya	Ecuador, Perú	secoya, siona-secoya
Sumo	Honduras, Nicaragua	sumo, sumu
Zápara	Ecuador, Perú	zápara, záparo, sápara

Fuente: Sichra (2009).
Elaboración propia

En muchos casos, el rechazo a los exónimos proviene del carácter colonial de las denominaciones dadas a los Pueblos y a las lenguas desde una visión hegemónica y a partir de motivaciones y consideraciones exógenas. Por los demás tales denominativos son muchas veces considerados denigrantes por los líderes e intelectuales indígenas. Tal es la situación, por ejemplo, de la denominación que se dio a los guaraníes que habitan el Chaco boliviano

como chiriguanos o guaraní chiriguanos; sin embargo, con el surgimiento y consolidación de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), ellos rechazaron el uso de esta denominación y reclamaron para sí la denominación guaraní, tanto para el Pueblo como para su idioma, además porque con ella podrían recuperar la condición de hermandad y la unión con las otras poblaciones guaraníes que habitan más allá de la frontera boliviana. El cuadro 7 recoge 20 exónimos con sus correspondientes endónimos.

Cuadro 7
Exónimos y endónimos de una misma lengua

Nombre frecuente en la literatura	País(es) donde se habla	Denominación preferida por los hablantes
Aguaruna	Perú	Awajún
Amuesha	Perú	Yanesha
Amuzgo	México	Ñondá, nundá, jñunnda, ñonndaa
Cayapa	Ecuador	Cha'palaa, cha'álaachi
Chichimeco	México	Uzá
Chiquitano	Bolivia, Brasil	Besiro
Chiriguano	Bolivia	Guaraní
Chol	México	Lakty'añ
Embera	Colombia, Ecuador, Panamá	Siapedee
Guajiro	Colombia, Venezuela	Wayunaiiki, wayuunaiiki
Guambiano	Colombia	Namuiwan, namtrik
Guatuso	Costa Rica	Malecu
Guaymí	Costa Rica, Panamá	Ngäbere
Huorani	Ecuador	Wao terero
Kurripako	Brasil, Colombia, Venezuela	Wakwe
Mixe	México	Ayuuk, ayöök, ayuujk, eyuk, ayuk
Paez	Colombia	Nasa Yuwe
Piro	Perú	Yine
Quechua	Argentina, Bolivia, Perú	Runa simi
Seri	México	Cmiique iitom
Teribe	Costa Rica, Panamá	Naso tjerdin
Toba	Argentina, Paraguay	Qom, qomlaqtaq
Secoya	Ecuador, Perú	Paiicoca, airo pai
Sumo	Honduras, Nicaragua	Mayagna
Uru de Irohito	Bolivia	Uchumataqu

Fuente: Archivos de Lenguas y Culturas del Ecuador <<https://flasco.edu.ec/lenguas-culturas>> Atlas de los Pueblos Indígenas de México <<http://atlas.inpi.gob.mx/>> Base de Datos de Pueblos Indígenas del Perú <<https://bdpi.cultura.gob.pe/>>, Portal de Lenguas Indígenas de Colombia del Instituto Caro y Cuervo <<https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/>> ASPIAL, 2009, Censabella, 1999, Ley 88-10 (Panamá).
Elaboración propia

1.3. Comunidades de habla indígena en contextos bilingües y plurilingües

Las lenguas indígenas coexisten y hoy convergen y están en relación de contacto y conflicto con otras de mayor prestigio, sean estas europeas o no, en un marco de persistencia y recreación permanente de las condiciones coloniales que determinan su relegamiento, atrición y eventual silenciamiento. En la mayoría de los casos, se trata de la relación entre el

castellano o el portugués, en su condición de lenguas hegemónicas, y el conjunto de idiomas originarios, en tanto subalternos.

Pero, también se dan situaciones en las cuales la lengua indígena de una localidad o Pueblo se encuentra subordinada a otro u otros idiomas originarios y todos estos a su vez a la lengua hegemónica. Este último es el caso, por ejemplo, del sumu históricamente subordinado al miskitu y estos dos a su vez al kriol, al castellano y también al inglés (NI) en una jerarquía de

poder y prestigio (Norwood, 1993); prueba de ello es que existen comunidades que se consideran "miskitos de sangre, pero creoles por la lengua"²⁸ (PNUD, 2005, p. 193).

Comparable es lo que ocurre entre el uru, el aymara, el quechua y el castellano (BO); el uchumataqu, la variante uru de Irohito, ha sido desplazada por el aymara y este a su vez está subordinado al castellano; en el Censo de 2012 solo dos personas manifestaron hablar la variante local del uru, aunque su lengua de uso predominante es el aymara. Lo mismo sucede con la variante uru de los alrededores del Lago Poopó, hoy silenciada y los pobladores de esta zona a lo más son recordantes de algunos vocablos y expresiones de su lengua ancestral, pues actualmente tienen al quechua como su lengua de uso predominante en situación de bilingüismo con el castellano.

Así como en Irohito y en el área del Lago Poopó, el aymara y el quechua desplazaron al uru y estos a su vez vienen siendo gradualmente reemplazados por el castellano, también en otros contextos otros idiomas indígenas desplazan a otros. Un ejemplo de ello es el de la comunidad q'eqchi' que continúa expandiéndose en Mesoamérica ocupando territorios de otras comunidades lingüísticas. Así, en el período intercensal 2002 - 2018, se observa que el q'eqchi' desplaza al uspanteko y al garífuna (Guatemala, 2019).

En rigor, la opresión de una lengua por otra no constituye un fenómeno estrictamente lingüístico, sino más bien un factor de carácter social y político, pues está sujeto a las relaciones de poder entre las sociedades y los individuos que las hablan. Es decir, la suerte de las lenguas depende directamente de la condición de sus hablantes. Las sociedades culturalmente oprimidas, como las indígenas, poseen lenguas que también lo son. Para añadirle mayor complejidad al asunto, también entre los idiomas indígenas se establecen jerarquías derivadas del poder que unas sociedades indígenas ejercen

sobre otras que también lo son. De tal poder deriva el mayor o menor prestigio que se les confiere a las lenguas.

Es igualmente necesario tomar en cuenta que la diferencia entre visiones del mundo, formas de vida y vivencias entre la sociedad hegemónica y las indígenas subalternas influye en que las lenguas originarias sean de naturaleza, estructura y carácter distintos a las europeas con las que están en contacto y en conflicto, por lo que no deben ser estudiadas desde paradigmas e ideologías lingüísticas ajenas, sino más bien desde y en sus propios términos. Desafortunadamente, por la colonialidad del poder, del saber (Quijano, 2000) y del ser (Grosfoguel, 2007) ideologías y visiones eurocéntricas de la realidad lingüística se imponen sobre las lenguas indígenas, y su estructura y funcionamiento son a menudo analizados con lentes ajenos. Tales ideologías y lecturas eurocéntricas configuran también lo que podría denominarse como colonialidad idiomática o lingüística.

En la actualidad, los idiomas indígenas pueden ostentar la condición de:

- a. Lenguas adquiridas en el hogar en contextos de bilingüismo de dos o más lenguas indígenas o de lengua indígena y lengua europea o incluso y excepcionalmente en situaciones de monolingüismo indígena.
- b. Lenguas aprendidas informalmente en la comunidad, y, en casos, formalmente en la escuela.
- c. Lenguas que se usan en la cotidianidad, solo en la esfera privada y en la intimidad del hogar, sea en situaciones monolingües o más probablemente en alternancia, en mayor o menor grado, con la lengua hegemónica.
- d. Lenguas que se usan tanto en la esfera privada como en la pública en al menos algunos ámbitos de la vida social.
- e. Lenguas que solo se entienden pero, que ya no se hablan.
- f. Lenguas solo recordadas o
- g. lenguas que ostentan únicamente la condición de idiomas del patrimonio cultural de un determinado país o región y cuyo estudio, documentación y archivo se incentiva.

28 Se trata de las comunidades de Mahattan y Rocky Point que se dedican a la producción agroforestal y cuyas prácticas productivas y de vida se guían por las normas culturales del Pueblo Miskitu (PNUD, 2005, p. 193).

También persisten casos en los que, desde niños, los individuos aprenden a hablar hasta cinco lenguas diferentes, en situaciones de multilingüismo indígena estable, y más tarde agregan a su acervo idiomático sea el castellano o el portugués; procesos que ocurren en algunos lugares del continente, sobre todo en la región colombiana del Vaupés (Stenzel, 2005, Ardila, 1989), en el noroeste amazónico compartido por Brasil, Colombia y Venezuela (González, 2001) en las comunidades ubicadas en la cuenca del Guainía-Río Negro, y, en cierta medida, también en el Brasil en el Alto Xingú (Franchetto, 2001).

Así, por ejemplo, en el noroeste amazónico de Venezuela se da un multilingüismo histórico, que persiste pese a los cambios que se vienen dando. La coexistencia de grupos de habla arawaka, baniva, nhengatu o yeral y warekena y los matrimonios interétnicos favorecen la adquisición y uso de varias lenguas; sin embargo, ahora “[...] el tradicional multilingüismo imperante [...] se ha venido a menos y el español, traído por los colonos, continúa desplazando a las lenguas amerindias” (González, 2001, p. 306).

En menor escala, situaciones comparables se dan cuando en un área geográfica determinada confluyen dos o más lenguas o en aquellas zonas colindantes o ubicadas en las fronteras lingüísticas y étnicas. Así, por ejemplo, se observa, cómo en el Lago Atitlán (GT), una persona puede hablar o al menos hacerse entender en dos o tres lenguas diferentes (tzutujil, k'iche' y kaqchikel) y en una conversación tres personas de Pueblos distintos pueden entenderse sin gran dificultad, cada uno hablando en el idioma de su comunidad de origen. De la misma forma ocurre en contextos en los cuales las lenguas no están emparentadas, como entre hablantes de aymara y quechua en Puno (PE) o en Potosí (BO), quienes por necesidades de comunicación e intercambio aprenden estos dos idiomas, a los que, simultáneamente o después, se añade el castellano. Pero, a diferencia de lo que ocurre en el Vaupés y el Xingú, una vez que el castellano ingresa al repertorio comunicativo de los hablantes este se sobrepone a las lenguas indígenas y puede llegar a desplazarlas.

Como se ha destacado líneas arriba, algunas lenguas indígenas pueden también ser habladas por individuos no indígenas, como ocurre con relativa frecuencia en ciudades como Ayacucho (PE), Cobán (GT), Cochabamba (BO) y Cusco (PE), donde no es raro escuchar a personas no-indígenas interactuar con personas indígenas indistintamente en q'eqchi' o en esta lengua y en castellano, o en quechua o en quechua y castellano, respectivamente.

Como se ha podido apreciar, los ámbitos en los que actualmente se usan las lenguas indígenas están marcados por distintos tipos de bilingüismo o plurilingüismo, lo que determina que la mayoría de quienes adquieren una lengua indígena en el hogar sean hoy bilingües de cuna; es decir, sujetos que aprenden a hablar simultáneamente en dos lenguas: la originaria hablada en la familia y la de origen europeo y de carácter oficial, y que se usa en todos los contextos formales e informales extrafamiliares con los cuales están en contacto las familias indígenas. De ahí que en Latinoamérica se deba entender por bilingüe a quien usa dos o más lenguas en distintos ámbitos psicosociales, pero bajo condiciones generales de subordinación política y opresión cultural que inciden incluso en los fueros comunal, familiar y personal.

Este bilingüismo subalterno se caracteriza por un conocimiento y manejo desigual de esas dos o más lenguas, pues se desarrolla bajo la influencia de una ideología bilingüe sustractiva y de actitudes y prácticas diglósicas propias del orden sociopolítico y económico imperante. Este mismo régimen determina que el bilingüismo subalterno indígena sea subestimado y ni siquiera tomado en cuenta, mientras que el bilingüismo de élite, el de dos idiomas europeos (castellano-inglés, por ejemplo), sea sobrevalorado.

Pero, aun bajo tales condiciones, el bilingüe indígena, como cualquier otro, hace uso creativo y flexible de cada una de sus lenguas para interactuar con sus pares y con los foráneos en dominios específicos, cumplir con determinadas funciones sociales, resolver problemas de la vida cotidiana, así como también para marcar su particular identidad. El bilingüe hace

uso de sus dos lenguas indistintamente, las alterna, e incluso las mezcla para crear algún efecto comunicativo, sobre todo cuando su interlocutor también es bilingüe. Cuando no lo es, se acomoda a la situación y habla sea en una lengua o en la otra, salvo, otra vez, cuando busca motivar alguna reacción comunicativa en sus interlocutores.

Características como las esbozadas no siempre son tomadas en cuenta cuando se estudian las lenguas indígenas y su uso, ni tampoco cuando se plantean políticas lingüísticas, pues con base en ideologías eurocéntricas y a partir de la historia social de las lenguas europeas, con frecuencia se conciben las lenguas indígenas como incompletas y limitadas ante las exigencias de la vida contemporánea y de las formas de vida hegemónicas (Rosa, 2016). Se ve a sus hablantes como incapaces de sostener sus posiciones e incluso de argumentar sus puntos de vista, sea en la lengua indígena o en castellano. Y, a partir del monolingüismo como paradigma e ideología, se concibe al bilingüe como aquel individuo que maneja a cabalidad una y otra lengua, sin comprender cómo opera la competencia comunicativa de un bilingüe. Por el influjo de una ideología monolingüe a menudo se concibe al bilingüe como “la suma de dos monolingües”.

1.4. Lenguas y variantes

La fragmentación de los territorios indígenas, la expansión de una lengua indígena en un amplio espacio geográfico y la exacerbación de las diferencias regionales, étnicas y sociales entre sectores de hablantes de una misma lengua, han traído consigo que la variación regional y social, característica de toda lengua, a veces, se agudice. A ello se añade la creciente separación entre los hablantes y la consecuente desintegración de la comunidad lingüística.

Esta natural variación puede ser magnificada, ya sea por sus propios hablantes o por quienes estudian las lenguas y las sociedades que las hablan. Internamente ello se da cuando existen conflictos o rivalidad entre poblaciones que hablan una misma lengua o cuando simplemente persisten deseos colec-

tivos de diferenciación étnico-cultural entre una población y otra, aun cuando compartan la misma lengua.

El influjo externo resulta más bien del interés de los investigadores por los elementos diferenciadores o particulares por sobre los unificadores o comunes. En Latinoamérica existe una larga tradición académica de movimiento pendular entre una posición y otra, primando en algunos países más el énfasis diferenciador que el unificador.

Así, frente a la variación dialectal de las lenguas indígenas:

- a. Los hablantes de una variante *a* se muestran renuentes a entender a quienes hablan la variante *b* o *c* de la misma lengua y reclaman para sus variantes específicas la condición de lengua, influenciados por un sentido fuerte de pertenencia étnica e identidad local; estas actitudes son frecuentes entre hablantes de distintos dialectos del quechua (PE, BO), producto de la hegemonía del castellano y de la fuerza que tienen las identidades étnico-regionales por sobre las lingüísticas.
- b. Algunos lingüistas, por enfatizar los elementos diferenciadores antes que los unificadores de una lengua, transmiten a los hablantes una visión particular de la variación dialectal y de las variantes particulares que ellos hablan, reforzando así actitudes centrífugas antes que centrípetas. Esto ha sido recurrente en toda América Latina por la influencia que desde mediados del siglo XX tuvo la lingüística estructural estadounidense, representada fundamentalmente por los misioneros-lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), para quienes la lengua era sobre todo un medio para la traducción de la Biblia. Ver la lengua como práctica sociocultural nos lleva por otros caminos.
- c. Los miembros del sector culturalmente hegemónico sustentan en la variación, propia de cualquier lengua, la imposibilidad de utilizar los idiomas originarios en la educación y particularmente por escrito. Así, por ejemplo, si bien el achí y el k'iche' (GT) son mutuamente inteligibles, recurren al mismo

alfabeto y, desde una perspectiva sociolingüística, el achí puede ser visto como una variante del k'iche'; tanto desde la lingüística descriptiva estructuralista como desde la esfera política, estos son considerados como idiomas diferentes dada la diferenciación étnica y la larga tradición en Guatemala de sobreponer los elementos diferenciadores a los unificadores.

El involucramiento de las propias comunidades de hablantes, sea a través de sus organizaciones etnopolíticas y/o de sus autoridades ancestrales, también intervienen en estas definiciones. A continuación, contrastamos dos posiciones respecto a la variación dialectal; de un lado, la adoptada por las autoridades Misak (CO) y, de otro, la seguida por el movimiento Kichwa (EC).

En el primer caso, motivadas por factores políticos y económicos y también por la necesidad de reclamación ante el Estado de su condición de pueblos diferentes para obtener reconocimiento y reivindicar sus derechos, las comunidades reafirman las diferencias entre las variantes de una misma lengua aun cuando entre los hablantes de los distintos dialectos haya intercomprensión mutua; así ocurre, por ejemplo, entre los Misak de los resguardos de Ambaló, Guambía, Kizgó y Totoró, hablantes de la lengua namtrik. Para explicar su situación, los Misak de Totoró afirman que "Venimos de una misma raíz, pero somos ramas distintas de un mismo árbol", y "Hablamos una misma lengua, pero no somos un mismo pueblo" (González, 2013).

Por su parte, en el Pueblo Kichwa (EC), gracias a un movimiento indígena fuerte y su denodado afán por lograr la unificación de todas las comunidades kichwahablantes bajo una sola *nacionalidad*, se fue gestando desde la década de 1970 una estandarización escrita del kichwa bajo liderazgo y control indígena. Entre otras cosas, esto supuso la unificación escrituraria de los distintos dialectos de esta lengua, aun cuando se hablasen en contextos geográficos étnica y culturalmente diferenciados, de la sierra y Amazonía. Los kichwas, con su ideología de unificación y expansión, lograron hacer de la alfabetización en kichwa, de la educación bilingüe y de las radios comunitarias la punta

de lanza de su reconstitución como Pueblo (cf. Montaluís, 2018).

En esos tiempos el lema "*Shuk yuyaylla, shuk makilla, shuk shunkulla*" (Un solo pensamiento, una sola fuerza o puño, un solo corazón) guiaba la unificación kichwa, después de siglos de división como resultado de los procesos de colonización.

El proceso ecuatoriano y su ideología lingüística influyó en los procesos seguidos por otros Pueblos y con otras lenguas indígenas en América Latina, más notoriamente en Bolivia, Colombia y Perú. Resta por ver, sin embargo, si estos desarrollos sociales y políticos contribuyeron al fortalecimiento de la vitalidad y el uso del kichwa, más allá de los observables avances político-organizativos y en cuestiones identitarias.

Como se ha adelantado, la variación es característica de todas las lenguas del mundo, aunque en unas se dé más que en otras. El castellano, por ejemplo, también varía, sea en función de las distintas realidades geográficas en las que se habla, o por los contextos sociales, culturales e incluso ocupacionales en los cuales se utiliza, aunque la ideología lingüística hegemónica persista en la unicidad del castellano. En Latinoamérica, donde tiene el más alto número de hablantes en el mundo, el castellano converge por más de 500 años con las lenguas originarias y los porcentajes de indígenas que hablan el castellano, sea como bilingües o monolingües, son cada vez mayores.

Con ello, la lengua peninsular ha sufrido cambios, y se ha teñido de más o menos influencias indígenas, las cuales no solo han afectado su forma (Cerrón-Palomino 2003, Escobar, A.M. 1990, Escobar, A. 1978), por ejemplo, para el castellano andino, sino también su espíritu. Estamos ante la misma lengua que en España, pero ya no suena igual ni tampoco todo lo que se dice en ella significa siempre lo mismo; y es que, cuando está en boca de los 50 millones de indígenas del continente, este mismo castellano se transforma. Además, por el impacto social y cultural indígena cada vez mayor, algunos de esos particulares rasgos impactan también en el castellano general, en unos países más que en otros.

Un extracto de un artículo periodístico escrito por el antropólogo quechuahablante José María Arguedas, en 1939, para un diario de Buenos Aires, nos convoca a pensar en las variantes indígenas del castellano, así como a cuestionar la tan alabada unicidad de esta lengua:

Estamos asistiendo aquí a la agonía del castellano como espíritu y como idioma puro e intocado. Lo observo y lo siento todos los días en mi clase de castellano del colegio Mateo Pumacchahua, de Canchis. Mis alumnos mestizos, en cuya alma lo indio es dominio, fuerzan el castellano, y en la morfología íntima de ese castellano [que] hablan y escriben, en su sintaxis destrozada, reconozco el genio del kechwa²⁹.

29 De su artículo "Entre el kechwa y el castellano: la angustia del mestizo". Diario La Prensa, Buenos Aires <ht-

Lo que Arguedas encontró en los Andes se puede observar no solo en toda la América de habla castellana, sino también en Brasil, con el portugués (Ferreira, Sá Amado y Cristin 2014), pero la ideología lingüística hegemónica persiste en hacernos creer que el castellano y el portugués son únicos y uniformes, a diferencia de las lenguas indígenas que sí varían de una localidad a otra. Ahora, debería más bien hablarse de los *castellanos del castellano*, varios de los cuales pueden ser considerados castellanos indígenas. Al respecto, ya en el Brasil se habla del portugués indígena (Ferreira, Sá Amado y Cristin 2014). Al menos, en la América Indígena, el castellano debería redefinirse al menos como un continuo dialectal.

[tps://copypasteilustrado.wordpress.com/2012/10/17/arguedas-si-escribimos-en-quechua-hacemos-literatura-estrecha-y-condenada-al-olvido/](https://copypasteilustrado.wordpress.com/2012/10/17/arguedas-si-escribimos-en-quechua-hacemos-literatura-estrecha-y-condenada-al-olvido/) También se encuentra en su libro de 1986 *Nosotros los maestros*. Lima: Editorial Horizonte. Énfasis del autor.



CAPÍTULO II

Vulnerabilidad y amenaza generalizada



Capítulo II

Vulnerabilidad y amenaza generalizada

El mantenimiento de las lenguas no es solo la responsabilidad de sus hablantes sino también de los Estados. [...] Las lenguas no existen sin sus hablantes, pero tampoco se puede esperar que estos hablen su lengua si no tienen espacios para hacerlo.

Enlace Continental de Mujeres Indígenas de las Américas, 2013³⁰

Debido a los fenómenos migratorios originados por la pobreza y la marginación de los indígenas mexicanos y porque en las escuelas públicas a sus hijos les enseñan español, más de 30 lenguas están a punto de desaparecer. [...] Los jóvenes de las nuevas generaciones no quieren hablar su lengua original, prefieren hablar español, porque no es lo mismo que las empresas contraten a uno que hable dialecto (sic) a uno que hable español, por eso, si quieren progresar se ven en la necesidad de aprender español, manifestó.

Crescencio Ramírez Sánchez, Red Democrática de los Pueblos Indígenas, 2009.³¹

La hegemonía del castellano, portugués, inglés, francés y neerlandés y la consecuente minorización y subalternización de las lenguas indígenas nos han llevado a que todos los idiomas originarios estén en situación de vulnerabilidad. A los hechos de naturaleza sociolingüística que explican esta situación, se añaden otros de índole política y económica que inciden en el destino de los idiomas indígenas y sobre todo en el de sus hablantes.

En rigor, no estamos únicamente ante lenguas amenazadas sino también ante comunidades lingüísticas en riesgo, pues las personas, familias y comunidades indígenas ven también peligrar su pervivencia. La expoliación territorial, la creciente presencia de los agronegocios e industrias extractivas en los territorios indígenas, la contaminación del agua, el desvío de ríos, la falta de servicios de salud y educación, la inseguridad, los desplazamientos forzados y también el exilio económico son algunos de los factores que comprometen el devenir de los Pueblos Indígenas (CEPAL, 2018).

Esto ocurre, en mayor o menor medida, en todos los países de la región; en Bolivia, por ejemplo, la situación es harto delicada, como lo destaca la CEPAL (Del Popolo, 2017), a partir de informes del 2013 del Ministerio de Justicia y de la Alta Comisionada de las Naciones

30 Extracto de su comunicado con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna. El comunicado completo se encuentra en: <<https://www.servindi.org/actualidad/82927>>

31 Este extracto y el que sigue han sido tomados del artículo "A punto de desaparecer, 30 lenguas en México: ONG. Fenómenos migratorios y marginación de indígenas, entre las causas." *La Jornada*, 22.02.2009. En: <<https://www.jornada.com.mx/2009/02/22/estados/027n1est>>

Unidas para los derechos humanos, de ese mismo año:

al menos 13 de los 39 pueblos indígenas del país se encontraban extremadamente amenazados en su sobrevivencia física y cultural por factores internos y externos que reducen su demografía. Si a la fragilidad demográfica se suman otros factores de vulnerabilidad socioambiental y territorial, como los desplazamientos forzados, la escasez de alimentos, la contaminación de las aguas, la degradación de los suelos, la desnutrición y la elevada mortalidad, por mencionar algunos, es probable que la cifra de pueblos en peligro de desaparición resulte significativamente mayor. [...] [Por su parte,] la Alta Comisionada [...] que “la situación de los pueblos indígenas altamente vulnerables, que se encuentran en riesgo de desaparición, no ha mejorado; aún no cuentan con políticas integrales en salud, provisión alimentaria y seguridad territorial. Varios de estos pueblos padecen enfermedades endémicas de costoso tratamiento, lo que eleva la mortalidad entre sus miembros”.

Frente a esta situación, en diciembre de 2013, la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia aprobó la Ley 450, “Ley de Protección a Naciones y Pueblos Indígena Originarios en Situación de Alta Vulnerabilidad” para “establecer los mecanismos y políticas sectoriales e intersectoriales de prevención, protección y fortalecimiento, para salvaguardar los sistemas y formas de vida individual y colectiva, de las naciones y pueblos indígena originarios en situación de alta vulnerabilidad, cuya sobrevivencia física y cultural esté extremadamente amenazada”. No se cuenta aún con información sobre los impactos de tales medidas.

A todos estos factores se añade uno de carácter sociopolítico que subyace al trato entre el Estado y los Pueblos Indígenas, a las políticas que estos establecen *para* los Pueblos Indígenas, así como al relacionamiento entre las sociedades criollo-mestizas y las indígenas:

la persistencia del racismo y discriminación atávicos. Ello guarda relación con la vigencia de la condición colonial. La colonialidad del poder, del saber y del ser incide en el riesgo que actualmente se cierne sobre los Pueblos Indígenas, compromete su supervivencia y la de sus idiomas, pues sin hablantes no hay lenguas. No es raro por ello que, acertadamente, una connotada lideresa indígena Ayuujk haya afirmado en el Parlamento Mexicano que las lenguas indígenas no se mueren, sino que más bien se las mata.³² Y es que, en rigor, “Las lenguas son importantes, pero son mucho más importantes sus hablantes. Las lenguas mueren porque sus hablantes son discriminados y violentados” (Aguilar, 2019)³³.

2.1. Vitalidad, vulnerabilidad y transmisión intergeneracional

Una comisión de expertos convocada por la UNESCO (2003, pp. 6-16) identificó 9 factores para la evaluación de la vitalidad de un idioma:

- Transmisión intergeneracional de la lengua
- Número absoluto de hablantes
- Proporción de hablantes en el conjunto de la población
- Cambios en los ámbitos de uso de la lengua
- Respuestas a los nuevos ámbitos y medios de comunicación
- Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua
- Actitudes y políticas de los gobiernos y de las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso
- Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua
- Tipo y calidad de la documentación

32 Aseveración de la lingüista ayuujk (mixe) Yasnaya Elena Aguilar, en su discurso ante el Congreso Mexicano en marzo 2019. Desde 2017, la comunidad de Ayutla subsiste sin agua, porque ya no tiene acceso al manantial que históricamente le pertenece. “La sed de Ayutla [...] debe ser nuestra sed, porque [...] está en riesgo [...] una cultura, una lengua, una forma de estar en el mundo”. (Recuperado de: <https://elpais.com/internacional/2019/03/30/actualidad/1553900472_626842.html>).

33 Recuperado de <https://verne.elpais.com/verne/2019/03/02/mexico/1551557234_502317.html>.

La mencionada comisión advierte que la descripción de estos nueve factores se ofrece solo como orientación, y se recomienda adaptarlas a cada contexto específico en el cual se apliquen (UNESCO, 2003).

En las sociedades indígenas el primer factor es el determinante, pues si las familias deciden ya no transmitir la lengua originaria a las futuras generaciones, todos los demás factores resultarán insuficientes para garantizar su continuidad y sostenibilidad. Como se verá, el número de hablantes (segundo factor), si bien importante, es relativo, así como también la proporción de hablantes en relación con el conjunto de la población (tercer factor), pues se trata de sociedades de siempre multilingües.

Respecto de los cambios sociolingüísticos (cuarto factor), cabe considerar que cada vez más los idiomas originarios se usan en contextos de bilingüismo y menos en situaciones de monolingüismo indígena, lo que de por sí implica modificaciones en cuanto a los dominios y las funciones en las que se usan una y otra lengua. El factor relacionado con las respuestas a los nuevos ámbitos y medios de comunicación (quinto) es por cierto clave, pero la modificación del *status quo* no depende del libre albedrío de las propias comunidades de hablantes, sino más bien de la sociedad hegemónica; de allí que resulte cuestionable la afirmación de que "Si las comunidades no responden a los desafíos de la modernidad (sic)³⁴ con su lengua, ésta se verá cada vez más abandonada y estigmatizada" (UNESCO, 2003, p. 9).

En cuanto al aprendizaje y la enseñanza (sexto factor) alude a que el sistema educativo cumple un rol decisivo en el mantenimiento de un idioma y, por ende, se le asigna particular importancia al desarrollo de alfabetos, a la escritura y a la producción escrita; no obstante, se cuenta con suficiente evidencia respecto al rol limitado de la escuela y también hay que

tomar en cuenta que las sociedades indígenas son eminentemente orales y que la supervivencia y sostenibilidad de los idiomas originarios dependen, en primer término, de que sus hablantes los usen con determinación en todo lugar y momento, así como que los transmitan a sus hijos e hijas.

Pareciera subyacer a este factor una visión unidimensional de la vida, a partir de la historia social de las lenguas de relación internacional y no se toma en cuenta o siquiera considera la existencia de otros modelos civilizatorios, cuando se afirma que: "En general, [...] la alfabetización está directamente ligada al desarrollo económico y social. Es necesario que haya libros y materiales sobre todos los temas para distintas edades y niveles de dominio de la lengua" (UNESCO, 2003, p. 10).

La acción de los gobiernos y las instituciones respecto de las lenguas originarias (séptimo factor), como, por ejemplo, la escuela, es subsidiaria a la de los hogares y las comunidades, pues en el caso latinoamericano se ha comprobado que contar con una legislación apropiada no basta si es que esta no es producto del consentimiento de los hablantes y más aún cuando las políticas no se implementan. Por su parte, la relación entre los hablantes y sus lenguas y las actitudes que estos toman respecto de ellas (octavo factor) sí es determinante; sin embargo, es necesario considerar los factores de distinta índole que inciden en tales actitudes, entre los cuales destacan el racismo y la discriminación, en el marco de la colonialidad del poder, del saber y del ser.

Nadie menosprecia su lengua de origen porque sí, ni menos la silencia; ello ocurre en situaciones de subvaloración política, subordinación económica, opresión cultural y cuando la sociedad hegemónica, abierta o veladamente, menosprecia y discrimina a los hablantes de los idiomas originarios. De ahí que el uso o desuso de un idioma indígena no sea responsabilidad exclusiva de los hablantes, por lo que a las personas indígenas no siempre les es posible conceder a su lengua un alto valor, usarla y apoyarla en distintos ámbitos sociales, ni tampoco cumplir con lo propuesto por los

34 Tal afirmación connota que las sociedades indígenas no son modernas. En rigor, las sociedades indígenas lo son, pero en función a historias y parámetros distintos de modernidad, así como bajo el influjo de la colonialidad del poder, del saber y del ser.

expertos: “Una actitud positiva es primordial para la estabilidad de una lengua a largo plazo” (UNESCO, 2003, p.14).

El noveno y último factor, en rigor, trasciende los ámbitos con los que se vinculan los ocho anteriores en tanto se relaciona más bien con la actividad académica y el trabajo de los lingüistas, sea que se realice con fines estrictamente científicos o para colaborar con los hablantes en sus iniciativas de recuperación o revitalización. Así, la mayor valoración se le asigna a la existencia de: “[...] gramáticas y diccionarios completos, textos extensos y un flujo constante de materiales lingüísticos”, así como la disponibilidad de “[...] abundantes registros anotados de audio y vídeo de alta calidad” (UNESCO, 2003, p. 15).

El cuadro 8 presenta los niveles e indicadores de vulnerabilidad establecidos por el Atlas de Lenguas en Peligro de la UNESCO (Moseley, 2010) en relación con la transmisión intergeneracional. Como se verá, no hay lengua originaria alguna a salvo o estable y que no corra peligro en América Latina. Como no podía ser de otra forma, uno de los criterios clave en estos niveles e indicadores es el uso de la lengua indígena por todas las generaciones de hablantes, lo que de hecho guarda relación directa con la transmisión del idioma indígena, única garantía de su reproducción natural y de su sostenibilidad.

De conformidad con los criterios establecidos, ninguna lengua cabe en las primeras dos categorías pues en rigor no hay lengua indígena que esté totalmente a salvo ni cuyo uso sea estable. Numerosas lenguas caben en todas las otras categorías del cuadro 8. Por un lado, el régimen de bilingüismo con diglosia incide en que un número importante de lenguas originarias sean consideradas vulnerables, pues aun cuando los niños aprendan a hablarlas ni ellos ni sus mayores tienen la oportunidad de usarlas en todos los ámbitos sociales, ya que una vez que salen del hogar se ven abrumados por la lengua hegemónica y forzados a hablar, como puedan, en castellano, portugués o en alguna de las otras lenguas de la oficialidad.

Así ocurre, por ejemplo, con los niños q’eqchi’ (GT), que, si bien pertenecen a una sociedad

con fuerte apego a la lengua originaria, se ven expuestos al castellano en el hogar, pues las instituciones y los medios de comunicación, como la televisión, no ofrecen programas en el idioma originario; y les toca hablar en castellano cuando se acercan a un centro poblado, un forastero llega a sus aldeas o comienzan su educación primaria, pues no siempre se les ofrece educación bilingüe. Pero aun donde esta modalidad se da, la orientación sustractiva y transitoria del bilingüismo escolar incide sobre la vitalidad de la lengua originaria. Tal vez las únicas excepciones sean aquellas lenguas o variantes de una lengua perteneciente a los Pueblos Indígenas en aislamiento voluntario o no contactados.

En el tercer nivel, de vulnerabilidad, se identifica un conjunto de lenguas donde la transmisión intergeneracional todavía tendría vigencia, al menos en parte de la comunidad o en algunas familias. De ahí que en este grupo se encuentran comunidades lingüísticas donde los niños mayoritariamente desarrollan un bilingüismo de cuna y aprenden a hablar no solo en la lengua de sus mayores sino también en la hegemónica. Así, por ejemplo, en el caso del Pueblo Chiquitano y de la lengua besiro (BO), donde frente a casi 146.000 personas que se autoidentifican como tales, solo un poco más de 2,400 hablarían la lengua, fundamentalmente en la región de Lomerío pues en el resto del territorio esta lengua estaría en su silenciamiento avanzado (INE, 2015). Pero incluso en Lomerío los niños y niñas indígenas aprenderían a hablar simultáneamente en besiro y en castellano.

Entre los Awajún (PE), el segundo Pueblo Indígena con más población en la Amazonía, de los más de 57.000 habitantes solo el 66% habría aprendido a hablar en castellano (INEI, 2018), lo que implica al menos el inicio de la interrupción de la transmisión intergeneracional del awajún o que también en las comunidades awajunes se aprende a hablar en dos lenguas simultáneamente. En rigor, no se cuenta con evidencia de que en alguna de las comunidades lingüísticas que han sido consignados en este nivel en el cuadro 8, en todas las comunidades y familias la socialización primaria se vehicule exclusivamente en awajún.

Cuadro 8
Indicadores de vulnerabilidad de las lenguas

Estado de salud	Indicadores de vulnerabilidad	Grado	Ejemplos y observaciones
A salvo, no corre peligro	Todas las generaciones hablan la lengua en todos los ámbitos y su transmisión intergeneracional es continua y sostenible.	6	Ninguno
Estable, pero en peligro o amenazada	Todas las generaciones, sin que haya ruptura en la transmisión intergeneracional, hablan el idioma en la mayor parte de los contextos, pero en algunos contextos importantes se ha impuesto el plurilingüismo, la utilización de la lengua indígena pero también de una o más lenguas dominantes. El plurilingüismo, en cuanto tal, no representa forzosamente una amenaza para las lenguas.	5	Ninguna. UNESCO no consigna ninguna lengua amerindia bajo esta categoría, ni tampoco el ASPIAL.
Vulnerable	La lengua indígena es la primera lengua de la mayor parte de los niños o familias de determinada comunidad –pero no de todos– y a veces se limita a ámbitos sociales específicos (como el hogar, donde los niños se comunican con padres y abuelos en la lengua indígena).	4	achi (GT), awajún (PE), awakateko (GT, MX), besiro o chiquitano en Lomerío (BO), chuj (GT, MX), garífuna (HN), guaymí (CR, PR), ingano (CO), kogui (CO), mam (GT), matsés (BR, PE), mixe (MX), q'eqchi' (GT), tzotzil (MX), waiwai (BR, GY, SR), yaminahua (BO, BR, PE)
Claramente amenazada o en peligro	Los niños ya no aprenden en su hogar la lengua indígena como lengua materna. Los hablantes más jóvenes pertenecen pues a la generación de los padres. En esta fase, los padres pueden todavía dirigirse a sus hijos en su lengua, pero por lo general los niños no contestan en ese idioma.	3	aymara-aimara (BO y PE), chiquitano (BO, BR), garífuna (GT), harambukt (PE), kaigán (BR), kamtsá (CO), kaqchikel (GT), mocoví (AR), mopán (BZ, GT), moxeño (BO), quechua (BO, PE), klchwa (EC), shipibo-conibo (PE), tzutujil (GT), yuki (BO), yurakaré (BO), warao (GY, VE)
Seramente amenazada o en peligro	Sólo la generación de los abuelos y los más ancianos hablan la lengua; si bien en la generación de los padres a veces todavía se entiende la lengua, por lo general no se utiliza para dirigirse a los hijos, ni entre las personas de esa generación.	2	chayahuita (PE), chorote (AR, PR), culina (BR), jakalteco (GT, MX), mapuzugun, aymara en Chile, guaraní en Ivo (BO), jabutí (BR), maya yucateco (BC), movima (BO), mosetén (BO), itzá (GT), sáliva (CO, VE), siona-secoya (CO, EC, PE), sirionó (BO), tapieté (AR, BO, PA), yurakaré (BO)
En situación de amenaza crítica	Los hablantes más jóvenes forman parte de la generación de los abuelos, y la lengua indígena no se utiliza para la comunicación diaria. A menudo esos ancianos sólo recuerdan parte de su lengua y no la utilizan de modo permanente, ya que sólo quedan pocas personas con las que hablar en ella.	1	akurio (SU), andoa (EC, PE), arutani (VE), borunca (CR), cucapá, cho'rti', chuj, garífuna (NI), guatuso (CR), iñapari (PE), japacanezo (MX), jaqaru (PE), kawki (PE), kiliwa (MX), kukama-kukamiria (PE), naso (CR, PA), pápago (MX), rama (NI), reyesano (BO), sumu-mayagna (NI) sápara / záparo (EC, PE), taushiro (PE), tol (HN), tuzantezo (MX), ulwa (NI), uchumataqu (BO), yagua (CO, PE)
Extinta	No queda nadie que pueda hablar o recordar la lengua.	0	andoa (EC), arapaso (BR), cacaopera (HN, SV), canichana (BO), chané (BO), cholón (PE), culle (PE), iquito (PE), itonama (BO), kunza (AR, BO, CL), lenca (HN, SV), muchik (PE), mura (BR), ona (AR), pijao (CO), puelche (AR), quechua entre los yanacunas (CO), umutina (BR), uru en Poopó (BO) y Puno (PE), xinca (GT), yagán (CL), vilela (AR)

Fuente: UNESCO, Moseley (2010).

Elaboración propia.

Nota: Con ligeras adaptaciones de la versión en castellano, en consulta con la versión en inglés. En la última columna pueden aparecer algunas discrepancias con Moseley (2010), cuando ya se cuenta con información sobre cambios en curso, siempre en favor de la lengua dominante. Se cotejaron también los datos del Atlas de UNESCO (2010) con los del ASPIAL (2009) y con información de los países.

El cuarto grado de desplazamiento es el de clara amenaza o peligro que compromete a un número alto de lenguas originarias. En este nivel, los niños aprenden la lengua de sus mayores como segunda lengua, sea en el hogar o, por lo general, en la comunidad, después de haber aprendido a hablar en una variante local del idioma hegemónico. En un sinnúmero de situaciones, estos mismos niños responden en castellano, portugués o inglés cuando sus mayores les hablan en el idioma indígena. Así ocurre, por ejemplo, en comunidades y familias aymaras altiplánicas (BO, PE) en las que se ha instalado un bilingüismo pasivo y los niños comprenden el aymara, pero prefieren hablar solo en castellano, incluso con sus abuelos y abuelas. Parte de la explicación es que sus padres predominantemente les hablan en castellano.

Esta situación se agudiza en el quinto nivel. Las generaciones mayores, de preferencia los abuelos, son quienes conservan un conocimiento de la lengua comunitaria, pero, en casos, ya en condición de bilingües, lo que los lleva a priorizar el uso de la lengua hegemónica en su comunicación con los más jóvenes y a reservar el idioma indígena para la comunicación entre ellos y con sus pares. Esta vez los bilingües pasivos son los padres.

Más grave es todavía la situación entre algunas comunidades, como, por ejemplo, en las comunidades aymaras de la provincia de Parinacota del norte de Chile. Allí, si bien los abuelos recuerdan la lengua, ya no la hablan ni entre ellos. Sus hijos y nietos, quienes ya no viven en las comunidades indígenas sino en las ciudades más cercanas, tampoco la hablan; los niños no la entienden y los padres, si hacen el esfuerzo, la recuerdan. Abuelos, padres y niños se encuentran en la comunidad para las fiestas patronales y otras festividades y todos, a veces, se encuentran en la ciudad para las vacaciones.

En el caso de dos comunidades en las que se realizaron investigaciones sociolingüísticas (Socoroma y Caquena), las nuevas generaciones son monolingües hispano parlantes, las intermedias de los padres son bilingües

pasivos o recordantes, al igual que los abuelos que aún residen en las comunidades para, entre otras cosas, cuidar su ganado y sus propiedades. Existen, sin embargo, algunos abuelos y abuelas que pueden hablar el aymara ocasional y periódicamente y uno que otro es incluso reconocido como un hablante "fino" (Mamani, 2005).

Lo singular del caso de Parinacota es que el desplazamiento del aymara en los pueblos de la precordillera y del altiplano de la región de Tarapacá y también en la de Arica, se da en un contexto en el cual, al otro lado de la frontera, el aymara se sigue hablando, sea en Perú o en Bolivia. Razones de índole geopolítica explican esta enorme diferencia, pues desde fines del siglo XIX el gobierno de Chile impuso en toda esa zona una política de chilenización de estos territorios que antes les pertenecieron a Perú; tal política, implementada por cerca de 50 años, supuso castellанизación y también homogeneización cultural para borrar todo rasgo de pasado peruano o de contemporaneidad boliviana. No es raro por ello, que hoy el aymara haya perdido valor funcional o de uso, pero también valor simbólico y sea considerada como sinónimo de atraso (Mamani, 2005).

Hay conciencia de que la lengua se habla en Bolivia, pero, la difícil relación histórica entre los dos países, no contribuye a un mejor posicionamiento del aymara y, por el contrario, le otorga un carácter de externalidad y foraneidad que lo distancia de lo chileno y lo nacional. Factores como estos inciden, como es de esperar, en la relación que establecen las personas con las lenguas patrimoniales de sus comunidades.

La pérdida total o parcial de la lengua, sin embargo, no ha supuesto la merma de todas las prácticas culturales aymaras aún cuando la mayoría de la población vive hoy en las ciudades de Arica y Tarapacá y en otros centros poblados intermedios; muestra de ello es la fuerza que toma la celebración de los carnavales, ocasión en la cual se llevan músicos tanto de Perú como de Bolivia. Como se verá más adelante, existe interés en recuperar la lengua

patrimonial del área, para lo cual también se *importan* hablantes para que enseñen el aymara en las escuelas y en la universidad.

Lo que ocurre en las comunidades rurales del norte chileno, donde se habla aymara, no difiere drásticamente de lo que acontece en las regiones en las cuales se hablan otros idiomas originarios. El mapuzugun constituye el idioma indígena con mayor número de hablantes, pero, si bien su situación de salud es mejor que la de todos los demás, la Encuesta CASEN³⁵ del año 2015 (MIDES, 2017) reveló que ya solo un 10,9% de la población mapuche admite entender y hablar la lengua patrimonial de su Pueblo; otro 11,4% solo lo entiende y el 77,7% restante ya no lo entiende ni lo habla; es decir, se comunica únicamente en castellano. Esta situación no ha experimentado mayor variación entre el 2009 y el 2015, aunque siempre con una tendencia a la pérdida de hablantes. Cabe destacar que los mapuches son el 83,8% del total de indígenas en Chile y que un poco más del 75% de ellos vive en zonas urbanas (MIDES, 2017)³⁶.

Desde una perspectiva de país, esta misma encuesta registra que del total de la población indígena de Chile, que entonces constituía el 9% de la población nacional (un poco más de un millón y medio de personas³⁷, solo un 10,7% hablaba la lengua originaria, otro 10,7% la entendía y el 78,6% ya no la entendía ni la hablaba. En el área rural, el porcentaje de hablantes de un idioma originario asciende

a 21,8% y desciende a un 7,1% en la urbana. Analizando los datos por grupos de edad, vemos que el 24,9% de quienes tienen 64 o más años entiende y habla la lengua indígena, mientras que en los grupos más jóvenes este porcentaje desciende progresivamente hasta llegar a solo un 5% entre la población de 0 a 14 años de edad.

De igual modo, y aunque con ligera variación, llama la atención que sean más hombres que mujeres quienes manifiestan hablar el idioma indígena y, consecuentemente, un 0,5% más de mujeres que hombres manifiestan no entender ni hablar la lengua patrimonial de su Pueblo. Finalmente, y comparando las encuestas de 2009, 2011, 2013 y 2015, se reconoce que entre 2009 y 2015 la pérdida de hablantes de lenguas originarias ha pasado del 12,0% al 10,7%.

Como se puede apreciar, de no tomar acciones drásticas al respecto, las lenguas originarias habladas en Chile podrían ser silenciadas, pese a que en el norte cuentan con refuerzo aymara boliviano-peruano, tanto en lo que respecta al aymara como al quechua, y en el sur con respaldo mapuche argentino. Mientras que los Mapuche, Aymara y Rapa Nui parcialmente conservan sus lenguas originarias, en contextos Yámana o Yagán solo las recuerdan, y las lenguas de los Colla, Diaguita, Kawésqar o Alacalufe y Licanantay o Atacameño ya están en condición de silenciadas.

Llama poderosamente la atención la situación del rapa nui, lengua polinesica hablada en la Isla de Pascua, pues podría considerarse que, dada la condición históricamente diferenciada de este Pueblo frente a los indoamericanos del Chile continental, la lengua que marca el ser rapa nui se mantendría en mejor situación que las otras habladas en el continente.

Sin embargo, un diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación el año 2016, con 542 personas de un total de 3.502 individuos autoidentificados como Rapa Nui (Censo 2017)³⁸,

35 Esta encuesta mide las condiciones socioeconómicas de los hogares chilenos, en cuanto a acceso a la salud, educación, trabajo y condiciones de la vivienda. También arroja datos sobre la cobertura y perfil de los beneficiarios de los programas sociales.

36 Cf. https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Social_2017.pdf. Consultado el 25/09/2020.

37 El Censo 2017 registra un aumento considerable de la autoidentificación indígena, llegando a un total de 2.185.792 personas, de las cuales el 79,8% serían Mapuche; 7,2% Aymara; 4,1% Diaguita; 1,5% Quechua; 1,4% Licanantay; 0,9% Colla; 0,4% Rapanui; 0,1% Kawésqar y 0,1% Yagán o Yámana (INE 2017, en Reportes de la Biblioteca del Congreso, http://reportescomunales.bcn.cl/2017/index.php/Isla_de_Pascua/PoblacionC3%B3n consultado el 26/05/2019). Desafortunadamente, este censo no registró información sobre las lenguas.

38 La población total de Isla de Pascua, según el censo de 2017, es de 7.750 personas, lo que incluye a 3.485 no indígenas, 339 pertenecen al Pueblo Mapuche, 14

arroja que solo el 16,7% de los niños entre 8 y 12 años presenta un nivel de manejo eficiente de su lengua, mientras que entre la población de 65 o más años este porcentaje asciende a un 70%. Esto lleva a inferir que el Rapa Nui ha dejado de transmitirse de generación en generación, o que las nuevas generaciones son criadas en las dos lenguas y al llegar a la escuela optan por hablar solo en castellano. Según el mismo estudio, el idioma originario se habla hoy predominantemente en el hogar y en actividades tradicionales, mientras que el castellano “domina los ámbitos de uso nuevos y públicos”. Sorprende, sin embargo, que el rapa nui goce de alto prestigio social, incluso entre quienes no lo hablan (Ministerio de Educación (2016)³⁹.

En cuanto a las personas que aún aprenden a hablar en un idioma indígena, resulta ilustrador revisar las situaciones boliviano y ecuatoriana. En Bolivia, el Censo de Población del 2012 reveló que, a nivel nacional, solo el 27,5% aprende a hablar en un idioma originario, el resto lo hace en castellano (71,6%) o en una lengua extranjera (0,8%). Desagregando por idioma indígena, el 19,6% aprende a hablar en quechua, el 7,0% en aymara, el 0,4 en guaraní y el 1,0% en alguna otra lengua indígena. Estos datos nos dan solo una impresión general respecto a la tendencia actual de la socialización primaria y también del desplazamiento de las lenguas indígenas por el castellano en

al Aymara, 8 al Diaguita, 6 al Colla, 2 al Kawésqar, 1 al Licanantay, 1 al Quechua y 1 al Yagán y 90 personas pertenecientes a otros pueblos.

39 Recuperado de: UNESCO 21/02/2018 <<https://www.gcedclearinghouse.org/es/news/la-lengua-rapa-nui-es-t%C3%A1-viva-pero-en-riesgo-nuevo-%E2%80%9Cplan-de-trabajo-de-revitalizaci%C3%B3n>>, consultado el 26/05/2020

el seno del hogar. Para una aproximación un poco más precisa, se reproduce un cuadro del Instituto Nacional de Estadística, respecto al idioma en el cual la niñez aprendió a hablar, por departamentos.

El cuadro 9 pone en evidencia que, en aquellos departamentos con mayor presencia de población aymara (La Paz y Oruro), el 32,5% y el 18,3% de la población de 4 años o más manifiesta haber aprendido a hablar en aymara y en aquellos con mayor presencia de población quechua (Potosí, Chuquisaca y Cochabamba) el 54,4%, el 43,4% y el 13,6%, respectivamente, aprende a hablar en quechua. Con la única excepción de Potosí, en los 8 departamentos restantes se aprende a hablar mayoritariamente en castellano.

Como es de esperar, a nivel municipal las cifras varían considerablemente; así en Calamarca, de la provincia Aroma, La Paz, donde el 62,9% de la población está constituida por trabajadores agrícolas, pecuarios, pesqueros o forestales, el 70,3% aprende a hablar en aymara y solo el 29,3% en castellano; mientras que en Tacopaya, de la provincia Arque, Cochabamba, zona eminentemente agrícola, dedicada al cultivo de papa, cebada y alfalfa, solo el 3,7% aprende a hablar en castellano y el 95,6% en quechua (INE, 2017).

Los datos de estos dos municipios permiten comprobar la fortaleza que aún tienen las familias indígenas y campesinas en la transmisión intergeneracional sean del quechua o del aymara. Habría que ver si esta vitalidad persiste en el tiempo, sobre todo a partir del momento en el cual estas personas inician su escolaridad formal.

Cuadro 9 Idioma que aprendió a hablar en la niñez

Departamento	Castellano	Quechua	Aymara	Guaraní	Otros	Idioma extranjero	Total
Chuquisaca	55,2	43,4	0,3	1,0	0,0	0,1	100,00
La Paz	64,0	3,0	32,5	0,0	0,2	0,2	100,00
Cochabamba	55,9	39,9	3,4	0,1	0,3	0,4	100,00
Oruro	67,5	13,6	18,3	0,0	0,5	0,1	100,00
Potosí	42,0	54,4	3,5	0,0	0,1	0,0	100,00
Tarija	91,0	5,6	0,7	0,8	1,2	0,7	100,00
Santa Cruz	85,0	8,3	1,2	1,7	0,8	3,0	100,00
Beni	92,0	1,6	1,2	0,1	4,6	0,6	100,00
Pando	91,8	1,8	2,2	0,0	1,6	2,5	100,00
Totales	71,600	19,066	7,033	0,411	1,033	0,844	100,00

Fuente. Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2016) (Información consultada el 22.05.2019 en: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/descarga/377/boletines/42499/ine-544-de-los-potosinos-aprendieron-a-hablar-en-quechua.pdf>>

Llama la atención la acelerada interrupción de la transmisión intergeneracional del guaraní (INE, 2015). Del total de pobladores que se autoidentificaron como Guaraní el 50,34% aprende a hablar en su lengua patrimonial, aunque no se sabe si lo hace en condición de monolingüe o bilingüe, mientras que casi la otra mitad (49,66%) lo hace en castellano; es decir, 44,851 guaraníes de distintas edades aprendieron a hablar en la lengua hegemónica. Se requiere de análisis más finos para saber en qué medida esta tendencia es mayor en las generaciones menores que en las mayores, como suponemos.

Esta tendencia parece agudizarse en otros pueblos de tierras bajas; así solo el 4,59% de quienes se autoidentifican como Chiquitano, el tercer Pueblo Indígena con más habitantes, manifiestan haber aprendido el besiro en la niñez; lo mismo ocurre con los idiomas patrimoniales de los Movima (3,57%), Tacana (3,01%) y Tsimane (0,1%). Por lo demás, solo 4 de 448 dijeron haber aprendido el araona en su niñez (0,89%), 5 de 899 el canichana (0,55%), 5 de 255 el moré (1,99%) y 6 de 227 el pacahuara (2,64%) (cf. también Cancino, 2015, para estos últimos datos).

En Guatemala, el 43,6% de la población nacional se autoidentificó como indígena en el Censo 2018, pero de entre aquellos de 4 o más años

de edad solo un 29,6% aprendió a hablar en una lengua indígena mientras que un 69,9% lo hizo en castellano. Los datos censales también revelan que un 16,65% de quienes se autoidentificaron como mayas manifestaron haber aprendido a hablar en castellano. En el período intercensal 2002-2012, la población maya que actualmente sería hispano hablante nativa se incrementó en 1,2 puntos porcentuales. Este porcentaje se incrementa considerablemente en relación a otras comunidades y lenguas indígenas; así el poqomam habría perdido un 2,4% de hablantes nativos, el sakapulteko 4,5%, el mopan 16,1%, el garífuna 16,8%, el sipakapense 24,5% y el Itzá 57,9% (cf. INE, 2019, pp. 32-34).

De cualquier modo, es importante llamar también la atención que tanto en Bolivia como en Guatemala la pregunta censal parece haber sido construida desde una perspectiva monolingüe, en tanto pregunta por **la** lengua o idioma en la que la persona aprende a hablar, sin dar la oportunidad a que el censo pueda dar cuenta de la adquisición de dos o más idiomas simultáneamente. Es decir, se requiere de preguntas que consideren las situaciones cada vez más frecuentes de bilingüismo y plurilingüismo indígena, para saber cuántos bolivianos aprenden a hablar solo en lengua originaria, qué porcentaje lo hace simultáneamente de

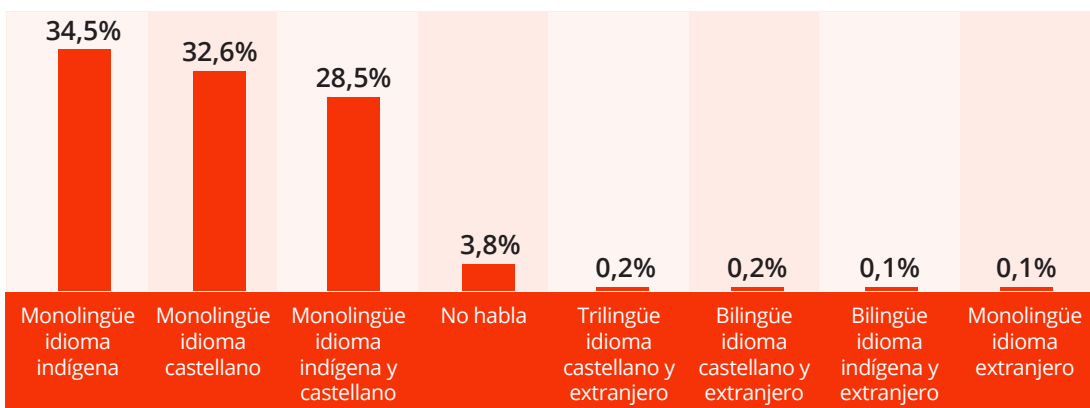
manera bilingüe en castellano y en una lengua originaria y cuántos aprenden a hablar solo en castellano. Respuestas a interrogantes ayudarían a la definición de políticas públicas más apropiadas.

En ese sentido, los datos del Censo de Población de Ecuador del 2010 nos permiten penetrar un poco más en las particularidades de esos bilingüismos y plurilingüismos indígenas. El 7% de la población se autoidentifica como indígena y, de ellos, un 85,9% como kichwa, el 9,4% shuar y el 4,7 restante agrupa a los miembros de las otras 12 nacionalidades (Ecuador INEC, s.f.). De la población indígena, el 34,5% es monolingüe en un idioma originario, el 32,6% monolingüe en castellano, el 28,5% bilingüe de idioma indígena y castellano y el 0,2% trilingüe de idioma indígena, castellano e idioma extranjero, como se muestra en el cuadro 10. Pese al porcentaje aún alto de personas que manifiestan hablar kichwa, sea como monolingües

o bilingües, un estudio reciente del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Indígenas considera al kichwa un idioma en riesgo y afirma que: "Aunque es la lengua que más hablantes tiene, las niñas y los niños son los que, por cuestiones sicosociales, están en mayor riesgo de perderla. El riesgo es mayor en las zonas urbanas" (Álvarez y Montaluisa 2017, p. 71).

El cuadro 10 también revela que el trilingüismo en Ecuador se restringe solo al manejo de un idioma indígena, el castellano y otra lengua extranjera, mas no involucra dos idiomas indígenas más el castellano. Llama la atención que el monolingüismo en un idioma indígena se mantenga alto, a diferencia de lo que ocurre en otros países. Así, en México, solo el 11,3% de la población indígena es monolingüismo, evidenciando un decremento de 3,4 puntos porcentuales en solo cinco años, pues en 2010 el monolingüismo ascendía a 14,7% (INEGI, 2015, p. 58).

Cuadro 10
Población indígena, monolingüe, bilingüe y trilingüe en Ecuador



Fuente: INEC Ecuador (s.f., p. 83).

En Perú, por su parte, al 2018 se encontró que un alto porcentaje de la población indígena de los Andes aprende a hablar en castellano (42,9%), el 50,1% en quechua, el 6,8% en aymara y el 0,2% otras lenguas originarias. En la Amazonía el 36,4% aprende a hablar en el idioma hegemónico, el 22,5% lo hace en ashaninka y un 17,2% en awajún.

El cuadro 11 identifica los 5 idiomas indígenas más hablados en Perú. Su análisis revela que,

en todos los casos, aunque con mayor agudeza en las comunidades lingüísticas andinas, los cuatro últimos grupos etarios -que reúnen a quienes tiene de 35 años en adelante- manifiestan haber aprendido a hablar en un idioma originario. En el caso del quechua, solo un 26% de la población entre los 3 y los 34 años de edad aprendió a hablar en esta lengua y un porcentaje ligeramente mayor en aymara, el 21,6%. En estas dos comunidades lingüísticas el porcentaje de quienes aprenden a hablar

el castellano oscila entre el 78,4%, entre los aymara hablantes, y 74%, en el caso de los quechua hablantes. Entre las comunidades amazónicas, la comunidad awajún es la que menos penetración tiene del castellano, pues el 61% todavía aprende a hablar en su lengua patrimonial y el 39% en castellano.

Entre las comunidades ashaninka y shipiba, el 57,62% y el 57,30%, respectivamente, aprenden a hablar en la lengua originaria. Como se aprecia, la situación amazónica contrasta con la andina donde se observa un menor desplazamiento de las lenguas originarias, aunque las diferencias en cuanto a población sean abismales entre las lenguas amazónicas y las andinas (INE, 2018).

Cuadro 11

Lengua en la que se aprendió a hablar en los Andes y en la Amazonía

Lenguas	Total	3 a 4	5 a 14	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64	65 a más
Quechua	3.799.780	64.098	409.174	512.428	593.268	611.925	557.165	456.235
Aymara	450.010	5.621	36.367	55.250	69.492	78.217	72.775	59.145
Ashaninka	73.567	4.900	22.862	14.633	11.714	8.449	5.858	3.313
Awajún	56.584	4.011	19.124	11.401	8.663	6.175	3.696	2.214
Shipibo	34.152	2.220	10.736	6.614	5.150	3.975	2.647	1.628

Fuente. Resultados del Censo 2017 (INEI, 2018).
Elaboración

Como se ha podido apreciar a lo largo de esta sección, la interrupción de la transmisión intergeneracional constituye el parteaguas entre vitalidad y silenciamiento. Pues, cuando los padres deciden no criar a sus hijos en la lengua de sus mayores y optan por hablarles, sea parcial o totalmente, en la lengua hegemónica, o idioma del poder, se da inicio al abandono de la lengua originaria.

Incluso en comunidades lingüísticas con más de un millón de hablantes, como la aymara (AR, BO, CL, PE), la k'iche' (GT, MX), la maya-yucateca (MX), la náhuatl (MX) y la quechua (AR, BO, BR, CL, CO, EC, PE) se observan procesos crecientes de interrupción de la transmisión intergeneracional y una, igualmente mayor, brecha comunicativa entre las generaciones jóvenes y las mayores. Y es que, dada la persistencia del racismo y la discriminación en contra de los hablantes de lenguas originarias y de los indígenas en general, muchos padres y madres indígenas optan actualmente por esconder sus idiomas y socializar a sus hijos en la lengua hegemónica, con el fin de proteger a sus niños y niñas.

Por su parte, a nivel micro y en comunidades específicas esta situación también se vuelve

más frecuente. Así, por ejemplo, Berardi-Wiltschire, Whan, Maia, Nascimento, Petrucci, Te-Hei y Warren (2019) reportan que en una comunidad Kaingang (BR), Bananeiras del territorio indígena de Nonai, cuya población es de cerca de 500 personas, el 2010 se encontró que 81 personas ya no hablaban su lengua patrimonial, incluyendo a 27 niños de entre 1 y 12 años. El 85% estaba constituido por hablantes activos del kaingang y del 15% restante, un tercio estaba conformado por niños de entre 1 y 12 años, y es que las nuevas generaciones ya prefieren hablar en portugués.

En contraposición a ello, se encontraron situaciones en las que cuando un no hablante de kaingang se casaba con un hablante nativo de esta lengua comenzaba a aprenderla y de dicho matrimonio surgía una nueva generación de hablantes fluidos de este idioma originario. Pero, un hecho que agrava la situación es que ante la demanda comunitaria de educación inicial el sistema público ha contratado educadores no indígenas, por lo que la educación inicial se ha convertido en un factor agravante de la adquisición del idioma originario, pues la atención a los niños y niñas se da solo en portugués. La exposición de estos niños al portugués a tan temprana edad le arrebató

espacio al kaingang (Berardi-Wiltshire, Whan, Maia, Nascimento, Petrucci, Te-Hei y Warren, 2019, pp. 13-14).

Finalmente, otra evidencia del desplazamiento en curso proviene de la disparidad existente entre el número de personas que se autoidentifican como indígenas y quienes conservan la lengua originaria. Así, en el 2015 en México se registró cerca de 22 millones de personas que se autoreconocían como indígenas, pero únicamente 7,2 millones de hablantes de lenguas originarias (INEGI, 2015)⁴⁰; es decir, solo un tercio de la población indígena habla su lengua y solo en un período de cinco años el monolingüismo indígena habría caído cinco puntos porcentuales de un 10,3% en 2010 a un 7,0% en 2015. Del mismo modo, en Perú el 26% de la población se autoidentificó como indígena el 2017, pero únicamente un 17% declaró hablar un idioma indígena (INEI, 2016).

Como es de entender, la interrupción de la transmisión intergeneracional no se da en el 100% de las comunidades en las que se habla o aún usa un idioma originario, ni tampoco en todas las familias de una misma comunidad. Lo que sí parece ser una constante es que, a mayor contacto con los centros urbanos, mayor es el nivel de escolarización y el grado de interrupción de la transmisión intergeneracional y, por ende, de silenciamiento de los idiomas originarios. Contrariamente a lo que por lo general se piensa, resulta imperativo dedicar las mayores reflexiones y esfuerzos al hogar y no solo a la escuela.

2.2. Lo que se pierde cuando una lengua es silenciada

Algunos lingüistas consideran que la diversidad lingüística puede ser vista como un estándar de la diversidad cultural y la desaparición de las lenguas como un síntoma de la desaparición de las culturas (Nettle y Romaine 2000) o de una

gran parte de ellas (Hale 1992). Sin embargo, no siempre el silenciamiento de una lengua ha conllevado a la desaparición de todas las manifestaciones culturales del Pueblo que la hablaba, precisamente por el carácter dinámico de la cultura y por el hecho de que los seres humanos nos acomodamos a las nuevas circunstancias que nos toca vivir y que moldean y cambian permanentemente nuestra cultura.

De esto dan prueba las numerosas comunidades rurales aymaras y quechuas que han abandonado sus lenguas, o que lo están haciendo, pero que mantienen muchas manifestaciones de su cultura, desde la vestimenta hasta las prácticas propias de la vida campesina. Sin embargo y aun pecando de cierto nivel de esencialismo, es válido preguntarse si y en qué medida estas personas se siguen sintiendo plenamente aymaras y quechuas, pues dejaron atrás la lengua en la cual se codifica gran parte de la cultura ancestral. Actualmente, los niveles cada vez más altos de autoidentificación entre algunos pueblos y países parecen contradecir esta apreciación.

Por lo demás, en contextos de minorización, subalternidad y racismo predominante, como los latinoamericanos, muchas familias y personas se ven forzadas a abandonar la lengua de sus mayores y de su territorio, simplemente para resistir el embate y poder sobrevivir, o más aun para que sus descendientes no sufran lo que a ellos les tocó. A lo largo de este documento nos hemos referido a las discrepancias que actualmente se observan entre autoidentificación y hablar una lengua indígena; mayores son las cifras de quienes se autoreconocen como indígenas que las correspondientes a los que hablan la lengua (Sichra, 2009). Otra parece ser la situación si a la pérdida de la lengua se le añaden otros factores como la migración o el desplazamiento forzado a un contexto en el que se habla otra lengua.

Sin embargo, no cabe duda alguna de los perjuicios psicosociales que perder la lengua propia trae para los sujetos y, por ende, para sus sociedades. No poder hablar la lengua en la que uno se crió incide en la autoestima y en la relación con los demás, más aun, cuando

40 Resultados de la Encuesta Inter Censal del 2015, consultado en el 21/05/19, en: <<https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?ind=6200240449#divF-V6200240449#D6200240449>>

el manejo y uso de la lengua hegemónica por la que se opta se ve influenciada o marcada por la lengua originaria. En sociedades notoriamente racistas como las latinoamericanas, muchas personas no son solo discriminadas por hablar un idioma originario, sino también por hablar una variante regional o social del castellano o portugués que delata el origen étnico o la condición indígena. El racismo y la discriminación se agudizan cuando las personas persisten en el uso de su vestimenta tradicional y en prácticas culturales que difieren de las hegemónicas.

Dicho esto, también se dan casos en los que individuos que abandonaron su lengua buscan medios para recuperarla, como ocurre actualmente con los jóvenes de segunda o tercera generación que viven en ciudades y en muchos casos cursan estudios de nivel superior. Volver a hablar la lengua de sus mayores no supone necesariamente recuperar la forma de vida, organización social ni los saberes que eran indispensables en el territorio ancestral, pero les permite una adhesión afectiva a los universos de significación dejados atrás y a la construcción de otros territorios discontinuos y virtuales igualmente importantes, tanto por sus implicancias políticas como epistémicas, en tanto reconectan sujetos desvinculados y, por ende, desafían la colonialidad del poder, del saber y del ser.

De igual modo, la reconexión idiomática con la lengua hablada en las comunidades de origen de sus mayores, también facilita retomar contactos con parientes y sobre todo con los abuelos y abuelas, sea a la distancia, a través de las redes sociales, o cuando se viaja para celebraciones comunales y familiares. Entonces, la lengua reaprendida o en reaprendizaje puede detonar procesos de re-enlazamiento psicoafectivo que conducen a un re-descubrimiento y hasta ensalzamiento de las prácticas, conocimientos y valores ancestrales.

Es en relación a esto último que los individuos sí pierden, y mucho, cuando dejan de hablar las lenguas indígenas. Se ponen en suspenso o abandonan valores, conocimientos, saberes resultantes de prácticas milenarias de vida en in-

teracción con el mundo natural y social, desde paradigmas distintos a aquellos propios de las sociedades urbanas e industriales. Esas visiones alternativas del mundo y todas esas formas igualmente diferentes de relacionarse con los seres humanos, pero también con el entorno natural se debilitan hasta eventualmente desaparecer. Entonces, se pierden, por ejemplo, conocimientos relativos al medio ambiente y al uso sostenible de sus recursos; se deja de usar los conocimientos sobre plantas medicinales, hasta olvidarse de sus propiedades, útiles para el tratamiento de enfermedades; se olvida también la importancia de compartir, apoyarse mutuamente, decidir en colectivo y en función a lo que trae beneficio para todos y para uno mismo; en suma, se pierde el derrotero de una Vida para el Bien Común. Y es que "cuando se pierde una lengua nativa se muere algo de nuestra humanidad" (La Semana, 2017).

Los idiomas son fuentes de sabiduría y de otras formas de leer, entender y estar en el mundo, también reflejan otras relaciones entre los seres humanos y la naturaleza. Existen palabras en lenguas indígenas difíciles de traducir a las lenguas hegemónicas, por haber sido acuñadas desde un paradigma cognitivo, afectivo y de significación distinto. Estas palabras nos refieren a otros universos culturales-cognitivos. Las lenguas indígenas nos remiten a otros marcos de referencia para pensar y enfrentar problemas de la vida cotidiana. Es precisamente ahí donde reside la preocupación actual por el silenciamiento de las lenguas, sobre todo cuando se trata de conocimientos construidos a lo largo de miles de años y que son patrimonio de la humanidad.

Por no estar escritos y ser transmitidos oralmente de generación en generación, pues se los aprende en la vida y desde y para ella, se afirma que la desaparición de las lenguas indígenas trae consigo la muerte de una cultura y, por ende, el empobrecimiento cultural del planeta. Debido a ello es necesario tener presente que para recuperar una lengua se necesita fortalecer la cultura que le da sentido a su uso, lo que necesariamente implica la recuperación de los hablantes y su empoderamiento político, cognitivo, cultural y también afectivo.

Los lineamientos anteriores deben ser tomados en cuenta por las sociedades y los Estados latinoamericanos, en primer lugar, porque las políticas y acciones que impulsen deben considerar la estrecha relación entre cultura y lengua. De ahí que sea más pertinente hablar de revitalización cultural y lingüística, yendo más allá de la lengua en sí. En segundo lugar y visto que no se trata solo de revitalizar lenguas sino también sociedades y hablantes, las lenguas requieren ser vistas desde una perspectiva integral y no

como *objetos* aislados, sino más bien como *organismos* que requieren de personas que las pongan en funcionamiento permanente, que las disfruten y generen también entornos favorables a su reproducción y uso. Y, en tercer lugar, esto implica la vinculación de los derechos lingüísticos con los demás derechos humanos, y, entre ellos, sobre todo el derecho al territorio, a una base material y a una vida digna. De ahí que el involucramiento, apoyo y fomento del Estado resulte imperativo.



CAPÍTULO III

Dinámicas políticas
y sociales indígenas
vinculadas con sus lenguas

Capítulo III

Dinámicas políticas y sociales indígenas vinculadas con sus lenguas

Ahora los discursos y las leyes han cambiado. [...] Sin embargo, este nuevo discurso multiculturalista sigue narrándose como un atributo a esa entidad que, aunque diversa, sigue siendo única. La diversidad de lenguas y de culturas es entonces una propiedad de esa entidad llamada [...] estado]. Estos nuevos discursos ocultan lo que las prácticas del estado siguen reproduciendo: el castellano [como] elemento nacionalista. En la práctica, las lenguas indígenas no están siendo utilizadas en los territorios como lenguas nacionales. El sistema de educación bilingüe no garantiza el uso de las lenguas indígenas como las lenguas de enseñanza, [...]; el sistema judicial y el de salud tampoco [las] utilizan en los territorios correspondientes, por mencionar sólo dos de las áreas de administración del estado. En la realidad, [...] el español sigue siendo la lengua nacional, uno de los símbolos que abonan al nacionalismo [...], ese nacionalismo en nombre del cual nuestras lenguas y pueblos han sido históricamente combatidos.

Yasnaya Elena Aguilar, lingüista Ayuujk (2019)⁴¹

El riesgo de que las lenguas indígenas en general, y de manera particular el kichwa, desaparezcan es inminente. Por esa razón es indispensable que las organizaciones, las comunidades y las familias en su conjunto meditemos, evaluemos al respecto y reaccionemos antes de que sea demasiado tarde.

¿Qué debemos hacer para evitar su desaparición?

Un elemento fundamental para evitar que la lengua kichwa desaparezca es trabajar en la reconfiguración de la conciencia de nuestras poblaciones, trabajar en el enriquecimiento espiritual de nuestras poblaciones para que de esta forma recuperemos el orgullo lingüístico de nuestra lengua, es decir, recuperar la memoria, el valor de utilizarlas a nivel oral y escrito

41 De su blog #Ayuujk, en *Este país*. "El castellano y el nacionalismo mexicano", del 22/04/2019. Recuperado de: <<https://estepais.com/blogs/ayuujk-el-castellano-y-el-nacionalismo-mexicano/>>. En la cita me permito omitir la referencia al Estado mexicano, pues en rigor estas observaciones se refieren a prácticamente todos los países latinoamericanos.

3.1. Demandas y reivindicaciones iniciales en torno a la educación

Desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, en distintos países latinoamericanos se gestaron movimientos de reivindicación del derecho a la educación, echando mano de la legislación republicana que postulaba la igualdad ante la ley (López, 2020). Así, en Bolivia, se gestaron las escuelas indígenas, en el vecino Perú las escuelas rurales, así como también en Ecuador y México, donde se comenzó a utilizar las lenguas originarias en la educación.

A partir de entonces, se dio inicio a un proceso gradual de conquista y apropiación indígena de la escuela, en tanto se comenzaba con la construcción de aulas y escuelas y con el pago de los maestros, para luego exigir que el Estado garantice la continuidad de los servicios. Entonces, la escuela era vista como el dispositivo capaz de asegurar el desarrollo de capacidades idiomáticas para estar en condiciones de asumir, sin intermediarios, la defensa de sus derechos civiles y políticos. No llama la atención por ello que el énfasis estuviese puesto en la apropiación del castellano y de la escritura en esta lengua.

Este proceso se radicalizó en el último tercio del siglo XX, con el surgimiento de organizaciones etnopolíticas indígenas que, en reivindicación de sus derechos a la educación, la lengua y la cultura, postularon el uso de sus lenguas como medios de educación, asumiendo y haciendo suyos y resignificando los postulados de interculturalidad y bilingüismo en la educación. Es precisamente gracias a la agencia indígena que nociones como la de interculturalidad han evolucionado, para que hoy se llegue a postular tanto una interculturalidad transformativa; es decir, aquella que privilegia la acción y el cam-

en nuestra cotidianeidad. Otro elemento importante es fortalecer los niveles de organización política; esa conciencia y esa unidad es lo único que puede ayudarnos a fortalecer nuestra identidad, nuestros territorios y, de hecho, la lengua.

Ariruma Kowi, literato kichwa (2017)

bio (López 2019a) y también la intraculturalidad como dispositivo para recuperar, revalorar y desarrollar lo propio y estar en mejores condiciones de diálogo con lo ajeno (Bolivia, 2010). Subyacen a estos dos nuevos postulados la teoría del control cultural que planteara Bonfil (1987) desde la experiencia de la subalternidad indígena mexicana.

3.2. La EIB, EBI, EIIP, educación indígena, etnoeducación y educación propia

En la actualidad, con escasas excepciones, las lenguas y culturas originarias han ganado su lugar en la educación latinoamericana, proceso que no fue nada fácil y que, como decía Domingo Llanque Chana, costó la sangre de los abuelos indígenas⁴². Los Estados cuentan con estructuras institucionales dedicadas a la educación de la población indígena, producen materiales educativos en algunas lenguas y también forman maestros y maestras para atender una educación vehiculada parcialmente en una lengua indígena, aunque pese a más de cinco décadas de avance no se haya logrado todavía servir apropiadamente a todos los estudiantes indígenas que requieren de atención desde su lengua y cultura. Menos aún se ha avanzado en el camino trazado por las organizaciones indígenas en cuanto a una interculturalidad para todos, e incluso en una EIB que comprometa a toda la ciudadanía (López 2020, López y Sichra, 2016).

La modalidad gubernamental responsable de los servicios educativos de la población indígena es conocida actualmente, en la mayoría

⁴² Domingo Llanque Chana (+), sacerdote aymara, primer presidente de la Academia Peruana de la Lengua Aymara.

de países, como educación intercultural bilingüe (EIB), en Colombia como etnoeducación y educación propia, en Bolivia como educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP) y en Guatemala persiste todavía la denominación de educación bilingüe intercultural (EBI).

Por múltiples razones, esta oferta educativa para la población se enfrenta a la desafección de algunos sectores y organizaciones indígenas y muchos líderes e intelectuales indígenas sienten que el Estado, si bien hizo suya la EIB, la despojó de su contenido reivindicativo y político. Al énfasis pedagógico que, por lo general, los ministerios de educación le dan a la EIB, se añaden otras razones de tal descontento, entre las que se encuentran:

- a. la limitada cobertura, en términos territoriales -horizontal- y en los niveles del sistema educativo -vertical-, cuando la demanda indígena reclama su aplicación con todos los grupos etarios, desde la primera infancia hasta la universidad;
- b. la insuficiente dotación de materiales educativos en lenguas indígenas y el hecho que, por lo general, estas lenguas son usadas para traducir los contenidos del currículo oficial para todos;
- c. la escasez de docentes indígenas y comunitarios y la errónea ubicación en las comunidades lingüísticas e incluso en las mismas escuelas de los profesores bilingües;
- d. los problemas de calidad que, por lo general, afectan la formación de maestros y maestras para atender a los estudiantes indígenas;
- e. el traslado a la educación indígena de enfoques y metodologías construidas a partir de la visión hegemónica eurocéntrica y que, en el caso de la apropiación de la lengua escrita, responde a las características de algunas lenguas europeas;
- f. la ontología del currículo escolar hegemónico que excluye los conocimientos, saberes, valores y prácticas sociales indígenas, así como;
- g. la vocación idiomática todavía homogeneizante, que postula una sola estrategia de atención para toda la población indígena, pese a las notables diferencias sociolin-

güísticas y de vitalidad y uso de las lenguas originarias que pueden existir entre una comunidad y otra.

De allí que, desde hace al menos dos décadas, distintas organizaciones indígenas se han propuesto retomar el control de la educación, la gestión de las escuelas e incluso el quehacer educativo en su conjunto. Actualmente, prefieren referirse a una educación *propia*, endógena, autónoma o, simplemente, indígena. Situaciones de esta índole se dan, por ejemplo, en Chiapas (MX), el Cauca (CO), Alta Verapaz (GT), Sicuani (PE) y también en Roraima (BR).

La diferencia entre las iniciativas estatales y las comunitarias reside sobre todo en dos aspectos clave que están estrechamente vinculados:

- a. la gestión autónoma o semiautónoma, por la vía de la cogestión organización indígena – Estado, como en los casos del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y del Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (FORMABIAP)⁴³, respectivamente; y
- b. el currículum escolar y de la formación docente, como espacio de negociación cultural, en diálogo entre lo propio y lo ajeno con la intervención de los mayores de las comunidades, incluso en espacios formales de enseñanza.

Sin embargo, tal vez lo que más se le reclame a las modalidades gubernamentales (EIB, Etnoeducación, EIIP y EBI) es la limitada capacidad para reaccionar frente a los cambios acelerados que viven las sociedades indígenas. A este respecto cabe referirse, por ejemplo, a la vigencia de paradigmas que rigieron la educación bilingüe a mediados del siglo pasado, cuando la población indígena era predominantemente monolingüe y habitaba mayoritariamente en las áreas rurales. Como se destacó en los

43 Sobre el SEIP se puede consultar el portal del CRIC: <<https://www.cric-colombia.org/portal/seip-sistema-educativo-propio-tejiendo-vida-y-sabiduria-desde-los-espacios-de-formacion-para-el-fortalecimiento-y-pervivencia-cultural-de-los-pueblos/>> y acerca del FORMABIAP en: <<http://www.formabiap.org/sitio/>>

capítulos anteriores, actualmente los indígenas son predominantemente bilingües de distinto grado, y muchos incluso monolingües en castellano y un alto número de ellos vive en contextos urbanos, pero los principios pedagógicos relativos, por ejemplo, a la apropiación de la lengua escrita y al aprendizaje de las dos lenguas siguen siendo los mismos.

Se trate de las ofertas oficiales de EIB, EIIP, Etnoeducación o EBI, o de los esfuerzos que actualmente se llevan a cabo desde el ámbito de la educación propia, no hay evidencia alguna que soporte la hipótesis de que una educación, vehiculada parcialmente en lengua originaria, contribuya al fortalecimiento de las lenguas originarias, menos aún a su revitalización.

También entre las comunidades Misak se puso en evidencia que más de 40 años de EIB y de educación propia bajo gestión comunitaria no lograron detener la erosión y pérdida de vitalidad de los idiomas originarios ni menos aún la supremacía del castellano (CRIC-Universidad del Cauca, 2009, citado en González, 2013); de allí que se considere que es necesario devolver al *namtrik* a los ámbitos familiares y comunitarios en los que se han dejado de usar (González, 2013). Tanto en este caso como en los demás en América Latina no parece haber reemplazo alguno al uso natural y espontáneo de las lenguas indígenas en el hogar y en la comunidad.

3.3. “Que la escuela nos devuelva la lengua que nos quitó”

Pese a lo señalado en la sección anterior, en distintos lugares, organizaciones, comunidades e incluso familias se le exige a la escuela que asuma estrategias dirigidas a la reactivación del uso de las lenguas originarias en peligro. En Bolivia, por ejemplo, en comunidades pertenecientes al Pueblo Takana, a mediados de la década de 1990 resultaba común escuchar demandas de esta índole bajo el lema “que la escuela nos devuelva la lengua que nos quitó” (López, 2005).

Esta reclamación se ha vuelto más frecuente y la responsabilidad de la transmisión de las lenguas parece estarse desplazando del hogar

a la escuela y de las madres y padres de familia a los maestros; es decir, de las propias comunidades indígenas al Estado. Esto se refleja incluso en el habla cotidiana, cuando algunas madres y padres de familia se refieren a la natural transmisión intergeneracional como *enseñanza*⁴⁴; entonces a los infantes se les enseña (sic) la lengua hegemónica en el hogar para evitar sufrimientos y problemas con una escolaridad que pese a la denominación de bilingüe enfatiza el uso del castellano, el portugués o alguna otra lengua hegemónica.

Es verdad que, en la mayoría de los casos, la educación oficial ha tenido efectos nefastos para la pervivencia de las lenguas, irónicamente incluso en aquellas situaciones en las que se intentó utilizar las lenguas originarias como vehículos de educación. Sin embargo, no es menos cierto que la pérdida de vitalidad y el silenciamiento de las lenguas originarias es producto de su abandono parcial o total en el hogar y en la comunidad, por la cada vez más frecuente interrupción de la transmisión intergeneracional.

La interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas es un factor decisivo sobre el cual, desafortunadamente, no siempre tienen consciencia ni los padres de familia y sus mayores, ni tampoco los líderes comunitarios y las organizaciones indígenas. Más aún son frecuentes las situaciones en las cuales los líderes indígenas, e incluso quienes defienden la vigencia de los idiomas originarios, crían hijos en castellano o en otra lengua hegemónica y dejan de transmitir la lengua de sus mayores. De allí que todo plan o estrategia dirigido a la revitalización de las lenguas originarias deba comenzar por concientizar a las familias y comunidades respecto de la responsabilidad que les atañe (Sichra, 2016). Como acertadamente lo destaca Meliá (2003), la revitalización no puede ser ajena a los hablantes.

Tiene que pasar por ella. Los primeros signos de debilitamiento de una lengua

44 Percepción recogida de muchos de los videos de los nidos lingüísticos en México, así como de visitas a sus homólogos en Bolivia; incluso algunos abuelos y abuelas que atienden a los infantes en casa, adoptan comportamientos de maestros y maestras.

no se dan porque no es una lengua del estado, o de la comunicación de masas, sino porque deja de ser la lengua de la sociedad doméstica, del padre y de la madre, del grupo de trabajo, de juego o de diversión (Meliá 2003, p. 26).

En ese proceso, habría también que destacar un hecho comprobado en distintas partes del mundo sobre las limitaciones que la escuela y la educación tienen respecto del mantenimiento y desarrollo de las lenguas minorizadas (Fishman 1991, Hornberger, 2008). La educación puede, por cierto, coadyuvar a la revitalización de las lenguas indígenas, pero no reemplazar ni usurpar el papel que les compete a las mismas familias y comunidades indígenas (López y García, 2016). Sin la decidida militancia de las familias y comunidades hablantes de lenguas originarias no será posible avizorar las transformaciones políticas y sociales que los idiomas indígenas requieren para asegurar su pervivencia (McCarty y Coronel, 2016).

No obstante, dado el prestigio y valor social que aún tiene la escuela en los contextos indígenas, todo proceso de revitalización cultural y lingüística tendrá que considerar a la educación como aliada. Su papel, si bien no determinante y secundario, será clave para que las lenguas adquieran la *oficialidad* que sus hablantes buscan. Un mayor acercamiento hogar-comunidad-escuela y el establecimiento de espacios de diálogo entre padres y docentes puede contribuir a generar sinergia entre la responsabilidad primaria que reside en el hogar y la comunidad y la secundaria en la escuela. Desde esa perspectiva, el papel de la escuela sería establecer nexos creativos entre socialización primaria (o familiar) y socialización secundaria (o escolar) para fortalecer el uso de las lenguas indígenas también en espacios formales y académicos (López y García, 2015).

3.4. Recuperación y revitalización de las lenguas originarias

Bajo la denominación de revitalización lingüística y/o de revitalización cultural y lingüística, tanto desde la academia como desde la sociedad civil

y el Estado, incluyendo además algunas iniciativas endógenas, se viene intentando detener la erosión de las lenguas originarias y su eventual silenciamiento, promoviendo su uso en todo lugar y en todo momento posible. El uso espontáneo, creativo y autónomo de estos idiomas es visto como el único factor capaz de revertir el curso actual de acelerado silenciamiento de las lenguas patrimoniales⁴⁵ de los Pueblos Indígenas. En otras palabras, es ya consenso que sin la agencia de los hablantes no es posible revertir los procesos de cambio lingüístico en curso.

Pocas son, sin embargo, las experiencias desde las propias comunidades y menos aún desde el hogar. Ello probablemente se deba, de un lado, a la insuficiente consciencia entre los propios hablantes respecto del peligro que acecha a sus lenguas y, de otro, la presión del Estado, de la discriminación y el racismo atávicos y también de la evidencia que las lenguas originarias no son utilizadas por el Estado ni menos fomentadas, más allá de lo que ocurre en la escuela.

En contextos en los que explícitamente las autoridades y organizaciones indígenas han decidido revitalizar y fortalecer sus lenguas y culturas, se apostó por la educación, aunque bajo gestión institucional y pedagógica indígena. Así ocurrió en el Cauca (CO) con los Pueblos Misak y Nasa, donde por más de cuatro décadas ellos tienen control curricular, pedagógico y también institucional en el marco de la educación propia, la cual ahora se extiende a la educación superior; y desde la Universidad Indígena Autónoma Intercultural (UAIIN) en los últimos años se viene formando profesionales indígenas para la enseñanza y revitalización de sus lenguas⁴⁶,

45 Una lengua patrimonial es aquella de condición minorizada, que se habla desde tiempos inmemoriales en un territorio dado y que, por tanto, es considerada por sus habitantes como una de sus marcas de identidad y como propia, aunque no siempre sean leales a ella y, por razones diversas, hayan tenido que dejar de hablarla o de transmitirla a sus descendientes. Pero, en tanto constituye el legado familiar-comunal y refleja una cultura y de formas de conocer y sentir y de vida específicas, sus recordantes, o los hijos de quienes la hablan o hablaban, pueden, en algún momento, desear recuperar la memoria y su condición de hablantes, y querer aprenderla y usarla incluso formalmente, pues es una cuestión de ser y estar en el mundo.

46 cf. <https://uaiinpebi-cric.edu.co/lenguasO/>

así como también se hace en la Universidad del Cauca, desde una maestría en revitalización y enseñanza de lenguas indígenas⁴⁷.

Por su parte, desde el centro de operaciones en Iquitos (PE), la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP) le apuesta a la escuela desde su Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana, que funciona en cogestión con el Ministerio de Educación desde 1988 y que apuesta a la formación de docentes indígenas⁴⁸. Como en el Cauca e Iquitos, desde otras regiones, como Cherán y Chiapas (MX), la Costa Caribe (NI), o la Araucanía (NI), se desarrollan procesos de gestión endógena que buscan responder de mejor forma a la agenda indígena, en la que se inscribe el ideal de la revitalización, fortalecimiento y potenciamiento de los idiomas indígenas; sin embargo, no es claro en qué medida tales esfuerzos contribuyen a su uso y sostenibilidad, en tanto, por distintas razones se privilegia al castellano como lengua vehicular de la educación, aun cuando se preste cada vez mayor atención a los conocimientos y contenidos culturales indígenas.

Pocas son todavía las experiencias desarrolladas por fuera de la escuela. Una de las iniciativas pionera fue la impulsada hace ya 30 años con la población rama (NI). Entonces la población parecía haberse asimilado totalmente al sector afroamericano de la Costa Caribe sur que habla el inglés kriol. Escasas eran las personas que admitían ser ramas y además saber algo de esta lengua. Gracias a la confluencia de intereses entre el gobierno de entonces, una hablante de rama que quería que su lengua se volviese a hablar y que convenció a su comunidad y un equipo de lingüistas dirigido por una lingüista franco-estadounidense, se emprendieron acciones dirigidas a la documentación participativa de la lengua rama, lográndose elaborar diccionarios temáticos básicos, libros de frases y también un bosquejo gramatical de la lengua (Craig,

1992). Previo a ello, se logró identificar algunas personas mayores que hablaban la lengua.

Por más de una década, con una de ellas se llevaron a cabo acciones de divulgación del rama, tanto en ambientes formales como no formales, y niños y jóvenes se apropiaron de expresiones y de un léxico básico vinculados con las actividades culturales que los ramas, tanto de la isla de Rama Kay como del continente, llevaban a cabo en ámbitos como los de la pesca y la caza. Al cabo de dos décadas de trabajo se había logrado la reafirmación identitaria de los ramas, quienes comenzaban a reconocerse a sí mismos como tales y reivindicaban sus particularidades culturales ramas, aun cuando hablasen, sobre todo, en una variante del kriol nicaragüense. Producto de esta recuperación y revitalización simbólica del rama, 30 años después unas 20 personas, entre adultos y mayores, admiten hablar el rama, y de hecho lo hacen cuando la ocasión lo exige, pues ellos son ya bilingües de kriol y rama o incluso trilingües de kriol, rama y castellano.

También en la costa caribe centroamericana (NI), en la década de 1990 se hicieron esfuerzos apoyados por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) con vistas a la revitalización de la lengua garífuna, cuya pérdida parecía inminente, pese a que se trata de un idioma con más de medio millón de hablantes en Honduras, Nicaragua, Belice y hasta en los Estados Unidos⁴⁹.

Desde al menos las primeras décadas del siglo XX, el garífuna comenzó a ser desplazado por el kriol, lengua de uso predominante en la RAAS que le disputa la hegemonía al castellano. Para comienzos de los años 1980, los niños ya no hablaban el garífuna y los padres preferían

47 Disponible en <<http://www.unicauca.edu.co/posgrados/programas/maestria-en-revitalizacion-y-ensenanza-de-lenguas-indigenas#:~:text=La%20Maestr%C3%ADa%20en%20Revitalizaci%C3%B3n%20y,fortalecimiento%20y%20desarrollo%20de%20las>>

48 <<https://formabiap.org/>>

49 La comunidad garífuna en Nicaragua habita en la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS), en las orillas de la Laguna de Perlas. De 600.000 garífunas en los distintos países en los que viven, en Nicaragua habría casi 3.300, según el Censo de 2005. Cf. <[http://territorioindigenaygobernanza.com/web/nnic_03/#:~:text=Seg%C3%BAn%20el%20VIII%20Censo%20de, personas%20en%20todo%20el%20mundo.&text=Representados%20por%20la%20Asociaci%C3%B3n%20Afro,\(Ver%20secci%C3%B3n%20Organizaciones%20Ind%C3%ADgenas](http://territorioindigenaygobernanza.com/web/nnic_03/#:~:text=Seg%C3%BAn%20el%20VIII%20Censo%20de, personas%20en%20todo%20el%20mundo.&text=Representados%20por%20la%20Asociaci%C3%B3n%20Afro,(Ver%20secci%C3%B3n%20Organizaciones%20Ind%C3%ADgenas)> y <<https://www.bbc.com/mundo/vert-cul-46533873>>; consultados el 22/09/2020.

comunicarse mayoritariamente en kriol y, a veces también, en inglés; demandaron la implementación de la EIB y se comenzó a enseñar el garífuna en la escuela, recurriendo a docentes de Belice y Honduras.

Mayor impacto tuvo la maestra beliceña porque también hablaba kriol e inglés que la docente hondureña que además del garífuna solo sabía el castellano, lengua ajena para los estudiantes. Si bien el proceso fue lento, se despertó en los hablantes el deseo de revertir el cambio lingüístico. En 1995, URACCAN en acuerdo con la comunidad garífuna inició un proceso de revitalización, que optó por trabajar desde fuera de la escuela y a partir de la recuperación y documentación de sus raíces, manifestaciones culturales y espiritualidad, reafirmando un sentido comunitario de recuperar lo perdido incluida la lengua (Obando, Estrada, Figueroa y Lapoutre, 1999).

Actualmente, se echa mano de diversas estrategias para contribuir a la recuperación, regeneración y revitalización de las lenguas indígenas. Las radios comunitarias siguen siendo un medio importante, a través de las cuales las lenguas indígenas encuentran espacios para reproducirse; en algunos contextos como el boliviano, el colombiano, el guatemalteco y el mexicano las radios comunitarias cumplen un papel clave en tanto no solo recurren a las lenguas patrimoniales de las comunidades en las que se escuchan, sino que además se constituyen en vehículos por medio de los cuales los hablantes pueden, con libertad y espontaneidad, pasar avisos y transmitir mensajes a sus parientes usando la lengua indígena.

En algunos países, como Guatemala, estas radios han sido catalogadas como “legítimas, pero no legales”, en tanto viven al acecho de las estaciones de radio comerciales y no están en condiciones de cumplir con las normas legales que regulan la radiodifusión y exigen la asignación de frecuencias por medio de subasta pública. No obstante, su audiencia es tal que, en muchos lugares del altiplano guatemalteco, las pequeñas empresas, las ONG y el propio Estado recurren a ellas cuando quieren llegar a la población indígena (López. 2019b).

Habida cuenta que uno de los factores que más inciden en la mudanza lingüística es la interrupción de la transmisión intergeneracional, dos tipos de iniciativa han merecido creciente atención en el continente en las últimas dos décadas. En primer lugar, se trata de reinstaurar la transmisión intergeneracional, regresando a la forma natural de crianza y de socialización primaria en la lengua indígena, aun cuando el entorno inmediato sea predominantemente castellano hablante, aunque haya miembros de la familia nuclear o ampliada que sean bilingües pasivos en el idioma originario (Sichra, 2016). En segundo lugar y en aquellas situaciones en las que los padres ya no hablan la lengua indígena, se recurre a los abuelos y abuelas o a personas mayores de la comunidad para que transmitan la lengua originaria, también por la vía de los nidos lingüísticos (Meyer y Soberanes, 2009).

La reinscripción del cauce natural de la crianza de los hijos e hijas en el idioma de los padres, como parte del proceso de socialización primaria, tiene como protagonistas a un grupo de madres y padres indígenas, quienes, como profesionales en sociolingüística o en EIB, deciden modificar el orden establecido en los ambientes urbanos y comienzan a estimular la adquisición de las lenguas originarias en el hogar (Sichra, 2016).

Esta experiencia nació de la iniciativa de una profesional quechua hablante de la maestría en EIB del PROEIB Andes en la Universidad de San Simón (BO), quien desde su condición de profesora universitaria de quechua decidió criar a su primogénito en su lengua materna, ante la oposición inicial de su marido y parientes cercanos, incluidas las abuelas del niño; con militancia y persistencia, la madre continuó hablándole a su hijo en quechua tanto en casa como en todos los lugares a donde iban, aun cuando quienes los escuchaban los observaran y se sorprendieran, pues esta práctica subvierte la normalidad que establece que la ciudad es un espacio solo para el castellano .

Luego vendría el hermanito y la tarea se volvió más fácil para todos, volviéndose normal hablar en quechua en la familia, luego de 10 años la práctica persiste de hablar quechua entre

madre y hermanos en el hogar, acción a la que a veces se suman el padre y los abuelos, y los dos neohablantes también han desarrollado prácticas de escritura en quechua y son perfectamente bilingües, por lo que llaman la atención en la escuela y en el barrio (Saavedra, 2016). Esta experiencia fue seminal e impactó en sus colegas y compañeros por lo que el grupo de madres y padres revitalizadores se incrementó.

Gracias a estas madres y padres innovadores las lenguas originarias comienzan a ganar nuevos hablantes, como resultando de un bilingüismo de cuna o de un bilingüismo simultáneo temprano, en hogares y ambientes urbanos de Bolivia, Chile, México y Perú, con las lenguas aymara, guaraní, mapuzugun, maya yucateco y quechua. La sistematización de estas experiencias arroja lecciones sobre cómo la reinstauración de las lenguas indígenas en el hogar contribuye no solo a la continuidad y sostenibilidad de su uso, sino además a que las niñas y niños desarrollen competencias verbales que contribuyen no solo al fortalecimiento de su autoestima sino también a su éxito escolar. Del mismo modo, la inicial perplejidad de los parientes y amigos cercanos se transforma en admiración y hasta en deseos de emulación (cf. Sichra, 2016).

En lo referente a las intervenciones comunitarias, organizaciones e instituciones de diversa índole impulsan la organización comunitaria de espacios de adquisición o de aprendizaje natural de las lenguas originarias, recurriendo a las personas mayores que todavía las conservan y usan. Estos nuevos espacios reciben la denominación de *nidos lingüísticos* (*Kohanga Reo*, en reo maorí) desde las primeras experiencias llevadas a cabo por el Pueblo Maorí en Nueva Zelanda desde 1982 (King, 1991).

Inspirados en las lecciones aprendidas por los maoríes, se implementan nidos desde: 1993, en distintas comunidades indígenas de Venezuela (González, 2009)⁵⁰; 2007, en México, comenzando en Oaxaca (Meyer y Soberanes, 2009); 2012, en Santo Domingo de Guzmán en El Salvador con el proyecto Cuna Nahuat, adoptado el 2015

por el Ministerio de Educación (Lemus, 2015); 2018, en Isla de Pascua (CONADI, 2018⁵¹), y desde el 2014 también en Bolivia, bajo la denominación de nidos bilingües (Olguín y Flores, 2017). Igualmente, desde el 2016 se llevan a cabo intercambios fructíferos entre maoríes y Kaingang (BR) en cuanto a la transferencia y adaptación de las experiencias de los nidos lingüísticos a comunidades indígenas amazónicas (Berardi-Wiltshire, Whan, Maia, Nascimento, Petrucci, Te-Hei y Warren, 2019). Al respecto, cabe destacar la impronta que las experiencias exitosas maoríes están teniendo en la región, con intercambios también establecidos con instituciones chilenas.

Los nidos lingüísticos son, por naturaleza, ambientes desescolarizados que, por lo general, atienden diariamente a niños de 0 a 5 años de edad, en jornadas completas; están a cargo de abuelas y abuelos que hablan las lenguas indígenas, quienes desarrollan sus actividades cotidianas involucrando a las niñas y niños. De este modo, los niños adquieren o aprenden las lenguas originarias hablándolas. Las casas de los abuelos y abuelas vuelven a ser entonces espacios donde las lenguas indígenas se recrean y se reproducen y, además, donde se reconstruyen los vínculos entre los mayores y los niños, que, como las lenguas, también se están debilitando o incluso rompiendo, en desmedro también de la transmisión intergeneracional de valores, conocimientos y saberes indígenas. No obstante, en algunos países, como Bolivia, Chile (para el caso de Isla de Pascua) y El Salvador, estos nidos se llevan al espacio institucional, en reemplazo de los centros de educación inicial o preescolares que atienden a los niños a partir de los 3 años de edad.

Como estas iniciativas de inmersión temprana de las niñas y niños indígenas en la lengua de sus mayores, si bien no muchas todavía, existen otras destinadas a la recuperación, revitalización y fortalecimiento de las lenguas originarias amenazadas en espacios no escolares, a través de vías distintas como el turismo etnocomunitario (Choqueticlla, 2020), el ya mencionado uso de la

50 Inicialmente en Venezuela estas experiencias se desarrollaron bajo la denominación de nichos lingüísticos (González, 2009).

51 Información obtenida el 27/09/20 de <http://www.conadi.gob.cl/noticias/conadi-financia-innovador-proyecto-de-nido-de-lengua-ropa-nui-en-isla-de-pascua>.

radio y el aprovechamiento del espacio digital, que se aborda más adelante. Sin embargo, dadas las dificultades económicas para sostener estos proyectos, por lo general se recae en el espacio escolar. Y es que, en rigor, la vitalidad de las lenguas amenazadas no está disociada de las condiciones socioeconómicas ni de los intereses y las actividades económicas de los hablantes (Mufwene 200, p. 206).

Debido a la persistencia de políticas asimilacionistas, son escasas las situaciones en las cuales el Estado provee a las comunidades indígenas y a los agentes revitalizadores, en particular, para que desplieguen sus iniciativas; como se ha podido colegir, estos activistas se mueven motivados por su militancia y deseo que las lenguas no se silencien, pero también requieren de dinero para cumplir con sus tareas laborales, obtener dinero para su sustento y sobrevivir ⁵².

A diferencia de lo que ocurre con las iniciativas de individuos o colectivos comunitarios, las impulsadas por académicos e instituciones, sobre todo las de documentación de las lenguas amenazadas sí cuentan con apoyo económico. Las madres y padres revitalizadores referidos líneas arriba y las abuelas y abuelos que atienden los nidos no cuentan con tales apoyos, por lo que urgen mecanismos específicos destinados a la revitalización cultural y lingüística.

3.5. La lucha indígena por un nuevo estatuto político para sus lenguas

El análisis del estatuto jurídico que las sociedades y los Estados latinoamericanos les reconocen a los idiomas indígenas permite evidenciar una amplia gama de situaciones. En las últimas tres décadas, este reconocimiento ha evolucionado favorablemente, en el marco de las reformas constitucionales que se iniciaron en 1985, producto del resurgimiento indígena y de la in-

cursión indígena en la comunidad política. No obstante, el grado de reconocimiento que un país u otro otorga a las lenguas originarias guarda relación con el peso que tiene la población indígena y también con su nivel de organización política.

Luego de años de discusión y negociación desde la suscripción de los Acuerdos de Paz de 1996, Guatemala, uno de los dos países con mayor presencia relativa de población indígena (43,6%), reconoció a todos los idiomas indígenas como nacionales (Guatemala, 2003), yendo más allá de lo previsto en la constitución a través de una ley específica. Por su parte, si bien en Colombia la población indígena es mucho menor (4,4%), sus organizaciones políticas son harto conocidas por sus demandas y beligerancia frente al Estado; por lo que éste reconoció, en su constitución reformada de 1991, el carácter oficial-territorial de las lenguas indígenas (Colombia, 1991). Estos dos ejemplos muestran que la densidad demográfica, de un lado, y la agencia indígena, de otro, son responsables de los avances en materia legislativa; aunque también ponen en evidencia la supremacía incontestable del castellano o español, en tanto la legislación de estos dos países precisa, al mismo tiempo, que esta es la lengua oficial.

De allí que, con otras denominaciones, se reproduzca la jerarquización entre las lenguas: en Guatemala, entre lengua oficial constitucional y lenguas nacionales, y, en Colombia, entre lengua oficial y lengua de uso oficial a nivel territorial. Así se evidencia, por ejemplo, en el Art. 2 de la constitución ecuatoriana vigente, cuando establece tres niveles de importancia y uso entre las lenguas habladas en el país:

La bandera, el escudo y el himno nacional, establecidos por la ley, son los símbolos de la patria. El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.

52 El análisis de una experiencia con la lengua namtrik (CO) da cuenta que los revitalizadores trabajan y que un día no pagado tiene para ellos implicancias financieras; ni el Estado ni tampoco las autoridades y organizaciones indígenas prevén recursos para este fin (González, 2013).

Situaciones comparables se dan en México, Perú y Venezuela. En México, las lenguas indígenas son también consideradas nacionales pero el castellano es la lengua oficial de facto de alcance nacional (México, 2003). En el Perú las lenguas originarias tienen el estatuto de oficiales en las regiones en las que se usan de manera predominante y para determinarlo se cuenta con un mapa etnolingüístico, considerado como herramienta de gestión gubernamental de la diversidad lingüística (Perú, 2011). En Venezuela, la constitución también diferencia entre el castellano y los idiomas indígenas, los cuales, si bien oficiales lo son solo para los Pueblos que los hablan, aunque en todo el territorio nacional (Venezuela, 2009). Y en Nicaragua el español es también el idioma oficial y las lenguas de las comunidades de la Costa Caribe son de uso oficial (Guatemala, 2014).

En Ecuador, los idiomas originarios ostentan un estatuto diferenciado, dependiendo del número de sus hablantes y de la fuerza política del movimiento indígena. Así, las lenguas kichwa y shuar son reconocidos constitucionalmente como idiomas de relación intercultural junto al castellano y, por ende, de cobertura nacional; mientras que el resto de idiomas originarios solo son co-oficiales en su territorio. Arriba de todos ellos, está el castellano, única lengua nacional de carácter oficial (Ecuador, 2008).

En Argentina, Chile y Brasil el reconocimiento oficial de algunos idiomas indígenas se ha dado más bien en el plano subnacional, a nivel provincial o municipal. Siendo Argentina un país federal, dos de sus 23 provincias —Corrientes y Chaco— decidieron respectivamente, el 2004 y el 2010 oficializar el guaraní como lengua oficial alternativa y el qom, moqoit y wichí como lenguas oficiales además del castellano (Zajícová, 2017). En Chile, los municipios de Galvarino, en 2013⁵³, y Padre Las Casas, en 2014⁵⁴, decidieron

53 Información obtenida el 11/9/2020 de <<http://www.galvarinochile.cl/webv2/?p=12247>> y <<http://redeibchile.blogspot.com/2013/08/dia-historico-el-mapudungun-es-lengua.html>>

54 Consultado el 11/9/2020 en <<https://www.biobiochile.cl/noticias/2014/10/21/declaran-oficialmente-el-mapudungun-como-segunda-lengua-en-padre-las-casas.shtml>>

co-oficializar el mapuzugun; estas dos comunas pertenecen a la Región de la Araucanía o IX región, la de mayor población mapuche.

En el caso brasileño, entre el 2002 y el 2014, cinco municipios optaron también por la co-oficialización de un total de siete lenguas indígenas y están en curso otros tres procesos municipales para tres lenguas más⁵⁵: tukano, nheengatu y baniva en São Gabriel da Cachoeira en el estado de Amazonas (2002); guaraní en Tacurú, en Mato Grosso del Sur (2010); akwê xerente, en Tocantína en el estado de Tocantins (2012); y makuxi y wapichana en Bonfim (2014) y Cantá (2014), ambos pertenecientes al estado de Roraima.

Tres otros procesos similares están en trámite en los municipios de Uiramutã, Roraima, con la lengua Ingaricó; Mauês, Amazonas, con la lengua saterê mauê; y en São Félix do Xingú, Pará, con el mebêngôkre o kayapó. En estos países la agencia indígena hizo posible tales transformaciones, particularmente en Chile, donde, en el proceso de oficialización, un alcalde y/o los concejeros municipales indígenas tuvieron un papel clave.

En un grupo de cuatro países el reconocimiento de nivel constitucional o por ley nacional se restringe al ámbito educativo. Así ocurre en Argentina, Brasil, Chile y Panamá. Los dos primeros incluyen referencias explícitas a una educación diferenciada en el texto constitucional. La constitución argentina garantiza el respeto a la identidad de los Pueblos Indígenas y su derecho a una educación bilingüe e intercultural (Argentina, 1994, Art. 75). De igual modo, la Constitución Federal de 1988, reconoció a los Pueblos Indígenas y en sus Arts. 210 y 230 su derecho a una modalidad de enseñanza basada en la interculturalidad, el uso de sus lenguas maternas y la participación comunitaria (Brasil, 1988)⁵⁶.

55 Consultado el 11/09/2020 en <<http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>> Ver también Castelanos (2019).

56 No obstante, ya en 1973, El Art. 49 del Estatuto del Indio (Ley, N.º. 6 del 19/12/1973) estableció que la alfabetización de la población indígena se realizará en la lengua del grupo al que pertenecían, así como en portugués, pero salvaguardando el uso de la primera lengua.

Por su parte, Chile y Panamá lo hacen a nivel de leyes específicas, pues la constitución chilena no ha logrado aun ser reformada⁵⁷ y la panameña declara al castellano como la única lengua oficial (Panamá, 1946, 1972, Art. 7). En Panamá, la Ley 88 del 2010 instituye oficialmente la EIB y reconoce los alfabetos de las lenguas a ser utilizadas en este proceso; mientras que en Chile ello se da en el marco de la Ley Indígena N° 19.253 (Chile, 1993, Arts. 2 y 28) referida al uso y conservación de los idiomas indígenas en las áreas de alta densidad indígena; así como, más claramente, en el Decreto 280 del Ministerio de Educación del año 2009 (Chile, 2009).

En ambos casos, sin embargo, se reconoce además, el derecho al uso de las lenguas indígenas en la administración de justicia, a lo que se añade en Panamá la mediación de intérpretes y en Chile se prescribe su uso en los medios de comunicación masiva y en programas de fomento de estas lenguas. Finalmente, en Chile y Panamá existen iniciativas de ley referidas a los derechos lingüísticos, aunque de larga espera, en Panamá desde 2016⁵⁸ y en Chile desde el 2014⁵⁹.

57 Al cierre de este texto, un referéndum para plantear la reforma constitucional estaba previsto para el mes de octubre 2020.

58 Cf. <https://asamblea.gob.pa/noticias/pretend-en-preservar-lenguas-maternas-de-los-pueblos-indigenas>

59 En Panamá en agosto 2020 se nombró una comisión en el Congreso para analizar el Proyecto de Ley N° 244 que protege los derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas (cf. <https://www.asamblea.gob.pa/noticias/analizan-derechos-linguisticos-de-los-pueblos-indigenas>). Por su parte en Chile, está en trámite el Proyecto de Ley N° 13-2004 que busca garantizar los derechos lingüísticos de los Pueblos Originarios. El proyecto ingresó en mayo 2014, de ahí pasó a la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, que lo remite a la Corte Suprema para consulta sobre uno de sus artículos referidos a la administración de justicia. Un año más tarde, en abril 2015, la sala decide que el proyecto sea analizado por la Comisión de Derechos Humanos, Nacionalidad y Ciudadanía y no por la anterior comisión (cf. https://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php?boletin_ini=9363-04). El 01/03/2016 la Corte Suprema emitió dictamen, en el cual objeta la denominación de "nacional" para lenguas distintas al castellano, por las implicancias para el Poder Judicial, su organización, atribuciones y actuación. Asimismo, considera que "[...] la técnica normativa utilizada en el proyecto es baja y deficiente, y de transformarse en ley generaría una serie de antinomias e incompatibilidades jurídicas y procedimentales que podrían en grave riesgo la seguridad y certeza jurídicas". Sobre esta base, recomienda revisar todo el

Por su parte, Paraguay presenta una situación particular y única en el continente. Constitucionalmente, el castellano y el guaraní comparten el estatuto de lengua oficial, mientras que las lenguas indígenas forman parte de su patrimonio cultural (Paraguay, 1992). En ese país, si bien menos del 2% de la población es indígena, solo el 15,24% de los hogares tendría solo al castellano como lengua de uso predominante (Censo, 2012⁶⁰) y más del 77% de la población nacional sería bilingüe -de distinto grado- de castellano y guaraní o de guaraní y portugués (Paraguay, 2012⁶¹).

La lengua guaraní, aunque de origen indígena, se ha convertido en el idioma privilegiado de la nacionalidad paraguaya, es hablada por los distintos sectores sociales, si bien con mayor frecuencia en los espacios informales que en la institucionalidad pública y privada, se ha transformado internamente producto de la convergencia con el castellano desde el siglo XV y XVI. Ese contacto lingüístico cotidiano ha llevado al guaraní hablado por la mayoría de la población nacional a diferenciarse de las otras variantes del guaraní habladas por la población indígena, sobre todo en el léxico y en la sintaxis, a tal punto que a un criollo-mestizo hablante del guaraní paraguayo le puede resultar ininteligible el habla de un indígena guaraní parlante (Lustig, 1996, p. 21).

proyecto a la luz de los distintos proyectos de ley sobre asuntos indígenas, "con el fin de evitar la dispersión normativa en materia indígena, [...] con el objeto de consensuar un solo articulado que aborde de manera integral y sistémica todos los tópicos que requieren de reforma legal o constitucional para el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas y el efectivo ejercicio de sus derechos, ello, además, con la finalidad de adecuar la normativa interna a las exigencias contenidas en instrumentos internacionales en la materia, especialmente, el Convenio 169 de la OIT, ratificado por Chile". Véase <http://redeibchile.blogspot.com/> con argumentos contestatarios de los gestores de este proyecto de ley.

60 Resultados del Censo 2012 consultados el 11/09/2017 en <https://www.dgeec.gov.py/default.php?publicacion=33>

61 Este porcentaje se desagrega en un 63,88% de población bilingüe guaraní-castellano y viceversa; 7,93% de monolingües en guaraní, un 4,89% habla portugués, castellano y guaraní y un 0,39% guaraní y portugués. Datos obtenidos el 11/09/2020 de <http://ea.com.py/censo-2012-hay-un-absoluto-predominio-del-uso-del-guarani-y-el-castellano/> y <https://www.ultimahora.com/un-10-los-paraguayos-dejo-hablar-guarani-segun-el-censo-2012-n586920.html>

La triste y contradictoria realidad consiste en que [...] los pueblos indígenas del tronco tupí-guaraní [...] prácticamente no han sobrevivido a su propio idioma. [...] Entre los dialectos indígenas y el guaraní paraguayo se ha abierto un abismo tan grande, que aun a un paraguayo guaranófono un discurso Mbya puede resultarle ininteligible, precisamente por la conservación de vocablos guaraníes [...] y] por una morfología y sintaxis arcaicas cuya riqueza contrasta con las simplificaciones de la lengua mestiza. (Énfasis del autor de este informe).

En el nivel más bajo de reconocimiento estatal, se considera a las lenguas indígenas solo como objeto de estudio y preservación o como patrimonio cultural. Así lo prescriben las constituciones de El Salvador (El Salvador, 2014) y Paraguay (Paraguay 1992). Costa Rica modificó su constitución en 1999 para añadir a su art. 76, que prescribe la oficial del castellano, una mención referida a la preservación y cultivo de las lenguas indígenas (Costa Rica, 1999).

Existen todavía algunos países que no han tomado posición legal respecto a las lenguas indígenas habladas en su territorio, por distintos motivos. Estos países tienen como lengua oficial de jure o de facto al francés (Guayana Francesa), al inglés (Belice y Guyana), al neerlandés (Surinam) o también al castellano (Honduras).

En el otro extremo, se ubica el carácter oficial asignado a todas las lenguas indígenas, al lado del idioma hegemónico, tal como ocurre en Bolivia (Bolivia, 2009). No obstante, y pese a la existencia del carácter constitucional oficial que ostentan todas las lenguas habladas en el país y a que se cuente con una ley específica de derechos y políticas lingüísticas, en una década son limitados los avances en la aplicación efectiva de tal oficialización. Complica el panorama que, por la euforia del resurgimiento indígena y del involucramiento directo de intelectuales y líderes indígenas en la redacción de la nueva norma constitucional, se reconocieran como oficiales todas las lenguas indígenas sobre las cuales se tenía noticia sin que no todas nece-

sariamente contaran con hablantes; al menos tres de los 36 idiomas indígenas que ostentan la condición de oficiales ya no contarían con hablantes (Sichra, 2013).

En rigor, situaciones parecidas se dan en todos los países; así en Guatemala el xinca, lengua al borde del silenciamiento y ya con menos de una decena de hablantes de edad avanzada y todos bilingües, ostenta el mismo nivel de reconocimiento que el k'iche', con más de un millón de hablantes; también en México son lenguas nacionales el ku'ahl, para la cual no se registraron hablantes en el Censo 2010, el ayapaneko, con solo 21, y el náhuatl (Atlas de pueblos indígenas en línea, 2020)⁶², con más de un millón y medio de hablantes; y en Perú donde comparten el mismo estatuto de lenguas oficiales-territoriales el quechua con más cinco millones de hablantes y el resígaro con solo un hablante⁶³ (BDPI en línea, 2020). Si bien estos reconocimientos contribuyen a fortalecer la agencia de los pocos hablantes que quedan y tal vez también a que otras personas del mismo grupo reconozcan que saben la lengua, al menos parcialmente, cabe destacar la necesidad de políticas lingüísticas diferenciadas de manera de responder a la especificidad de cada situación.

En todos los casos hay que destacar que el idioma hegemónico, el castellano, el portugués, el inglés, el francés o el neerlandés, ostenta, sea *de jure* o *de facto*, la condición de oficial. Por ello, no siempre es ni ha sido necesario que todos los Estados nacionales califiquen al idioma hegemónico como oficial, ni tampoco regulen su utilización en la administración pública. En casos, cuando la oficialidad se reconoce constitucionalmente se puede establecer incluso la obligatoriedad del Estado de garantizar su difusión y enseñanza. Así, por ejemplo, en Honduras, la constitución establece la responsabilidad del Estado de proteger la pureza del castellano e incrementar su enseñanza (Honduras, 1982, Art. 6); comparablemente, la de El Salvador establece la obligación gubernamental de velar por su conservación y enseñanza (El Salvador, 2014, Art. 62).

62 Consultado el 15/09/2020 en <<http://atlas.inpi.gob.mx>>

63 Consultado el 15/09/2020 en <<https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos>>.

Cuadro 12
Estatus político de las lenguas originarias

Estatuto político	Países	Normas específicas
Oficiales	Bolivia y Paraguay	BO , Parágrafo, Art. 5 constitucional (2009), Ley N° 269 general de derechos y políticas lingüísticas (2012) y Decreto Supremo N° 2477 reglamenta la aplicación de la Ley N° 269 (2015) PY , Art. 140 constitucional y Ley 4251 de lenguas (2004)
Oficial para los Pueblos Indígenas	Venezuela	Art. 9 constitucional (1999) y Ley de Idiomas Indígenas (2008)
Nacionales territoriales	Guatemala y México	GT , Ley de idiomas nacionales 19-2003 MX , Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (2003, reformada el 2018)
Oficiales regionales-territoriales	Colombia, Ecuador, Nicaragua, Perú y Venezuela	CO , Art. 10 constitucional (1991) Ley 1381-2010 sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes (2010) EC , Art. 2 constitucional (2008) y Proyecto de ley orgánica de derechos lingüísticos de los pueblos y nacionalidades indígenas (2012) NI , Art. 11 constitucional (2014) y Ley 162-1993, de uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua (993) PE , Art. 48 constitucional (1993) y Ley 29.735/2011, que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (2011) VE , Art. 9 constitucional (1999) y Ley 39.981 de idiomas indígenas (2008)
Oficiales o co-oficiales en provincias y municipios o comunas específicas	Argentina, Brasil y Chile	AR , Ley 5998/2004 de la Provincia de Corrientes y Ley 6604/2010 de la Provincia de Chaco BR , Leyes 145/2002 y 210/2006 de la Diputación de São Gabriel da Cachoeira CH , Ordenanza municipal de Galvarino del 07/08/2013, Ordenanza municipal de Padres Las Casas del 21/10/2014, Proyecto de Ley de derechos lingüísticos de los pueblos originarios de Chile, N° 13-2004
De relación intercultural	Ecuador	EC , Art. 2 constitucional (2008). En Ecuador solo el kichwa y el shuar, las dos más habladas, ostentan esta condición; el resto son consideradas parte del patrimonio nacional.
De educación (fundamentalmente)	Argentina, Brasil, Chile, Panamá	AR , Art. 75 constitucional (Reforma 1994) y Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) BR , Arts. constitucionales 210, 215 (1988), Decreto N° 26, 04/02/1991 sobre educación indígena (1991), Ley 9.394 de directrices y bases de la educación nacional (1996) CH , Ley indígena 19.253, Arts. 28, 32 y 54, Decreto 280/2009 del Ministerio de Educación
Del patrimonio nacional, cultural, de estudio, por las que hay que velar, preservar	Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Guyana, Paraguay	CR , Art. 76 constitucional (1999) SV , Art. 62 constitucional (2014) GT , Art. 143 constitucional (1985) GY , National Amerindian Act (2006) PY , Art. 140 constitucional (1992)
Sin estatus definido	Belice, Guayana Francesa, Honduras, Surinam	

Fuente: elaboración propia con base a la normativa existente.

En cuanto a la relación entre los idiomas originarios y las otras lenguas de origen europeo habladas en América del Sur y en Centro América, la Guayana Francesa, un departamento de ultramar del Estado Francés en territorio sudamericano, tiene como idioma oficial al francés, aunque la lengua más hablada sea el criollo francoguyanés. En la Guayana Francesa se hablan 6 lenguas indígenas las cuales pueden

usarse en la escuela desde 1998, por reconocimiento de Francia (IGWIA, 2019).

Por su parte, Belice y Guyana tienen al inglés como lengua oficial. En Belice, el inglés es la lengua materna o primera lengua de solo el 9,5% de la población y el español 56,6% y el criollo beliceño (44,6%) son las lenguas más habladas, por lo general, en situaciones de bi o trilingüismo; en

este país persiste un 10,5% de personas maya hablantes (Belice, 2010). Guyana es un territorio en el que se habla el criollo guyanés y 9 lenguas indígenas, las cuales si bien son utilizadas en la educación carecen de reconocimiento legal. Estos dos países forman parte de la Mancomunidad Británica (Commonwealth). En Surinam la lengua más hablada y a la vez oficial es el neerlandés (Surinam, 1987).

Algunos países en los que en la actualidad ya no se habla ninguna lengua indígena en sus territorios son Cuba, República Dominicana y Uruguay. Como es de suponer, en estos tres países el castellano es la única lengua oficial.

En términos generales, es válido afirmar que, sin la agencia indígena, los cambios de visión respecto a la diversidad lingüística a nivel global y la adopción de posturas políticamente correctas, en el marco del multiculturalismo anglosajón neoliberal vigente (Hale 2006, López 2019a), los Estados no hubiesen transformado sus normas para otorgar un estatus político favorable a las lenguas originarias. En el caso de Chile, es probable que el referéndum de octubre 2020 abra la posibilidad al reconocimiento oficial de las lenguas indígenas, que se comenzó a discutir en el Senado, a raíz de un proyecto de ley producto de la iniciativa de académicos y maestros indígenas articulados en la Red por los Derechos Educativos, Lingüísticos y Culturales de los Pueblos Indígenas de Chile (Loncón, 2016).

No obstante, cabe remarcar, una vez más, la enorme brecha que separa la retórica legal de la práctica social e institucional respecto a la oficialidad de las lenguas originarias, sea en el plano nacional, en el regional e incluso en el local. Como se destaca en el caso del Cauca (CO) y que podría extenderse a toda Colombia:

En la actualidad, aún estamos lejos de lograr la oficialidad de las lenguas [...] de

los pueblos indígenas en sus territorios. Si, por ejemplo, un hablante de namtrik o de nasa yuwe se dirige a un juzgado o a un hospital del municipio de Silvia o Totoró, en los cuales la mayoría de sus habitantes pertenecen a los diferentes resguardos indígenas que componen estos territorios, no podrá pedir que se le tome una declaración judicial o se le atienda en su lengua materna, pues los funcionarios públicos no están capacitados para hacerlo. Tampoco es posible para un estudiante hablante de una lengua indígena acreditar el castellano como segunda lengua en las instituciones de educación superior en el departamento del Cauca. Gonzáles, 2013, p. 187.

Martin Tonalmeyotl (Martín Jacinto), lingüista, poeta, maestro y agricultor nahuatl se refiere acertadamente a esta brecha como al proceso de enmohecimiento de las normas, cuando en relación a la EIB afirma:

En las escuelas de educación básica, sean bilingües o no, las lenguas originarias no deberían de enseñarse sólo por horas, sino más bien [...] impartirse todas las áreas de conocimiento en la lengua originaria y convertirlo en una política pública donde se puedan adquirir el aprendizaje de un idioma tales como: el náhuatl, hñahñu, wixarika, tutunakú, ñu savi, ñdaa, mephaa, ayuujk, yokotan otras lenguas no mencionadas aquí, desde el ámbito escrito hasta lo oral. Así el término “multilingüismo” y “pluricultural” no se enmohecerían en la constitución u otro documento, sino que se llevarían a la práctica. Tonalmeyotl (2016)⁶⁴

64 De su artículo “La educación bilingüe y la farsa calidad educativa” en Revista *Sinfin*, no. 19, septiembre-octubre, México, 2016, 29-33pp. ISSN: 2395-9428: <<https://www.revistasinfin.com/revista/>>



CAPÍTULO IV

Más allá de la familia,
la comunidad
y la escuela



Capítulo IV

Más allá de la familia, la comunidad y la escuela

*Esta geografía me está diciendo
que las líneas dibujadas por sus límites
me alejan de la casa de mi hermano
y no puedo abrazarlo,
porque vive al otro lado de la orilla
donde la gente se viste
con las leyes de otro país.
el pasaporte de los antiguos,
cuenta mi taita,
era su propia forma de vestir,
su propia lengua
sus propios alimentos;
así se reconocía al visitante.*

Hugo Jamioy, poeta Kamtsá⁶⁵

4.1. La nueva palabra indígena a través de la escritura

Entre la diversidad de estrategias en actual desarrollo, en México se creó en 1997 la Casa de Escritores Indígenas, institución que promueve y difunde la producción de literatura escrita, bajo la denominación de la *Nueva Palabra* (León-Portilla 2003), en la cual se nutren de la rica tradición oral y etnoliteraria prehispánica, la cual se recrea y reinventa a través de la poesía y la prosa. De hecho, en este país existe una importante producción de poesía en lenguas indígenas, en formatos monolingüe indígena, bilingüe y también en castellano, pero apelando a la cosmovisión y forma de vida indígenas, así como a los problemas que estas sociedades confrontan.

Entre otros poetas y poetisas indígenas destacan: Ateri Miyawatl (náhuatl), Celerina Patricia Sánchez (mixteca), Eusebia Severiano García

(mazateco), Irma Pinedo (diidxazá), Nadia López (tu'un savi), Natalia Toledo (zapoteco), Juan Gregorio Regino (mazateco), Karloz Atl (náhuatl), Mardonio Carballo (náhuatl) y Natalio Hernández (náhuatl). La antología *Xochitlajtoli* (2019) recoge una selección de Martín Tonalmeyotl (náhuatl) de la poesía contemporánea en chinanteco, chontal de Tabasco, ch'ol, maya, mazahua, m'èphàà, mixe, mixteco, otomí, nahuatl, totonaco, tseltal, tsotsil, zapoteco y zoque.

Cabe también destacar que el 2012 se creó el Premio de Literaturas Indígenas de América (PLIA), por iniciativa de la Universidad de Guadalajara apoyada por el INALI para reconocer la trayectoria de los escritores en lenguas indígenas de América, con vistas a enriquecer, desarrollar, conservar y difundir el legado y riqueza cultural de los Pueblos Originarios, en poesía, novela, teatro, cuento o ensayo literario⁶⁶. Desde su creación, los ganadores han sido Javier Castellanos (binnizá o zapoteco, 2013), Esteban

65 Este poema y el siguiente aparecen en su libro del 2005, *Danzantes del viento*, Manizales: Juabna de América / Ed. Indígena.

66 Consultado el 29/09/2020 de <<http://cunorte.udg.mx/plia/#:~:text=El%20Premio%20de%20Literaturas%20Ind%C3%ADgenas,riqueza%20cultural%20de%20los%20pueblos>>

Ruiz (binnizá, 2014), Josías López (tzeltal, 2015), Jorge Cocom (maya, 2016), Hubert Martínez (mè'phàà, 2017), Francisco Antonio León (mazahua, 2018) y Marisol Ceh (maya, 2019).

La poesía en lenguas indígenas también ha cobrado importancia en otros países, como Colombia, Chile Ecuador, Guatemala y Perú, con renombrados poetas y poetisas como Nagela Mavitsoy y Hugo Jamioy (kamtsá), Ariruma Kowii (kichwa); Matilde Huenchulaf, Elicura Chihuaylaf, Rayen Kvieh, (mapuche); Nejma Coy (kaqchikel), Rosa Chávez (k'iche') y Humberto Ajkabal, (k'iche'); y también un grupo de jóvenes universitarios indígenas reunidos en el Club de Poetas Jóvenes Originarios del Perú, entre los que se encuentran Benigno Vicente (ashaninka), Bikut Toribio (awajún), Cleofina Tello (murui), Inin Romo (shipibo-konibo), Carmen Mamani y Ericka Huancas (quechua) y Mery Estefani Cruz (aymara). Este grupo organizó el Festival Nacional de Poesía en Idiomas Originarios⁶⁷ que incluía las lenguas ashaninka, awajún, aymara, murui, quechua chanka, quechua Cusco-Collao, quechua kañaris, shipibo, wampis y también el lenguaje peruano de señas.

Así mismo, en América Latina es tal la relevancia de la poesía en lenguas indígenas que el 29 Festival Internacional de Poesía, realizado en Medellín del 29 de junio al 6 de julio 2019, reunió a 51 poetas indígenas de diversas partes del mundo, entre los que se encuentran varios de los aquí nombrados. La UNAM y la Casa de las Américas de Cuba también han llevado a cabo festivales de poesía y de literatura indígena, poniendo de relieve lo que poetas náhuatl, como Natalio Hernández, reivindican como la *Nueva Palabra*. También, ininterrumpidamente desde el año 2004 se han llevado a cabo bienalmente los Festivales de Poesía en las Lenguas de América, organizados por el Programa Universitario Diversidad Cultural e Interculturalidad. El último de ellos se llevó a cabo en octubre 2018.

67 cf. <<https://www.facebook.com/Club-de-Poetas-J%C3%B3venes-Originarios-del-Per%C3%BA-573075426434659>>

Cabe destacar que el año 2020 Elicura Chihuaylaf recibió el Premio Nacional de Literatura en Chile.

Por su parte, en los Andes y particularmente en relación con la problemática indígena-campesina y la denuncia social, existe una larga tradición novelística, con autores renombrados como Clorinda Matto de Turner, Alegría y José María Arguedas (PE), Alcides Arguedas y Jesús Lara (BO) y Jorge Icaza (EC)⁶⁸. Sin embargo, estas fueron obras escritas en castellano y a lo más con algunos insertos en variantes indígenas del castellano e incluso con algunas frases en quechua.

La producción novelística en quechua y aymara es más reciente. En Bolivia, Félix Layme, aymara, publica su novela *Kunasa Sarikiwa* (2005), la cual lamentablemente no ha sido lo suficientemente difundida; lo sigue Alfredo Quiroz, quechua, con *Killachaw P'unchay* (2008), Federico Tórrez Márquez, aymara, con *Jach'a Tantachawita Pachakutiru* (2010), Zulema Pari, también quechua, con *Sumaj Urqu* (2012), y Elio Ortiz, en guaraní, con *Iranda: Ara Tenondegá Jaikue Kuatai Oiko Vae* (2014); las tres últimas obras se hicieron acreedoras al Premio nacional de narrativa en idioma originario "Guaman Poma de Ayala", que incluye la publicación de 1.000 ejemplares de estas novelas⁶⁹ bajo el sello de Alfaguara de Editorial Santillana⁷⁰.

68 Las obras clásicas de estos autores y sus fechas de publicación son *Aves sin nido* (1889, Clorinda Matto de Turner), *El mundo es ancho y ajeno* (1941, Ciro Alegría), *Yawar fiesta* y *Los ríos profundos* (1941 y 1958, José María Arguedas), *Raza de bronce* (1919, Alcides Arguedas), *Surumi* y *Yanakuna* (1950 y 1952, Jesús Lara) y *Huasinpungo* (1934, Jorge Icaza).

69 Cf. <<http://bitacoradeescritor.blogspot.com/2012/10/sumaj-urqu-gana-el-premio-nacional-de.html>>.

70 El año 2017, la Ministra de Culturas de Bolivia anunció la re-configuración del certamen dada la escasez de postulantes. Sus declaraciones fueron recogidas por el diario *Página Siete*. Consulta del 05/10/2020 de: <<https://www.paginasiete.bo/cultura/2017/6/30/modifican-guaman-poma-falta-autores-lengua-nativa-142866.html>>. El año 2019 el premio fue nuevamente convocado en una categoría juvenil con auspicio de la Organización de Estados Iberoamericanos, consulta del 05/10/2020 de <<https://oei.bo/Cultura/Noticia/premio-nacional-guaman-poma-de-ayala-en-lengua-originaria-convocatoria-2019>>.

En Perú, Porfirio Meneses y Macedonio Villafán (quechuas) produjeron las novelas cortas *Achikyay willaykuna* (1998) y *Apu Kolki Hirka* (1998), ambas en formato bilingüe, que se hicieron acreedores al Premio de literatura quechua de la Universidad Nacional Federico Villarreal, casa de estudios que los publicó; por su parte, Pablo Landeo, quechua, recibió el Premio Nacional de Literatura en Lenguas Originarias con su novela *Aqupampa* (2016) publicada en Lima, por el Instituto Francés de Estudios Andinos y el Grupo Pakarina; antes había producido un libro de historias cortas *Wankawillka. Hanaqpa-cha ayllukunapa willakuynin* (2013, Lima: Grupo Pakarina); y produce anualmente un número de la revista de crítica y creación *Atuqpa Chupan*, escrita también en quechua⁷¹. Mayor es la producción de libros de narrativa oral quechua en Bolivia, Ecuador y Perú, así como la de libros de poemas en esta lengua (véase al respecto los últimos compendios de Cáceres⁷² y Sichra (1990) y Noriega (2016a) para el caso boliviano y de Noriega (1998, 2016b) sobre la poesía quechua en Perú y un estudio de Espino (2018), quien además estaría preparando una antología de la poesía quechua contemporánea⁷³.

4.2. Las voces indígenas en y desde el cine

Las lenguas indígenas llegan cada vez más al cine, con subtítulos en castellano o en inglés. Existían algunas películas pioneras en aymara y quechua, producto de la labor tesonera de renombrados directores como Jorge Sanjinés, de Bolivia, con sus insuperables *“Ukamau”* (1966) y *“Nación Clandestina”* (1980), la primera de las cuales fue filmada 100% en aymara.

Hoy el número de películas indígenas, o sobre indígenas, es mayor y el espectro de temas

abordados se ha ampliado considerablemente, para situarse en la contemporaneidad global con temas de ficción, aventuras y dramas sobre temas clave, como el deterioro del medio ambiente, las industrias extractivas, la migración campo-ciudad, las relaciones sociales interétnicas, la violencia doméstica, el acoso sexual, la homofobia, el narcotráfico, las brechas y choques generacionales, las dificultades para el acceso a la justicia, la soledad de los ancianos indígenas en el área rural, e incluso temas para niños y niñas a través de dibujos animados.

Cuatro películas latinoamericanas parcialmente habladas en lengua indígena y con actores indígenas fueron recientemente nominadas al Oscar como mejor película en lengua extranjera: una coproducción colombiana, venezolana y argentina en bora, ticuna, castellano y portugués, *“El abrazo de la serpiente”* (2015), y otras dos en quechua y castellano, de producción peruana, *“Madeinusa”* (2006) y *“La teta asustada”* (2009). También cabe mencionar otra producción reciente, *“Roma”*, ganadora del Oscar 2019 a mejor película extranjera, en cuya trama se abordan las vicisitudes de dos domésticas de origen indígena que interactúan con sus patrones blanco-mestizos en la ciudad de México y que hablan algunos parlamentos en mixteco.

A estos largometrajes se añaden otros, como *“El sueño de Mara’akame”* (2017), en wixarika o wirarika y castellano, y otros filmados totalmente en un idioma indígena, como *“Killa”* (2017), en kichwa y de producción ecuatoriana; *“Wiñay Pacha”* (2017), en aymara y de producción peruana; *“El día de la cabra”* (2017), en creole de San Andrés y Providencia, Colombia; *“Ixcanul”* (2015), en kaqchikel, de producción guatemalteca y que acumuló 13 premios internacionales; y ahora *“Retablo”* (2018), de producción peruana y en quechua, que ya ha logrado 25 premios en festivales internacionales. Si bien no completamente en lengua indígena, resulta relevante para esta revisión referirse al largometraje mexicano *“Sueño en otro idioma”* (2017), que aborda precisamente el tema del silenciamiento de las lenguas y de los dos últimos ancianos que conocen la lengua zikril pero que ya no la hablan entre ellos, por estar peleados a raíz de un incidente ocurrido cincuenta años atrás.

71 Cf. Espino, 2018 y <https://en.wikipedia.org/wiki/Pablo_Landao_Mu%C3%B1oz>

72 Cáceres ha publicado también un compendio de poesía quechua de todo el Tawantinsuyu, recopilando poemas desde el Incario hasta nuestros días (Cáceres, 2009).

73 Cf. <<https://hawansuyo.com/2017/02/23/antologia-de-la-poesia-quechua-contemporanea-texto-en-proceso-gonzalo-espino-reluce/>>.

Esta película recibió también varios premios nacionales e internacionales.

A estas películas de largo metraje se añaden ahora los doblajes al quechua de extractos de películas para niños y jóvenes, que se vienen realizando en Cuzco, por el Proyecto Yachay Chasqui, así como el doblaje al notmasiguenga de una película completa de dibujos animados, originalmente producida en castellano en Colombia, "El libro de Lila" (2017), y ahora "Osankevantite Lira"⁷⁴.

Además, cabe incluir los documentales, de distinto metraje, que resultan fundamentales para situarse en la problemática indígena de erosión y pérdida de valores, conocimientos y saberes, y en ese contexto también de silenciamiento de las lenguas indígenas. Cinco de ellos son "Nasa Yuwe' Walasa" (1994), que aborda la temática de la transmisión de la lengua nasa yuwe, de 23' de duración, en el Cauca, Colombia; "Café", de 80' de duración, y de producción mexicana, con 80% en náhuatl, sobre la historia íntima de una familia náhuatl de la sierra de Puebla; "Los ojos del camino" (2016), de 90' de duración y 100% en quechua sobre la relación del hombre con la naturaleza en pleno contexto de cambio climático en Perú; "Wangki nairen nani" (2017), de 70' de duración, narrada en miskitu y partes en sumu mayangna, sobre la violencia de género y el machismo en la Costa Caribe de Nicaragua; y "Chaco" (2017), en lenguas qom, wichí y mocoví, de 82' de duración y producción argentina, que aborda la pérdida de la memoria y sobre cómo se puede llegar a ser extranjero en la tierra donde uno nació. A todas estas películas de largometraje se suman varios otros documentales producidos en prácticamente todos los países de América Latina.

74 La Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco impulsa el doblaje de películas a lenguas originarias, con el objetivo de "vigorizar las lenguas indígenas y la diversidad de identidades culturales" del país. El trabajo contó con el respaldo y participación de la población de Timpía, organizaciones sociales como el Consejo Machiguenga del Río Urubamba y los municipios de Megantoni y La Convención. Consultado el 28/09/2020 de <<https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/pelicula-de-animacion-colombiana-es-doblada-un-idioma-amazonico-de-peru-articulo-807491>>

De igual forma, desde algunos emprendimientos de revitalización cultural y lingüística (RCL), se producen y aprovechan películas en corto metraje y también documentales para detonar procesos comunitarios de reflexión sobre la pérdida de la lengua. Así, por ejemplo, se cuenta con una serie de documentales producidos por jóvenes kuikuro de Brasil, que recurren al cine para conservar y proteger complejos rituales, y a la vez hacer conocer su cultura; estos jóvenes recibieron apoyo de un equipo de la Universidad Federal de Río de Janeiro, bajo la dirección de Bruna Franchetto (Penoni 2018). Otra muestra es la película en corto metraje (30') "La decisión más importante", 100% en yuracaré, realizada por pobladores yuracarés de las tierras bajas de Cochabamba, Bolivia, quienes elaboraron desde el guion, bajo la dirección de Mayra Ponce, como parte de un proyecto de la Fundación PROEIB Andes; así como también una serie de animaciones sobre el Pueblo Uru, totalmente en variantes uru, producidas por pobladores de Irohito y del Lago Poopó, bajo la dirección de Carlos Callapa, de la misma fundación; en ambos casos, en coordinación con los respectivos Consejos Educativos y de Pueblos Originarios (CEPO) y los Institutos de Lengua y Cultura (ILC)⁷⁵.

Como estas iniciativas hay otras en curso también en Colombia, Chile, Ecuador, México, Perú y Venezuela, que el IIALI debería acopiar, documentar y difundir. El IIALI, por ejemplo, debería involucrarse en los Festivales Internacionales de Cine y Video indígena, que se reúnen periódicamente y cuentan con al menos 14 ediciones.

Habría que preguntarse por qué no hay una película sobre temática indígena o de un Pueblo y una lengua minorizados, actuada por indígenas o hablada en un idioma minorizado que no merezca observaciones y críticas diversas, relativas a su *autenticidad*, a la intencionalidad política de los cineastas o, incluso, a posibles visiones racistas que subyacerían a ellas (Pagán-Teitelbaum, 2008).

75 Cf. <www.funproeibandes.org>

No es la intención aquí analizar aspectos, por cierto, válidos, sino más bien destacar la presencia parcial o total de las lenguas indígenas en un espacio clave de la contemporaneidad donde las sociedades indígenas y sus lenguas están aún subrepresentadas. Analizar en qué medida se recurre o no, y en forma parcial o total, a las lenguas indígenas, resulta una cuestión fundamental en este momento que el cine indígena o sobre cuestiones indígenas comienza a transitar de la representación a la autorepresentación y en ese proceso se desmontan algunas visiones y estereotipos sobre los Pueblos Indígenas.

La apropiación de dispositivos cinematográficos, para lograr un mayor posicionamiento político de los Pueblos Indígenas y la visibilización de sus lenguas y formas de ver el mundo constituyen asignaturas pendientes. No obstante, hay esfuerzos de diálogo y de formación intercultural entre organizaciones indígenas, comunidades y cineastas comprometidos en distintos lugares, como Colombia y México. De hecho, los Festivales Internacionales de Cine y Video Indígena, llevados a cabo en distintos países, constituyen una buena plataforma para avanzar en el sentido señalado.

Es de esperar también que el apoyo de organizaciones, como el Centro de Formación y Realización Cinematográfica (CEFREC)⁷⁶ y la Coordinadora Audiovisual Indígena Originaria de Bolivia (CAIB) logren, a partir de los avances en ese país, marcar la ruta en esa doble dirección que plantean los jóvenes *kuikuro* de Brasil, bajo la metáfora de los dos caminos (Penoni 2018): el cine como una *nueva forma de memoria*, para conservar y proteger aquello propio que hoy está en riesgo, así como herramienta para darse a conocer y difundir los valores, conocimientos, saberes y prácticas sociales y espirituales indígenas a nivel global, para lo cual el cine bien puede hablar en lengua indígena, con subtítulos en una lengua

hegemónica. Ello exige trascender la mirada estrictamente antropológica o etnográfica y construir guiones y propuestas de realización con los propios indígenas, para que se entretengan miradas diferentes de índole sobre todo política, así como también distintos códigos, entre los que el lenguaje cinematográfico no puede obviarse, en el contexto actual de una amenaza generalizada de pérdida y silenciamiento de lenguas y culturas.

Cabe explorar, por ejemplo, en qué medida los órganos nacionales responsables de los derechos lingüísticos y de la promoción y uso de las lenguas indígenas toman en cuenta el mundo del cine y de los audiovisuales en general en sus planes de RCL. A ese respecto, por ejemplo, una colaboración entre el IPELC y el CEFREC, instituciones cuyas sedes se encuentran en la misma ciudad, pueden construir sinergia en favor de la supervivencia y desarrollo de las lenguas indígenas bolivianas, ahora más amenazadas que nunca.

Hoy que los jóvenes, incluidos los indígenas, se sienten atraídos por la tecnología y cada vez más familiarizados con ella, cabe pensar en oportunidades para que se apropien de la tecnología y los dispositivos y lenguajes cinematográficos, para que, en diálogo con sus mayores, produzcan películas y documentales, de los géneros que ellos decidan, y así responder a esos dos caminos que el momento actual exige: una nueva forma de memoria y resguardo y la autorepresentación para dar a conocer su valía y las razones por las cuales el mundo sin ellos pierde más que gana.

4.3. Las juventudes indígenas y la creación de nuevas músicas indígenas

Otro espacio igualmente innovador es el de la música y particularmente del canto. Si bien existe una larga tradición de producción musical en lenguas indígenas particularmente en Mesoamérica y en los Andes, hoy muchos jóvenes indígenas se han volcado al hip hop para difundir su manera de pensar y la visión

76 En 1989, CEFREC y CAIB comenzaron la implementación del Plan Nacional Indígena Originario de Comunicación Audiovisual, impulsado por las organizaciones indígenas de Bolivia (cf. <<https://www.opinion.com.bo/articulo/ramona/una-gesta-silenciosa/20141228230900668525.html>>

de sus Pueblos y denunciar injusticias. Desde la década del 2000 diferentes individuos y colectivos de jóvenes indígenas recurren al rap, para retomar su voz y hacerse escuchar, sea en formato bilingüe o en sus propias lenguas.

Tal es el caso de Werá Jeguaka Mirim, o Kunumi MC, quien, a sus 13 años, por medio del rap denunció la falta de demarcación de tierras en Brasil, aprovechando su participación en el Mundial de Fútbol de 2014; las autoridades de su país intentaron silenciarlo, pero sus canciones ya se habían vuelto virales en las redes sociales. El 2017 grabó su primer álbum con temas alusivos a los problemas que confrontan su aldea y su Pueblo⁷⁷.

Otros ejemplos del auge del rap entre los jóvenes indígenas⁷⁸ son los de:

- a. Pat Boy, Jesús Cristobal Paz Chablé, maya yucateco que rapea sobre la vida campesina,

77 cf. <<https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/rapper-indigena-wera-mirim-kunumi-mc/>>

78 Sobre los principales raperos mexicanos, puede consultarse <<https://www.redbull.com/bo-es/asi-suena-el-rap-en-los-idiomas-indigenas-de-mexico>>. Para el rap mapuche, ver: <<http://culto.latercera.com/2019/04/26/rap-mapuche/>>. Sobre el rap de Liberato Kani, puede consultarse: <https://elpais.com/internacional/2016/10/28/actualidad/1477608412_561108.html>. Sobre el movimiento del hip hop en El Alto, La Paz, Bolivia, consúltese <<https://www.lainformacion.com/arte-cultura-y-espectaculos/rap-en-aymara-el-nuevo-instrumento-de-lucha-en-bolivia-ZKzj2zQwH2mbK1PWxeCnX1/>>; y también <<http://upsidedownworld.org/noticias-en-espa/noticias-en-espa-noticias-en-espa/el-rap-en-aymara-el-hip-hop-boliviano-como-instrumento-de-la-lucha/>>. Sobre el rap en kichwa, ver: <<https://www.elcomercio.com/actualidad/mundo/hip-hop-kichwa-le-suena.html>>. Y acerca del rap de jóvenes qom en Buenos Aires, ver: <<http://www.revistatransas.com/2018/11/01/rap-jovenes-qom/>>. <<https://masdemx.com/2017/12/rap-lenguas-indigenas-mexico-mexicanas-maya/>>. Para el rap mapuche, ver: <<http://culto.latercera.com/2019/04/26/rap-mapuche/>>. Sobre el rap de Liberato Kani, puede consultarse: <https://elpais.com/internacional/2016/10/28/actualidad/1477608412_561108.html>. Sobre el movimiento del hip hop en El Alto, La Paz, Bolivia, consúltese <<https://www.lainformacion.com/arte-cultura-y-espectaculos/rap-en-aymara-el-nuevo-instrumento-de-lucha-en-bolivia-ZKzj2zQwH2mbK1PWxeCnX1/>>; y también <<http://upsidedownworld.org/noticias-en-espa/noticias-en-espa-noticias-en-espa/el-rap-en-aymara-el-hip-hop-boliviano-como-instrumento-de-la-lucha/>>. Sobre el rap en kichwa, ver: <<https://www.elcomercio.com/actualidad/mundo/hip-hop-kichwa-le-suena.html>>. Y acerca del rap de jóvenes qom en Buenos Aires, ver: <<http://www.revistatransas.com/2018/11/01/rap-jovenes-qom/>>.

- b. Liberato Kani, Ricardo Flores, quien rapea en quechua y castellano en defensa del quechua y del modo de vida quechua, inspirándose en la obra de José María Arguedas; se ha vuelto un símbolo para la juventud migrante en Lima, y ha dado conciertos, además de en su país, en distintos países de América Latina, Estados Unidos y Europa;
- c. El Raperero del Tlalpa, quien comenzó a rapear en tu'unsavi, al regresar de los Estados Unidos, donde se apropió de este género;
- d. El Trío Pajch'uj Tziz (Poesía Loca), de San Juan de La Laguna, Sololá, que rapea en tz'utujil, sobre la migración, la violencia, el amor y sus experiencias cotidianas;
- e. El Trío Sajem K'op (Última palabra), de Chiapas, que rapea en tzotzil con letras sobre la naturaleza, el maltrato y la discriminación hacia los indígenas;
- f. Wechekeche Ni Trawun, grupo mapuche que rapea en mapuzungún y castellano sobre la restitución de sus tierras y el orgullo de ser mapuche;
- g. Wayna Rap, grupo aymara de El Alto de La Paz, Bolivia, que interpreta sus composiciones de forma bilingüe, en aymara y castellano, haciendo del rap en estas lenguas un instrumento de lucha social;
- h. Ukamau y Ke, grupo aymara de El Alto de La Paz, Bolivia, canta en su lengua sobre la problemática social;
- i. Los Nin, colectivo que rapea en kichwa en protesta contra el sistema y las injusticias;
- j. Eskina Qom, grupo conformado por jóvenes qom que viven en Buenos Aires, que recurren a la mezcla de lenguas para desafiar las concepciones hegemónicas intra e intergrupales que reclaman el uso de una lengua pura; rapean sobre temas relevantes al ámbito urbano y a lo que implica ser un qom urbano.

Esta lista no es en absoluto exhaustiva, pues son numerosos los jóvenes indígenas que

hacen hoy de este género un medio de expresión importante, para dar a conocer no solo sus preocupaciones personales sino también las reivindicaciones de los colectivos que representan. Sus trabajos, por lo general, pueden ser descargados gratuitamente del Internet y YouTube. El hip hop y el rap indígenas vienen mereciendo también el interés académico, sea por su contenido intercultural y el sentido político de su acción (Tejerina 2013), por el papel que cumplen en el proceso actual de revitalización lingüística (Cru, 2017) o en el activismo por la defensa de las lenguas indígenas y su aprovechamiento, tanto como recursos políticos como económicos (Zavala, 2019).

Además, desafían las ideologías lingüísticas imperantes que intentan regular el comportamiento lingüístico indígena; así, los raperos, todos bilingües de diverso grado o a veces solo recordantes, recurren a su repertorio lingüístico y mezclan elementos de sus dos lenguas, alternan entre una lengua y otra o incluso *translenguaje* entre el idioma indígena, el castellano (o portugués) y el inglés. Además, la nueva música indígena también contribuye a la transformación de esas ideologías lingüísticas, pues ayuda a la reinstauración de vínculos entre hablantes y recordantes y su lengua, así como entre quienes hoy cantan en un idioma indígena y quienes los escuchan. Es interesante también observar cómo, a partir de ellos, los hablantes se animan a transgredir el orden lingüístico establecido y desafían la hegemonía del castellano (Novelo, 2015).

Frente al predominio masculino en el rap, varias mujeres indígenas han incursionado en la canción en lenguas indígenas, sea como cantautoras o como cantantes de temas del acervo global que traducen a una lengua indígena. Cuatro evidencias son las de Yazmín Novelo, en maya yucateco; Renata Flores, en quechua; y Sara Curruchich y Chu'milkaj Nicho, en kaqchikel.

Yazmín Novelo es una joven comunicadora social y sociolingüista mexicana, que comenzó como bilingüe pasiva y que logró desarrollar su lengua a los 24 años, en la interacción con su abuela; ella ha hecho de la canción en maya

yucateco su herramienta privilegiada de regeneración étnica y de revitalización cultural y lingüística; dicta clases de cultura maya en la Universidad Autónoma de Yucatán y es también parte de Radio Yúuyum, creada en Yucatán por un grupo de maya hablantes para fortalecer su cultura, poniendo énfasis en el idioma originario; las transmisiones de esta estación de radio digital son en un 80% en maya, lo que incluye impartir clases en este idioma y dedicar espacios para la difusión de la Nueva Música Maya⁷⁹:

Yúuyum Radio se propone acudir a nuestra cultura actual y antigua a través de la palabra, la voz y el acompañamiento de nuestros pueblos, con el fin de informar, difundir y promover todo lo concerniente al interés cívico, social, cultural y de derechos fundamentales de los pueblos mayas, así como fomentar la participación de las comunidades a expresar sus opiniones y pensamientos⁸⁰.

Renata Flores es una joven ayacuchana de 17 años que ha logrado notoriedad, con más de un millón de visitas en YouTube, interpreta canciones en quechua de artistas conocidos, como Michael Jackson, *The Police*, *The Animals* y de otros grupos. Renata Flores era también bilingüe pasiva en quechua, pero con ayuda de su abuela de 72 años tradujo estas canciones del inglés al quechua y ganó notoriedad con su primer video clip en quechua de *The way you make me feel*, acompañada de instrumentos nativos, y grabado en un sitio arqueológico; hoy gracias a la música "ha vuelto al quechua" y se ha convertido en una de sus grandes difusoras entre la juventud. Luego de su primer video clip fue entrevistada en CNN y en la BBC.

Por su parte, Sara Curruchich y Ch'umilkaj Nicho son dos jóvenes cantautoras kaqchikeles que interpretan canciones en castellano y ka-

79 Para conocer el trabajo de Yazmín Novelo, se puede consultar: <<http://www.memoriasdenomada.com/entrevista-a-yazmin-novelo-activista-de-la-lengua-maya/>> y <<https://www.youtube.com/watch?v=nR28RcaPXlw>>

80 Sobre esta estación de radio se puede consultar: <<https://www.yuuyum.org/>>.

qchikel sobre la vida y la historia de su Pueblo y la necesidad de resistir y revivir. Sara, de 26 años, hija de padres campesinos, es maestra de música, se autodefine como activista por el derecho de los Pueblos indígenas y ya ha dado conciertos en los Estados Unidos, además de en su propio país. Ch'umilkaj es hija de dos conocidos educadores kaqchikeles y ha hecho de la canción un medio para llamar la atención sobre la situación por la que atraviesa su Pueblo.

Yazmín, Sara y Ch'umilkaj se autodefinen como mayas y Renata como quechua, pero las cuatro se ven a sí mismas como de todas partes, pues están aquí y allá y se mueven, sea física o virtualmente, por diversas partes del mundo; las encontramos en YouTube, en Facebook y en otras redes sociales. Como señala Yazmín, "a veces las identidades parecen ser excluyentes [...] porque se hacen tomando como referente a un otro que no eres tú. Pero también puede tomarse como la necesidad de enfatizar ciertos aspectos de ti para actuar y tener un efecto positivo en el grupo donde tú te incluyes."

Desde esa perspectiva, Yazmín cree que la *Nueva Música Maya* contribuye a desmontar ideologías lingüísticas colonizantes que encasillan al maya en la *milpa* y que también segregan su lengua⁸¹; al referirse a su colega, el rapero Pat Boy, relata cómo alguna gente reacciona frente a su nombre en inglés y defiende que lo maya no tiene por qué ser solo lo antiguo, lo tradicional, la grandeza pasada, sino también lo actual; al decirlo defiende su derecho a ser maya, pero también a la diversidad que implica serlo. En su reclamo por la invisibilización de los mayas de hoy, destaca que: "... no vemos que lo maya es parte de un grupo presente y cambiante. Hemos comprado la idea de que para ser mayas tenemos que ser una cosa limitada y eso es lo que me gustó del vídeo, que permite que pensemos en lo que somos y [en] la posibilidad de ser en un contexto globalizado".

Estas cuatro mujeres bilingües, a través de su canto, hacen gala de su condición de perso-

nas que manejan dos lenguas y que pueden alternarlas, pero también mezclarlas, si no en la misma dimensión que los raperos, quienes buscan ser aún más disruptivos. Pero al igual que ellos, estas cantantes y compositoras mayas ponen en evidencia cuán importante es la agencia de los individuos en todo proceso de resistencia y de RCL. En rigor, las cuatro hacen política pues ellas están ya transformando la realidad y a través de ello nos proveen con evidencias que la práctica de la interculturalidad implica trascender la crítica social y asumir e involucrarse en el cambio; es decir, en una interculturalidad transformativa (López, 2019a).

4.4. Las lenguas indígenas en el mundo digital

Las culturas juveniles nos acercan a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC), y a su papel en los procesos de revitalización de las lenguas indígenas. Sea por YouTube, Facebook, Instagram u otras redes sociales y también a través de Apps, las lenguas indígenas vienen ocupando cada vez más espacios virtuales, de las manos, cabezas y corazones de los jóvenes. Crecientes son las publicaciones sobre la situación actual de las sociedades indígenas y de sus lenguas, acerca de iniciativas varias de revitalización y regeneración de lenguas indígenas, que evidencian la preocupación de sus hablantes; pero también cabe tomar nota de instancias de comentarios, réplicas y diálogos en lenguas indígenas que, poco a poco, permean la red y colocan a los no indígenas en situaciones de incompreensión y de toma de consciencia respecto de la diversidad cultural y lingüística de nuestros países. La situación de severa vulnerabilidad de las lenguas indígenas exige de los hablantes y, sobre todo, de los jóvenes militancia lingüística y la convicción firme y deliberada de usar su lengua tanto como se pueda, y ellos vienen haciéndolo a través del Internet y de nuevos lenguajes, como hemos visto.

También existen grupos de Facebook que ejercitan y fomentan el activismo lingüístico. Tales son, por ejemplo, *Language Policy and*

81 De la entrevista a Yazmín Novelo, en: <<https://www.youtube.com/watch?v=nR28RcaPXlw>>.

Planning and Language Revitalization around the World, con más de 8,300 miembros; *Language rights*, derechos lingüísticos, lenguas en riesgo, que supera los 7,500 miembros; Acervo digital de lenguas indígenas, con 4,800 miembros; *Association for Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America*, con más 2,500 seguidores; *Políticas lingüísticas e povos indígenas da América Latina*, con 926 miembros; Chilenos por la revitalización lingüística, con 263 miembros; y Revitalización de Lenguas Indígenas, con cerca de 250 miembros. Todos estos grupos, incluidos aquellos cuyos nombres están en inglés, constituyen verdaderos repositorios de iniciativas sobre cómo responder a las necesidades y expectativas de los hablantes de lenguas indígenas respecto a la vigorización y revitalización de sus lenguas. A las páginas de estos grupos se añaden las de individuos e instituciones quienes, desde diversos países, difunden información y provocan debate respecto de la situación actual de las lenguas indígenas y de sus hablantes y sobre estrategias de RCL.

A todo ello hay que sumarle la traducción a Facebook en aymara por el colectivo *Jaqi Aru* de El Alto, Bolivia, las *Wikipedias* en quechua (con 21,212 artículos), náhuatl (6,937), aymara (4,400) y guaraní (3,657) y proyectos en ciertos de enciclopedias similares en wayuúnaiki, maya yucateco, mapudungun y kaqchikel. Una condición para iniciar estos proyectos es contar con una escritura normalizada de amplia aceptación (Fundación Wikipedia 2017).

En este marco, cabe también *la Wikiguate*, creada por dos jóvenes profesionales y dirigida a los jóvenes con información sobre Guatemala que aparece tanto en castellano como en dos lenguas indígenas adicionales; uno de ellos, en asociación con la ALMG y el Ministerio de Educación de Guatemala, ha creado un diccionario en línea en kaqchikel. La OEI en Bolivia también ha incursionado en el uso de las TIC para promover y aprender las lenguas indígenas; cuenta con una plataforma virtual de aprendizaje de lenguas indígenas, con una App en ambiente Android para cinco lenguas indígenas diferentes y con un video juego y

una robot que habla aymara y motiva a los niños y jóvenes a retomar el cauce de su lengua patrimonial⁸².

También cabe referirse al movimiento de activismo en lenguas indígenas a nivel latinoamericano, que cuenta con una muestra de 15 experiencias de activismo digital con las lenguas guaraní, kichwa, mapuche, maya tz'utujil, maya yucateca, mixteca (variantes diversas), náhuatl, náhuatl (variantes diversas), quechua, uitoto (variante minika), wayuunaiki y zapoteca (variante diiste)⁸³.

Si bien la brecha digital es todavía grande entre indígenas y no-indígenas, hay avances importantes en la esfera digital que involucran sobre todo a los jóvenes, mujeres y hombres, que habitan en las áreas urbanas. Se trata de jóvenes con mayor escolarización, que atraviesan procesos de etnogénesis o re-etnificación y que para ello, requieren reactivar sus conocimientos de las lenguas ancestrales, volver a darles voz o incluso aprenderlas.

Sea en la condición de neohablantes o de hablantes que recuperan su competencia en la que un día fue su lengua materna, se re-vinculan con su patrimonio cultural y lingüístico, se reconectan con sus mayores y vuelven a aprender de ellos, y privilegian fundamentalmente el uso de sus lenguas patrimoniales, pues las necesitan en tanto recursos políticos que contribuyen a posicionarlos en la escena artística, cultural y también política, en tanto todos estos jóvenes asumen discursos reivindicativos entroncados en los derechos de los Pueblos Indígenas de los que se sienten parte o con cuyas luchas se identifican.

82 Para mayor información sobre estos dispositivos, se puede consultar: <<https://oei.int/oficinas/bolivia/noticias/la-oei-desarrolla-iniciativas-tecnologicas-para-la-revitalizacion-de-lenguas-originarias>>. La Oficina de la OEI en Bolivia es la única con avances en esta línea (cf. [Lenguas indígenas] en foco. En foco 15 lenguas indígenas. IBER LECTURA. Una iniciativa iberoamericana para la promoción de la lectura. OEI.).

83 Para mayor información, consultar: <<https://rising.Globalvoices.org/lenguas/investigacion/activismo-digital-de-lenguas-indigenas/informe/descripcion-de-casos/>>

La priorización del uso y de la comunicación efectiva en lenguas indígenas ha dinamizado considerablemente el campo, sacándolo del corsé del único camino que antes se avizoraba: el de la escuela y la educación formal. A todas luces, iniciativas como las aquí descritas nos llevan a resituar la escuela y su papel en relación con la reversión del cambio lingüístico. No cabe duda que, frente a la fuerza y a la creatividad de los jóvenes, a quienes precisamente la EIB no ha logrado aún llegar, la escuela se nos queda chica y sus esfuerzos resultan insuficientes ante la naturaleza y dimensión de la tarea.

Dada esta situación se considera que los organismos nacionales responsables de las lenguas indígenas y el IIALI mal harían con considerar la educación como su espacio privilegiado de acción. La educación, incluida la EIB, es responsabilidad del sector educación, desde las escuelas y sus maestros hasta los ministerios de educación. La RCL exige militancia y agencia de los hablantes para que generen propuestas alternativas a la escolar, y, desde ese anclaje, empujen a la escuela y a la EIB para que cambie sus paradigmas, se acomode a los nuevos tiempos y adopte el papel que los Pueblos Indígenas le señalan.



CAPÍTULO V

Las lenguas
originarias y los
Estados

Capítulo V

Las lenguas originarias y los Estados

Sí se ha avanzado y se han hecho algunos esfuerzos, pero solo nos dan unas pocas horas a la semana para enseñar nuestra lengua, y la enseñanza de ésta no consiste en saber traducir del español al nasayuwe. Nosotros tenemos otras competencias distintas a las de la ciudad. La lengua debe sentirse, va en el alma. La lengua de nosotros está tejida con el territorio, con la espiritualidad, con la forma de ver el cuerpo, con los rezos a nuestros dioses.

Marco Yule, lingüista Nasa, 2017⁸⁴

*Siempre es bueno
tener los pies en la cabeza
dice mi taita,
para que tus pasos
nunca sean ciegos.*

Hugo Jamioy Juagibioy,
poeta kamtsá

En este capítulo se abordan las normas legales emitidas a raíz de la apertura constitucional en el marco del multiculturalismo liberal que se inició en América Latina en 1985 y que posteriormente impregnaría al conjunto de países de la región, con algunas excepciones, en el marco de lo que se ha identificado como las tres rondas de cambios constitucionales (Yrigoyen, 2000). Como no podía ser de otra forma, se pone el acento en la legislación relativa a los derechos lingüísticos y culturales de los Pueblos Indígenas.

Como se verá, se analiza el posicionamiento de todos los Estados Latinoamericanos, así como de otros ubicados al Sur del Río Bravo, en los que coexisten Pueblos Indígenas Americanos. No todos los países cuentan con

instrumentos legales que reconozcan el uso de las lenguas originarias.

Cuando esto ocurre, se ha debido recurrir a la legislación sectorial para establecer en qué medida estos idiomas ostentan algún estatuto jurídico. Así, por ejemplo, en la Argentina, la Ley Federal de Educación de 1993 reconoció el derecho de los indígenas de aprender su lengua; en 1994 la EIB adquirió rango constitucional para las poblaciones indígenas, con las reformas de ese año. Por su parte, la Ley de Educación Nacional, dada el 2006, asegura a los Pueblos Indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural; pero, tratándose de un país federal cada provincia tiene una relativa potestad sea para definir sus propias estrategias para aplicar las normas nacionales o para definir sus normas y mecanismos para la EIB. Además, y como se precisó en el capítulo III, pese a la ausencia de previsiones legales sobre la oficialidad de las lenguas, sean las

84 Entrevistado para el artículo "Cuando desaparece una lengua, muere algo de nuestra humanidad". *Revista Semana* (Colombia). Cf. <<https://www.semana.com/cultura/articulo/por-que-proteger-las-lenguas-indigenas-en-colombia/516506>>

originarias o el castellano, el 2004 se declaró al guaraní como lengua cooficial en la Provincia de Corrientes; lo propio ocurrió el 2010 en la Provincia de Chaco donde se declaró al qom, moqoit y wichí como lenguas oficiales además del castellano (Zajícová, 2017).

En Costa Rica, en cambio, la constitución sí prescribe la oficialidad del castellano, así como el estudio y preservación de los idiomas indígenas. Y es también el sector educación el que cuenta con disposiciones específicas respecto al uso de las lenguas originarias, pero con disposiciones de menor rango. Así a través de decretos ministeriales en 1985 se instituye el modelo bilingüe bicultural; en 1993 se establece la conservación de los idiomas indígenas y el diseño de estrategias para recuperar las lenguas en peligro de silenciamiento como metas de la educación en los territorios indígenas; y en 1997 una resolución del Consejo Superior de Educación crea dos asignaturas adicionales para los estudiantes indígenas: una de lengua y otra de cultura, con tres y dos sesiones semanales respectivamente (López, 2020).

Argentina y Costa Rica no son los únicos países que carecen de disposiciones específicas respecto al estatuto político de las lenguas indígenas. Lo mismo ocurre en Belice, Brasil, El Salvador, Guayana Francesa, Guyana, Honduras, Surinam y Uruguay. En los primeros tres el único espacio para el uso de las lenguas indígenas legalmente prescrito es la educación, sea en la educación de la primera infancia a través de los nidos lingüísticos, en El Salvador, o en la EIB en los primeros grados de la primaria en Honduras y en Brasil en los distintos niveles del sistema educativo, pero más desde una perspectiva intercultural que bilingüe.

Por su parte, en Belice, Guayana Francesa, Guyana y Surinam, por lo general, existen proyectos específicos, con apoyo de organizaciones de la sociedad civil y de organismos de cooperación internacional, para enseñar las lenguas indígenas en los primeros grados de la primaria. Y, como es de esperar, en Uruguay no hay previsión oficial alguna al respecto, dada la condición del charrúa.

5.1. Nueva normatividad en materia lingüística

Como se verá, el año 2010 fue particularmente fructífero en la región en lo que se refiere al reconocimiento legal de los derechos lingüísticos de las poblaciones indígenas u originarias. Si bien dos décadas antes América Latina comenzó a experimentar un cambio radical a raíz del reconocimiento constitucional de la diversidad multiétnica, pluricultural y multilingüe de la región, es sobre todo a partir del 2010 que varios países proceden a la concreción en leyes específicas de principios constitucionales establecidos con anterioridad. Al respecto, cabe destacar dos excepciones; de un lado, Nicaragua, que tuvo su ley de lenguas ya en 1993, como resultado del proceso autonómico en su Costa Caribe; y, del otro lado, tenemos el caso de Ecuador, país que aún no dicta una ley similar, pese a la aprobación de su condición constitucional de Estado intercultural y plurinacional en el 2008.

A continuación, se extraen los aspectos más saltantes que contienen las leyes de lenguas y/o de derechos lingüísticos vigentes en América Latina. Como no podía ser de otra forma, estas normas contienen muchos aspectos en común, en los que se apela tanto a la dimensión simbólica como a la dimensión funcional de las lenguas. Por la situación actual de pérdida acelerada o de silenciamiento de los idiomas originarios, damos prioridad a los artículos relacionados con el uso de estas lenguas y con las consecuentes responsabilidades que los Estados asumen.

No obstante, cabe destacar que todas las leyes y proyectos de ley incluidos en esta sección contienen sea capítulos o artículos específicos referidos, por ejemplo, al reconocimiento de las lenguas originarias como parte del patrimonio cultural y el derecho a utilizar nombres y apellidos en los idiomas indígenas, a ser registrados como tales, y también el derecho de la población indígena a usar sus propios topónimos. Sí se ha mantenido, sin embargo, aquellas referencias a la no discriminación por el uso de un idioma originario por la relevancia que estas normas tienen en el contexto

vigente de racialización de las relaciones sociales en el continente. Los casos nacionales han sido ordenados cronológicamente, según la fecha de aprobación y promulgación de las normas respectivas.

Nicaragua - 1993

En junio 1993 se aprobó la ley de uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua, No. 162, la cual consagra al castellano como el idioma oficial del país (Art. 1) y otorga a los idiomas indígenas hablados en su Costa Caribe estatus de uso oficial, en estos territorios (Art. 4), y además en los casos de los Pueblos Miskitu y Sumu, también en los departamentos de Jinotega y Nueva Segovia, donde ellos cuentan también con asentamientos históricos (Art. 6).

Esta ley reconoce oficialmente cinco lenguas, cuatro indígenas (miskitu, sumu, garífuna y rama) y una criolla, el kriol hablado por los afrodescendientes (Art. 4). Le encomienda a las Regiones Autónomas atribuciones en su estudio, fomento, desarrollo, preservación y difusión (Art. 3), y compromete al Estado a establecer programas especiales para el ejercicio de estos derechos, así como la respectiva asignación de los recursos necesarios. El Estado además adquiere la obligación de dictar leyes relativas en contra de la discriminación por razones de lengua (Art. 2), así como la creación de programas para preservar, rescatar y promover las culturas miskitu, sumu, rama, creole⁸⁵ y garífuna (*sic*) (Art. 6).

En cuanto a la educación reconoce la necesidad de que los estudiantes manejen adecuadamente el castellano y la lengua oficial de su comunidad y establece la ampliación vertical de la EIB hasta completar la educación primaria (Art. 7). También fomenta el uso de las lenguas indígenas en los medios de comunicación regionales y nacionales y la producción de programas

específicos en estas lenguas (Art.10), así como la traducción de las leyes, decretos y comunicados (Art. 11), la difusión de información sobre salud pública en las escuelas y el uso de intérpretes y traductores en los sectores de salud (12), trabajo (14), registro civil (15) y justicia (17), la utilización de señalética bilingüe (Art. 13), el registro civil bilingüe (15), el uso de las lenguas indígenas por parte de jueces, magistrados, procuradores, secretarios y demás funcionarios del sector justicia (Ar. 17), el derecho de los procesados a expresarse en sus lenguas maternas en los procesos policiales y judiciales.

Además de lo cual prescribe que las lenguas oficiales de la Costa Atlántica lo son también de toda la administración pública regional, municipal y local, por lo que la documentación respectiva debe ser escrita en las lenguas indígenas (Art. 22) y los ciudadanos pueden elegir la lengua en la que prefieran relacionarse con los organismos regionales o municipales. La ley no dispone la creación de un ente gubernamental especializado para atender los requerimientos que se le plantean tanto al gobierno central como a los autonómicos, aunque se podría pensar que delega en ellos esta potestad.

Como se puede, ver la amplitud de esta ley presenta grandes desafíos tanto a los órganos administrativos de los gobiernos autonómicos, como a las instituciones educativas, pues se requiere de un plan estratégico alineado a los desafíos que la norma planteó para hacer posible el uso público-oficial de las lenguas originarias de esta región. Entre ellos, por ejemplo, cabe señalar la formación de intérpretes y traductores, la preparación de los actuales servidores públicos en la escritura de las lenguas indígenas, cuando se trate de hablantes nativos de estos idiomas y la enseñanza oral y escrita de estas lenguas a los funcionarios públicos provenientes de otras zonas del país que solo hablen castellano.

Las universidades de la Costa Caribe, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la *Bluefields Indian and Caribbean University* (BICU) han avanzado en cuanto incluyen en todas las mallas curriculares de las carreras que ofrecen

85 La legislación reconoce a la variedad criolla del inglés hablada en la Costa Caribe como *creole*, pero, producto de reafirmación étnica de sus hablantes, es cada vez más común encontrar la ortografía a la cual nos adscribimos: *kriol*.

una asignatura de lenguas indígenas o del kriol. Del mismo modo, la URACCAN cuenta con un instituto especializado en materia de política y planificación lingüística, el Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Revitalización Cultural (IPILC), pero no se le puede exigir a un instituto universitario asumir tareas que en rigor competen a los dos gobiernos autonómicos de esa región. De ahí que concluyamos que las brechas por cerrar son aún enormes en Nicaragua y los gobiernos autonómicos no disponen de los recursos necesarios para hacer realidad lo que la legislación vigente plantea. Este es un asunto de urgencia que los gobiernos autonómicos deben renegociar con el gobierno central. De hecho, en todos los países sin excepción se enfrentan limitaciones financieras para cumplir con lo establecido en la legislación.

México - 2003

Una década después, el Congreso Mexicano aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en marzo de 2003, la misma que fue reformada hasta en tres ocasiones, con vistas a precisiones, pero siempre con el mismo espíritu. La última reforma se hizo el 18/06/2010.

En gran medida, esta norma se sitúa en un contexto particular en el cual el gobierno de México buscaba responder a los fallidos Acuerdos de San Andrés, suscritos con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1996. Luego de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, en enero del año 2011, y de la aprobación de la reforma constitucional de agosto 2001, esta ley forma parte de un conjunto de medidas que reconocen a los indígenas mexicanos como sujetos de derecho.

La ley es de observancia general en todo el país y regula el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos y colectivos de los Pueblos Indígenas, así como la promoción y desarrollo de los idiomas originarios (Art.1). Las lenguas indígenas son reconocidas como lenguas nacionales, con "validez en su

territorio, localización y contexto en el que se hablen" (Art. 4); al igual que el castellano, son lenguas de uso público para acceder a servicios de distinta índole (Art. 7) y nadie puede ser discriminado por hablarlas (Art. 8).

En este marco general, el Estado, en sus tres niveles de gobierno -federación, estados y municipios- se compromete a reconocer, proteger y promover la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales (Art. 5); y, del mismo modo, a adoptar las medidas necesarias para que los medios de comunicación difundan la diversidad lingüística del país y la asignación de un porcentaje de tiempo (en aquellos medios que el Estado concede) para la emisión de programas en las lenguas habladas en su área de cobertura, así como de programas culturales sobre la literatura, tradiciones orales y uso de las lenguas.

Según el Art. 7, el Estado es garante de los derechos lingüísticos; para lo cual, en todos los estados y municipios donde se hablan lenguas indígenas, en consulta con las comunidades indígenas y migrantes, se determina qué dependencias administrativas atienden y resuelven los asuntos que les planteen en lenguas indígenas. Del mismo modo, el gobierno central y los gobiernos de los estados son responsables de hacer conocer las leyes, reglamentos, contenidos de los programas e información sobre obras y servicios dirigidos a las comunidades indígenas, haciendo uso de sus lenguas y por medio de textos y medios audiovisuales.

Los Art. 9 a 12 se refieren a un conjunto amplio de derechos de los hablantes de idiomas indígenas; entre los que se encuentran los relativos a:

- i. Comunicarse, sin restricciones, en la esfera pública y en la privada, de manera oral o escrita, en todos los ámbitos de la vida social (Art. 9).
- ii. Acceder a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena, según sus costumbres y especificidades culturales; para lo cual el Estado provee gratuitamente intérpretes y defensores que hablen la lengua en procesos legales, agrarios y laborales (Art. 10).

- iii. Acceder a la educación obligatoria en modalidad bilingüe e intercultural, en respeto a su identidad y dignidad; del mismo modo, el Estado se compromete a fomentar la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en los niveles medio y superior (Art. 11).

También destaca que el cumplimiento de estos derechos, y de todo lo prescrito en esta ley, es corresponsabilidad de los Pueblos Indígenas y sus instituciones, reconociéndolos “como participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística” (Art. 12).

El Art. 13 estipula la responsabilidad del Estado, en sus tres niveles de gobierno, de crear instituciones y realizar actividades para lograr los objetivos de esta ley; y, particularmente, en lo que atañe, entre otros aspectos, a acciones tendientes a:

- a. la protección, preservación, promoción y desarrollo de las lenguas indígenas, con la participación activa de los Pueblos y comunidades indígenas;
- b. la difusión en las lenguas indígenas de los beneficiarios, contenidos de los programas, obras y servicios dirigidos a las comunidades indígenas;
- c. la difusión de estas lenguas a través de los medios de comunicación regionales para promover su uso y desarrollo;
- d. el uso de las lenguas indígenas en la educación con profesores idóneos que hablen y escriban la lengua de los estudiantes;
- e. el impulso a la investigación y documentación de estas lenguas y a la creación de bibliotecas, hemerotecas y centros culturales en los que se conserven materiales en lenguas indígenas; el apoyo a organizaciones públicas y privadas que realicen investigaciones vinculadas con los objetivos de la ley;
- f. la formación y acreditación de traductores;
- g. la protección y preservación del uso de las lenguas de los migrantes indígenas en el país y en el extranjero;
- h. la señalización de espacios públicos en los municipios indígenas; y

- i. la participación de los hablantes en la definición de políticas.

Por su parte, los Arts. 14 al 25, con sus respectivos incisos y las 8 disposiciones transitorias se refieren a la creación y funcionamiento del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), señalándole atribuciones técnicas y administrativas para hacer posible y también acompañar a las distintas entidades gubernamentales en el cumplimiento de lo estipulado por esta ley.

En términos generales, es necesario reconocer que la ley mexicana es ambiciosa, pues busca, desde la esfera pública-oficial, garantizar el ejercicio indígena de sus derechos individuales y colectivos al uso y disfrute de sus lenguas. Incluir la corresponsabilidad de los Pueblos Indígenas en la definición e implementación de políticas y estrategias marca una diferencia notable con la orientación que el Estado mexicano había seguido históricamente, desde inicios del Siglo XX, en el marco del Indigenismo de Estado. También destaca que, a diferencia de otras normas similares, esta amplía el alcance de estos derechos incluso a los hablantes de idiomas originarios que se encuentran fuera del territorio nacional.

A diferencia de su equivalente nicaragüense, esta ley crea una institución para que, en nombre del Estado, asegure su cumplimiento y el inicio de las reformas previstas, en coordinación con otros órganos gubernamentales y de la sociedad civil. Es igualmente importante poner de relieve que la norma mexicana, si bien incluye el sector educación, lo trasciende e intenta cubrir los distintos sectores de la administración, a diferencia de otras leyes similares que parecen constreñirse sobre todo a este sector. Como hemos visto, hay consenso a nivel internacional que la educación cumple un rol limitado y secundario en la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas, pues sus fines y objetivos son otros.

Guatemala - 2003

En un contexto post-conflicto y en cumplimiento de los Acuerdos de Paz de 1996, y en parti-

cular del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas de 1995, suscritos entre el Estado guatemalteco y la Unidad Nacional Revolucionaria Guatemalteca (URNG), la Ley de Idiomas Nacionales fue aprobada por el Congreso de la República en mayo de 2003. Esta ley tiene como objetivo regular el reconocimiento, promoción, desarrollo y utilización de los Pueblos Mayas, Garífuna y Xinca, en el marco del respeto y ejercicio de los derechos humanos (Art. 4). La ley prescribe la no discriminación por el uso de las lenguas indígenas (Art. 12) y la utilización de estas lenguas en los territorios de las comunidades lingüísticas respectivas, en todas sus formas y sin restricciones, en los ámbitos público y privado, para el desarrollo de actividades educativas, académicas, sociales, económicas, políticas y culturales (Art. 8); así como la traducción y divulgación de leyes y otras disposiciones normativas y avisos por la Academia de las Lenguas Mayas (Art. 9); el respeto a las normas de escritura propias de cada lengua (Art. 11); así como el registro y actualización de datos sobre la pertenencia sociolingüística de los habitantes (Art. 10).

En cuanto a los servicios públicos, esta norma prevé su utilización en el sistema educativo nacional, en los ámbitos público y privado, en todas sus modalidades y niveles (Art. 13); y en toda prestación de servicios públicos, “fomentando a su vez esta práctica en el ámbito privado” (Art. 14). La ley prioriza los sectores de salud, educación, justicia y seguridad y prevé la incorporación gradual del uso de las lenguas indígenas en los demás servicios (Art. 15). Para ello, prescribe también la utilización de las lenguas indígenas en actos públicos (Art. 18); que los nuevos funcionarios públicos, además del castellano, “de preferencia deberán hablar, leer y escribir el idioma de la comunidad lingüística respectiva, en donde realicen sus funciones” (Art. 16) y la capacitación en coordinación con la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala para los servidores públicos en servicio (Art. 16).

En relación a los medios de comunicación (Art. 17), establece que los organismos oficiales deben “divulgar y promocionar, en sus espacios, los idiomas y culturas Mayas, Garífuna y

Xinka y propiciar similar apertura en los medios privados”. Además, le asigna al Estado la responsabilidad de estimular y favorecer las “manifestaciones artísticas, culturales y científicas, propias de cada comunidad lingüística, tendientes a revalorizar las expresiones de los idiomas nacionales”; marco en el cual los Ministerios de Educación, Cultura y Deportes son los responsables de fomentar “el conocimiento de la historia, epigrafía, literatura, las tradiciones de los Pueblos Mayas, Garífuna y Xinka, para asegurar la transmisión y preservación de este legado a las futuras generaciones” (Art. 19).

Entre sus seis artículos transitorios, la ley prevé que el Instituto Nacional de Estadística lleve a cabo censos sociolingüísticos (Art. 22); encarga al Estado que capacite en coordinación con la ALMG a los funcionarios públicos que trabajan en las comunidades lingüísticas (Art. 25); así como que tome medidas para la recuperación, utilización y desarrollo de los idiomas en peligro de extinción (Art. 23).

El reglamento de la Ley de Idiomas Nacionales fue elaborado por el Ministerio de Educación y aprobado por acuerdo gubernativo el 11.10.2011, ocho años después de la promulgación de la ley. Este reglamento identifica a todos los idiomas hablados en el país, incluyendo al castellano, al cual coloca como primero; en segundo lugar, consigna a los 22 idiomas mayas; en tercer lugar al garífuna y finalmente al xinca. Además, identifica los territorios de cada comunidad lingüística, establece como responsable de la traducción de las normas gubernamentales a la ALMG, obliga, sobre todo al Ministerio de Educación, al uso oral y escrito de los idiomas mayas en sus diversas funciones y establece cuatro contextos de uso de las lenguas originarias en el sistema educativo, para avanzar hacia el logro de “un bilingüismo social estable”, que comprenda: comunidades monolingües en idiomas nacionales, comunidades bilingües, comunidades mayas, garífuna y xinca con predominio del castellano y comunidades educativas a nivel nacional.

Un aspecto adicional consignado tanto en la ley como en el reglamento es el referido al reconocimiento y “fusión” de las lenguas

originarias. En cuanto a lo primero se establece que el Estado solo reconocerá a un idioma como diferente cuando exista un 80% de diferencias estructurales entre ese idioma y otro; probablemente en reacción a los pedidos que surgen desde localidades específicas para que sus variantes dialectales sean reconocidas como idiomas separados. Tal fue el caso del chalchiteko, que se separó del jacalteco en el año 2003, a raíz de discrepancias entre vecinos de un mismo municipio donde la comunicación entre ellos no presenta mayor problema de inteligibilidad.

También se prevé que, cuando no haya mayor diferencia estructural entre dos o más idiomas y se comparta un mismo alfabeto y un mismo nombre, estos idiomas pueden fusionarse (Arts. 24 de la Ley y 13 del Reglamento). Este último aspecto guarda relación con lo comentado en el capítulo I, respecto a que dos "idiomas" distintos -el achí y el k'iche'- son mutuamente inteligibles y a que el tzutujil y el kaqchikel, por ejemplo, guardan más semejanzas que diferencias. Tal vez subyazca al espíritu de estas normas, dada décadas después de los acuerdos tomados sobre la definición de las lenguas indígenas en Guatemala, una fuerte influencia de la lingüística estructural norteamericana y del trabajo realizado por el ILV. Estos acuerdos de 1986, de los cuales también fue partícipe el ILV, tuvieron como fin la creación de la ALMG.

Si bien el espíritu de la norma guatemalteca es amplio y aborda distintas dimensiones de la esfera pública-oficial, en el reglamento se pone especial énfasis en el sector educación y en aspectos simbólicos como el reconocimiento oficial de las lenguas. De hecho, se apuesta a que la escuela contribuya a la instalación de un régimen de bilingüismo social estable. Para ello encarga su cumplimiento a la ALMG, al Ministerio de Educación y a otras dependencias del Estado.

En relación con el uso de las lenguas indígenas en otras esferas de la administración pública, adopta una perspectiva de mayor gradualidad, seguramente por los desafíos técnicos y financieros que una situación tal plantea. Del mismo modo, es importante destacar que, como lo

prescriben también otras normas, la ley dictamina que el conocimiento de un idioma originario se considere como requisito de contratación de funcionarios públicos en aquellas zonas del país donde la población indígena lo hable; sin embargo, como también ocurre en Bolivia, esta norma no necesariamente se cumple, más allá del sector educación, e incluso en este solo de manera parcial.

Venezuela - 2008

En el contexto de los cambios políticos que experimenta Venezuela desde 1999 y en el marco de lo establecido, en el Art. 9 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela⁸⁶, en mayo 2002, por decreto de la Presidencia de la República (N° 1.796)⁸⁷, se creó el Consejo Nacional de Educación, Cultura e Idiomas Indígenas, como órgano asesor, consultivo y *ad honorem* del Poder Ejecutivo para contribuir a la formulación de políticas "de las comunidades indígenas, en el ámbito histórico, cultural y lingüístico".

Entre sus funciones, se establecieron la promoción, con el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, de "planes de estudios e investigación, de promoción y conservación del patrimonio histórico, cultural y lingüístico de los pueblos indígenas"; el asesoramiento a este mismo ministerio en el diseño y ejecución de medidas para la EIB; la planificación lingüística continua para el uso oficial de los idiomas indígenas y sus variantes; y el asesoramiento a los organismos internacionales y órganos nacionales, estatales o municipales en cuanto al conocimiento, defensa, preservación y promoción de las culturas y lenguas indígenas.

Por su parte, el año 2008 y en reconocimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas al uso de sus idiomas, se promulgó la Ley de

86 El Artículo 9 establece que "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". (Mi énfasis.)

87 Información obtenida el 01/1-/2020 de: <<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6668.pdf>>

idiomas indígenas No. 38.981⁸⁸, cuyo objetivo es “regular, promover y fortalecer el uso, revitalización, preservación; defensa y fomento de los idiomas indígenas” (Art. 1). La norma reconoce el deber y el derecho de los Pueblos Indígenas al uso amplio y activo de sus lenguas en sus comunidades y en todos los ámbitos de la vida nacional, considerando además que estos idiomas y el castellano “son los instrumentos de comunicación entre el Estado y los pueblos y comunidades indígenas, en cualquier escenario e instancia pública o privada en todo el territorio nacional” (Art. 2). La ley instituye que el Estado y los propios Pueblos Indígenas son corresponsables respecto a la transmisión generacional, uso, preservación y fomento de los idiomas indígenas (Art. 3).

El Art. 4 establece la oficialidad del castellano y de las lenguas de los 39 Pueblos Indígenas y abre esta misma posibilidad para otros pueblos y lenguas no identificados en esta ley. Para hacerla efectiva, se establecen deberes y derechos, entre los que se señalan el derecho y deber de cada comunidad lingüística de: transmitir su lengua a las futuras generaciones; codificar, estandarizar, preservar, desarrollar y fomentarla; usar su idioma en los ámbitos personal y familiar como única garantía de su supervivencia; y también emplearlo “más allá de cualquier límite espacial, social o político” (Art. 6).

Los artículos 7 y 8 abordan la revitalización y difusión de los idiomas originarios, comprometiendo al Estado respecto de los recursos necesarios para ello. Del mismo modo, prescribe la obligatoriedad de su uso en las tierras y áreas habitadas por los pueblos indígenas, en los ámbitos “educativo, laboral, institucional, administrativo o judicial y medios de comunicación” (Art. 7). También prescribe la obligatoriedad de los distintos medios de comunicación existentes o que pudieran surgir de “crear espacios idóneos para garantizar la difusión de los idiomas indígenas” (Art. 8).

88 Información consultada el 01/10/20 de: <<https://pandectasdigital.blogspot.com/2016/08/ley-de-idiomas-indigenas.html#:~:text=Art%C3%ADculo%201.,de%20comunicaci%C3%B3n%20y%20expresi%C3%B3n%20cultural>>

Los artículos 9 al 26 se refieren a la creación, naturaleza, sede, estructura, funcionamiento y financiamiento del Instituto Nacional de Idiomas Indígenas, que se describe en la siguiente sección.

Los artículos 23 al 44 contienen lineamientos de política lingüística, sobre planificación, participación de las comunidades de hablantes, la elaboración de alfabetos, gramáticas y diccionarios, la traducción e interpretación, la obligatoriedad de la enseñanza de los idiomas originarios en los territorios indígenas, la enseñanza de estas lenguas a los niños y niñas indígenas, la atención a los idiomas en peligro de extinción, el funcionamiento de los nichos lingüísticos, la atención a los indígenas en sus lenguas, la investigación, el uso de estos idiomas en los procesos electorales, en los sistemas de salud, justicia y en los medios de comunicación.

Se responsabiliza al Ministerio de Educación de las políticas públicas en idiomas indígenas (Art. 27), las cuales deben formularse y ejecutarse con la participación activa de los Pueblos Indígenas (Art. 28). Esta participación es igualmente obligatoria para la elaboración de alfabetos, gramáticas y diccionarios que faciliten el uso adecuado de estas lenguas (Art. 29). También establece que las traducciones de textos oficiales y la edición y publicación de textos escolares y literarios, audiovisuales y todo tipo de publicación “debe ajustarse a las normas de uso adecuado de los idiomas indígenas”.

Estos lineamientos incluyen la obligatoriedad de la enseñanza en los idiomas indígenas, de forma oral y escrita, en todos los centros educativos públicos y privados ubicados en los territorios indígenas (Art. 31); también garantizan la educación propia y la educación intercultural en las zonas rurales y urbanas habitadas por indígenas y compromete al Ministerio de Educación velar por su cumplimiento (Art. 31).

Y, en ese marco, comprometen al Estado y a la familia indígena en “la socialización y enseñanza de los idiomas indígenas a los niños y niñas indígenas, con el fin de que el conocimiento quede bien afianzado antes de enseñarles el idioma castellano, procurando siempre el

desarrollo de sus conocimientos en el habla, la lectura y la escritura” (Art. 32), por lo que el Ministerio de Educación debe formular planes, programas, proyectos y actividades para difundir los idiomas indígenas en el sistema educativo nacional (Art. 34), con la participación de los Pueblos Indígenas (Art. 35), los cuales colaboran con el Ministerio en la definición e implementación de “mecanismos apropiados para la enseñanza de los idiomas indígenas. Éstos incluyen la formación de los docentes indígenas y no indígenas, elaboración y aprobación de los alfabetos, gramáticas, técnicas pedagógicas y didácticas interculturales, publicación de materiales educativos y culturales, y la elaboración de cualquier material necesario para la enseñanza” (Art. 35).

En cuanto a las lenguas en peligro de extinción, la política lingüística prevé su atención prioritaria y encarga al INII, en coordinación con los otros órganos del sector, “implantar, desarrollar y fortalecer los nichos [o nidos] lingüísticos en aquellas comunidades que hayan perdido o se encuentren amenazadas de perder sus idiomas originarios”, con la participación activa de las familias y comunidades indígenas, bajo el protagonismo de los ancianos y ancianas indígenas (Art. 37).

En lo referente a la respuesta a los requerimientos de los Pueblos, estos lineamientos prescriben que los estados y municipios con población indígena, en coordinación con el INII, establezcan “los mecanismos necesarios, incluyendo la dotación de espacios y la designación del personal idóneo, para que en sus dependencias sean atendidas las solicitudes o asuntos” en los idiomas originarios (Art. 38). Para ello, el INII debe también designar a los intérpretes y traductores indígenas, para facilitar la comunicación con el Estado; para lo cual debe mantener un banco de datos público (Art. 40).

Sobre el uso de los idiomas indígenas por la administración pública, la política lingüística prevé que toda comunicación, oral o escrita, se de en los idiomas indígenas sea de forma directa o mediada por intérpretes o traductores en los siguientes ámbitos: procesos electorales (Art. 41), Sistema Nacional de Salud y en el Sistema de

Justicia (Art. 42), medios de comunicación (Art. 44). También encomienda al INII para que, conjuntamente con los Pueblos Indígenas, los consejos comunales y las organizaciones indígenas, gestionen ante los órganos gubernamentales correspondientes “la creación y sostenimiento de medios de comunicación incluidos medios comunitarios administrados por los pueblos y comunidades indígenas, como instrumentos de difusión de los idiomas indígenas, para lo cual brindará asesoría técnica y financiera. En los medios de comunicación comunitarios indígenas es obligatorio el uso de los idiomas originarios” (Art. 44).

En lo referente a la investigación, plantean el fomento a programas de investigación, en coordinación con las universidades e institutos de educación superior, así como la “creación de cátedras, seminarios de historia, cultura e idiomas indígenas y la creación de bibliotecas, archivos, servicios de información e informática y centros de documentación en materia indígena”, descartando la figura del informante y reconociendo los derechos de autor de los indígenas que se involucren en estos procesos (Art. 39).

Finalmente, la política lingüística incluye mecanismos de incentivo y reconocimiento “para las personas que se dedican al rescate, enseñanza, protección, promoción, difusión y defensa del uso de los idiomas indígenas” (Art. 33).

Esta norma contiene tres títulos, el más amplio de los cuales es el segundo, de 17 artículos, referido al Instituto Nacional de Idiomas Indígenas; el primer título, referido a los derechos lingüísticos propiamente dichos contiene solo 8 artículos. Respecto de ellos cabe destacar cómo la legislación reconoce deberes y derechos de los propios Pueblos, aparentemente como si de ellos dependiese potenciar e incluso modernizar sus lenguas.

No cabe duda que su involucramiento directo en estos asuntos es primordial e ineludible, pero son también las instituciones del Estado, los medios de comunicación y la educación pública sobre quienes recaen un conjunto de responsabilidades igualmente ineludibles.

Las lenguas no se erosionan y silencian por sí mismas, ni tampoco los hablantes dejan de transmitir generacionalmente sus idiomas porque lo deseen. La presión del entorno es decisiva, por lo que se exigen transformaciones sociales que implican tanto cambios sociales y políticos de los sectores hegemónicos hispanohablantes, como de las propias instituciones del Estado.

Las políticas lingüísticas venezolanas ponen un particular acento en el tema educativo, desde la atención a la primera infancia, a través de los nidos o nichos lingüísticos, hasta el desarrollo de la EIB, por lo que se consideran prioritarias medidas relativas a la normalización escrituraria de los idiomas indígenas, a la elaboración de materiales educativos y a la capacitación docente. Tal vez a ello se deba que el Instituto Nacional de Idiomas Indígenas sea una dependencia del Ministerio de Educación.

En el caso venezolano se han dado transformaciones legales con normas importantes que han reconocido un conjunto de derechos colectivos y además reposicionado a los Pueblos Indígenas en el escenario nacional (Bello, 2010), como la propia Constitución de la República, la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas de 2008, la Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas de 2209 y, por supuesto, la Ley de Idiomas Indígenas. No obstante, el inicio de la aplicación de tales medidas tardó más de 10 años. Tal fue el caso, que se verá más adelante, del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, cuya creación data del 2008, y que solo comenzó a funcionar casi una década después, poniendo en jaque la voluntad política del gobierno venezolano para con los Pueblos Indígenas.

Respecto de las lenguas indígenas habladas en Venezuela, todas en situación vulnerable, en mayor o menor grado, el 2011 una analista venezolana consideró que:

[...] en la década transcurrida no se ha apreciado plan alguno, ninguna acción concreta y sostenida de envergadura, dirigida a cumplir el ordenamiento jurídico atinente a los idiomas indígenas.

Éste, simplemente, no se ha implementado. Podría especularse que ha faltado voluntad política, que la gravedad del problema pasa desapercibida, que el liderazgo oficial indígena no ha reclamado el incumplimiento con la vehemencia necesaria, que la protección de las lenguas autóctonas no constituye una prioridad política o tan siquiera un objetivo importante, o todas estas cosas a la vez. Pero es innegable que en lugar de la esperada implementación de las normas vigentes lo que se observa es una praxis institucional (por comisión u omisión) asimilacionista, homogeneizante y paternalista, a través de la introducción en las comunidades de modelos organizativos socioeconómicos, educativos y productivos foráneos e incompatibles con el mantenimiento de la socio-diversidad radical (en su acepción primaria). De modo que en un Estado que se definió así mismo por voluntad popular como pluricultural y multilingüe, la asimilación de las minorías étnicas se acelera bajo nuevos visos y discursos en detrimento de sus lenguas y modelos societarios originales. Frenar esta tendencia asimilacionista precisa superar la visión folclórica, superficial y escenográfica de la diversidad cultural y entender ésta como subjetividad alterna, como un modo de ser, de pensar y de estar en el mundo distinto al nuestro, el cual no es necesariamente compartido o deseado. Requiere además de voluntad política y de un liderazgo visionario en comunión con las bases indígenas (Villalón, 2010, p. 33).

Colombia - 2010

La Ley 1381 de enero de 2010, Ley de Lenguas Nativas, desarrolla los artículos 7, 8, 10 y 70 de la Constitución y los artículos 4, 5 y 28 de la Ley 21 de 1991, que aprueba el Convenio 169. Esta norma es considerada como una herramienta para la salvaguarda y apropiación del patrimonio lingüístico colombiano, que reconoce el derecho de los hablantes y define

estrategias para defender, proteger y fortalecer todos los idiomas minorizados. La ley adopta la denominación de lenguas *nativas*, para incluir las de origen indoamericano, las criollas habladas por las comunidades de San Basilio de Palenque y San Andrés, Providencia y Santa Catalina y la lengua romaní hablada por el Pueblo Rrom o Gitano.

La ley tiene como objeto: “garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos [...], así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas” (Art. 1). Considera a las lenguas nativas como parte del patrimonio cultural inmaterial de los Pueblos que las hablan y prescribe que el Estado y los poderes públicos atiendan su protección y fortalecimiento, mediante la adopción, financiación y realización de programas específicos (Art. 2). Para ello, prevé la sujeción a los principios “de la necesaria concertación de sus actividades con las comunidades de los grupos étnicos y sus autoridades, y de autonomía de gobierno interno del que gozan estas poblaciones” (Art. 3). Prescribe la no discriminación por el uso de estas lenguas (Art. 4); reconoce el derecho de los hablantes a utilizarlas, así como también a usar el castellano, en el ámbito público y privado, en todo el territorio nacional, oralmente o por escrito en todas sus actividades (Art. 5).

En ese marco general, la ley reconoce el derecho a usar las lenguas nativas en las relaciones con la justicia (Art. 7); la administración pública (Art. 8) y la salud (Art. 9), en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal. Y en estos tres ámbitos reconoce su derecho a ser asistidos por intérpretes, defensores y funcionarios que conozcan sus lenguas y culturas. También considera la publicación en lenguas nativas de textos impresos, documentos de audio, audiovisuales y otros medios que faciliten que los hablantes de estas lenguas conozcan los contenidos de los programas, obras y servicios dirigidos a los grupos étnicos.

En cuanto a la protección de las lenguas nativas, compromete al Estado, a través de distintas instancias, en la implementación de pro-

gramas de fortalecimiento de lenguas nativas (Art. 10), en la producción de materiales de lectura y de otros materiales educativos (Art. 17), de audio, audiovisuales y digitales y en el acceso a los nuevos medios tecnológicos (Art. 18), y prescribe su enseñanza obligatoria en las escuelas de las comunidades donde estas lenguas se hablen, para lo cual establece que los educadores las hablen y escriban y que además conozcan las culturas de los grupos a los que atienden (Art. 19).

Adicionalmente, el Estado colombiano asume los compromisos de: proteger y salvaguardar las lenguas nativas (Art. 11), realizar planes de urgencia para las lenguas en peligro de extinción (Art. 12), desarrollar programas de revitalización y fortalecimiento de lenguas nativas en estado de precariedad (Art. 13), recuperar lenguas extintas (Art. 14), establecer acuerdos o convenios binacionales para la protección y fortalecimiento de lenguas transfronterizas (Art. 15), producir y emitir programas en lenguas nativas (Art. 16), apoyar proyectos de investigación y documentación, así como de enseñanza de lenguas nativas, a cargo de universidades y otras entidades idóneas (Art. 21), y monitorear la situación de las lenguas nativas, a través de una encuesta sociolingüística a aplicarse cada cinco años.

Para el cumplimiento de lo prescrito, la Ley encarga, de un lado, al Ministerio de Cultura como ente coordinador de la acción del Estado y del diseño e implementación de políticas de protección y fortalecimiento; el cual deberá preparar un Plan Nacional Decenal de Protección y Fortalecimiento de las Lenguas Nativas (Art. 23); crea un Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas (Art. 24); y, de otro lado, dispone que todas las políticas y acciones en esta materia sean objeto de concertación con las comunidades de hablantes y sus autoridades de gobierno interno; y, a nivel nacional, con la Mesa Nacional de Concertación de Pueblos Indígenas y la Consultiva de Alto Nivel de las Comunidades Negras.

A dos años de dada esta ley, en mayo 2012, se aprobó el reglamento para el Consejo Nacional Asesor de Lenguas Indígenas, con representan-

tes de los grupos étnicos, de las universidades con formación en lingüística o en áreas afines y de instituciones gubernamentales: Instituto Caro y Cuervo, Universidad Nacional de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Tecnología de la Información y las Comunicaciones.

La ley colombiana diferencia con claridad las distintas situaciones sociolingüísticas a las que busca responder, incluyendo la recuperación de lenguas ya silenciadas. Del mismo modo, es interesante anotar que su alcance, sin perder de vista la particular condición de los idiomas originarios, se extiende a las dos lenguas criollas y al romaní, en tanto estas comparten con las indígenas la condición de minorizadas. Si bien no crea institucionalidad específica para su cumplimiento, como sí lo hacen México y Guatemala, reposa sobre la capacidad instalada en los centros de investigaciones y universidades con experiencia en el campo. Encomienda a los Ministerios de Cultura, Educación y de Tecnología de la Información y las Comunicaciones la puesta en vigencia de las nuevas medidas, siempre en concertación con las comunidades lingüísticas y “sus autoridades de gobierno interno”.

La voluntad de concertación a nivel nacional de las políticas y programas específicos en esta materia con la Mesa Nacional de Concertación de Pueblos Indígenas y la Consultiva de Alto Nivel de las Comunidades Negras merece especial mención, dado su efecto positivo en el fortalecimiento de la agencia de los hablantes, condición *sine qua non* de su regeneración y revitalización y en tanto implica un reconocimiento directo a la autonomía de los Pueblos. Finalmente, y también en relación con lo anterior, cabe destacar que la ley colombiana es una de las pocas que específicamente se refiere a la condición transfronteriza o compartida de varias de las lenguas originarias habladas en el país; de manera implícita y al usar el adjetivo compartido da cuenta de que no se trata de lenguas indígenas de Colombia o colombianas, como si lo especifican algunas otras normas que califican a las lenguas indígenas como pertenecientes a un determinado país.

Paraguay - 2010

La situación lingüística de Paraguay es singular en el continente americano. Por razones históricas que no cabe analizar aquí, una de sus dos lenguas oficiales es de origen amerindio, pues de ella se apropió su población mayoritaria blanco-criollo-mestiza y la hizo marca de su identidad nacional. Sin embargo, la población indígena en el Paraguay es minoritaria y no supera el 2% de la nacional.

La Ley de Lenguas, N° 4251, de octubre del 2010, reitera lo constitucionalmente dispuesto respecto a que el castellano y el guaraní son las dos únicas lenguas oficiales del país; establece que el guaraní es de especial atención por el Estado, por su condición de “signo de la identidad cultural de la nación, instrumento de cohesión nacional y medio de comunicación de la mayoría de la población paraguaya” (Art. 3). Los otros 20 idiomas originarios hablados en Paraguay no ostentan carácter oficial, pero pueden utilizarse en la educación, particularmente en los primeros grados de la escolarización formal. Estas lenguas son objeto de preservación y promoción por parte del Estado, el cual se compromete a garantizar su uso (Art. 1) y a apoyar todo esfuerzo para que estas lenguas se usen en todas sus funciones sociales (Art. 2).

En cuanto a los derechos lingüísticos de carácter individual, la norma establece que los miembros de los Pueblos Indígenas tienen derecho a: conocer y usar su lengua propia; “recibir información en su lengua, de parte de los empleadores privados en los temas laborales y administrativos de interés general”; no ser discriminados por la lengua que hablen; ser asistidos en juicios por personas que conozcan su idioma; obtener escolaridad formal en su lengua materna y aprender otras lenguas nacionales y extranjeras (Art. 9).

En cuanto a los colectivos, los indígenas tienen derecho a: ser reconocidos como miembros de una comunidad lingüística diferente a la nacional; mantener la lengua y cultura propias de su Pueblo; asociarse con otros miembros de su comunidad lingüística para defender y promover la lengua y la cultura propias (Art. 11); y

a “recibir apoyo del Estado para garantizar la supervivencia y funcionalidad de sus lenguas y culturas, como medio para fortalecer su identidad étnica”.

En lo tocante al uso de los idiomas indígenas en la educación, los niños y niñas pertenecientes a un Pueblo Indígena “utilizarán en la etapa inicial de la educación escolarizada sus respectivas lenguas” (Art. 27); los maestros que trabajen en un territorio en el que se hable una lengua indígena, deberán ser formados en esa lengua, para que la puedan utilizar como vehículo de educación (Art. 30).

La ley encomienda a la Secretaría de Políticas Públicas, dependiente de la Presidencia de la República (Art. 31), su aplicación con la participación de organismos públicos y privados vinculados al tema. Esta Secretaría asume también las funciones de planificar el uso de las lenguas en los ámbitos comunicacional, educativo, judicial, comercial, administrativo, político, profesional y en toda instancia de interacción social. Promueve además investigaciones sobre el uso de las lenguas en el país (Art. 34). Por su parte, el Art. 39 establece que la Dirección General de Documentación y Promoción de Lenguas Indígenas de esta Secretaría registre, oralmente y por escrito, las lenguas indígenas y prioritariamente las que se encuentran en peligro de extinción. También debe impulsar su difusión, revitalización, promover el conocimiento, uso y valoración en tanto “parte importante del patrimonio cultural de la nación” (Art. 42).

Es de esperar que las políticas y estrategias que Paraguay diseñe e implemente a la luz de lo prescrito en esta ley permita avanzar hasta alcanzar el ejercicio pleno de sus derechos lingüísticos y culturales por parte de los 20 Pueblos Indígenas que habitan en este país, de forma tal que no haya diferencias, como ahora, entre la población bilingüe de castellano y guaraní paraguayo y la población indígena hablantes de otras lenguas diferentes o incluso emparentados con la variante del guaraní que habla la mayoría de la población paraguaya. Además de estos derechos, dada la delicada situación por la que atraviesan varios de los Pueblos Indígenas en el Paraguay y por el ries-

go que se ciernen sobre sus territorios, se impone también en este caso situar los derechos lingüísticos y culturales, en el marco general de los derechos humanos.

Panamá - 2010

La Ley 88 de noviembre de 2010, reconoce las 7 lenguas indígenas habladas en el país y sus alfabetos oficiales y en ese marco se refiere únicamente a los derechos que los estudiantes indígenas tienen de recibir una educación intercultural bilingüe. En tanto de naturaleza distinta a las otras ocho leyes a las que nos referimos en este acápite, no describiremos ni analizaremos lo establecido en ella respecto a las responsabilidades que el Estado asume en el ámbito educativo. Esta ley no incluye disposición alguna relativa al estatuto político de estas lenguas, a su uso en la administración pública y de justicia, ni tampoco en cuanto a la revitalización de aquellas que se encuentran amenazadas.

Perú - 2011

Cabe recordar que la primera norma legal en América Latina que declara la oficialidad de una lengua indígena fue dada en el Perú, en mayo de 1975, cuando el quechua asumió la condición de lengua oficial de ese país, al igual que el castellano (Decreto Ley 21156). La constitución peruana de 1993 incorporó este principio, expandiéndolo a todas las lenguas indígenas y, a la vez, restringiéndolo, pues constriñe la oficialidad a los territorios en los cuales estas lenguas se hablan: “son idiomas oficiales el castellano y en las zonas donde predominen, también los son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (nuestros énfasis).

Es en función a este artículo constitucional de 1993, que la Ley 29735 se aprueba en julio 2011. Esta ley se declara de interés nacional (Art 2) y regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias y tiene como objeto: “precisar el alcance de los derechos y garantías individuales y colectivas que, en materia lingüística,

se establecen en [...] la Constitución” de 1993 (Art. 1). La ley define como lenguas originarias a todas aquellas anteriores a la difusión del castellano y que “se preservan y emplean” en el territorio peruano (Art. 3) y reitera su condición de idiomas oficiales, además del castellano, “en los distritos, provincias o regiones en donde predominen” (Art. 9).

La oficialidad de las lenguas originarias implica que la administración estatal, de la circunscripción respectiva, las haga suyas y las utilice progresivamente en todas sus esferas, dándoles el mismo valor que al castellano (Art. 10). Al Estado le toca promover su uso oficial, impulsando su estudio y reforzando su utilización en el ámbito público, para lo cual las entidades públicas, las fuerzas armadas y policiales deben implementar medidas que aseguren que su personal se pueda comunicar con suficiencia en la lengua hablada en su ámbito, así como incluir en sus páginas web o portales información, en forma oral y escrita y en lenguas originarias, sobre toda política y acción que incidan directamente en el quehacer de los Pueblos Indígenas (Art. 15).

En su Art. 4, reconoce la prerrogativa de toda persona a: usar su lengua originaria en los ámbitos públicos y privados, a mantener y desarrollar su cultura, ser atendida en su lengua por la administración pública, gozar de servicios de traducción e interpretación en todo ámbito, recibir educación en su lengua y su cultura, aprender el castellano, y ejercer estos derechos de manera individual y colectiva. Encomienda al Ministerio de Educación la elaboración del mapa etnolingüístico nacional como herramienta de planificación y de toma de decisiones en materia de recuperación, preservación y promoción del uso de las lenguas originarias (Art. 5); así como a los Ministerios de Educación y de Cultura implementar el Registro Nacional de Lenguas Originarias.

Respecto de la promoción, conservación, recuperación y uso de las lenguas originarias, se establece la aprobación por Decreto Supremo de una Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad, cuya elaboración e implementación debe contar con la

participación de organizaciones representativas de los Pueblos Originarios, reconocidas por el Estado (Art. 11). Además, establece lineamientos para la elaboración de esta política (Art. 12) y establece que los gobiernos regionales dicten sus normas congruentes con ella (Art.13).

Sobre las lenguas amenazadas, a las que define como en erosión y peligro de extinción, prescribe la identificación de las causas y el establecimiento de medidas necesarias para evitar su pérdida definitiva, pues las considera de acción prioritaria, por lo que el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) y las universidades deben priorizarlas en cuanto a la investigación y difusión (Art. 14).

Asimismo, el Estado asume la responsabilidad de garantizar y promover la enseñanza de las lenguas originarias en todos los niveles educativos, con obligatoriedad en las zonas en que son de uso predominante (Art. 16); así como la implementación de medidas efectivas en contra de la discriminación por su uso (Art. 17). También es responsable de hacer efectivo el derecho de los educandos que poseen una lengua originaria “como lengua materna” a recibir una EIB en todos los niveles educativos, incluyendo aquellos que están en proceso de recuperarla (Art. 22). Del mismo modo, el Estado garantiza que los programas de alfabetización de adultos se implementen en modalidad intercultural y bilingüe (Art. 23).

Del mismo modo, promueve la investigación, el conocimiento y la recuperación de las lenguas indígenas, así como la publicación de investigaciones y de su literatura y tradiciones orales, “para preservar el sistema del saber y conocimientos tradicionales y la cosmovisión de los pueblos originarios” (Art. 18). Encarga al Ministerio de Educación para que oficialice y brinde asistencia técnica en materia de “reglas de escritura uniforme”, y determina que las entidades públicas empleen versiones “uniformizadas” de las lenguas originarias en todos los documentos oficiales que formulan o publican (Art. 21).

Además de la Ley y de su correspondiente reglamento, en Perú se cuenta con una “Políti-

ca Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad”⁸⁹, la cual se plantea cambios en la prestación de servicios públicos para garantizar el ejercicio de los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas indígenas, en el marco de una ciudadanía plena. Pretende “incidir en las relaciones de poder entre el castellano y las lenguas indígenas”, visibilizando y reconociendo estas lenguas y realizando acciones de afirmación positiva para eliminar todo tipo de discriminación, y, al mismo tiempo, promoviendo la transmisión y aprendizaje de las lenguas indígenas. También plantea que es necesaria la intervención del Estado para desarrollar las lenguas indígenas, a través de la incorporación de neologismos, nuevos estilos textuales y de la normalización de sus alfabetos, “para que sus hablantes las utilicen en más y nuevos ámbitos y no tengan abandonarlas o sustituirlas”.

En ese marco, la política nacional busca responder a seis objetivos específicos:

- a. Garantizar la pertinencia lingüística en la prestación de servicios públicos y en el funcionamiento de las entidades del sector público.
- b. Fomentar la visibilización y el reconocimiento de las lenguas indígenas y la tradición oral en la sociedad peruana.
- c. Fortalecer las estrategias de prevención y los mecanismos de reacción contra los casos de discriminación por el uso de lenguas indígenas u originarias.
- d. Fortalecer la identidad cultural y los procesos de transmisión de la lengua indígena y la tradición oral en los Pueblos Indígenas.
- e. Revitalizar y recuperar las lenguas indígenas u originarias, asegurando métodos participativos, con énfasis en las lenguas más vulnerables.
- f. Promover el desarrollo oral y escrito de las lenguas indígenas u originarias.

Para el logro de estos objetivos, la Política Nacional se plantea tres ejes: estatus, adquisición y desarrollo. En cuanto al primer eje, incide en la formación de intérpretes o traductores y en la generación de información sobre las lenguas y las necesidades de sus hablantes. También se propone avanzar progresivamente hacia la contratación de servidores públicos bilingües que hablen la lengua indígena predominante en su jurisdicción. Del mismo modo, postula la necesidad de visibilizar las lenguas originarias en los diferentes ámbitos de la vida diaria: los medios de comunicación, las instituciones educativas, los servicios de acceso a la justicia, seguridad, salud, entre otros.

En el segundo eje, de adquisición de la lengua indígena, se promueve la visibilización y reconocimiento de las lenguas indígenas como mecanismo que ejerza influencias positivas en las comunidades de hablantes, a fin de extender e incrementar el uso de las lenguas indígenas en nuevos espacios y alcanzar a las generaciones más jóvenes. Considera la necesidad de persuadir a los padres para que transmitan su lengua a sus hijos, si ven que ésta se usa en espacios públicos como el educativo, la administración pública, el gobierno local, los medios de comunicación, los centros de trabajo, etc. La Política Nacional además contempla estrategias de revitalización lingüística, a fin de impulsar acciones para ganar nuevos hablantes. También se incluye la promoción del registro de Tradición Oral, asegurando su retorno a los Pueblos Indígenas.

El tercer eje, de desarrollo de las lenguas originarias, plantea su elaboración o “modernización”; es decir, medidas para incrementar su vocabulario y generar nuevos estilos textuales, para que estén aptas para su uso en distintos ámbitos de la vida de sus colectividades. Postula que estas actividades se realicen participativamente y bajo la coordinación del Estado.

De conformidad con la Ley, esta Política Nacional es de cumplimiento obligatorio en todos los niveles de gobierno. Pero, dada la diversidad de las realidades regionales, se plantea el diseño y aprobación de normas regionales, con la participación de los Pueblos Originarios. Para ello, la política se plantea estándares precisos.

89 La versión completa de esta política puede encontrarse en el Diario El Peruano, periódico oficial del gobierno peruano: <<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-aprueba-la-politica-nacional-de-lenguas-decreto-supremo-n-005-2017-mc-1553001-6/>>

La aplicación de la ley y de la política nacional son responsabilidad de la Dirección de Lenguas Indígenas, que es parte de la Dirección General de Derechos Indígenas, del Viceministerio de Interculturalidad del Ministerio de Cultura. Esta Dirección es la encargada de promover e implementar acciones para el desarrollo y uso de las lenguas originarias y fomentar su aprendizaje, y en los últimos años también ha cumplido un papel importante en la formación de intérpretes y traductores indígenas. Lo referido al Mapa Etnolingüístico, los alfabetos oficiales de las lenguas indígenas y la normalización de su escritura recae en el Ministerio de Educación.

En cuanto a la legislación peruana en materia de derechos lingüísticos, cabe destacar que el carácter oficial-territorial reconocido por la legislación peruana a las lenguas amerindias habladas en su territorio es compartido por la mayoría de países que cuentan con normas específicas para regular su uso. Con Colombia, Perú coincide en la voluntad de consulta y de negociación con las comunidades de hablantes y la sujeción de la aprobación de toda política o programa a la consulta previa. También son compartidos, con otros países, el apego a la noción de lengua materna y a la necesidad de contar con una escritura uniforme de las mismas.

Al respecto, y como se ha visto en este documento, la noción de lengua materna es discutible, no solo porque en la situación actual números cada vez mayores de indígenas y de hablantes de lenguas subalternas en general son criados como bilingües de cuna o adquieren una segunda lengua casi simultáneamente a la primera en la comunidad, sino también por la condición histórica de multilingüismo que parece haber caracterizado a América Latina.

El rol privilegiado que estas normas le otorgan a la escritura y a su normalización o uniformización está en directa relación con el papel que le otorgan a la educación en su cumplimiento. Como lo hemos señalado en acápites anteriores, cabe preguntarse si estas consideraciones no son resultado de ideologías lingüísticas eurocéntricas basadas en la historia social de las lenguas europeas y en el rol que la lengua escrita tuvo en su estandarización. Empero, es necesario

reconocer el fuerte apego que las propias comunidades de hablantes tienen a los alfabetos unificados, en tanto consideran que con ello y su oficialización ganan prestigio y en cierta medida sus lenguas se equiparan con el castellano.

Bolivia - 2012

La Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, No. 269, de agosto de 2012, reconoce, protege, promueve, difunde, desarrolla y regula los derechos lingüísticos individuales y colectivos, y busca recuperar, revitalizar y desarrollar los idiomas oficiales en riesgo de extinción (Art. 1). Se inspira en los principios de descolonización, equidad, igualdad, interculturalidad, personalidad y territorialidad (Art. 3), para generar políticas públicas que hagan realidad la oficialidad de las lenguas originarias a nivel nacional (Art.2).

En relación con los derechos lingüísticos (Art. 6), la Ley deslinda entre derechos individuales y colectivos. Entre los primeros, reconoce el derecho de toda persona a: ser reconocida como miembro de una comunidad lingüística; usar su idioma materno, oralmente y por escrito, en su comunidad lingüística y fuera de ella; que se le expliquen en su "idioma materno", de forma oral y escrita, sus deberes y derechos; preservar y desarrollar su idioma y cultura y aprender otros idiomas oficiales.

Entre los colectivos, establece el derecho a: recibir educación en su lengua materna y en una segunda; obtener atención e información en sus idiomas; recuperar y utilizar terminología propia de los idiomas en el ámbito artístico, académico, medicinal, musical, espiritual y otros; la propiedad intelectual colectiva de su producción oral y escrita de los conocimientos, ciencia, tecnología, sabiduría y literatura; contar con nuevas tecnologías de información y comunicación, en sus lenguas; y a desarrollar sus propias instituciones para la investigación y enseñanza de las lenguas y culturas.

Respecto a los idiomas en peligro de extinción, establece la obligación del Estado de atender prioritariamente la planificación lingüística, la

EIIP, la investigación y la publicación de diversos tipos de textos (Art. 9). La preservación y desarrollo de los idiomas originarios es responsabilidad del Estado, a través de sus instancias competentes y dispone que las universidades implementen programas con este fin (Art. 13). En cuanto a la educación, establece el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación intracultural, intercultural y plurilingüe, así como la obligación y el derecho de todo hispano hablante de aprender aquél otro idioma oficial que predomine en la región donde vive (Art. 12). Del mismo modo, determina que se reconocerá, respetará, promoverá y desarrollará la educación comunitaria con uso de las lenguas originarias (Art. 15).

El Estado también se compromete a impulsar y desarrollar “el estudio científico, normalización, normatización, estandarización lingüística y aplicación de los idiomas oficiales” (Art. 10) y reconoce el derecho de sus hablantes a intervenir en el “diseño, planificación, ejecución y control de las políticas públicas relativas a los idiomas oficiales” y a promover, junto con el Estado, el uso y aplicación de las mismas (Art. 11).

En cuanto al uso de los idiomas originarios en la comunicación, la administración pública y de justicia, el Estado garantiza:

- a. La “producción, publicación y difusión de materiales escritos y audiovisuales en los diversos medios de comunicación” (Art.16); el acceso “a espacios de difusión en los medios de comunicación social [...para] hacer conocer, enriquecer, desarrollar y fortalecer su propia lengua, cultura y cosmovisión” (Art. 17).
- b. El derecho de toda persona a recibir atención en su lengua “en toda gestión que realice, en cualquier repartición de la administración pública”, para lo cual el Estado establecerá los mecanismos administrativos y financieros necesarios, y promocionará el uso de estas lenguas (Art. 19), garantizando la validez de todo trámite en la lengua originaria (Art. 20).
- c. La traducción y difusión de normas e información de interés general en los idiomas indígenas y de obras literarias, material di-

dáctico, estudios e investigaciones del castellano a los idiomas originarios; y la provisión de software en esos idiomas (Art. 20).

- d. El uso de estas lenguas en los juicios y procesos legales “cuando una de las partes así lo requiera”, así como el servicio gratuito de traducción (Art. 24).

Para facilitar el ejercicio de todos estos derechos, el Estado garantiza que los servidores públicos hablen el idioma hablado en el territorio en el que trabajan y que en la administración pública se tomen en cuenta criterios lingüísticos en la contratación de su personal, de acuerdo al principio de territorialidad. Del mismo modo, se compromete a enseñar a los funcionarios públicos el idioma oficial del territorio donde trabajan (Art. 24) y considera un período de tres años para que estos funcionarios aprendan un idioma originario (Tercera Disposición Transitoria).

En agosto de 2015, el gobierno de Bolivia aprobó el Reglamento de la Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas mediante Decreto Supremo N° 2477 de 5 de agosto de 2015. Este reglamento encarga al Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas (IPELC), que, en coordinación con las organizaciones de los Pueblos Originarios, fomenta investigaciones sobre los idiomas en peligro, establezca centros de documentación de archivo y soporte bibliográfico, por medio de convenios con instituciones públicas y privadas. También encomienda al IPELC y a los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) de cada Pueblo “la unificación léxica, gramatical y escrituraria” de estos idiomas. El IPELC es también responsable de la traducción de la normativa oficial.

Este reglamento también precisa normas y procedimientos para asegurar que todos los servidores públicos hablen un idioma originario. Por su parte, los maestros obligatoriamente deben hablar una lengua originaria sea que trabajen en ámbitos urbanos o rurales, en congruencia con el derecho que tienen los estudiantes a recibir educación en la lengua de su territorio. Se establecen tres niveles para el manejo de las lenguas originarias: básico, intermedio y avanzado, cuya certificación está a cargo del IPELC, a través de los ILC de cada Pueblo Originario.

Además de los aspectos compartidos con las normas precedentes, la ley boliviana destaca por el papel que les asigna a los funcionarios públicos en el cumplimiento de lo establecido y para lo cual les fija plazos para que aprendan a hablar y escribir el idioma indígena de mayor uso en la zona en la que trabajan, aspecto necesario y clave, pero que ha generado mucho debate por las dificultades prácticas que pueden encontrarse en su operativización. También llama la atención la centralidad que le asigna a los órganos del Estado, sea el IPELC o los ILC, en el cumplimiento de la normativa, así como el carácter corporativo de la consulta y concertación con las comunidades lingüísticas a través de las organizaciones de las Naciones y Pueblos Indígenas.

Asimismo, y dada la amplitud de la norma, no sorprenden las cortapisas que los legisladores imprimieron en algunos artículos cuando, por ejemplo, el uso de lenguas indígenas en la administración de justicia se supedita a que “una de las partes lo requiera” o cuando precisa que el IPELC y los ILC son responsables de la traducción de las normas legales, cuando cuenten con el presupuesto correspondiente. Finalmente, llamar la atención que el IPELC se conciba como un brazo técnico especializado del sector educación y no necesariamente como parte de otro ministerio como el de Cultura, como es el caso de México y de Perú, o incluso del Ministerio de la Presidencia, por su cercanía al más alto nivel de decisión del país, dada la condición jurídica plurinacional del Estado boliviano.

Ecuador, un proyecto de ley sin sancionar

Ecuador no cuenta aún con una ley de lenguas. Sin embargo, sí tiene un proyecto de ley de derechos lingüísticos, que fue presentado a la Asamblea Nacional, cuya primera discusión tuvo lugar en agosto 2017. Su objetivo es reconocer y garantizar los derechos individuales y colectivos de las 13 nacionalidades con tradición lingüística propia; para lo cual el Estado se compromete a que los hablantes de lenguas originarias puedan utilizar las lenguas indígenas en la administración de justicia y a proveer

intérpretes y traductores públicos; también asume la responsabilidad de incluir, “de manera progresiva, la enseñanza de por lo menos una lengua ancestral” y garantiza que “los principales medios de comunicación del país, sobre todo, los audiovisuales, dediquen espacios de calidad realizados en lenguas ancestrales”.

Para cumplir con estos compromisos, se crearía la Secretaría Nacional de Política Lingüística, dependiente de la Presidencia de la República, con el objetivo de establecer los lineamientos y la rectoría de la política lingüística enfocados al uso, protección, promoción, fortalecimiento, investigación y revitalización de los idiomas ancestrales⁹⁰.

Como se habrá podido colegir, Ecuador asume principios y planteamientos presentes en las distintas normas que hemos revisado. En este caso se presenta la posibilidad de transferir algunas de las funciones que cumplía el IICSAE, sobre todo aquellas que trascendían la esfera educativa, a la nueva Secretaría Nacional de Política Lingüística prevista, así como instituir la coordinación entre esta Secretaría con la Dirección de Investigaciones de la nueva Secretaría de EIB del Ministerio del Ministerio de Educación y evitar duplicidades innecesarias y más bien buscar nexos y complementariedad entre estas instancias.

Como se verá más adelante, una situación similar puede presentarse en Perú, cuando ahora, desde el Ministerio de Cultura, la Dirección de Lenguas Indígenas asume la aplicación de las normas vigentes en la materia, pero está por crearse el Instituto Peruano de Lenguas Indígenas.

Chile, un proyecto de ley empantanado

El proyecto de ley general de derechos lingüísticos es resultado de una iniciativa de la Red de Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile, la cual surgió en

90 cf. <<https://www.elcomercio.com/tendencias/puntos-proyecto-ley-derechos-pueblos.html>>

el Primer Congreso de Lenguas del 2010 y fue ratificada y aprobada en el Segundo Congreso del 2011⁹¹.

El proyecto fue propuesto a la Cámara de Diputados de Chile el 02/07/2014 por 10 diputados⁹². Se sustenta en que el carácter “plurinacional e intercultural del Estado de Chile es una realidad que no ha sido debidamente reconocida institucionalmente”, así como en la condición delicada por la que atraviesan las nueve lenguas indígenas, de las cuales solo cuatro “mantienen algún grado de vitalidad sociolingüística son el mapudungun, aymara, rapa nui y quechua”. Busca trascender el ámbito de la educación, donde se concentraron los esfuerzos desde la dación de la Ley Indígena del 2003, y reconoce el deber del Estado de adoptar políticas públicas integrales de rescate y promoción de las lenguas indígenas, como mecanismos que garanticen los derechos lingüísticos de los Pueblos Originarios de Chile.

La ley propuesta tiene por objeto “reconocer, proteger y garantizar los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos Indígenas en Chile, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas y su armónica relación con el idioma castellano”.

El proyecto comprende cinco capítulos. En el primero, de carácter conceptual, se definen algunas nociones clave sobre la materia, a partir del reconocimiento de la condición pluricultural de la sociedad chilena. El segundo capítulo aborda los derechos lingüísticos, individuales y colectivos, que se debe proteger y fomentar, y establece la obligatoriedad de la educación bilingüe para los niños, niñas y jóvenes indígenas. En el tercer capítulo se refiere a la creación del Instituto de Derechos Lingüísticos, “a fin que se reconozca, proteja, promueva, difunda, desarrolle y regule institucionalmente los dere-

chos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos originarios de Chile”.

En el cuarto capítulo se reconocen derechos de los Pueblos Indígenas y obligaciones de los medios de comunicación respecto a la difusión de las lenguas originarias. En el quinto y último capítulo, “se estipula una sanción general y se fija la competencia de los juzgados de policía local, para conocer de las infracciones a esta ley y, en general, por las vulneraciones a los derechos lingüísticos de los pueblos originarios de Chile”.

Algunos artículos clave de este proyecto, son el 7 que reconoce a las lenguas indígenas habladas en Chile como nacionales, tal como lo hace la legislación vigente de Guatemala y México; el artículo 9 que reconoce: (i) el derecho de los hablantes de lenguas indígenas a comunicarse en su lengua, “sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral y/o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y en procedimientos judiciales y administrativos, y cualesquiera otras”; (ii) el derecho de los descendientes a aprender la lengua de sus mayores; (iii) el derecho a conservar y a proteger los nombres de personas y lugares; (iv) el derecho a la libertad de expresión y no discriminación por razones lingüísticas en el trabajo, seguridad social, salud y educación; (v) el derecho a la consulta sobre toda medida en materia de lenguas, conocimientos y valores y culturas; y el artículo 16 “que garantiza la libre producción, publicación y difusión de materiales escritos y audiovisuales en lenguas indígenas, en los diversos medios de comunicación masivos”⁹³.

Como se ha podido apreciar, las normas brevemente descritas y comentadas comparten muchos elementos en común, pues todas se inspiran y a la vez intentan responder a las demandas crecientes de los Pueblos Indígenas, pero también a un movimiento indígena que ha ganado visibilidad y reconocimiento internacio-

91 Consultada el 03/10/2020 de <<http://www.usach.cl/news/academica-del-plantel-impulsa-proyecto-ley-los-derechos-linguisticos-los-pueblos-indigenas-1>>

92 Información obtenida el 03/10/2020 de: <<https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTipo=SIAL&prmID=11764&formato=pdf#:~:text=Art%C3%ADculo%201%C2%B0.,relaci%C3%B3n%20con%20el%20idioma%20castellano>>.

93 Información obtenida el 03/10/2020 de <<https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTipo=SIAL&prmID=11764&formato=pdf#:~:text=Art%C3%ADculo%201%C2%B0.,relaci%C3%B3n%20con%20el%20idioma%20castellano>>

nal. Si bien, en la mayoría de casos, detonantes nacionales motivaron la formulación y aprobación de leyes específicas —como los Acuerdos de Paz, en Guatemala, los Acuerdos de San Andrés, en México o la aprobación de nuevas constituciones en Bolivia y Ecuador, que se adhieren a un régimen plurinacional—, no cabe duda que el mérito es también de la agencia indígena que logró la aprobación del Convenio 169 de la OIT en 1989 y en 2007 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

No sorprende por ello, que todas las leyes revisadas hayan sido aprobadas con posterioridad a la adopción de estas dos medidas globales. El caso paraguayo lo ilustra de manera patente, pues la preocupación del país se había enfocado en el bilingüismo castellano-guaraní, dado

que la gran mayoría del país habla estas dos lenguas y que los indígenas son una verdadera minoría demográfica.

Pero, a tono con los tiempos, el 2010 aprueba su ley, la cual, si bien prioriza el bilingüismo histórico paraguayo y la educación bilingüe de guaraní y castellano, abre un resquicio para los derechos lingüísticos y culturales de sus minorías indígenas. Del mismo modo, en el caso chileno es la confluencia de académicos, intelectuales, líderes y activistas indígenas que proponen un proyecto de ley y que cabildan su presentación al congreso por cerca de tres años continuos.

En el cuadro 13 se comparan los alcances de las diez normas presentadas.

Cuadro 13
Comparación de los alcances de las normas sobre idiomas originarios

País	Fun. simb.	Admón. pública	Justicia	Salud	Educación	Norm. & esc.	Seguridad	Com. social	Mundo Virtual	Fun.	N-I
Nicaragua	X	X	X	X	X			X		X	
México	X	X	X	X	X	X		X		X	X
Guatemala	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Colombia	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Panamá	X				X	X					
Perú	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Bolivia	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Paraguay	X				X						
Venezuela	X	X	X	X	X	X		X	X		X
Ecuador	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Chile	X	X	X	X	X			X			

Leyenda: Fun. simb. función simbólica; Norm & esc.: normalización y énfasis en la escritura; Func.: funcionarios y N-I: población no indígena.

Fuente: elaboración propia con base a la normativa existente.

5.2. Organismos nacionales dedicados al estudio, preservación, fomento del uso y desarrollo de las lenguas indígenas

Solo en seis países de la región se ha discutido la creación de organismos que velen por los derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

En cuatro de ellos (Bolivia, Guatemala, México y Venezuela) los organismos de este tipo están ya en funcionamiento; en Ecuador, luego de tan solo tres años de su creación, el instituto respectivo está en re-estructuración; y en el quinto país, Perú, la creación de la institución en cuestión está a la espera de la aprobación del pleno del Congreso, en tanto ya fue aprobada por unanimidad en la comisión respectiva.

De estos seis organismos cuatro son de cobertura nacional y, por ende, comprenden a todos los Pueblos Indígenas y a sus lenguas; mientras que en el caso guatemalteco se restringe únicamente a las comunidades lingüísticas de habla maya, sin que exista un organismo equivalente para las lenguas xinca y garífuna. No obstante, durante las medidas para responder a la emergencia por la COVID-19, este organismo elaboró materiales de discusión también en una lengua no maya: el xinca (López, 2020). Por su parte, el proyecto de ley de Derechos Lingüísticos de Chile sugiere la creación de un Instituto de Derechos Lingüísticos.

Bolivia, Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC)

El IPELC es una entidad pública descentralizada, con personería jurídica, patrimonio y autonomía de gestión, que funciona bajo la tuición del Ministerio de Educación. A demanda de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), El IPELC fue creado por Ley de Educación N° 070 de 20 de diciembre de 2010; su reglamento de funcionamiento fue aprobado en agosto del 2012, en octubre de ese mismo año se posesionó a su director y se puso en funcionamiento a inicios del 2013.

Su Reglamento (Decreto Supremo N° 1313 de 2 de agosto de 2012) se fundamenta en el Art. 5 constitucional, que declara la oficialidad del castellano y de 36 idiomas indígenas; en el Art. 78, que establece la EIIP; y en el Art. 88 de la Ley 070, que crea el IPELC para desarrollar procesos de investigación lingüística y cultural y determina que el IPELC creará institutos de lenguas y culturas (ILC) por cada Pueblo Originario, para la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas, los mismos que deben ser sostenidos por las entidades autónomas y territoriales.

La sede del IPELC está situada en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, del Departamento de Santa Cruz, cercana a las áreas de mayor diversidad lingüística y cultural. Tiene, de acuerdo a su Reglamento, como funciones:

- a. La investigación lingüística y cultural en coordinación con las universidades, escuelas superiores de formación de maestros y otras instancias académicas del sistema educativo.
- b. La reglamentación de la creación y funcionamiento de los ILC, con la participación de las organizaciones matrices de los Pueblos Originarios y de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO), de conformidad con su realidad sociolingüística y cultural.
- c. La normalización, investigación y desarrollo de las lenguas y culturas originarias del país a través de los ILC.
- d. La promoción y difusión de estrategias comunicacionales de las culturas y lenguas a nivel nacional.
- e. La coordinación y supervisión de las actividades de los ILC.
- f. La evaluación de la implementación y seguimiento de planes, programas y proyectos lingüístico-culturales en los ILC, en coordinación con las entidades territoriales autónomas.
- g. La promoción, aprobación y difusión oficial de los textos de normalización lingüística, producidos por los ILC.
- h. La protección de la propiedad intelectual colectiva de los saberes y conocimientos lingüísticos y culturales los Pueblos Originarios.

A abril 2017, en el informe presentado a la sesión 16 del Foro Permanente, el gobierno de Bolivia comunicó que el IPELC contaba ya con 157 plazas para garantizar el funcionamiento de 28 de los 36 ILC y que había flexibilizado su normativa para que se pudiese designar a personas con secundaria completa, que hablen lenguas indígenas, como coordinadores de estos institutos. Del mismo modo, habían realizado cuatro congresos lingüísticos con los Pueblos Aymara, Chiquitano, Quechua y Uru; y desarrollo de señalética en lenguas originarias para textuar el paisaje lingüístico con señales y avisos en las lenguas maropa, cavineño y quechua en espacios públicos y privados.

Adicionalmente, se comunicó la instalación de 23 nidos lingüísticos, como estrategia de revita-

lización de las lenguas originarias, en lenguas baure, canichana, itonama, leco, maropa, more, pacahuara, siriono, tapieté, las cuales se encuentran entre aquellas en peligro de extinción. Finalmente, y en referencia a la certificación del conocimiento de una lengua originaria, en los niveles básico, intermedio y avanzado, el 2016 se logró acreditar a 2.445 personas en las lenguas aymara, ayoreo, besiro, chimane, ese eja, guaraní, guarayu, cavineño, mojeño, ignaciano, mojeño-trinitario, quechua y uru⁹⁴.

Para febrero 2018, con motivo de la celebración del Día de la Lengua Materna, el Ministerio de Educación informó que: el número de funcionarios capacitados en el manejo de un idioma originario había ascendido a 10,000; se contaba con 23 alfabetos normalizados, base sobre la cual se capacitaba a los maestros; se había producido libros y videos sobre las culturas de las comunidades indígenas en las respectivas lenguas locales; y los ILC llegaban a 31, con diferentes iniciativas en sus respectivos territorios para revitalizar los idiomas locales. “También se realizaron iniciativas para implementar 123 Nidos bilingües en 22 naciones indígenas”, donde las madres y abuelas enseñan el idioma a través de actividades cotidianas a los niños y niñas de 0 a 4 años⁹⁵.

Ecuador, Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador (IICSAE)

El IICSAE fue creado el 2011 por la Ley Orgánica de Educación Intercultural e inició actividades a finales del 2015, con la finalidad de fortalecer las políticas educativas establecidas por el Ministerio de Educación y el Consejo Plurinacional de Educación Intercultural Bilingüe y promover el uso y el desarrollo de los saberes, ciencias e idiomas ancestrales de los Pueblos y de las nacionalidades. El Instituto fue pensado como una entidad de derecho público, con jurisdicción

nacional. personería jurídica, adscrita al Ministerio de Educación y parte integral del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con sede en la ciudad de Quito y con jurisdicción nacional.

A casi tres años de funcionamiento, producto del cambio de gobierno de Ecuador y de la “optimización de la gestión estatal”, en abril 2018 el Ministerio de Educación absorbió y fusionó al Instituto con la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe. Esta subsecretaría a partir de la fecha inició su reestructuración y asumió sus funciones por una norma presidencial⁹⁶.

A partir de ese momento, desafortunadamente, su portal dejó de funcionar y ya no se tiene acceso digital al acervo de publicaciones y conocimientos producidos por el IICSAE en los casi tres años de su funcionamiento.

En comunicación personal con el viceministro de EIB de Ecuador, se tomó conocimiento que el IICSAE no se reestructurará, sino que más bien ha sido absorbido por su despacho, en específico por la Dirección de Investigaciones (Jaime Gayas, comunicación personal, 10/06/2019). Pese a ello, se incluye aquí la concepción de este organismo, así como las tareas que cumplió en sus tres años de funcionamiento, a fin de extraer lecciones aprendidas para el IIALI.

La visión del IICSAE fue formulada en términos institucionales y no en función de la situación avizorada, en cuanto al papel que deberían cumplir las lenguas indígenas en el escenario nacional; en ese sentido, aludía a las funciones de investigar, asesorar, revitalizar, capacitar y difundir los idiomas, ciencias y saberes ancestrales, con los propios concernidos, con el fin de empoderarlos en el fortalecimiento y desarrollo de sus propios conocimientos. De igual modo, la visión expandía lo anterior al señalar que el Instituto es un:

organismo referente a nivel nacional e internacional para la recuperación y desarrollo de los idiomas, ciencias y saberes ancestrales del Ecuador; que investiga, promueve, revitaliza, fortalece

94 Cf. <https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2017/16-session/member-states/Bolivia-Report_UNPFII16session.pdf>

95 Cf. <<http://www.ideassonline.org/public/pdf/BoliviaEducacionPlurilingue-ESP.pdf>>

96 Cf. <<https://educacion.gob.ec/integracion-del-iicsae-al-ministerio-de-educacion-fortalecera-la-calidad-educativa-de-la-educacion-intercultural-bilingue/>>

y conserva la integralidad del pensamiento de los pueblos y nacionalidades, centrado en la construcción de un Estado Intercultural y Plurinacional.

El IICSAE perseguía dos objetivos estratégicos: incrementar el rescate, desarrollo, valoración y uso de las lenguas ancestrales existentes en el Ecuador e incrementar la valoración de los conocimientos, ciencias y saberes ancestrales de los Pueblos y nacionalidades.

Según el Art. 89 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el IICASE tenía como funciones:

- a. "Investigar, sistematizar, registrar y difundir, por todos los medios, las ciencias, los saberes, los conocimientos relativos a temas de interculturalidad, plurinacionalidad, identidad, historia, cultura, economía comunitaria, gobierno comunitario y demás ciencias del saber ancestral con el objeto de desarrollar la interculturalidad y plurinacionalidad.
- b. Investigar, sistematizar y llevar el registro lingüístico de los idiomas ancestrales de la República del Ecuador.
- c. Formular las normas lingüísticas de los idiomas ancestrales de la República del Ecuador.
- d. Investigar y formular las metodologías de aprendizajes de los idiomas ancestrales de la República del Ecuador.
- e. Diseñar las estrategias, líneas y programas de comunicación en idiomas ancestrales.
- f. Promocionar la participación académica e intelectual de los pueblos y nacionalidades de la República del Ecuador en espacios académicos nacionales e internacionales.
- g. Referenciar los procesos de los saberes ancestrales para su legitimación y registro de patentes."

En su último informe de rendición de cuentas, el IICSAE reportó la producción de un diccionario kichwa-castellano, de otro shuar-castellano, ambos accesibles en línea; un libro de cuentos kichwas y la colección pedagógica "El despertar de las lenguas"; el análisis de contenidos y metodologías para el aprendizaje de las lenguas ki-

chwa y shuar por niños y adultos; el desarrollo de una investigación sobre la lengua sápara y la compilación de materiales educativos para la enseñanza de esta lengua; la implementación de la normalización de las lenguas indígenas y la capacitación de los funcionarios del sector educación en esta materia; la elaboración de estándares educativos para la asesoría y auditoría educativa en la EIB; la construcción de una base de datos de publicaciones, materiales audiovisuales y de profesionales indígenas de las nacionalidades Kichwa y Shuar; y de un modelo nacional de asesoría a la gestión de la EIB.

Además de todas estas tareas inherentes al funcionamiento de la EIB, el IICSAE difundió la situación de las lenguas indígenas, promovió su aprendizaje en el contexto nacional y promovió el intercambio sobre la presencia indígena urbana y el fortalecimiento de la interculturalidad, a través del aprendizaje del kichwa. También publicó un compendio de Perfiles de las Lenguas y Saberes del Ecuador y produjo materiales diversos para la web.

Entre los retos que se planteaba el IICSAE antes de su cierre destacan: la investigación sobre saberes ancestrales; el desarrollo un marco conceptual propio para la descolonización del pensamiento; el desarrollo de capacidades investigativas en los Pueblos y nacionalidades; la normalización de los idiomas ancestrales; la revitalización de los idiomas y saberes ancestrales en situación de riesgo; la implementación de planes de comunicación y capacitación en el territorio nacional para la difusión, la promoción de una ley que garantice los derechos lingüísticos indígenas.⁹⁷

Guatemala, Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG)

La creación de la ALMG se gestó por un grupo de instituciones y organizaciones de la sociedad civil que trabajan en el ámbito de la educación bilingüe y/o en la promoción y uso de las

⁹⁷ El informe de gestión del ex IICSAE puede ser descargado de: <https://docplayer.es/54612569-Instituto-de-idiomas-ciencias-y-saberes-ancestrales.html>»

lenguas mayas. En 1986, deciden constituirse como academia para resolver problemas concretos derivados del uso de distintos alfabetos para la escritura de una misma lengua y llegar a una escritura normalizada.

En marzo de 1987 se creó una comisión que elaboró un proyecto de ley que fue presentado a la Comisión de Comunidades Indígenas del Congreso de la República. Luego de tres años, en noviembre de 1990, por el Decreto No. 65-90, el Congreso creó la ALMG “como una entidad estatal, autónoma, con personalidad jurídica y capacidad para adquirir derechos y contraer obligaciones, patrimonio propio y jurisdicción administrativa en toda la República, en materia de su competencia” (Art.1), reconociéndola como la máxima entidad rectora para la promoción y desarrollo de las lenguas mayas.

La ley en su Art. 2 establece que la ALMG tiene por finalidad “promover el conocimiento y difusión de las lenguas mayas e investigar, planificar, programar y ejecutar proyectos lingüísticos, literarios, educativos, culturales y dar orientación y servicios sobre la materia”; y, en ese marco, le señala objetivos de: (a) promoción y ejecución de investigaciones que contribuyan al desarrollo de las lenguas mayas; (b) planificación y ejecución de programas de desarrollo educativo y cultural; (c) producción de publicaciones bilingües y monolingües; (d) normalización del uso de los idiomas mayas; (e) promoción de las lenguas mayas y de asesoría técnica y científica al gobierno e instituciones relacionadas con las áreas de su competencia.

En el cumplimiento de sus funciones, la ALMG fomenta o desarrolla investigaciones propias en los campos lingüístico y cultural (gramáticas, diccionarios y libros de texto), enseña idiomas mayas; traduce leyes y reglamentos; certifica la suficiencia idiomática de los docentes de EBI del Ministerio de Educación; capacita al personal técnico de las comunidades lingüísticas y coordina con las universidades y centros de investigación del país.

En su sitio web, la ALMG actualmente se auto-define de la siguiente forma: “Somos una organización del estado de Guatemala que regula el

uso, la escritura y la promoción de las lenguas mayas que tienen representación poblacional en Guatemala, así como también promover la cultura maya guatemalteca”. Declara como misión: “Ser la institución reconocida en su rectoría en el uso y revitalización de los idiomas mayas de Guatemala en los ámbitos público y privado para contribuir en la construcción de un Estado plurinacional” y adopta como visión “Promovemos y desarrollamos los idiomas mayas de Guatemala, a través de su investigación, normalización, aprendizaje y difusión”.

México, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)

El INALI fue creado en el año 2003, en el marco de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, como organismo descentralizado, de servicio público y social, personalidad jurídica y patrimonio propio, y como parte del sector cultura. El INALI tiene tres objetivos precisos: promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas; promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo del conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación y asesorar a los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) para articular las políticas públicas necesarias en la materia.

La misión del INALI es contribuir a la:

consolidación de una sociedad equitativa, incluyente, plural y favorecedora del diálogo intercultural, a través de la asesoría proporcionada a los tres órdenes de gobierno para articular políticas públicas en materia de lenguas indígenas nacionales, con las que se promueven el multilingüismo, el ejercicio pleno de los derechos lingüísticos, el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y el fomento a su uso en todos los ámbitos de la vida social, económica, laboral, política, cultural y religiosa, principalmente en aquellos en los que participan los pueblos indígenas; favorece el conocimiento y disfrute de la riqueza

lingüística reconociendo la diversidad cultural a través del trabajo coordinado con las comunidades indígenas, con distintas instancias gubernamentales y con la iniciativa privada.

Para ello, tiene como visión institucional: ser una institución líder que ha logrado la aplicación en el ámbito público y en las sociedades indígenas de una política pública de lenguas indígenas nacionales para cambiar la tendencia hacia la desaparición de esas lenguas, permitiendo su revitalización, fortalecimiento y desarrollo dentro de un marco de reconocimiento, respeto y legalidad aplicados por el Estado y la sociedad en su conjunto. Se proyecta además a que en México se ejerzan los derechos lingüísticos y la población indígena utilice sus idiomas plenamente en los espacios institucionales, socioculturales y en los medios de comunicación masiva.

En el período 2014-2018 se planteó cinco objetivos, para cada uno de los cuales se establecieron estrategias y líneas de acción:

- a. Promover el ejercicio, respeto y defensa de los derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas.
- b. Promover la ampliación de uso de las lenguas indígenas en los ámbitos de la vida pública y privada.
- c. Incrementar la participación de personas hablantes de lenguas indígenas, su expresión y presencia en los medios de comunicación.
- d. Promover el conocimiento del marco jurídico de los derechos lingüísticos en el Estado Mexicano.
- e. Propiciar la generación de conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural del país.

A la fecha el INALI ha llevado a cabo importantes acciones, como: la elaboración del *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales*, variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas; la publicación de 10 diccionarios de lenguas indígenas y otras 900 obras; la formación de cerca de 800 intérpretes; la traducción de la Constitución a las lenguas indígenas; la identificación de las lenguas mesoamericanas en peligro; la producción de

materiales acústicos, audiovisuales y magnéticos, entre los que se encuentran cerca de 100 discos compactos con grabaciones en lenguas indígenas; la realización de conferencias internacionales, seminarios, exposiciones fotográficas, cursos de capacitación, encuentros de hablantes de lenguas indígenas, campañas de promoción de las lenguas indígenas; y también ha instituido el Premio de Literaturas Indígenas de América, que se entrega anualmente.

Del mismo modo en convenio con distintas instancias del gobierno mexicano ha impulsado la inclusión del multilingüismo y la interculturalidad en las políticas públicas.

El INALI coordina sus acciones con la Secretaría de Educación Pública y con la Secretaría de Cultura y suscribe convenios de cooperación con distintas entidades gubernamentales; tal es el caso del acuerdo suscrito en marzo de 2019 con la Secretaría de Pueblos Indígenas y Barrios Originarios del gobierno de la Ciudad de México, donde se hablan 55 lenguas indígenas diferentes. En virtud de este convenio, el INALI y la SEPI se han comprometido a elaborar políticas tendientes a dignificar, promover y posibilitar el ejercicio de los derechos lingüísticos, de manera que los hablantes hagan uso espontáneo y libre de ellos. En la Ciudad de México cerca de un millón de personas se reconocen como indígenas y 130,000 hablan lenguas indígenas⁹⁸.

Venezuela, Instituto Nacional de Idiomas Indígenas (INIDI)

La Ley de idiomas indígenas N° 38.981⁹⁹, cuyo objetivo es “regular, promover y fortalecer el uso, revitalización, preservación, defensa y fomento de los idiomas indígenas”, en su título II instituye el órgano responsable de las lenguas originarias: el Instituto Nacional de Idiomas Indígenas (INIDI).

98 Cf. <<https://www.inali.gob.mx/es/comunicados/709-2019-03-21-18-54-32.html>>

99 Información obtenida el 01/10/20 de: <<https://pandectasdigital.blogspot.com/2016/08/ley-de-idiomas-indigenas.html#:~:text=Art%C3%ADculo%201.,de%20comunicaci%C3%B3n%20y%20expresi%C3%B3n%20cultural>>

Los artículos 9 al 26 de la Ley N° 38.981 se refieren a la creación, naturaleza, sede, estructura y funcionamiento del Instituto Nacional de Idiomas Indígenas, instancia descentralizada del Ministerio de Educación, con personalidad jurídica y patrimonio propio, para ejecutar políticas, estrategias y actividades “destinadas a la protección, defensa, promoción, preservación, fomento, estudio, investigación y difusión, así como velar por el uso adecuado de los idiomas indígenas, adaptado al desenvolvimiento natural y cultural que experimente cada uno de ellos, con la participación protagónica, directa y efectiva de los pueblos y comunidades indígenas” (Art. 10).

El Instituto tiene como competencias:

- a. El asesoramiento en políticas lingüoeducativas y en el uso, conocimiento, defensa, preservación y promoción de los idiomas y culturas de los Pueblos Indígenas, a cargo de los distintos órganos públicos, nacionales, estatales o municipales; el desarrollo de procesos de estandarización y normalización de los alfabetos y las gramáticas de los idiomas indígenas.
- b. La estandarización, normalización y aprobación de alfabetos, diccionarios y gramáticas.
- c. La traducción, interpretación y difusión de los “principales instrumentos legales y cualquier otro documento que afecte a los pueblos y comunidades indígenas”.
- d. La elaboración y aprobación de diccionarios y de materiales educativos; la creación y apoyo a los nichos (nidos) lingüísticos y de otras estrategias de revitalización de los idiomas indígenas en peligro de extinción o deterioro.
- e. La formación, capacitación y acreditación de intérpretes y traductores y de docentes indígenas bilingües, especialmente de la EIB.
- f. El fomento del uso de los idiomas indígenas “en los actos públicos, nacionales e internacionales, especialmente en los estados, y municipios con población indígena”.
- g. La coordinación “con los organismos internacionales, consulados, embajadas, organizaciones indígenas internacionales, en materias relacionadas con los derechos lingüísticos” indígenas.
- h. La edición y publicación de “materiales bibliográficos y audiovisuales [...] dirigidos al

conocimiento, esparcimiento y disfrute de los indígenas y la colectividad”.

- i. Otras más vinculadas con la investigación, la documentación, la creación de repositorios de publicaciones y documentos y de coordinación y cooperación con los consejos comunales, las organizaciones indígenas y los otros órganos en materia de idiomas indígenas (Art. 12).

La sede del Instituto es Caracas y se abre la posibilidad a crear dependencias en los estados y municipios con población indígena (Art. 13). Los artículos 14 al 22 establecen los cargos directivos del Instituto y sus atribuciones.

En septiembre de 2013, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de las Naciones Unidas exhortó al Gobierno de Venezuela “que tome las medidas necesarias para impulsar la creación del Instituto Nacional de Idiomas Indígenas” y que también le asigne los recursos necesarios (CERD, 2013). En octubre de 2014 se anunció su creación¹⁰⁰, en cumplimiento de la norma promulgada el 2008, el INIDI inició sus actividades en octubre 2015¹⁰¹.

Desafortunadamente, el INIDI no dispone de un portal ni tampoco es posible encontrar informes suyos en la Internet. No obstante, a través de su página de Facebook, disponible desde el 06/06/2018¹⁰², se encuentra alguna información sobre las actividades llevadas a cabo, como un taller de revitalización lingüística realizado en junio de ese mismo año; la clausura de un curso de wayuunaiiki en ese mismo mes; talleres de pintura indígena, gastronomía, saberes y sabores del Pueblo Wayuu; música inga, maquillaje facial wayuu; saberes ancestrales

100 Información obtenida el 01/10/2020 de <<http://www.minci.gob.ve/presidente-maduro-anuncia-creacion-del-instituto-de-idiomas-de-las-lenguas-indigenas/>> y de <<https://www.nodal.am/2015/08/venezuela-anuncian-creacion-del-instituto-de-idiomas-indigenas/>>

101 Información obtenida el 01/10/2020 de <<https://2001online.com/comunidad/instituto-nacional-de-idiomas-indigenas-dicta-primer-diplomado-en-antropolingüística/>>

102 Cf. <<https://www.facebook.com/Instituto-Nacional-de-Idiomas-Ind%C3%ADgenas-171058486867660/>>

les afrodescendientes; comunicación intercultural, realizados entre julio y agosto 2018.

También en agosto 2018 se llevó a cabo el lanzamiento oficial de guías pedagógicas para los Pueblos Warekena y Baniva, un libro sobre la educación propia de la educación y un cancionero del Pueblo Wayuu y se celebró el conversatorio “Reunidos por nuestros idiomas indígenas”. En el 2019, las publicaciones de la página se refieren a las celebraciones del Día de la Mujer Indígena, del Día de la EIB y el primer trimestre del 2020 tratan del impulso a los equipos regionales de esta institución en Amazonas, Apure y Bolívar.

Como se puede apreciar, esta norma es concreta, el carácter oficial y territorial que la Constitución Bolivariana le otorga a los idiomas indígenas y, si bien menciona que las lenguas originarias también constituyen los vehículos por medio de los cuales el Estado se comunica con los Pueblos Indígenas, su uso oficial está más directamente vinculado con los territorios indígenas.

Como en el caso guatemalteco, la norma crea un organismo gubernamental responsable de su cumplimiento y a la vez establece deberes y derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Pero, a diferencia de Guatemala reconoce el rol protagónico de los Pueblos, comunidades y familias indígenas, así como la responsabilidad compartida en la transmisión intergeneracional y en la revitalización de los idiomas indígenas. También, como en el caso guatemalteco, crea un organismo especializado, pero en este caso dependiente del Ministerio de Educación. No sorprende por ello el énfasis puesto en la enseñanza de los idiomas originarios y en el desarrollo de la EIB.

Perú, Instituto Peruano de Lenguas Indígenas (IPELI)

En el caso peruano, se cuenta con un Proyecto de Ley que crea el IPELI como organismo público ejecutor, adscrito al Ministerio de Cultura, con personería jurídica de derecho público, con competencias a nivel nacional y autonomía administrativa, funcional, técnica,

económica y financiera (Art. 1). Tiene por finalidad promover el uso, desarrollo, valoración y fortalecimiento de las lenguas indígenas u originarias del Perú (Art. 2) y como objetivos (Art. 3): fomentar el uso y la difusión de las lenguas indígenas u originarias en el país, promover y desarrollar la investigación sobre lenguas indígenas u originarias y difundir la diversidad lingüística del país y fomentar su valoración positiva.

Según el Art. 4, el Ministerio de Cultura es el encargado de la implementación y el funcionamiento del IPELI, con la participación de las organizaciones representativas de los Pueblos Originarios. Para el cumplimiento de sus funciones, se implementarán progresivamente a nivel nacional las sedes que sean representativas de las lenguas indígenas u originarias.

En abril 2019, este proyecto fue aprobado por unanimidad en la Comisión de Cultura y Patrimonio Cultural del Congreso. En su discusión cuatro congresistas presentaron sus argumentos en quechua. Con el dictamen favorable resta que este proyecto se debata en el Pleno del Parlamento.¹⁰³ Con la crisis política y sanitaria por la COVID-19 no se avizora que este proyecto se discuta antes del cambio de gobierno en el 2021.

Chile, Instituto de Derechos Lingüísticos

El proyecto de Ley general de derechos lingüísticos del 2014, en su Capítulo III, propone al Poder Ejecutivo la creación del Instituto de Derechos Lingüísticos. El Art. 12° establece la necesidad de esta instancia para proteger, revitalizar y fomentar las lenguas indígenas, “al que concurrirán las organizaciones de pueblos originarios y las organizaciones no gubernamentales de Derechos Humanos, biodiversidad y pluriculturales, según se conformen en cada región o zona cultural del país”. El Art. 13° se refiere a los estatutos del Instituto que deberá

103 Información obtenida el 03/10/2020 de <<https://www.gob.pe/institucion/cultura/noticias/27176-aprueban-dictamen-del-proyecto-de-ley-que-declara-de-interes-nacional-la-creacion-del-instituto-peruano-de-lenguas-indigenas>>

incluir mecanismos para reconocer, proteger, promover, difundir, desarrollar y regular los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos originarios.

Por su parte, el Art. 14° considera que el Instituto funcione “en todas las regiones o zonas que su directorio decida, en atención a las necesidades y/o solicitudes de las comunidades de pueblos originarios le hagan llegar”. El Art. 15° establece que el objeto de este Instituto es valorar, revitalizar y fomentar el uso de las lenguas originarias, así como evaluar la implementación y el seguimiento de los proyectos lingüísticos culturales, y promover y patrocinar la producción y/o difusión de los textos de normalización lingüística.

Se trata solo de cinco artículos, en tanto en Chile es el Poder Ejecutivo el que tiene la potestad para crear instituciones públicas como este Instituto. Sin embargo, se observa en ellos, de un lado, una perspectiva amplia que trasciende la esfera educativa, pues no la menciona de manera explícita; y, de otro y como en el caso venezolano y otros, una fuerte apuesta por el desarrollo escrito y la normalización lingüística.

Como se puede apreciar de la breve descripción de los órganos gubernamentales especializados ya en funcionamiento, clausurados como el ecuatoriano o en creación como el peruano, estamos ante instituciones de índole distinta, frente a la similitud encontrada en la normatividad legal. En unos casos, encontramos dependencias vinculadas estrechamente con un ministerio específico, sea el de educación (BO, EC, VE) o el de cultura (MX, PE). En otros, estamos ante órganos de mayor alcance legal, que asesoran y coordinan con las demás instancias gubernamentales (GT, MX, PE, CL).

También se observan diferencias en términos de objetivos y de funciones que cumplen estos órganos, como se muestra en el cuadro 14. Las funciones más recurrentes son las de investigación, fomento y difusión de las lenguas indígenas y también de la diversidad cultural y lingüística, la normalización escrituraria y la capacitación de funcionarios. Las específicas a algunos países, son las de asesoría

a otras dependencias del Estado (MX, PE), de traducción de normas legales (BO, GT), de formación de intérpretes y traductores (MX, PE), de acreditación de conocimiento de lenguas originarias (BO, GT, PE) y de reconocimiento de la propiedad intelectual de los Pueblos Indígenas (BO, EC).

La situación particular del exIICSAE de Ecuador, sin embargo, merece un comentario adicional a la vez que algunas alertas, sino para el IIALI, sí para otros organismos nacionales que pudieren añadirse a los existentes. Se pone en evidencia el riesgo de adscribir un instituto de lenguas indígenas a un sector específico, pues este debería tener carácter intersectorial. La supervivencia, el uso y fortalecimiento de las lenguas indígenas le atañe a toda la sociedad, y, en lo que al Estado le compete, a toda la administración pública y no únicamente a la educación. A lo largo de este documento se ha recalcado que no existe evidencia que el uso parcial de las lenguas indígenas en las escuelas redunde en beneficio de la supervivencia de las lenguas.

Además, resulta difícil pensar cómo desde una dirección de un viceministerio específico se va a poder coordinar con otros ministerios, como los de Salud, Justicia, Medio Ambiente, por mencionar algunos, para cumplir con lo que la Constitución establece respecto al uso oficial-territorial de 11 lenguas originarias y más aún del uso nacional del kichwa y del shuar en su condición de lenguas de relación intercultural, en el marco del régimen plurinacional.

Finalmente, se observa cómo aduciendo una reforma administrativa del sector público, se pone en suspenso un artículo de una ley orgánica. Tal vez la situación cambie, en favor de la atención del uso público de las lenguas indígenas, cuando se apruebe el proyecto de ley de derechos lingüísticos y se cree la Subsecretaría de Políticas Lingüísticas prevista. Por ahora, cabe plantear que de haber otros países interesados en crear institutos como los que existen en Guatemala, México, Bolivia y Venezuela, y como el que espera aprobación del pleno del Congreso en el Perú, se debe garantizar su carácter e incidencia intersectorial.

Cuadro 14

Comparación de las funciones de los órganos nacionales

País	Investigación	Asesoría a Dependencias púb.	Fomento uso & difusión	Normalización & escritura	Capacitación funcionarios	Traducción a lenguas	Formación de intérp.	Acred. conociem.	Propiedad intelect.
Bolivia	X		X	X	X	X		X	X
Ecuador	X		X	X	X				X
Guatemala	X	X	X	X	X	X		X	
México	X	X	X	X	X		X		
Perú	X	X	X	X		X	X	X	
Venezuela	X	X	X	X		X	X	X	
Chile			X	X					

Fuente: Elaboración propia

Finalmente cabe observar el potencial riesgo de duplicidad de funciones por la creación de instituciones de mayor rango, en unos casos, a las cuales se les encomendaría cumplir con

la normatividad vigente. Tal es el caso, del Instituto Peruano de Lenguas Indígenas, órgano del sector cultura, cuando este tiene ya una Dirección de Lenguas.



CAPÍTULO VI

Las lenguas indígenas en
el concierto internacional y
académico



Capítulo VI

Las lenguas indígenas en el concierto internacional y académico

[...] y para que estos indios se despeguen del odio que han observado contra los españoles, y sigan los trajes que les enseñan las leyes, se vistan de nuestras costumbres españolas y hablen la lengua castellana, se introducirá con más vigor que hasta aquí, el uso de las escuelas, bajo las penas más rigurosas y justas contra las que no la usen, después de algún tiempo en la que puedan haber aprendido.

José Antonio de Areche,
Visitador General del Perú, 15 de mayo de 1781

Las lenguas son importantes, pero son mucho más importantes sus hablantes. Las lenguas mueren porque sus hablantes son discriminados y violentados. [...] A nuestras lenguas las matan también cuando no se respetan nuestros territorios, cuando las venden y concesionan, cuando asesinan a quienes las defienden. ¿Cómo va a florecer nuestra palabra en un territorio del que se nos despoja?

Yasnaya Elena Aguilar, lingüista ayuujk, 2019¹⁰⁴

Mark Turin, antropólogo y lingüista de la Universidad de Yale, ha dicho en varios discursos "gastamos enormes cantidades de dinero en proteger especies y la biodiversidad, ¿por qué la única cosa que nos hace singularmente humanos no debe ser nutrida y protegida de manera similar?"¹⁰⁵.

El lingüista Ken Hale, quien hasta su muerte en el 2001 trabajó con lenguas amenazadas, dijo a un periodista "Cuando se pierde una lengua, se pierde una cultura, un patrimonio intelectual, una obra de arte. Es como arrojar una bomba sobre un museo, sobre el Louvre".

104 Tomado de su intervención en el Congreso Mexicano, el 05.03.2019 cf. <https://verne.elpais.com/verne/2019/03/02/mexico/1551557234_502317.html>

105 Este extracto y el de Ken Hale son tomados de *Revista Semana* (2017).

6.1. Reconocimiento internacional de los derechos individuales y colectivos de los Pueblos Indígenas

En las últimas décadas, la normativa internacional se ha manifestado a favor de evitar la desaparición de las lenguas indígenas del mundo, combatir la violación de los derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas, así como el racismo y la discriminación que atentan contra la supervivencia de la diversidad cultural y lingüística en el mundo. Cabe destacar que existe consenso internacional respecto a que los derechos al conocimiento, la cultura y la lengua propia no sean considerados de manera aislada, sino en conjunción y como parte de otros derechos humanos de los Pueblos Indígenas, entre ellos el derecho a una vida digna y diferente, en concordancia con su visión del mundo, su organización social y su espiritualidad.

Entre la normativa internacional existente en materia de Derechos de los Pueblos Indígenas, consideramos que la labor del IIALI debe sustentarse en cuatro instrumentos fundamentales que establecen obligaciones para los Estados: el Convenio 169 de la OIT (1989), la Declaración de Durban (2001), la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2016).

El Convenio 169 de la OIT de 1989

Este Convenio se sitúa en el horizonte de la justicia social para una globalización equitativa, y, por ende, resulta orientador y relevante, en tanto sienta bases sólidas para el trabajo del IIALI, en tanto la defensa de las lenguas indígenas y su supervivencia está estrechamente vinculada con la defensa de la vida y el reclamo histórico de sus hablantes por el reconocimiento, valoración y el derecho a tomar sus propias decisiones en el marco del control de sus propias sociedades, formas de vida y culturas.

El Convenio se basa en dos premisas básicas: la potestad de los Pueblos Indígenas a mantener y fortalecer sus lenguas, culturas, formas

de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones, políticas y programas que les afecten, a partir de la consulta previa, libre e informada. En esa perspectiva, el Art. 3.1 reconoce el derecho de los Pueblos Indígenas a decidir sus prioridades y controlar su propio desarrollo económico social y cultural, y gozar plenamente de los derechos humanos, sin obstáculos ni discriminación.

Asimismo, en su Art. 5, prescribe que en la aplicación de las disposiciones del Convenio:

- a) deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propios de dichos pueblos y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente;*
- b) deberá respetarse la integridad de los valores, prácticas e instituciones de esos pueblos;*
- c) deberán adoptarse, con la participación y cooperación de los pueblos interesados, medidas encaminadas a allanar las dificultades que experimenten dichos pueblos al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo.*

En la sección referida a la educación y a los medios de comunicación, en su Art. 27, el Convenio 169 establece que los programas y servicios de educación deben desarrollarse e implementarse en cooperación con los Pueblos Indígenas para así:

- responder a sus necesidades particulares, y [...] abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, [sus lenguas,] sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales; [para lo cual los Estados deben garantizar ...] su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos Pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas (Énfasis del autor).*

Adicionalmente, en el inciso 3 de este mismo artículo, se estipula que los gobiernos deben “reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación [...] y deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin” (Énfasis del autor).

El Artículo 28, inciso 3, prescribe asimismo la adopción de medidas para preservar las lenguas indígenas y promover el uso y el desarrollo de las mismas; mientras que el Art. 30 establece la obligatoriedad de los gobiernos a recurrir a “traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos”, para darles a conocer sus derechos y obligaciones.

La Declaración de Durban de 2001

La Declaración y el Programa de Acción de Durban, acordados durante la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, registran el compromiso de los Estados y las sociedades del mundo de luchar contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia en el plano nacional, regional e internacional. El reconocimiento de que el racismo es una cuestión global, pues ningún país está exento de él, es un logro clave para los pueblos minorizados y subalternos del mundo, que sobreviven bajo condiciones aun coloniales.

En lo que respecta al quehacer del IIALI, esta declaración y plan de acción resultan fundamentales en tanto sitúan el contexto en el cual se afecta la vida de los Pueblos Indígenas y se condiciona y compromete la supervivencia de sus lenguas y culturas. Como se sabe, la estructura racializada de las sociedades latinoamericanas contribuye a la generación de actitudes e ideologías lingüísticas que atentan contra la salud de las culturas y de los idiomas indígenas.

Entre los puntos más relevantes, para nuestro caso, de esta declaración tenemos los siguientes:

14. Reconocemos que el colonialismo ha llevado al racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, y que [...] los pueblos indígenas fueron víctimas del colonialismo y continúan siéndolo de sus consecuencias. [...] Lamentamos [...] que los efectos y la persistencia de esas estructuras y prácticas se cuenten entre los factores que contribuyen a desigualdades sociales y económicas duraderas en muchas partes del mundo de hoy;

22. Expresamos nuestra preocupación porque en algunos Estados las estructuras o instituciones políticas y jurídicas [...] no corresponden a las características multiétnicas, pluriculturales y plurilingües de la población y, en muchos casos, constituyen un factor importante de discriminación en la exclusión de los pueblos indígenas;

41. Reiteramos nuestra convicción de que la plena realización por los pueblos indígenas de sus derechos humanos y libertades fundamentales es indispensable para eliminar el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. [...];

43. Reconocemos también la relación especial que tienen los pueblos indígenas con la tierra como base de su existencia espiritual, física y cultural, y alentamos a los Estados a que, siempre que sea posible, velen por que los pueblos indígenas puedan mantener la propiedad de sus tierras y de los recursos naturales.

73. Reconocemos que a un niño [...] indígena no debe negársele el derecho, individualmente o en comunidad con otros miembros de su grupo, a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión y a utilizar su idioma.

La Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007

Esta Declaración ratifica, expande y profundiza los planteamientos del Convenio 169. Así, en su Art. 11.1, establece el derecho de los Pueblos Indígenas a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales, pasadas, presentes y futuras. El Art. 12.1 estipula el derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y a acceder a ellos privadamente.

En ese marco, el Art. 13 garantiza el derecho que tienen los Pueblos Indígenas a revitalizar, usar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas; del mismo modo, establece la obligatoriedad de los Estados de adoptar medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también el derecho que les asiste a los Pueblos Indígenas para entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello servicios de interpretación.

El Art. 14 reitera el derecho de los pueblos indígenas a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes para impartir educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y de aprendizaje. Prescribe también que los indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación que el Estado ofrece, sin discriminación alguna. Y en su inciso 3, establece la obligatoriedad de los Estados de adoptar medidas eficaces, involucrando a los Pueblos Indígenas en la toma de decisiones, para que “las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso [...] a la educación en su propia cultura y en su propio idioma”.

En cuanto a los medios de comunicación, el Art. 16 prescribe el derecho a establecer sus

propios medios de información en sus propios idiomas y a acceder a todos los demás medios de información no indígenas sin discriminación. En ese mismo artículo también establece la obligatoriedad de los Estados de adoptar medidas eficaces para asegurar que los medios de información públicos reflejen debidamente la diversidad cultural indígena, tocándole también motivar a los medios de información para que reflejen debidamente la diversidad cultural indígena.

En lo referente a la sabiduría indígena, el Art. 31 garantiza el derecho que tienen los Pueblos Indígenas a:

mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.

Finalmente, y en relación a una de las funciones que debería asumir el IIALI, el Art. 36, garantiza los derechos de los Pueblos Indígenas, divididos por las actuales fronteras nacionales, a mantener y desarrollar los contactos, las relaciones y la cooperación, incluidas las actividades de carácter espiritual, cultural, político, económico y social, con sus propios miembros, así como con otros pueblos, a través de las fronteras. Para ello establece que los Estados, en consulta y cooperación con los Pueblos Indígenas, adopten medidas eficaces para facilitar el ejercicio y asegurar la aplicación de este derecho.

La Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de 2016

Luego de varios años de negociación entre los Estados latinoamericanos y casi una década después de la aprobación de la Declaración de Naciones Unidas (2007), en Asamblea General, los países latinoamericanos adoptaron el año 2016 esta Declaración Americana. Como era de esperar en ella recogen postulados y artículos tanto del Convenio 169 de la OIT como de la Declaración de Naciones Unidas, sobre todo en lo referido a aspectos como cultura, lengua y educación, a la vez que se añaden otros puntos referidos a territorio, espiritualidad y otros que atañen a las particularidades de los Pueblos Indígenas de las Américas.

La importancia de la Declaración Americana reside en que es la primera vez en 200 años de vida republicana que, de manera explícita y extensa, los Estados americanos, en conjunto, reconocen a los Pueblos Amerindios como titulares de un conjunto de derechos y se comprometen a garantizarlos. Además, esta Declaración rompe de forma clara con la política asimilacionista (Art. X) que los Estados americanos adoptaron en la Primera Conferencia Interamericana de Pátzcuaro, México, de 1940. De allí que esta es otra Declaración que se constituye en un elemento clave para la labor del IIALI, en tanto parte aguas entre asimilación y pluralismo cultural.

En cuanto a los derechos colectivos, el Art. VI reconoce el derecho de los Pueblos Indígenas a su:

existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos [... así como a] su actuar colectivo; a sus sistemas o instituciones jurídicos, sociales, políticos y económicos; a sus propias culturas; a profesar y practicar sus creencias espirituales; a usar sus propias lenguas e idiomas; y a sus tierras, territorios y recursos.

Y en relación con ello, en el Art. X rechaza abiertamente la asimilación y prescribe que estos Pueblos “tienen derecho a mantener, expresar

y desarrollar libremente su identidad cultural en todos sus aspectos, libre de todo intento externo de asimilación”, prohibiendo a los Estados “desarrollar, adoptar, apoyar o favorecer política alguna de asimilación de los Pueblos Indígenas ni de destrucción de sus culturas”.

En ese marco general, se debe entender el reconocimiento del derecho de los Pueblos Indígenas en aislamiento voluntario o en contacto inicial (Art. XXVI), los cuales “tienen derecho a permanecer en dicha condición y de vivir libremente y de acuerdo a sus culturas”, asignándole a los Estados la responsabilidad de adoptar “políticas y medidas adecuadas, con conocimiento y participación de los pueblos y las organizaciones indígenas, para reconocer, respetar y proteger las tierras, territorios, medio ambiente y culturas de estos pueblos, así como su vida e integridad individual y colectiva”.

El artículo XIV, referido a sistemas de conocimientos, lenguaje y comunicación, la Declaración se compromete con la preservación, uso, desarrollo, revitalización y transmisión de las historias propias, las lenguas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de conocimientos, escritura y literatura, “con la participación plena y efectiva de los pueblos indígenas”.

Del mismo modo, y al igual que la Declaración de Naciones Unidas, reconoce el derecho a la promoción y desarrollo de “sus propios programas de radio y televisión, y acceder en pie de igualdad a todos los demás medios de comunicación e información”, así como el compromiso de los Estados con “la transmisión de programas de radio y televisión en lengua indígena, particularmente en regiones de presencia indígena” y la creación “de radioemisoras y televisoras indígenas, así como otros medios de información y comunicación”. También reconoce el derecho a entender y hacerse entender en procesos administrativos, políticos y judiciales por medio de intérpretes.

Algo similar ocurre con el Art. XV que retoma consideraciones y postulados de la Declaración de Naciones Unidas, respecto a los derechos de las personas indígenas a ser atendidos en todos los niveles y formas de educación, sin

discriminación alguna. También reitera el derecho al establecimiento y control indígena de sus sistemas educativos y de sus instituciones de formación docente para garantizar el desarrollo de la educación en sus propios idiomas, “en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”.

De igual manera, reconoce que los Estados deben, en conjunto con los Pueblos Indígenas, tomar “medidas eficaces para que las personas indígenas, en particular los niños y niñas, que viven fuera de sus comunidades puedan tener acceso a la educación en sus propias lenguas y culturas”, con lo cual se comprometen a sacar a la educación indígena, y por extensión de todos los servicios públicos dirigidos a poblaciones indígenas, de su enclaustramiento actual en el área rural.

Como no podía ser de otra forma, son varias las coincidencias observadas entre estas normas internacionales, así como entre este conjunto y las leyes nacionales de lenguas indígenas y derechos lingüísticos. Cabe destacar ahora algunos aspectos no suficientemente tomados en cuenta en el accionar de los Estados, en tanto a ellos debería orientar el IIALI su trabajo e incidencia: la necesidad de incentivar la transmisión intergeneracionales de las lenguas indígenas, los derechos de los indígenas urbanos a conservar y desarrollar sus lenguas así como a recibir educación en ellas, el derecho a la institucionalidad propia con financiamiento estatal, la potestad de los Pueblos Indígenas de contar con sus propias radioemisoras y estaciones de televisión, y, por último pero no menos importante, la integralidad de los derechos y la estrecha vinculación que existe entre lengua, cultura, derecho y vida digna.

6.2. Lenguas indígenas y cooperación internacional

Apoyo a la educación intercultural bilingüe

Desde hace al menos cinco décadas diversos organismos de cooperación internacional

han brindado asistencia técnica a los Estados latinoamericanos, sobre todo en lo que atañe a la implementación de programas de educación bilingüe. México fue pionero en este campo, desde el contrato suscrito en 1935 con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), organismo misionero norteamericano cuyo fin ulterior es la traducción de la Biblia a las lenguas del mundo.

Desde su anclaje inicial en México el trabajo del ILV se extendió a casi todos los países latinoamericanos y en Sudamérica, con particular atención a las comunidades lingüísticas de la Amazonía. Así los servicios educativos que el ILV ofrecía, por contrato con los Estados, tenían en la mira la evangelización, la sedentarización y la asimilación de los Pueblos Indígenas, por la vía de la castellanización, con un estadio transitorio de bilingüismo. Así, en Guatemala, desde mediados de 1960 se gestó el Programa de Castellaniación, con apoyo del ILV y la UNESCO.

En algunos casos, como Perú y Ecuador, a partir de la década de 1960 y 1970 se buscó alternativas a estas formas iniciales de educación bilingüe, a través de proyectos académicos que impulsaron la Universidad Nacional de San Marcos de Lima y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, ambas con comunidades quechua hablantes, y en el caso ecuatoriano, además, con fuerte involucramiento comunitario.

La cooperación internacional se sumó a estas iniciativas, en la década de 1970, siendo Perú uno de los primeros países en los que ello ocurrió, en el marco de su reforma educativa de entonces, que instituyó la educación bilingüe para las poblaciones indígenas. La cooperación en este campo fue brindada de forma intensiva en determinadas regiones, por la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), entre 1975 y 1989, en comunidades aymara y quechua hablantes del altiplano sudperuano; y por la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID), entre 1975 y 1980, en comunidades quechua hablantes de Cuzco.

A estos primeros apoyos internacionales se añaden otros desde inicios de la década de los 1980 en Ecuador, Bolivia, Colombia, Guatemala

y Nicaragua, donde AECID, GIZ, NORAD, UNESCO, UNICEF y USAID apoyaron el desarrollo de currículos, materiales educativos, la formación de docentes y el acompañamiento y la sistematización y evaluación de las experiencias de EIB llevadas a cabo en algunas comunidades con diversas lenguas indígenas, incluyendo algunas experiencias de educación superior.

También en el contexto de las reformas educativas iniciadas en la década de 1990 y que continuaron en la siguiente, este apoyo a la educación de los Pueblos Indígenas provino también de otros gobiernos europeos como los de Finlandia, Holanda, Suecia, a los que se añadirían otros organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); y la geografía de la asistencia técnica en EIB se extendió a Argentina, Chile, Honduras, Panamá, Paraguay y Venezuela.

Es importante además destacar el apoyo de algunas ONG internacionales como CARE, IBIS, la Fundación Ford, LED, OXFAM, Plan Internacional, SAIH, Save the Children, Terra Nuova, Tierra de Hombres, entre otras, aunque en este caso el apoyo, por lo general, ha ido dirigido a las ONG y a las organizaciones indígenas que asumieron sea la cogestión de algunos programas con los Estados o la implementación directa de propuestas de educación propia, así como a algunas universidades que trabajan con Pueblos Indígenas.

Hoy la asistencia de organismos internacionales a los Estados persiste en algunos países, así como la de las ONG, razón por la cual muchos analistas afirman que la deuda de los Estados con la educación de los Pueblos Indígenas se incrementa con el pasar del tiempo, en tanto no se logra todavía asignar los suficientes recursos para lograr la cobertura y la calidad deseadas.

Apoyo a la documentación y revitalización lingüística

La ayuda internacional al cumplimiento estatal de los derechos de los Pueblos Indígenas a una

educación con pertinencia cultural y lingüística ha sido importante, aunque de ningún modo comparable a la inversión que han hecho los Estados en infraestructura, contratación y pago de docentes. Frente a ello, la asistencia técnica y financiera en materia de RCL ha sido y es aún escasa. Este apoyo ha provenido fundamentalmente de fundaciones o de programas universitarios específicos.

Otras experiencias de documentación y de revitalización de lenguas amerindias se han llevado a cabo, y se desarrollan en distintos lugares de América Latina, por lo general, gracias al apoyo de programas internacionales como los impulsados por la Fundación Volkswagen, el *School of Oriental and African Studies* (SOAS) de la Universidad de Londres, Inglaterra, y de programas universitarios cuyos estudiantes desarrollan tesis de maestría o doctorado o cuyos docentes llevan a cabo proyectos de investigación.

Entre el 2002 al 2012 el Programa Hans Rausing de Documentación de Lenguas Amenazadas del SOAS apoyó un total de 91 proyectos en las Américas. La Fundación Volkswagen, también entre 2002 y 2012, apoyó dos proyectos de documentación en Centroamérica (2 lenguas) y 14 en Sudamérica (23 lenguas de los llanos del Pacífico, de la Amazonía (Bolivia, Brasil, Colombia, Perú), del altiplano boliviano y del Chaco argentino). La *National Science Foundation* y el *National Endowment for the Humanities* de Estados Unidos también financiaron proyectos de documentación en América Latina en 2005 y 2012: 23 lenguas en Centroamérica y 21 en Sudamérica (Franchetto & Rice, 2014).

Entre los programas académicos, cabe mencionar el *Hans Rausing Endangered Language Programme* del *School of Oriental and African Studies* (SOAS) de la Universidad de Londres, y el Archivo de Lenguas Indígenas de la Universidad de Austin, el Centro Nacional de Investigación de Francia (CNRS), el Centro de Estudios de las Lenguas Indígenas en América, con base en Francia (CELIA), el Instituto Max Planck de Alemania (hasta 2015), los programas de lingüística de las Universidades de Leiden y Nijmegen en Holanda, el programa de antropo-

logía de la Universidad de Bonn, el Programa de Lingüística de la Universidad de Oregon y la Quechua Alliance, promovida por la Universidad de Pennsylvania, así como diversos programas universitarios de antropología lingüística, lingüística descriptiva y sociolingüística de otras universidades australianas, norteamericanas y europeas con programas con estudios y tesis sobre lenguas indígenas.

En el caso de las fundaciones, las cuales tienen vínculos estrechos con centros académicos como los mencionados, destacan la *National Science Foundation*, la *National Endowment for the Humanities* y el *Smithsonian Institute* de Estados Unidos, que han solventado proyectos de documentación de lenguas amerindias severamente amenazadas, a cargo de docentes y estudiantes de postgrado de universidades norteamericanas, en no pocos casos de origen latinoamericano; la Fundación Chirac, de Francia, la Fundación Volkswagen de Alemania, con su Programa DoBeS de Documentación de Lenguas Amenazadas y el Fondo de Lenguas Amenazadas.

El único organismo de cooperación internacional con apoyo en este campo es la UNESCO que reúne a grupos de expertos para la actualización periódica de su *Atlas de Lenguas Amenazadas del Mundo* (2010).

El FILAC y la formación de recursos humanos para la revitalización lingüística

En el marco de su Programa Emblemático de Formación y Capacitación, el FILAC creó la Universidad Indígena Intercultural (UII) el año 2005, para fortalecer las capacidades de hombres y mujeres de los Pueblos Indígenas para que puedan participar activamente en la gestión de su propio desarrollo, siendo parte de los gobiernos de sus países y apoyando en los procesos de integración regional en el marco de la Vida para el Bien Común.

La UII se constituye y opera como una Red de Centros Académicos Asociados (Red UII), de la que son parte universidades convencionales

y también universidades indígenas y centros de investigación de diversos países, los cuales desarrollan programas de postgrado de carácter intercultural, presenciales o semipresenciales, asistidos por Internet, a través de una plataforma virtual de aprendizaje durante las fases a distancia. La oferta educativa de la UII responde a las demandas y requerimientos planteados por los Pueblos Indígenas, a través de las organizaciones que los representan, las cuales también forman parte de la esta universidad.

El funcionamiento de esta universidad en red responde a una estrategia innovadora, a través de la cual la UII también busca fortalecer las capacidades de las universidades involucradas para que respondan con pertinencia a los desafíos que presenta la diversidad cultural y lingüística de América Latina.

Dos cursos de especialización a nivel de postgrado, que ofreció la UII entre 2007 y 2010, con apoyo técnico y financiero de la GIZ y gracias a las becas otorgadas por el Gobierno de Bélgica, estuvieron estrechamente relacionados con la preocupación por la vitalidad y revitalización de las lenguas originarias de América:

a. La Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina

Este curso de 10 meses de duración tenía modalidad mixta o *blended-learning*, para formar profesionales para diseñar y gestionar políticas y proyectos de EIB pertinentes a los Pueblos Indígenas, desde un marco de desarrollo con identidad. La especialización buscaba también fortalecer procesos de participación social y comunitaria desde el ámbito educativo, para apoyar a los Pueblos Indígenas en el ejercicio de sus derechos a una educación con pertinencia cultural y lingüística.

El curso estuvo bajo la coordinación académica del PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Hasta el año 2010 se habían graduado cuatro cohortes de este curso de especialización, con 79 graduados de los cuales 33 son mujeres.

b. El Diplomado en Revitalización Lingüística y Cultural

Este curso tuvo también 10 meses de duración y era de modalidad mixta, cuyo objetivo era formar profesionales indígenas para intervenir en procesos de revitalización de lenguas indígenas, en especial de aquellas en riesgo de extinción. La coordinación de este postgrado estuvo a cargo del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada de la Universidad Mayor de San Marcos (CILA), de Perú, y del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), de México. El año 2011 se graduó la primera promoción de especialistas en revitalización lingüística. El mismo año, concluyó la primera promoción del Diplomado en Revitalización Lingüística y Cultural, con 24 graduados de los cuales 11 son mujeres.

6.3. Las lenguas y la cooperación académica a la revitalización lingüística

Desde el campo académico latinoamericano, debe reconocerse el interés que por años han demostrado algunas universidades y centros de investigación nacionales, pero también sorprende la existencia de países donde la formación en lingüística descriptiva, sociolingüística y lingüística aplicada a las lenguas indígenas, disciplinas vinculadas con el quehacer del IIALI, sea reducida o prácticamente inexistente. Los países con avances académicos importantes vinculados con las lenguas indígenas, sea en materia de documentación como de revitalización lingüística son, en orden alfabético:

- a. Argentina (p.ej. desde la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Formosa, la Universidad Nacional de Santiago del Estero, la Universidad del Cuyo y la Universidad de Río Negro),
- b. Brasil (p.ej. desde la Universidad Federal de Río de Janeiro, la Universidad de Brasilia, la Universidad de Campinas, la Universidad Federal de Goias, el Museo Nacional y el Museo Paraense Emilio Goeldi),
- c. Chile (sobre todo desde la Universidad de Concepción y la Universidad de Chile),

- d. Colombia (p.ej. desde la Universidad Nacional, la Universidad del Atlántico, la Universidad del Cauca y el Instituto Caro y Cuervo)
- e. Costa Rica (fundamentalmente desde la Universidad de Costa Rica),
- f. Ecuador (desde la Pontificia Universidad Católica del Ecuador),
- g. México (p.ej. desde la Universidad Autónoma de México (UNAM), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Colegio de México),
- h. Perú (fundamentalmente desde la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional Federico Villareal y la Universidad Nacional del Altiplano), y
- i. Venezuela (sobre todo desde la Universidad Central y la Universidad del Zulia).

Cabe anotar que en todos estos casos se trata de esfuerzos que se despliegan desde un departamento académico, un instituto de investigación o un laboratorio específico; tal es el caso, por ejemplo, del Laboratorio de Lenguas Indígenas de la Universidad Federal de Río o de la Maestría y el Doctorado en Lingüística Indioamericano del CIESAS.

No se incluye a Bolivia, Guatemala ni Nicaragua en esta lista por las razones que se explican a continuación. En Bolivia, no se ofrece formación, a nivel de pregrado, en lingüística descriptiva o sociolingüística en ninguna universidad pública ni privada, como sí es el caso de todos los países precedentes. A nivel de postgrado, la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba cuenta con un diplomado en revitalización cultural y lingüística y con una maestría en sociolingüística.

Por lo demás, cabe anotar que la formación ofrecida en algunas universidades bolivianas es la de Lingüística e Idiomas, en la mayoría de los casos en vinculación con la traducción y enseñanza del inglés o del francés. Sin embargo, se dan algunas excepciones como con la Universidad San Francisco Xavier de Sucre, que dirige su atención a la enseñanza del quechua pero en adición a una lengua extranjera (alemán, francés

o inglés), para obtener el título de Licenciado en Idiomas; la Universidad Mayor de San Andrés, que en su carrera de Lingüística e Idiomas tiene la especialización en traducción, enseñanza e investigación de las lenguas aymara o quechua; y la Universidad Pública del Alto, que dirige su mirada a la traducción de y al aymara, a la enseñanza y producción de materiales educativos y de referencia en esta lengua.

Aun desde estos marcos académicos restringidos, cabe reconocer que algunos docentes y estudiantes de distintas universidades bolivianas, por lo general, en el marco de sus tesis de licenciatura realizan investigaciones de carácter lingüístico, sociolingüístico o de lingüística aplicada, concentrando su atención en las lenguas habladas en tierras altas. Pero, todavía es limitada o nula la atención prestada a las lenguas habladas en tierras bajas, hoy las más amenazadas y en riesgo de silenciamiento. En los últimos años, los estudios de las lenguas de tierras bajas, ha estado a cargo de doctorandos e investigadores de universidades francesas, holandesas y norteamericanas, fundamentalmente.

En Guatemala ninguna universidad ofrece formación en lingüística descriptiva y la investigación de las lenguas originarias, como en Nicaragua y Bolivia, ha estado a cargo de estudiosos de universidades extranjeras y de profesionales nacionales formados en el exterior. A la luz de los Acuerdos de Paz de 1996, la Universidad Rafael Landívar condujo una licenciatura en lingüística aplicada para formar cuadros, sobre todo, mayas para atender los requerimientos de la EBI, la cual se cerró cuando concluyó el financiamiento de USAID; hoy forma docentes para la EIB en dos de sus campus regionales. Por su parte, la Universidad Mariano Gálvez tiene una licenciatura en sociolingüística aplicada a la EBI; la única universidad pública, la Universidad de San Carlos, forma y profesionaliza docentes para la EBI.

En Nicaragua, la preocupación por las lenguas indígenas ha sido siempre limitada, salvo en

momentos específicos donde se ha contado con apoyo financiero internacional. La Universidad Centroamericana de Nicaragua cumplió un papel importante desde su Centro de Investigación y Documentación de la Costa Atlántica (CIDCA), en cuanto al desarrollo de gramáticas, diccionarios y libros de lectura en miskitu, sumu y kriol, en las décadas de 1980 y 1990, mas no consideró la formación de lingüistas; sí capacitó a algunos docentes indígenas en la transcripción y escritura de sus lenguas, en la medida en que se involucraban como colaboradores en los proyectos de investigación que se emprendían.

Hoy el CIDCA ha perdido el brillo que un día tuvo en materia de investigación lingüística. Con la creación en 1995 de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN), en el marco de la autonomía regional sancionada legalmente a fines de la década de 1980, se fundó el Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Revitalización Cultural (IPILC), con vínculos más con la educación escolar bilingüe que con la investigación lingüística. Dicha Universidad, en cambio, sí forma docentes en EIB para los niveles pre-escolar y primario.

Tampoco en El Salvador, Honduras, Panamá ni en Paraguay se forman lingüistas para atender los requerimientos de las lenguas amerindias.

Existe también una oferta formativa universitaria, tanto a nivel de pregrado como de postgrado, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Venezuela para la formación de maestros y especialistas para la educación intercultural y bilingüe, la etnoeducación, la pedagogía comunitaria, la educación aborígen o la educación indígena. Del mismo modo son numerosos los programas académicos en la región destinados a la formación en filología hispánica y filología portuguesa, así como también de formación de docentes de lenguas extranjeras, los cuales sobrepasan en número a los que enfocan su atención en las lenguas indígenas.

Referencias Bibliográficas

- Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (2005). *Ley de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala y su reglamento*. Tercera edición. Ciudad de Guatemala: Editorial Rukemik Na'ojil.
- Agencia Plurinacional de Comunicación, APC Bolivia. (s.f.) Centro de Formación y Realización Cinematográfica (CEFREC). En: <<http://www.apcbolivia.org/org/cefrec.aspx>>.
- Aguilar, Y. E. (2019). De calabazas y chilacayotes. Lenguas, palabras y visión del mundo. De su blog #Ayuujk. *Este país*. En: <<https://estepais.com/blogs/ayuujk-sobre-calabazas-y-chilacayotes-lengua-palabras-y-vision-del-mundo/>>
- Álvarez, C. y Montaluisa. L. (2017). *Perfiles de las Lenguas y Saberes Indígenas del Ecuador*; Quito: IICSAE.
- Andrade, L. (2018). ¡Kachkaniraqmi!: El último censo y el quechua. El Comercio. 20.09.2018. Disponible en <<https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/kachkaniraqmi-censo-quechua-luis-andrade-ciudad-noticia-559599>>.
- Ardila, O. (1989). Diversidad lingüística y multilingüismo en los grupos Tucano del Vaupés. *Forma y función*, No 4, pp. 23-24. En <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29513>>.
- Bello, L.J. (ed.). (2011). *El Estado ante la Sociedad Multiétnica y Pluricultural: Políticas Públicas y Derechos de los Pueblos Indígenas en Venezuela 1999-2010*. Copenhague: Wataniba e IGWIA.
- Berardi-Wiltshire, Whan, Ch., Maia, M., Nascimento, M., Petrucci, P. Te-Hei, M. y Warren, K. (2019). The Challenge of New Intercultural Maps: Indigenous Language Revitalization Between Brazil and Aotearoa/New Zealand. En Brunn, S.D., y Kehrein. R. (eds.), *Handbook of the Changing World Language Map*, pp. Suiza: Springer Nature. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/335991183_springer_article_2019_final_review_459637_0_en_121-1cwrev>. Consultado el 28/09/2020.
- Bolivia Ministerio de Educación (2018). 29 Institutos de Lengua y Cultura preservan y sus lenguas originarias. *Boletín Informativo Avanzamos*, Año 6, No. 48. La Paz: Ministerio de Educación.
- Bolivia, (2015). Decreto Supremo 2477. Reglamento a la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional Bolivia*, edición del 05.08.2015.
- Bolivia (2012 b). Ley 269. Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, edición del 02.08.2012.
- Bolivia (2012 a). Decreto Supremo 1313, que reglamenta el funcionamiento del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas. *Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*.
- Bolivia (2010). Ley 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". *Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. 20.12.2010.
- Bonfil, G. (1987). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. En *Cuadernos de la Casa Chata*, No. 3. México: CIESAS.
- Cáceres, B. (2009). Poesía quechua del Tawantinsuyu. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Cáceres, B. y Sichra, I. (1990) *Poesía quechua en Bolivia*. Ginebra: Fundación Simón I. Patiño.

- Cancino, R. (2015). "El caso de las lenguas oficiales de Bolivia ¿Algunas lenguas son más oficiales que otras? Las fronteras entre las lenguas oficiales de Bolivia". *Sociedad y Discurso*. Revista de la Universidad de Aalborg, Dinamarca. No. 27: 10-36. Disponible en: <<https://discurso.aau.dk/index.php/sd/article/view/1247/1022>>. Consultado el 15/09/2020.
- Castelanos, F. (2019). La cooficialización de lenguas en municipios de Brasil: el caso de São Gabriel da Cachoeira y los efectos de lo jurídico sobre las subjetividades. *Chuy. Revista de estudios literarios latinoamericanos*. No. 6. 107-132. Disponible en <<https://core.ac.uk/download/pdf/228484191.pdf>> Consultado el 10/09/2020.
- CEPAL/FILAC (2020). Los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/47). Santiago. Disponible en <<http://www.filac.org/wp/wp-content/uploads/2020/06/Los-Pueblos-Indigenas-de-Am%C3%A9rica-Latina-y-la-Agenda-2030-para-el-Desarrollo-Sostenible.pdf>>
- CEPAL (2018). Ruralidad, hambre y pobreza en América Latina y el Caribe. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2018/119). Santiago.
- CERD, Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, Naciones Unidas. Observaciones finales sobre los informes periódicos 19° a 21° de la República Bolivariana de Venezuela, aprobadas por el Comité en su 83° período de sesiones (12 a 30/08/2013), CERD/C/VEN/CO/19-2, distribuido el 23/09/2013.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *El castellano andino: aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: PUCP y GTZ.
- Choqueticlla, T. (2020). Turismo lingüístico vivencial en Aymaravi: una alternativa de mantenimiento lingüístico y desarrollo socioeconómico desde un enfoque de Ayllu. En IPIST-UMSA (2020). Desarrollo integral del turismo. Revista de investigación en turismo N° 33. Disponible en: <https://issuu.com/carlosperzmillares/docs/revista_final_33>
- Colombia, Ministerio de Cultura, Dirección de Poblaciones. (2013). *Ley 1381 de Lenguas Nativas del 2010*. Bogotá: Ministerio de Cultura. En: <<https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf>>
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2016). SEIP, Sistema Educativo Indígena Propio. En: <<https://www.cric-colombia.org/portal/seip-sistema-educativo-propio-tejiendo-vida-y-sabiduria-desde-los-espacios-de-formacion-para-el-fortalecimiento-y-pervivencia-cultural-de-los-pueblos/>>.
- Craig, C. (Hoy Ginevald). 1992. El proyecto "Lengua y cultura rama". Notas para un balance. *Wani. Revista del Caribe Nicaragüense*, No. 12, pp. 20-26.
- Cru, J. (2017). Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 20/5, pp. 481-496.
- Del Popolo, F. (ed.) (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Ecuador, IICSAE (2016). Informe de rendición de cuentas 2016. En: <<https://docplayer.es/54612569-Instituto-de-idiomas-ciencias-y-saberes-ancestrales.html>>
- Ecuador (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Registro Oficial No. 417*, edición del 31.03.2011.

- Escobar, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: IEP.
- Escobar, A. M. (1990). *Los bilingües y el castellano en el Perú*. Lima: IEP.
- Espino, G. (2018). La narrativa quechua contemporánea (corpus y cartografía 1974-2017). *Revista Transas, Letras y Artes de América Latina*. Disponible en: <<https://www.revistatransas.com/2018/10/19/narrativa-quechua-contemporanea/>>. Consultado el 28/09/2020.
- Fasold, R. W. (2006). "The politics of language". En R. W. Fasold y J. Connor-Linton (Eds.), *An introduction to language and linguistics*, pp. 373-400. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreira, R.V., Sá Amado, R., Cristin, P. (orgs.) (2014). *Português Indígena novas reflexões*. Campo Grande: Universidad. Campo Grande: Universidad Federal de Matto Grosso do Sul.
- FIDA, Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola, y CADPI, Centro para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2017). *Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas. República Argentina*. S.L: CADPI y Oficina de Pueblos Indígenas del FIDA. Consultado el 12/09/2020 en <https://www.ifad.org/documents/38714170/40258424/argentina_ctn_s.pdf/5adba984-d1cd-4731-9c25-9f81539b30c7>.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Franchetto, B. & Rice, K. (2014). Language Documentation in the Americas. *Language Documentation and Conservation*. Vol. 8, pp. 251-261. (Universidad de Hawaii)
- Fundación Wikipedia. (2017). *Oportunidades y Retos para el Conocimiento Libre en Lenguas Indígenas en Wikipedia*. <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ee/Informe_Wikipedia_Lenguas_Indigenas.pdf>
- González, O. (2009). Breve reseña de los nichos lingüísticos en Venezuela. En <<https://docplayer.es/82063529-Breve-resena-historica-de-los-nichos-linguisticos-en-el-estado-amazonas.html>>
- González, O. (2001). "Multilingüismo, etnias y culturas indígenas en el "Noroeste Amazónico" del estado Amazonas de Venezuela". *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, Vol. 11/32, pp. 360-370.
- González, G. (2013). ¿Quién necesita una lengua? A propósito del proceso de revitalización de la lengua nam trik. Maestría en Antropología presentada a la Universidad del Cauca. En <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37787951/Quien_necesita_una_lengua.pdf?1433093207=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DQUIEN_NECESITA_UNA_LENGUA_A_proposito_d.pdf&Expires=1600753142&Signature=LVb3iEhfTq5-LK1muT2xb c308ZtGOvGrs75Ld4j8HSZKyOTCpYeo FfSWrA2CjfCbwjKc65btdTBANI1koAgN NEhe5t6BT9m0090P6pQW~wwF3kml-MKi5I9nstK9u2V5cLXE4Md0fo-Bk5Gnqd~jmUZ2lgLABkZCaNa~3tLmgaeZDdK62BR9zhw4QCIKROPVN9mqL6tpYDuCQGIPUK zXz6PC1txtEjvl8mG7YI-KWtiuETxpo917cRi5TbnSeUPCoe~BoMJEnNuiW0uWsl44JhX BWtWayB~7t9wAsSV9INCfdhoPwNdGBrD dDkGUcQjDzdKk~zSYWqOgwiGyjUfQ1g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Consultado el 21/09/2020.
- Grosfoguel, R. (2007). Entrevista a Ramón Grosfoguel. En *Revista Latinoamericana Polis*. N°18. Entrevista realizada por Montes, A. & Busso, H. Disponible en: <<https://journals.openedition.org/polis/4040>>

- Guatemala, Congreso de la República. (2018). *Ley de idiomas nacionales, Decreto 19-2003 y su reglamento*. Ciudad de Guatemala: Ediciones Maya Na'oj.
- Hale, C. (2006). "Rethinking Indigenous Politics in the Era of the *"Indio Permitido"*". En: Ballvé, T. y Prashad, V. *Dispatches from Latin America. Experiments Against Neoliberalism*, pp. 266-280. Nueva Delhi: LeftWord Books.
- Hornberger, N. (ed.) (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos -INDEC (2015), *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Pueblos Originarios: región Noreste Argentino*. Serie D 1. Buenos Aires: INDEC. Disponible en <http://trabajo.gob.ar/downloads/pueblosindigenas/pueblos_originarios_NOA.pdf>. Consultado el 12/09/2020.
- Instituto Nacional de Estadística -INE (2019). Principales resultados Censo 2018. Guatemala: INE y UNFPA. Disponible en <https://censopoblacion.gt/archivos/Principales_resultados_Censo2018.pdf>. Consultado el 20/09/2020.
- Instituto Nacional de Estadística -INE (2015). Censo Nacional de Población y Vivienda 2012. Características de la Población. La Paz: INE. Disponible en <https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Caracteristicas_de_Poblacion_2012.pdf>. Consultado el 25/09/2020
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía -INEGI (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Estados Unidos Mexicanos*. México: INEGI. Disponible en <http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf>. Consultado el 20/09/2020.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática -INEI (2018). *La autoidentificación étnica: población indígena y afroperuana. Censos Nacionales 2017. XII de población, VII de vivienda y III de Pueblos Indígenas*. Lima: INEI y Ministerio de Cultura. Disponible en <<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/autoidentificacion-etnica.pdf>>. Consultado el 20/09/2020.
- King, J. (2001). "Te Kohanga Reo: Maori Language Revitalization". En: Hinton, L. y Hale, K. (eds.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. California: Academic Press.
- Kowi, A. (2017). "Runa shimi, kichwa shimi wiñaymanta". *Americania, Revista de Estudios Latinoamericanos, Número especial*. Noviembre, pp. 157-176.
- Lara, Luis Fernando (ed). (2010). *Diccionario del español de México*. México: El Colegio de México.
- Lemus, J. (2015). El Pueblo Pipil y su lengua. De vuelta a la vida. San Salvador: Editorial Universidad Don Bosco.
- León Portilla, M. (2003). *Pueblos indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural*. Colección Obras de Miguel León-Portilla México: UNAM y el Colección Nacional.
- López, L.E. (2009). "Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina". En: Sichra, I. (coord.). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*, pp. 19-100. Quito: UNICEF, FUNPROEIB Andes, AECID.
- López, L.E. (2019a). "Interculturalidad y políticas públicas en América Latina". En González, J. (ed.) *Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas*. Bogotá: Universidad Nacional.
- López, L.E. (2019b). Lenguas indígenas en Centroamérica: hacia su fortalecimiento y revitalización. Conferencia Magistral. Seminario Internacional Mesoamérica

- sobre Lenguas Indígenas, Guatemala, 21 de febrero.
- López, L.E. y García, F. (2016). "The Home-School-Community Interface in Language Revitalization in Latin America and the Caribbean". En McCarty, T. y Coronel-Molina, S. (eds:) *Language Revitalization in the Americas*. Londres: Routledge. 116-135.
- Lustig, W. (1996). "Mba'éichapa oiko la guarani? Guaraní y jopará en Paraguay". *Papia, Revista Brasileira do Estudos de Contato*, Vol. 4(2): 19-43. Consultado el 10/09/2020 en <<https://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/>>.
- McCarty, T. y Coronel-Molina, S. (eds:) *Language Revitalization in the Americas*. Londres: Routledge. 116-135.
- Meliá, B. (2003). "El silencio de las lenguas y la palabra recuperada". En Solís, G. (ed.) *Cuestiones de lingüística amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológica*, pp. 21-36. Lima: Universidad Nacional Agraria, PROEIB Andes-GTZ, UNMS. 21-36.
- Meyer, L. y Soberanes, F. (2009). *El Nido de Lengua. Orientación para sus Guías*. México: CMPIO, CNEII, CSEIIO.
- México, INALI (2018). *Informe de rendición de cuentas de conclusión de la administración 2012-2018*. En: <<https://site.inali.gob.mx/pdf/administracion/Informe-Rendicion-Cuentas-2012-2018.pdf>>
- México, INALI (2012). *Informe de rendición de cuentas. Período 2006-2012*. En: <https://site.inali.gob.mx/pdf/INFORME_RENDICION_CUENTAS_CONSOLIDADO.pdf>.
- México, INALI. (2010). *Programa de Revitalización, Fomento y Desarrollo de las Lenguas Nacionales Indígenas 2008-2012* (PINALI). México: INALI.
- México, (2010). Estatuto orgánico del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*, edición del 14.07.2010.
- México (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*, edición del 13.03.2003.
- MIDES (2017). Informe de Desarrollo Social 2017. Disponible en: <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Social_2017.pdf>
- Montaluisa, L. (2018). *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*. Tesis de doctorado en lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Consultada el 10/09/2020 en: <<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12268>>.
- Moseley, Ch. (ed.) (2010). *Atlas of the World's Endangered Languages*. Tercera edición. Paris: UNESCO.
- Nettle, D. & Romaine, S. (2000). *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Noriega, J. (2016a). *Poesía quechua en el Perú. Antología*. Lima: Ministerio de Cultura.
- Noriega, J. (2016b). *Poesía quechua en Bolivia. Antología*. Lima: Pakarina.
- Noriega, J. (1998). *Poesía quechua escrita en el Perú. Antología*. Lima: Centro Bartolomé de las Casas.
- Norwood, S. (1993). *El sumu lengua oprimida: habilidades lingüísticas y cambio social*. Wani 14. CIDCA.
- Novelo, Y. (2015). *Fortalecimiento lingüístico e identitario en el proceso de creación y escucha del túumbem maaya k'aay (música maya contemporánea)*. Tesis

- de Maestría en Sociolingüística. PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón. Disponible en: <http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/Tesis-Jazmin-Novelo_.pdf>
- Obando, V, Estrada, I., Figueroa, D. y Lapourre, D. (1999). Revitalización cultural del pueblo garífuna de la Costa Caribe de Nicaragua. Managua: CEIMM-URACCAN.
- Olguín, I. y Flores, A. (2017). *Revitalización lingüística. Nidos bilingües. Documento conceptual*. Santa Cruz de la Sierra: IPELC y UNICEF.
- Pagán-Teitelbaum, I. (2008). El glamour en los Andes: la representación de la mujer indígena migrante en el cine peruano. *Revista Chilena de Antropología Visual*, No. 12, pp.1-30.
- Pinoni, I. (2018). Filmes feitos para “guardar” os os dois “caminos” do cinema kuikuro”. *Mana* vol.24 no.2 (Río de Janeiro). Descargado de: <<http://dx.doi.org/10.1590/1678-49442018v24n2p174>>.
- Panamá, (2010). Ley 88 Que reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y dicta normas para la educación Intercultural Bilingüe. En: <https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/26669_A/GacetaNo_26669a_20101126.pdf>.
- Paraguay, Secretaría de Políticas Lingüísticas. (2013). *Ley de Lenguas*. Asunción: Unión Industrial Paraguay.
- Perú, Ministerio de Cultura. (2016). Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de La ley N° 29735, Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú. Disponible en: <http://centroderecursos.cultura.pe/es/registro_bibliografico/decreto-supremo-que-aprueba-el-reglamento-de-la-ley-n%C2%B0-29735-ley-que-regula-el>.
- Perú, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Bilingüe, Intercultural y Rural. (2014). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú*. Lima: MINEDU.
- Perú, Poder Legislativo, Congreso de la República. (2011). *Ley 29735. Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú*. Diario Oficial El Peruano, edición del 05.07.2011. Disponible en: <<http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-29735/ley-29735.pdf>>.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2005). *Informe de Desarrollo Humano 2005. Las regiones autónomas de la Costa Caribe*. Managua: PNUD.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Lander, E. (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Renshaw, J. (2007). *Nicaragua: Documento para Discusión sobre los Pueblos Indígenas y Afro- Descendientes*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Revista Semana (2017). Cuando desaparece una lengua nativa, muere algo de nuestra humanidad. En: <<https://www.semana.com/cultura/articulo/por-que-proteger-las-lenguas-indigenas-en-colombia/516506>>.
- Rival, L. (1996). *Hijos del sol, padres del jaguar. Los Huaorani de ayer y hoy*. Quito: Abya Yala.
- Rosa, J. D. (2016) Standardization, Racialization, Languagelessness: Raciolinguistic Ideologies across Communicative Contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), 162-183. Disponible en <http://web.stanford.edu/class/linguist197a/rosa_standardness.pdf>.

- Saavedra, M.R. (2016). Viviendo junto con nuestra lengua ¡Qallukunanchikta munakunchik chayqa qallunchikpi kawsakuna! En Sichra, I. (2016). *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes, SAIH.
- Serrudo, A. Lenguas y conocimientos indígenas en la educación obligatoria: ingreso, permanencia y desarrollo ¿desde dónde? y ¿con quiénes? Ponencia presentada en el XV Congreso Mundial de Educación Comparada. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Stenzel, K. (2005). "Multilingualism in the Northwest Amazon, Revisited". En: *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II*. Austin: University of Texas, pp. 1-28. En: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.422.6762&rep=rep1&type=pdf>>
- Sichra, I. (2016). *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes, SAIH.
- Sichra, I. (2009). (coord.). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*, pp. 19-100. Quito: UNICEF, FUNPROEIB Andes, AECID.
- Solís, G. y López, L.E. (eds.) (1991). *Pueblos y lenguas de frontera*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tejerina, V. (2013). *'No somos rebeldes sin causa, somos rebeldes sin pausa' Raptivismo: construyendo prácticas de ciudadanía artístico cultural, interculturalidad y educación desde el movimiento hip hop de El Alto y La Paz*. Tesis de Maestría. Cochabamba: PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón.
- Tonalmeyotl, M. (2016). "La educación bilingüe y la farsa calidad educativa" en Revista *Sinfin*, no. 19, septiembre-octubre, México, 2016, 29-33pp. ISSN: 2395-9428: <<https://www.revistasinfin.com/wp-content/uploads/2020/04/Sinfin19.pdf>>
- UNESCO (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Documento adoptado por la *Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro"*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf>
- UNESCO, Oficina en Lima. (2019). ¿Por qué un Año de las Lenguas Indígenas? En <<http://www.unesco.org/new/en/lima/work-areas/unidad-informacion-publica/office-news/2019-por-que-un-ano-de-las-lenguas-indigenas/>>
- UNESCO (2020). Declaración de Los Pinos (Chapoltepek). Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas. Disponible en: <https://en.unesco.org/sites/default/files/los_pinos_declaration_july2020.pdf>
- Vilanova, N. (2012-2013) "Descolonización y cine: la propuesta indígena de Jorge Sanjinés hoy". *Bolivian Studies Journal, Revista de Estudios Bolivianos*. Volumen 19. (2012-2013), Universidad de Pittsburgh. Disponible en: <<https://bsj.pitt.edu/ojs/index.php/bsj/article/view/66/627>>.
- Villalón, M.E. (2011). "Los idiomas indígenas oficiales. El Estado frente al multilingüismo de la sociedad venezolana". Capítulo 2 de Bello, L.J. (ed.). *El Estado ante la Sociedad Multiétnica y Pluricultural: Políticas Públicas y Derechos de los Pueblos Indígenas en Venezuela (1999-2010)*, pp. 22-32. Copenhague: WATANIBA e IGWIA.
- Yrigoyen, R. (2000). Reconocimiento constitucional del Derecho Indígena y la jurisdicción especial en los países andinos: Colombia, Perú, Bolivia,

Ecuador. En *Revista pena y Estado*, Buenos Aires, N°4. Disponible en: <<https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/3247/jurisdiccion-andinos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

Zajícová, L. (2017). Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos. *Onomázein, Revista*

de lingüística, filología y traducción. Número especial, Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI, pp. 171-203.

Zavala, V. (2019). *Youth and the repoliticization of Quechua. Language, Culture and Society* 1:1, pp. 60-83.



FILAC

FONDO PARA EL DESARROLLO
DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



FORD
FOUNDATION



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN

