

Revista Nueva Antropología  
Nueva Antropología A.C.  
nuevaantropologia@hotmail.com  
ISSN (Versión impresa): 0185-0636  
MÉXICO

1993  
Enrique Hamel  
DERECHOS LINGÜÍSTICOS  
*Revista Nueva Antropología*, agosto, año/vol. XIII, número 044  
Nueva Antropología A.C.  
México, D.F., México  
pp. 71-102

# Derechos Lingüísticos\*

Enrique Hamel\*\*

---

## 1. DOMINACIÓN LINGÜÍSTICA Y ESTRATEGIAS DE SOBREVIVENCIA

Cuando los indígenas guaraníes que habitan en la periferia de Sao Paulo<sup>1</sup>, en Brasil, hablan con los blancos, saben de antemano que éstos mienten, porque la única lengua verdadera, el único idioma en el cual las cosas tienen su nombre real, es el mbyà, su propia lengua

---

\*La parte de este trabajo que se refiere a la educación indígena en México se sustenta en un proyecto de investigación que fue financiado por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (“Adquisición y desarrollo académico de alumnos indígenas: algunos apoyos a la capacitación en educación indígena”, Clave D113-903962, 1990-1992), y por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) a través del Seminario de Estudios de la Cultura (“Educación bilingüe bicultural. Análisis y desarrollo de instrumentos de evaluación en la adquisición de L1 y L2, 1991-1993). Agradecemos estos apo-

que está indisolublemente ligada a su religión y sistema de organización política. Esta visión “realista” —en el sentido de la disputa medieval entre nominalistas y realistas— permite que los guaraníes acepten todo lo que viene de la sociedad dominante con un relativismo cultural absoluto. Han sido bautizados por la iglesia católica y todas las sectas protestantes que pasaron por la comunidad, acumulando nombres que

---

yos, sin los cuales no hubiese sido posible realizar esta investigación.

\*\* Prof. Investigador del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

1. En todo el estado de Sao Paulo, uno de los más poblados e industrializados del Brasil, sobreviven aproximadamente 1,000 miembros del pueblo guaraní, distribuidos en 10 aldeas. La más grande de ellas, el Morro de Saudade, que guarda todas las características de un pueblo indígena, se ubica en escasos metros de las últimas favelas de la megápolis brasileira.

no tienen importancia; sólo el suyo, en guaraní, es verdadero, y secreto<sup>2</sup>.

Su lengua propia ocupa el centro de la vida; es a la vez el núcleo organizador de la identidad étnica, su fundamento, el referente simbólico, medio de expresión y comunicación. Sigue operando para prácticamente todas las funciones y los ámbitos al interior de la comunidad, a pesar de las condiciones ecológicas adversas en que se desenvuelve. La clara separación entre la estructura del guaraní y la del portugués, como la delimitación de los espacios funcionales que caracterizan una diglosia clásica (cf. Fishman 1967), operan como dique contra el desplazamiento<sup>3</sup>. Observamos en la relación que guardan los guaraníes

<sup>2</sup> A los visitantes paulistas que los invaden los domingos, por ejemplo, les venden sus artesanías, objetos que ellos mismos ya no usan y que producen exclusivamente para la venta. En cambio, jamás venderían los artefactos que realmente emplean en su vida cotidiana, como sus cachimbos, las pipas que tienen una función en sus ritos religiosos.

<sup>3</sup> Sobre el concepto mismo de *diglosia estable* y su relación con los procesos de desplazamiento y resistencia de las lenguas minoritarias existe un controvertido debate (ver un resumen en Hamel y Sierra 1983, Boyer 1991). El postulado de Fishman (1967, 1980, matizado en 1991) sobre que la estricta separación entre formas y funciones de dos lenguas en relación asimétrica (diglosia) constituye casi una *conditio sine qua non* para la preservación de las lenguas minoritarias fue criticado severamente por sociolingüistas catalanes e hispanos en Estados Unidos quienes veían en este *junktum* un candado para la expansión de sus lenguas. Se ha confirmado, sin embargo, que en muchos contextos de lenguas autóctonas la clara delimitación ayuda a mantener un *estatus quo* y a preservar las lenguas en peligro de desplazamiento.

con su idioma una excelente estrategia de resistencia etnolingüística que coloca a la propia cultura, lengua y religión por encima de las demás y les asigna un estatus único, más allá de cualquier consideración utilitaria de asimilación.

No todas las 400 o más lenguas amerindias gozan de una vitalidad etnolingüística similar. Sin subestimar la enorme diversidad en número de habitantes, condiciones ecológicas objetivas y subjetivas de sobrevivencia y estrategias de resistencia, podemos afirmar que quizás la mayoría de ellas se encuentra amenazada por el tipo de relación que guarda con las lenguas dominantes de cada país; un vínculo que varía desde los primeros contactos recientes, pasando por robustas conexiones relativamente estables, aunque siempre conflictivas, que datan desde la Colonia, hasta situaciones de franca desaparición.

En la historia latinoamericana, las diversas políticas dirigidas a las culturas y lenguas autóctonas se concibieron siempre como parte integral de los esfuerzos por construir un Estado nacional homogéneo; y la legislación, por cierto muy escasa en la materia, ha seguido una táctica de omisión (cf. Stavenhagen 1988, Hamel 1989, 1993a) hasta hace muy poco tiempo para contribuir así a la subordinación de las lenguas aborígenes. En el plano internacional, en cambio, la reivindicación de los *derechos lingüísticos* como parte integral de los derechos humanos en su "segunda y tercera generación" ha tomado cuerpo y se transformó en un instrumento de lucha que se propone proteger a las lenguas dominadas, reconociendo

su importancia en la conservación de las minorías etnolingüísticas.

Como en el debate sobre las políticas y los derechos lingüísticos prevalecen muchas veces concepciones idealizadas y poco específicas del lenguaje y de la real complejidad de las situaciones de bilingüismo conflictivo<sup>4</sup>, me parece importante resaltar algunas premisas básicas que se desprenden de una visión sociolingüística interpretativa.

Intentaré abordar aquí las características de los derechos lingüísticos en dos campos clave de los conflictos interculturales entre pueblos amerindios y sociedades nacionales: el funcionamiento de la *educación* y de la *justicia* en el medio indígena. Discutiré a continuación el debate jurídico en torno a los derechos lingüísticos, para analizar después algunos textos legislativos en cuanto al lugar que le asignan al lenguaje. Esbozaré finalmente un catálogo de criterios mínimos para la evaluación y el análisis de este tipo de derechos.

## 2. LA NATURALEZA DE LOS CONFLICTOS LINGÜÍSTICOS

La relación sociolingüística global entre lengua nacional y lenguas indígenas en

<sup>4</sup> Me refiero no sólo a la visión estructuralista o generativa de la lengua como sistema homogéneo que predomina en la antropología, jurisprudencia y lingüística misma. También los primeros enfoques de la sociolingüística y sociología del lenguaje contribuyeron en el pasado a diseñar modelos demasiado simplificados de las relaciones entre lenguas (ver nota 7). Son sobre todo conceptos como discurso, repertorio comunicativo y estrategias interactivas que han enriquecido las investigaciones.

América Latina se puede conceptualizar, para una gran parte de los casos, como de *conflicto lingüístico* caracterizado por una diglosia sustitutiva, es decir, una relación asimétrica entre una lengua dominante y otra dominada. Se articula en dos tendencias históricas: por un lado, observamos la creciente expansión de la lengua dominante y el consecuente desplazamiento de la lengua indígena como tendencia principal en su extensión geográfica, su valor funcional y en las estructuras discursivas y gramaticales; y por el otro, una tendencia subordinada que integra los factores de resistencia lingüística y étnica que se concentran normalmente en la comunicación interna de las comunidades y familias, las actividades tradicionales y, como factor de identidad, en la conciencia lingüística de los hablantes. Se manifiesta en los múltiples procesos de reestructuración, apropiación e incorporación de elementos de la cultura hegemónica<sup>5</sup>. La relación entre las tendencias puede revertirse, de modo que

<sup>5</sup> Cuando introdujimos al debate mexicano esta conceptualización (Hamel 1980) -retomando los conceptos de conflicto y diglosia sustitutiva de los inicios de la sociolingüística catalana (cf. Ninyoles 1969, Vallverdú 1970, 1973, etc.)- no encontró una acogida favorable en un inicio, puesto que diversas expresiones ideológicas en el campo del indigenismo y de la sociolingüística sostenían todavía el mito del bilingüismo estable. Nuestra conceptualización fue criticada sobre todo por su consecuencia lógica de prever la posible desaparición de ciertas lenguas indígenas. El concepto de las dos tendencias históricas articuladas -que nos fue particularmente útil porque nos permitió organizar el conjunto de elementos y factores contradictorios, a veces fragmentarios, en torno a una relación central de domina-

las lenguas subordinadas a veces reconquistan ciertos espacios o se afianzan de manera estable en su territorio.

Un conjunto de investigaciones realizadas en México y en otros países latinoamericanos durante los últimos años<sup>6</sup> nos revela la compleja interrelación y determinación múltiple entre la estructura lingüística de las lenguas en conflicto, su organización discursiva, las culturas en que se insertan y la base socioeconómica que las sustenta. Por esta

razón, la vinculación entre sociedad nacional y pueblos indígenas no se refleja, en el plano lingüístico, solamente en una simple oposición entre el español y las lenguas autóctonas<sup>7</sup>. Se reproduce más bien mediante una estructuración discursiva compleja que se articula en tres dimensiones discernibles analíticamente (ver cuadro 1).

Esta conceptualización tiene implicaciones importantes para la formulación de políticas y legislaciones lingüís-

**CUADRO 1**  
**NIVELES DE ARTICULACION DEL CONFLICTO LINGÜÍSTICO**

- *Los esquemas y procedimientos culturales* que incluyen los estilos discursivos (formal vs. cotidiano, etc.); concepciones y definiciones de la organización de eventos, procedimientos resolutivos, derechos, litigios, relaciones sociales de respeto, etc., variación social y regional (día y sociolectos).
- *Las estructuras discursivas* que comprenden una serie de categorías pragmáticas como las estrategias discursivas, los patrones de interacción verbal (realizar una reunión, hacer una invitación, etc.), las técnicas de narración y argumentación, etc., variación situativa (registros).
- *Las estructuras y formas lingüísticas* mismas: los niveles de análisis fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, incluyendo las alternancias de códigos, préstamos, etcétera.

ción y resistencia, de hegemonía y subalternidad - encuentra una cada vez mayor aceptación en la discusión mexicana e internacional (para un amplio debate, cf. Hamel y Sierra 1983 Hamel 1988a, Boyer 1991).

<sup>6</sup>Hill y Hill (1986), Hamel (1988a, 1988b, 1990a), Sierra (1992).

<sup>7</sup> Desde el punto de vista metodológico es importante apuntar, por lo tanto, que no es posible explicar adecuadamente los conflictos y procesos de cambio con el esquema dicotómico

del funcionalismo sociológico que opone una lengua A (alta) a una lengua B (baja) con el concepto de *diglosia*. (Ferguson 1959, Fishman 1967 hasta 1991) o con el modelo unidireccional de language shift (Fishman 1964, 1989, 1991). Tampoco parece suficiente para nuestros propósitos limitarse a la conceptualización exclusivamente macrosociológica y estructuralista de *conflicto lingüístico* que difundió la sociolingüística catalana de los años setenta (Vallverdú 1973, etc.)

ticas. En cuanto al desplazamiento de las lenguas minoritarias, por ejemplo, se ha notado que<sup>8</sup>, en un inicio, estos procesos muchas veces no se manifiestan en la superficie lingüística (C) misma. En diversas situaciones institucionales (asambleas comunales, sesiones de comités, etc.) se introducen primero los esquemas culturales (A) y determinados patrones discursivos (B) provenientes de la sociedad nacional que erosionan la base cultural de la étnia. Aparentemente, la lengua indígena se conserva en este tipo de evento. Un análisis parcial podría llegar a la conclusión de que la lengua autóctona no está amenazada y no requiere de protección alguna, cuando en realidad puede estar a punto de ser desplazada en este ámbito.

### 3 CONFLICTO CULTURAL Y DERECHOS LINGÜÍSTICOS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

En la mayoría de los sistemas de educación para indígenas que conocemos en América Latina se observan diferentes grados de contradicciones entre los métodos, los materiales y el uso de las lenguas, por un lado; y las necesidades socioculturales, lingüísticas y educativas de los alumnos, por el otro<sup>9</sup>. Desde la perspectiva individual del alumno y colectiva de la comunidad, estas moda-

lidades escolares del conflicto intercultural producen incomunicación, subordinación, "minorización" de la cultura propia, muchas veces con efectos traumáticos para el desarrollo psicosocial y cultural de los niños. Representan de hecho graves violaciones de sus derechos educativos y lingüísticos.

Ejemplificaré esta situación con la educación que se imparte en las escuelas indígenas bilingües de la región hñähñú (otomí) del Valle del Mezquital en México, basándome en los resultados de algunas investigaciones educativas realizadas en los últimos años<sup>10</sup>.

En las escuelas primarias del Valle del Mezquital que pertenecen a la Di-

---

alumnos y no se hace ninguna concesión a su procedencia cultural, ya sea por carencia de recursos o por estrategia asimilacionista; 2) los diversos programas de sumersión relativa que abarcan todos los sistemas que se organizan específicamente para una población indígena, pero que no cuentan con recursos pedagógicos o planes de estudio apropiados, así como unos pocos proyectos de transición sistemática, 3) y por último, los programas de equilibrio o revitalización que no se han impuesto como programa básico normal en ninguna parte. Existen como programas piloto en diversos países latinoamericanos; los más consolidados son los proyectos de educación bilingüe intercultural en Ecuador, Perú y Bolivia (cf. López et al. 1989, Jung et al. 1989, Zúñiga et al. 1991, Abram 1992, Jung 1992).

<sup>10</sup> En un primer estudio (1979-1983) nos concentramos en una etnografía escolar y en el análisis de la interacción en el salón de clase, (G. López 1982, Hamel 1984, 1988b). En un segundo estudio longitudinal (1991-1993), que confirmó a grandes rasgos los resultados anteriores, abarcamos con más detalle los procedimientos de enseñanza-aprendizaje y aplicamos una batería de pruebas (pre- y postests) para evaluar particularmente los procesos de adquisición de las habilidades lecto-didáctiles (cf. Hamel 1991, Francis y Hamel 1993).

<sup>8</sup> Ver análisis detallados en Hamel (1988a, 1990b y 1992a).

<sup>9</sup> En América Latina predominan tres tipos de programas (cf. von Gleich 1989, Chiodi 1990, Hamel 1993 a): 1) aquellos de sumersión total (e.g. las "escuelas federales" en México) donde los maestros por lo regular no hablan las lenguas de los

rección General de Educación Indígena (DGEI) <sup>11</sup> se sigue básicamente el currículo de las primarias monolingües hispanas del país y se usa el libro de texto oficial gratuito como principal recurso pedagógico en las cuatro materias fundamentales (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales). Como es sabido, este libro está diseñado para la enseñanza de la lecto-escritura y el desarrollo audio-oral del español como lengua materna; de ninguna manera sirve para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a niños indígenas. Los materiales educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en hñahñú son poco conocidos, y sólo algunos maestros los emplean por iniciativa propia en actividades marginales.

La principal diferencia entre este tipo de escuela bilingüe y las demás primarias consiste en que todos los maestros son indígenas hñahñús bilingües que usan la lengua vernácula como medio de comunicación e instrucción.

La enseñanza de la lecto-escritura (objetivo principal de los primeros años, junto con las matemáticas) se limita al español <sup>12</sup>. Como muchos alumnos llegan

con escasos conocimientos de esta lengua al primer grado, a pesar de haber cursado un año de educación preescolar, se produce una ruptura entre el currículo oficial y las condiciones sociolingüísticas de su aplicación, por lo cual los maestros tienen que adaptar los programas de estudio y desarrollar un currículo *de facto* ("oculto") <sup>13</sup> que sufre una serie de contradicciones estructurales.

En resumidas cuentas, nuestra investigación señala que:

1. El tipo de currículo aplicado lleva a resultados poco satisfactorios en cuanto al rendimiento en las materias escolares y la proficiencia en la adquisición del español como L2, tanto oral como de la lecto-escritura; reproduce al mismo tiempo la asimetría diglósica y fomenta los procesos de desplazamiento de la lengua indígena.

2. Por lo menos en los primeros años, se produce una contradicción entre los objetivos oficiales (la adquisición de la lecto-escritura en español) y los objetivos necesarios (la adquisición del español oral como L2) lo que conduce a una discrepancia sistemática entre el currículo oficial y el currículo de facto.

3. No hay ningún lugar curricular específico, ni para la lengua ni para la cultura indígena; el hñahñú se usa en una función subordinada como lengua de instrucción mientras sea necesario, en muchos casos hasta el final de primaria.

4. Como de hecho el currículo no prevé

<sup>11</sup> En 1992 se descentralizó la administración de la educación primaria y secundaria, por lo cual las escuelas indígenas dependen ahora de los Departamentos de Educación Indígena en cada SEP estatal. La DGEI conserva la rectoría pedagógica y curricular.

<sup>12</sup> En los últimos años se realizaron varios proyectos piloto que experimentaron con la alfabetización en lengua indígena; ninguno de ellos, sin embargo, llegó a imponerse como currículo generalizado.

<sup>13</sup> Prefiero evitar el concepto de "currículo oculto", ya que sugiere una complicidad consciente del maestro con el currículo que realmente adopta, como apunta Rockwell (1986), conceptualización que desconoce la realidad de estos procesos.

recursos didácticos apropiados ni un espacio para un programa bilingüe, le confiere a los maestros el problema pedagógico, lingüístico y cultural de adaptar métodos y materiales a la situación de bilingüismo, lo que acrecienta la importancia y el papel de los maestros indígenas como intermediarios culturales.

Tanto el currículo oficial como el que se impone en los hechos constituyen modelos de asimilación del desplazamiento lingüístico.

Estos hallazgos confirman las experiencias recabadas en otros casos de educación bilingüe, como por ejemplo el que los programas de sumersión o transición rápida basados en métodos directos (de enseñanza exclusiva en L2) no suelen lograr sus objetivos para la educación de las minorías subordinadas. Los resultados apuntan a problemas centrales como la relación entre proficiencia lingüística y rendimiento escolar en la educación bilingüe, temas en los cuales se produjeron avances importantes en la investigación científica de los últimos 15 o 20 años.<sup>14</sup>

Recordemos aquí algunos detalles. En síntesis, se ha visto que la enseñanza a través de la lengua minoritaria no afecta el desarrollo académico, lingüístico o intelectual del niño, como lo sostiene la ideología tan arraigada del monolingüismo. Tanto alumnos de la mayoría (inmersión) como de la minoría (preservación) pueden ser instruidos en la lengua subordinada sin costo alguno

para la adquisición de la lengua dominante. Las habilidades académicas en L1 y L2 son *interdependientes*, es decir, son manifestaciones de una *proficiencia común subyacente* (cf. Skutnabb-Kangas 1984, Fthenakis et al. 1985).

El principio de interdependencia se basa en una distinción fundamental entre dos tipos de habilidades cualitativamente diferentes que se desarrollan y se consolidan en distintas etapas de proceso de adquisición: por un lado, las *habilidades comunicativas cotidianas*, contextualizadas, de pocas exigencias cognitivas; por el otro, las *habilidades descontextualizadas*, cognitivamente exigentes, como la lectura, escritura y las matemáticas que forman el núcleo de toda enseñanza primaria formal. Las primeras se desarrollan relativamente rápido, al comienzo de un proceso de adquisición; las segundas, en cambio, corresponden a una fase mucho más tardía de adquisición-aprendizaje.

La investigación mostró que, en muchos casos, las deficiencias escolares se producen por una discontinuidad (cf. también Ogbu 1982, etc.) en el desarrollo de la lengua materna y las habilidades descontextualizadas, cognitivamente exigentes. Por esta razón, es de fundamental importancia desarrollar al máximo este tipo de habilidades (alfabetización y matemáticas) en la L1 subordinada durante un tiempo prolongado, sobre todo cuando prevalecen condiciones de asimetría sociocultural entre L1 y L2. Un programa tal puede producir efectos positivos acumulados a mediano plazo en las habilidades académicas en general, y de la L2 en particular. El estancamiento de

14. Ver los debates en Cummins (1984a, 1984b, 1989), Rivera (1984), Baker (1988), Romaine (1989), Padilla et al. (1990), etc.



las habilidades cognitivo-académicas en L1, por el contrario, tal como lo observamos en las escuelas hñähñús, lleva habitualmente a un reducido desarrollo general de la proficiencia subyacente común.

El proceso prolongado de adquisición de las habilidades cognitivamente exigentes explica porqué sólo los programas de larga duración consiguen superar los efectos negativos iniciales de muchos programas bilingües; es decir, rebasar el primer nivel umbral (cf. Skutnabb-Kangas 1984, (ver cuadro 2) y llegar a

desencadenar los efectos positivos que se acumulan a largo plazo, sobrepasando el segundo nivel umbral. Se consideraría que es posible superar el primer nivel umbral al cabo de dos años y el segundo concluyendo aproximadamente cinco a seis años de escolaridad. Si tomamos en cuenta que la escolaridad promedio de los alumnos indígenas en América Latina, no rebasa los 3.5 años, podemos explicarnos por qué se considera que muchos programas han fracasado después de un corto tiempo de aplicación.

CUADRO 2  
NIVELES UMBRAL  
DE COMPETENCIA BILINGUE

EFECTOS COGNITIVOS DE DIFERENTES TIPOS DE BILINGÜISMO	
TIPOS DE BILINGÜISMO	EFECTOS COGNITIVOS
Bilingüismo Balanceado Altos niveles En ambas lenguas	Positivos
Bilingüismo Dominante Nivel nativo en una de las lenguas	Neutros
"Semilingüismo" nivel bajo en ambas lenguas	Negativos
	2 nivel umbral alto
	1 Nivel umbral bajo

Este breve recuento del debate actual demuestra en qué sentido la demanda de muchos pueblos indígenas por una educación específica y propia, basada en la alfabetización en su lengua y arraigada en su cultura, no sólo se justifica como reivindicación étnica histórica de cada pueblo (su derecho colectivo), sino también desde la perspectiva de las investigaciones psicolingüísticas y educativas, como la respuesta más adecuada y exitosa a largo plazo para el desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena (derecho individual a una educación apropiada).

De las investigaciones mencionadas

se desprende una serie de exigencias que se pueden formular como derechos educativos y lingüísticos, para transformar la educación asimilacionista actual en un modelo de educación bilingüe intercultural real.

En términos generales, las escuelas asimilacionistas reproducen de manera particular el conflicto lingüístico y cultural entre sociedad nacional y pueblos indígenas en los tres niveles de articulación observados. Simplificando las oposiciones para efectos de demostración, podemos contrastar el tipo de programa analizado con un modelo idealizado de preservación cultural (ver cuadro 3).

CUADRO 3  
MODELOS ALTERNATIVOS DE EDUCACION INDIGENA

MODELO ASIMILACIONISTA (TIPO DGE 1)	MODELO DE PRESERVACION (BASE CULTURAL INDIGENA)
<i>ESQUEMAS CULTURALES</i>	<i>ESQUEMAS CULTURALES</i>
- modelos de enseñanza aprendizaje occidentales (e.g. enseñanza "verbal", descontextualizada)	- modelos de enseñanza- aprendizaje de base cultural indígena (e.g. enseñanza por imitación)
- modelos de progresión "lineares"	- e.g. modelos progresión "no lineares"
<i>ESTRUCTURAS DISCURSIVAS</i>	<i>ESTRUCTURAS DISCURSIVAS</i>
- registro formal escolar	- registro formal ritual (?)
- patrones discursivos tipo "pase de lista", "ejercicio"	- patrones discursivos étnicos tipo "silencio", "reciprocidad"
- patrones de interacción triádicos pregunta -respuesta -evaluación	- patrones de interacción étnicos, e.g. sin evaluación inmediata
- modalidad escrita E	- modalidad escrita L1
<i>ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS</i>	<i>ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS</i>
- uso predominante del español (E) (función "alta")	- uso de la lengua indígena (L1) (función "alta")
- alfabetización en E	- alfabetización en L1
- principales materias predominantemente en E	- principales materias en L1

#### 4. LA JUSTICIA EN EL MEDIO INDÍGENA

En el campo de la justicia se revela con particular claridad el rol de los derechos lingüísticos como piezas clave de los derechos indígenas. El funcionamiento discursivo de los diferentes ámbitos del derecho pone de manifiesto tanto las violaciones de los derechos lingüísticos, como las necesidades mínimas de su protección.

En una investigación en curso, M. T. Sierra estudia las modalidades del conflicto interétnico que se manifiestan entre la *administración del derecho positivo* impartido por la justicia estatal, por un lado, y los procedimientos jurídicos propios de las etnias, por el otro, basados éstos últimos en el *derecho consuetudinario*, tal como se muestra con mucha claridad en las *conciliaciones* (Sierra 1990, 1993).

El análisis detallado de las conciliaciones comunales,<sup>15</sup> en las cuales se resuelven conflictos al interior de la etnia, reveló la íntima relación entre la estructura y el proceso mismo de este evento étnico y el uso de la lengua indígena en sus diversos niveles de articulación: los códigos, pero también las estrategias discursivas, los estilos y modelos culturales; el tratamiento sumario y totalizador de los casos, donde no se establece una separación nítida entre lo penal y lo civil, lo jurídico y lo político; el des-

pliegue verbal explícito de normas y costumbres de la comunidad, y el trato paciente y respetuoso que desarrolla el juez para fomentar la confianza entre los involucrados.

No hay mayor contraste imaginable entre estas conciliaciones intraétnicas y los juicios contra ciudadanos indígenas.<sup>16</sup> En todas las fases del proceso jurídico, los ciudadanos indígenas se encuentran en desventaja y con sólo escasas posibilidades de una defensa justa, como lo demuestra la amplia documentación del Programa de Defensoría Indígena del INI (cf. Gómez 1988 y 1990).

En estos eventos la asimetría estructural inherente a la institución jurídica se ve agravada por tres hechos complementarios donde interviene el discurso: 1) el desconocimiento por parte de los indígenas de la Ley, de sus procedimientos y, sobre todo, de sus lógicas culturales subyacentes; 2) el manejo casi inexistente del discurso jurídico, y 3) el dominio frecuentemente precario del español y de su código escrito. Observamos de nuevo en este caso una configuración sociolingüística que no se expresa simplemente a través de una oposición entre el español y la lengua indígena, sino mediante una estructuración discursiva compleja que se refleja en varios niveles de oposiciones (ver cuadro 4).

<sup>15</sup> En particular, analizamos las estrategias discursivas, su organización conversacional, la estructura de acción y de argumentación (cf. Sierra 1992, Hamel 1988a, 1990a).

<sup>16</sup> Cuando pensamos en la violación de los derechos humanos de los pueblos indígenas, en las formas extremas de sumisión y humillación, nos viene inmediatamente a la memoria los casos de indios presos, enjuiciados y condenados a largas penas en prisión.

## CUADRO 4

## LA ARTICULACION DEL CONFLICTO SOCIOLINGÜÍSTICO EN LA ADMINISTRACION DE LA JUSTICIA ESTATAL

EL APARATO ADMINISTRATIVO Y SUS AGENTES	EL INDIVIDUO INDIGENA
<p><i>ESQUEMAS CULTURALES</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- modelos de funcionamiento, lógicas culturales del sistema jurídico</li> <li>- sociolecto E estándar regional</li> </ul> <p><i>ESTRUCTURAS DISCURSIVAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- registro formal de situaciones públicas</li> <li>- discurso jurídico (DJ)</li> <li>- lenguaje especializado jurídico-administrativo</li> <li>- modalidad escrita (oficios, etc.)</li> </ul> <p><i>ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uso exclusivo del E</li> </ul>	<p><i>ESQUEMAS CULTURALES</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- modelos de funcionamiento tipo "conciliación", dominio precario del modelo jur.</li> <li>- día/sociolecto étnico del "español indígena"</li> </ul> <p><i>ESTRUCTURAS DISCURSIVAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dominio precario del registro formal</li> <li>- dominio nulo de DJ</li> <li>- lenguaje cotidiano, dominio nulo o precario del Ig. especial.</li> <li>- dominio nulo o precario de la modalidad escrita</li> </ul> <p><i>ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dominio precario del E</li> </ul>

A pesar del contraste tan tajante entre ambos tipos de administración de justicia, existe un elemento de comparación importante, desde el punto de vista sociolingüístico: tanto en las conciliaciones como en los juicios, el lenguaje (como discurso) juega un papel fundamental como organizador del proceso jurídico. En las conciliaciones la lengua indígena y sus estructuras culturales refuerzan, por lo general, la identidad étnica y las costumbres jurídicas del derecho consuetudinario; en las instancias del aparato jurídico estatal, el español y el discurso jurídico reprodu-

cen la hegemonía de la sociedad nacional (ver cuadro 5).<sup>17</sup> De estos hechos se desprende la necesidad de concebir como clave el espacio jurídico en su conjunto y de proteger en los ámbitos estatales no sólo el uso de las lenguas indígenas en sí, sino de transformarlos en espacios de real ingerencia de la cultura indígena.

<sup>17</sup> Idealizamos otra vez la oposición entre las dos modalidades de justicia para fines de demostración. Como lo demuestran las investigaciones de M. T. Sierra (1993), no existe una separación nítida entre estos ámbitos. Más bien se observa una interrelación compleja y un uso estratégico de ambos sistemas por parte de los indígenas.

CUADRO 5  
DERECHO ESTATAL Y DERECHO CONSUECUDINARIO INDIGENA

DERECHO POSITIVO (tipo: juicios penales)	DERECHO CONSUECUDINARIO (tipo: conciliaciones)
<p><i>ESQUEMAS CULTURALES</i> de la sociedad dominante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- separación entre lo jurídico y lo político, sentencias juez profesional</li> <li>- relación vertical, autoridad,</li> <li>- estilo D institucional</li> <li>- sociolecto E estándar regional</li> </ul> <p><i>ESTRUCTURAS DISCURSIVAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-registro formal de situaciones públicas</li> <li>-lenguaje especializado, administrativo,</li> <li>-estrategias y patrones jurídicos</li> <li>-modalidad escrita (oficios, etc.)</li> </ul> <p><i>ESTRUCTURAS LINGÜISTICAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-uso exclusivo del E</li> </ul>	<p><i>ESQUEMAS CULTURALES</i> de la sociedad indígena:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-tratamiento sumario, totalizador, conciliación, juez-vecino, tono respetuoso, paciente</li> <li>-estilo D étnico</li> <li>-sociolecto LI estándar o dia/sociolecto del "español indígena"</li> </ul> <p><i>ESTRUCTURAS DISCURSIVAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-registro formal de situaciones rituales</li> <li>-lenguaje cotidiano</li> <li>-estrategias y patrones étnicos</li> <li>-modalidad oral</li> </ul> <p><i>ESTRUCTURAS LINGÜISTICAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-uso de la LI, o del "español indígena"</li> </ul>

### 5. EL DEBATE JURÍDICO INTERNACIONAL

Hasta aquí hemos conocido la realidad sociolingüística en la que viven y sobreviven las lenguas indígenas. Antes de formular un catálogo de criterios mínimos para la defensa de los derechos lingüísticos sobre la base de las reflexiones anteriores, analizaré brevemente los principales obstáculos que en el debate jurídico se oponen a la adopción de una serie de postulados sociolingüísticos para la eficaz defensa de las lenguas minoritarias.

En el debate jurídico se pueden

identificar tres áreas problemáticas: 1) la *definición* de los derechos lingüísticos y su *ubicación* en el esquema de los derechos humanos; 2) la negativa de la mayoría de los Estados nacionales de reconocer plenamente su *diversidad etnolingüística* y cultural<sup>18</sup> y 3) su consecuente reticencia a reconocer el carácter *colectivo* de muchos derechos.

<sup>18</sup> Este tema, que no es particular de los derechos lingüísticos, ha sido discutido ampliamente en la antropología mexicana y en otros foros de modo que no hay necesidad de repetirlo. (Colegio de Etnólogos y Antropólogos et. al. 1989, Iturralde 1990, 1991, Stavenhagen 1988, 1990, 1992, etc.

### 5.1. La ubicación de los derechos lingüísticos

Los diversos instrumentos del derecho internacional<sup>19</sup> proporcionan una base relativamente débil para la defensa de los derechos lingüísticos; en su mayoría establecen tan sólo los derechos humanos fundamentales como derechos individuales en general y prohíben toda discriminación basada en diferencias de raza, sexo, religión o lengua.

Los derechos lingüísticos, sin embargo, generalmente no son considerados como derechos fundamentales del individuo. La argumentación se basa en una distinción entre dos funciones del lenguaje: su función de expresión y su función de comunicación. Esta distinción, que en la lingüística se considera como meramente analítica desde hace mucho tiempo, ha servido de fundamento para atribuirle al lenguaje un estatus jurídico ambiguo, incluso contradictorio, ubicándolo en dos categorías diferentes.

Como medio de *expresión* en abstracto, es decir, como el derecho de hablar (*Le droit a la langue*, Turi 1989, 1993), el derecho al lenguaje forma parte de los derechos humanos fundamentales, al igual que el derecho a la libertad de conciencia, religión, creencia u opinión,

<sup>19</sup> Me refiero a la Carta de las Naciones Unidas (1945), La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención por la Prevención y el Castigo del Crimen y del Genocidio (1948), y la Convención Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (1966). Ver el resumen de Braën (1987) y los trabajos en Pupier y Woehrling (1989) sobre el debate internacional de los derechos lingüísticos.

ya que se consideran atributos naturales de todo individuo.<sup>20</sup>

Cuando se hace referencia a la función de *comunicación* del lenguaje, en cambio, los derechos lingüísticos pierden su carácter absoluto como derechos fundamentales, y se asocian más bien con la categoría de derechos económicos, sociales y culturales (cf. Braën 1987: 16) que tienen que ser creados por una iniciativa del Estado.<sup>21</sup> Los derechos fundamentales pueden ser ejercidos por un individuo, mientras que no es concebible implementar los derechos lingüísticos en ausencia de una *comunidad* lingüística.

En la medida en que los derechos lingüísticos son vistos como parte del desarrollo de la protección internacional de las minorías, se considera que requieren de dos componentes para su ejercicio eficaz:

1. El principio de igualdad en el trato de miembros de las minorías y de las mayorías; y la igualdad formal de las comunidades lingüísticas.
2. La adopción de medidas especiales para garantizar el mantenimiento de las características específicas del grupo.

<sup>20</sup> El Estado no crea estos derechos, solamente los reconoce; así, por ejemplo, tanto Francia como México, que impulsan una política de asimilación en lo lingüístico, le garantizan al individuo su derecho de expresión en su lengua, incluso cuando ésta no es la del Estado. Es decir, no lo delimitan en sus interacciones privadas, pero tampoco garantizan que sea escuchado y que pueda ejercer el derecho de usar su lengua en los ámbitos públicos institucionales.

<sup>21</sup> Así, el derecho a la instrucción y la obtención de servicios en su propia lengua apenas empieza a existir a partir de la intervención positiva del Estado.

Es tan sólo la combinación de ambos elementos lo que puede constituir la base de garantías lingüísticas en el contexto de una política de pluralismo cultural.

### 5.2 *El carácter colectivo de los derechos lingüísticos*

Muchos de los obstáculos jurídicos que interponen los Estados nacionales al pleno reconocimiento de los pueblos indígenas residen en la oposición a reconocer la existencia de derechos *colectivos* y no sólo individuales, como lo son los derechos humanos fundamentales.

Los ejemplos de la educación y justicia que tomamos como referencia, sin embargo, revelan con mucha claridad que la organización étnica y su sustento comunicativo sólo funcionan en estrecha relación y sobre la base de un principio de colectividad.

En la educación indígena observamos que la adquisición de la lecto-escritura en español podría satisfacer, quizás, una aspiración *individual* de la alfabetización que corresponde a un derecho fundamental a la educación, más allá de los problemas psicolingüísticos que probablemente conlleve. Sólo la alfabetización en lengua indígena, sin embargo, podrá resolver la necesidad *colectiva* del grupo étnico de apropiarse de un sistema de escritura y transformarse de etnia ágrafa en letrada si así lo desea. La libertad de elección individual, es decir, la observancia radical del principio de personalidad, favorece por lo general a las lenguas y culturas

dominantes, como lo demuestra la experiencia de Quebec (cf. Corbeil 1977, Maurais 1991).

Algo semejante ocurre en la administración de justicia estatal donde se revela el dilema de las políticas de asimilación: el acceso de los indígenas a las instituciones jurídicas del Estado y un trato justo, incluyendo la consideración de ciertas costumbres étnicas<sup>22</sup> es capaz de resolver, en el mejor de los casos, un problema *individual* de justicia, pero sólo dentro del marco legal de la cultura dominante. No puede en ningún caso sustituir las necesidades *colectivas* de un pueblo indígena de organizar su propio sistema legal basado en sus creencias, costumbres y su lengua.

En el terreno de la justicia también queda de manifiesto la interdependencia entre lenguaje (discurso) y derecho, ambos sistemas colectivos. El isomorfismo de lengua indígena y derecho consuetudinario se expresa en una serie de características que ambos comparten: su funcionamiento eminentemente comunicativo, de tradición oral, como sistema simbólico fundante de la etnia; la imposibilidad de su utilización individual, al margen del grupo, y los conflictos que puede generar su ejercicio para la ideología del Estado-nación uniforme y homogéneo. Así, el ámbito de lo jurídico se muestra particularmente idóneo para acceder a la organización lingüístico-cultural de las etnias, como paso previo para el desarrollo de crite-

<sup>22</sup> Ver la reforma del artículo 4o de la Constitución mexicana, aprobado en 1992, y las reformas de otras constituciones y legislaciones latinoamericanas (cf. Gómez 1991).

rios de legislación lingüística. En otras palabras, el *lenguaje del derecho* se muestra como excelente ejemplo para demostrar la necesidad de los *derechos colectivos del (y al) lenguaje*.

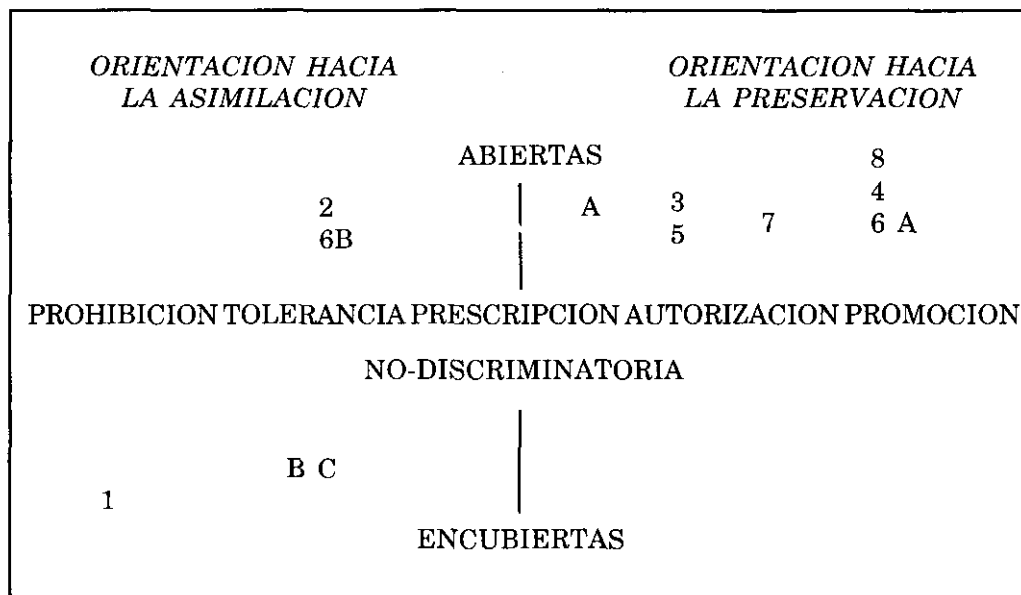
## 6. LA CLASIFICACIÓN DE TEXTOS LEGALES

La complejidad de la organización sociolingüística y la estrecha relación entre las lenguas y su entorno sociocultural nos lleva a preguntar: ¿qué legislar, y sobre qué base?

Existen diversos intentos de establecer criterios que permitan clasificar la legislación lingüística de acuerdo con los objetivos que persigue. Una propuesta

de Skutnabb-Kangas y Phillipson (1989, cf. Skutnabb-Kangas 1990) elabora un esquema basado en el estatus de las lenguas minoritarias y en el tratamiento que reciben por parte del Estado. Sus criterios toman en cuenta las posibilidades que se les ofrece a los hablantes para a) identificarse con sus lenguas maternas y b) recibir educación y otros servicios públicos en ellas. El esquema consiste en dos ejes ortogonales que representan dos continuos: uno abarca el espectro desde la prohibición hasta la promoción, pasando por la tolerancia, la prescripción de la no discriminación y la permisión; el otro define hasta qué punto las reglamentaciones son explícitas o encubiertas (véase cuadro 6)

CUADRO 6  
LA CLASIFICACION DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS





De acuerdo con la clasificación de los autores, la Carta de las Naciones Unidas (1945) (A) se ubicaría en la categoría de la “prescripción no discriminatoria abierta”, ya que los signatarios se comprometen a respetar los derechos humanos y libertades fundamentales “para todos sin distinción de raza, género, lengua o religión” (párrafo 6.11,55).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) (B) y el Pacto Internacional sobre Derechos Políticos y Civiles (1966) (C) estarían localizados en el espacio de la “tolerancia encubierta”, puesto que reivindican la educación universal, libre para todos, pero omiten cualquier referencia al lenguaje (Skutnabb-Kangas 1990: 28).

Examinemos a modo de ejemplo algunas legislaciones latinoamericanas y declaraciones internacionales en el esquema. En términos generales, las constituciones latinoamericanas hacen poca o ninguna referencia explícita a las lenguas. Muchas veces las disposiciones sobre educación, vías de comunicación, etc. establecen el carácter oficial de la lengua nacional por implicación, como es el caso de México (cf. SEP 1980), lo que equivale a una “tolerancia encubierta, orientada hacia la asimilación”, si se toma en cuenta el conjunto de factores.

*Costa Rica* es uno de los pocos países que declara el español lengua oficial, lo que corresponde a una “prohibición encubierta” de otras lenguas. En el *Ecuador* con más de 30% de población indígena, sólo el español es lengua oficial, el quechua y las demás lenguas indígenas son definidas como “integrantes de la cultura nacional”. Esta distinción se pue-

de calificar como “tolerancia abierta” que, por la asimetría general entre las lenguas, tiene el efecto de orientar las políticas hacia la asimilación.

La legislación de *Nicaragua* en cambio, que le asigna a las lenguas indígenas de la Costa Atlántica un estatus de co oficialidad en sus regiones, incluyendo su uso en la educación, se ubica en el campo de la “autorización abierta”. La Constitución de *Panamá* dispone que las lenguas aborígenes serán objeto especial de estudio, conservación y divulgación y que la alfabetización bilingüe debe ser promovida por el Estado en las comunidades indígenas (Stavenhagen 1993). Si partimos del supuesto de que bajo el término de “alfabetización bilingüe” se incluyen programas de preservación, no de transición lingüística, podemos ubicar esta legislación en el terreno de la “promoción abierta”.

*Chile* también define el español como idioma oficial. La legislación indígena aprobada en 1993, sin embargo, reconoce el carácter oficial de las lenguas indígenas en ciertas regiones y fija un sistema de educación indígena con objetivos de preservación.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> El texto establece “[...] el reconocimiento de los idiomas indígenas como lengua oficial junto al castellano en las regiones de desarrollo indígena” (art.28a) y “[...] en las áreas de alta concentración de población indígena un sistema de Educación Intercultural Bilingüe que tenga por objeto preparar a los educandos indígenas para que se desempeñen adecuadamente tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global.” (Art. 34). Véase el “Proyecto de Ley Relativo a la Protección, Fomento y Desarrollo de los Pueblos Indígenas” y algunos debates en el texto de la Comisión Chilena de Derechos Humanos (1992), también en Aylwin (1992).

En México el nuevo artículo 40. Constitucional establece en su primer párrafo que “la Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, (...)”. Haciendo abstracción de que en el momento en que se escriben estas líneas falta aún una Ley reglamentaria, especialmente en cuanto a la educación y el uso de las lenguas indígenas en ámbitos oficiales,<sup>25</sup> el hecho de fijar explícitamente el compromiso del Estado de promoción y protección legal permite ubicar esta legislación en el espacio de la “promoción abierta” (6A). La legislación educativa vigente y sobre todo la *práctica* de la educación indígena, sin embargo, se sitúan sin duda en los espacios de una “prohibición encubierta” o de una “tolerancia abierta” (6B), según el subsistema, en todos los casos con una clara orientación hacia la asimilación y el desplazamiento de las lenguas indígenas.

<sup>25</sup> La única propuesta conocida públicamente es la del PRD (1992). En materia del uso de las lenguas indígenas, exige la presencia de traductores en las entidades públicas de los gobiernos federal, estatal y municipal (art.90) y en las gestiones legales (art.11) en regiones de población indígena. En cuanto a la educación, exige “la educación en la lengua materna de los educandos indígenas, incorporando los elementos culturales e históricos de los pueblos indígenas en los contenidos de los programas educativos” (art. 80). Además, establece programas de desarrollo de las lenguas y la formación de los profesores y traductores necesarios. Podemos ubicar este tipo de propuesta legislativa en el campo de la “promoción abierta orientada a la preservación”, siempre sin romper la concepción de un Estado nacional que mantiene el control sobre todas las actividades institucionales.

En el *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, aprobado por la OIT en 1989 y ratificado por México en 1990, ningún artículo hace referencia al estatus de las lenguas autóctonas, ni se exige una definición jurídica (oficialización, etc.). Las únicas menciones aparecen en el preámbulo “(...) mantener y fortalecer sus identidades, lenguas, religiones (...)” y en la parte IV que trata de la educación. “Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas” (art. 28, 3). El Convenio 169 exige que “siempre y cuando sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan” (art. 28, 1). Estas disposiciones, a pesar de sus vaguedades, permiten interpretar el Convenio como documento de “promoción abierta”, o por lo menos de “autorización abierta”.

*La Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (8), que fue presentada para su aprobación en la ONU en diciembre de 1992, define con mayor precisión los derechos lingüísticos y educativos. También exige el derecho de preservar y usar sus lenguas propias, incluso para fines administrativos, jurídicos y otros de relevancia; el derecho a todas las formas de educación, incluyendo en particular el de los niños de tener acceso a la educación en su propia lengua, y de establecer, estructurar, conducir y controlar sus propios sistemas e institucio-

nes de educación. Así se puede ubicar en el espacio de la "promoción abierta".

Estos intentos de clasificación demuestran que, por lo general, no es suficiente considerar las disposiciones constitucionales; resulta necesario consultar también diversas leyes reglamentarias, particularmente en materia de educación y justicia. En no pocos casos se encontrarán diferencias, incluso contradicciones, como en México. Además, la colocación de los textos legales en uno de los espacios del esquema frecuentemente resulta dudosa, lo que nos lleva a plantear la necesidad de ampliar la lista de criterios.

## 7 CRITERIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS PARA LA EVALUACIÓN Y FORMULACIÓN DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS

El estudio clasificatorio de las legislaciones lingüísticas nos demuestra la extraordinaria distancia que existe entre, por un lado, los enfoques, escalas de análisis y niveles de abstracción de las investigaciones sociolingüísticas descritas anteriormente y los debates jurídicos y textos legales, por el otro.

Por esta razón, tomamos como base para la formulación de criterios de políticas y legislaciones lingüísticas el conjunto de fuentes de información, tanto los resultados de la investigación, la historia de las luchas indígenas como las experiencias legislativas realizadas en muchas partes del mundo. Proponemos a continuación un catálogo inicial, de ninguna manera exhaustivo, de criterios que permiten evaluar las legisla-

ciones, pactos y convenios existentes y contribuir a la elaboración de nuevos textos de políticas y legislaciones en materia de las lenguas subordinadas. Hemos ordenado los criterios desde los más específicos hasta los más generales.

## CRITERIOS

### *Generales*

Considerando la marcada violencia simbólica y la asimetría social, económica y de poder que caracteriza la relación entre sociedad dominante y pueblos indígenas subordinados, sólo una orientación clara y explícita de las políticas y leyes hacia la preservación, promoción y revitalización de las etnias en todas sus dimensiones puede tener un efecto real sobre los procesos históricos y el destino de los indígenas. La experiencia muestra que las normas y leyes tienen que ser muy explícitas, detalladas y precisas, estableciendo en cada caso obligaciones y responsabilidades claras.<sup>26</sup> No basta con definiciones vagas del permiso o derecho que se les concede a los

<sup>26</sup> Veamos un caso de definición explícita: "Las necesidades económicas y culturales serán garantizadas de manera igual y uniforme por el Estado. Los municipios tienen la obligación de financiar [...] una educación primaria (10-60 año) para niños de minorías cuando el número de niños que requieren de una educación en su lengua es de un mínimo de 13." Leyes complementarias de la Constitución de Finlandia. Se trata aquí de una "promoción abierta orientada hacia la preservación" (cf. Skutnabb-Kangas y Phillipson 1989). La ley actual sobre las lenguas en Lituania (sección 22) estipula que los ciudadanos serán reembolsados por cualquier daño o

indígenas de preservar sus lenguas y costumbres (“los indígenas que así lo deseen tienen el derecho a establecer un sistema de educación...”). En la legislación existente, sin embargo, se observa una tendencia hacia las formulaciones poco precisas que dejan la puerta abierta para muchas interpretaciones. De hecho pocos de los textos legales analizados (punto 6) satisfacen este criterio plenamente.

1 Concepto de lenguaje: amplio (incluyendo aspectos de comunicación y discurso) o restringido de la lengua.

Es evidente que muchos textos legales se basan implícitamente en un concepto restringido de lengua. La discusión de las diversas investigaciones sociolingüísticas mostró, sin embargo, que un desconocimiento de los procesos reales de cambio, dominación y desfases entre componentes del lenguaje (sistema lingüístico, discurso, esquemas culturales) puede llevar a no reconocer que una lengua está amenazada en un ámbito, sólo porque persiste en la superficie; por otro lado, existe el peligro de querer imponer una lengua instrucción (L 1 o L2), por ejemplo, cuando no prevalecen las condiciones sociolingüísticas de su uso, incluyendo las actitudes y la conciencia lingüística de los hablantes (cf. Hamel & Muñoz 1988, Hamel 1988b).

De hecho no se puede proteger una lengua cosificada en abstracto, aisladamente, al igual que resulta imposible

pérdida causada por la incapacidad de un empleado público de hablar lituano o ruso y que esta reparación podrá exigirse al empleado (citado en Maurais 1991).

defender la cultura material de una etnia promoviendo sus artesanías transformadas en folklore. Lo que se tiene que defender más bien es un modo de producción cultural y simbólico, es decir, un modo de interacción que incluya las funciones de identidad, comunicación, expresión y transmisión de valores.

Dado que parece muy difícil legislar y reglamentar directamente el discurso, los esquemas culturales o las connotaciones, la solución más viable es al parecer, que la legislación proteja y amplíe los espacios culturales, políticos socioeconómicos y la base territorial que permiten el desarrollo —la preservación o revitalización— de las lenguas autóctonas en todas sus dimensiones. En otras palabras: la legislación debe defender, ampliar y quizás crear ciertas condiciones necesarias, nunca en sí suficientes, para que las lenguas amenazadas puedan subsistir. De ahí se desprende la necesidad de coordinar los derechos lingüísticos con otros derechos y criterios como el de colectividad, y obligaciones del Estado, entre otros.

2 Estatus de las lenguas y ámbitos oficiales de uso

El reconocimiento de sus lenguas y la asignación de un determinado estatus de oficialidad constituyen unas de las reivindicaciones básicas de diversos movimientos indígenas.<sup>27</sup> Se podría argumentar que, sin duda, más importan-

27 Así, la Asociación Civil Mayáon compuesta por intelectuales y profesionistas mayas propuso en 1992 que en los estados de Yucatán, Campeche y Quintana Roo se decretase “la oficialización del mayathan [maya], legislando su uso de los asuntos de gobierno.” (Mayáon, A.C. 1992).

te que un estatus jurídico determinado es la vitalidad etnolingüística real de una lengua.<sup>28</sup> El conjunto de implicaciones y connotaciones que conlleva un cambio de estatus, sin embargo, hace que esta cuestión ocupe un lugar central en las disputas de los países multilingües. Se refiere a los principios de territorialidad y personalidad que rigen normamente el funcionamiento de las lenguas en ámbitos oficiales, y toca el delicado tema de la *libertad* de elección de una lengua.

Hay quienes reivindican el uso de su lengua materna en todas las situaciones oficiales de un país.<sup>29</sup> La aplica-

ción irrestricta del principio de personalidad,<sup>30</sup> sin embargo, parece poco realista en la mayoría de los casos. Ignora la fuerza de la distinción entre campos o dominios sociales de usos lingüísticos. Podría argumentarse justo al revés: la relación entre uso, competencia e identidad de un sujeto bilingüe incluye el conocimiento de usar cada lengua en su contexto apropiado como componente esencial de su competencia comunicativa y factor de orientación para la identidad (cf. Gal 1979). Una vasta literatura sobre preservación y desplazamientos lingüísticos muestra que es justamente una situación diglósica, en el sentido clásico, con una estricta distribución de lenguas por dominios, lo que ayuda a preservar las lenguas amenazadas en muchos casos

<sup>28</sup> Como se sabe, no hay una relación directa ni mecánica entre estatus y uso de una lengua. Existen casos como la República de Irlanda donde el irlandés goza un estatus oficial como lengua nacional desde hace muchos decenios. A pesar de un gran esfuerzo y la inversión de muchos recursos en la recuperación de esta lengua originaria, no fue posible revitalizarla y sacarla de su posición absolutamente marginal. El "guaraní-mestizo" del Paraguay, en cambio, que no poseía ningún estatus oficial, y hasta hace poco tiempo, goza de excelente salud y es hablado por aproximadamente 94% de la población.

<sup>29</sup> Skutnabb-Kangas arguye que abandonar esta reivindicación absoluta "[...] neglects the link between use, competence and identity: if a language cannot be used, it will not be learned, and it is difficult to identify with a language one does not know. Not giving languages any official rights is an indirect way of killing them" (1990:30). Un argumento parecido aparece en la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* propuesta a la UNESCO por la "Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas (FIPLV)": "Tout individu a le droit de choisir, parmi les langues d'origine, les langues officielles, et les langues de communication internationale qui lui ont été enseignées, celle

qu'il désire voir utiliser dans ses rapports avec les institutions nationales, internationales ou supranationales, relatifs au droit, à la santé, et à la protection sociales."

<sup>30</sup> El principio de personalidad establece que un miembro reconocido de determinado grupo lingüístico puede ejercer sus derechos de lenguaje en cualquier parte del territorio donde tenga vigencia este principio. En este caso el Estado se pliega al individuo. Así, por ejemplo, en algunas provincias de Canadá o en la ciudad de Bruselas (Bélgica), los miembros de cada uno de los grupos lingüísticos oficiales pueden exigir, por lo menos en teoría, que se les proporcionen los servicios públicos en su lengua. El principio de territorialidad, en cambio, establece zonas de vigencia exclusivas de una u otra lengua por áreas geográficas. Aquí el individuo tiene que plegarse al Estado. En Bélgica y en Suiza, por ejemplo, los padres de familia no pueden escoger el idioma de instrucción para sus hijos, a no ser que se cambien de residencia a una región donde rija la lengua de su preferencia.

de dominación lingüística (Fishman 1980, 1991).<sup>31</sup>

El principio de territorialidad, en cambio, se basa en decisiones colectivas que constituyen derechos y obligaciones para todos los habitantes de un territorio. En Quebec, por ejemplo, el francés se ha vigorizado desde los años setenta cuando se estableció una nueva y más estricta legislación lingüística. Por otro lado, se restringen las opciones individuales: los quebequenses francófonos y los inmigrantes no anglófonos ya no tienen la opción de enviar a sus hijos a escuelas inglesas.

Se ha visto en el caso de las "mayorías lingüísticas regionales" en regiones industrializadas (Quebec, Cataluña, la ex Unión Soviética) que la libre elección del individuo, por encima de las decisiones colectivas, lleva regularmente a debilitar las lenguas regionales en la educación y en muchos ámbitos públicos, y a favorecer la expansión creciente de las lenguas dominantes a nivel na-

cional e internacional. El liberalismo lingüístico, es decir, la no intervención del Estado, no es neutra; a la larga ayuda al grupo lingüístico dominante (cf. Maurais 1991).<sup>32</sup>

En América Latina la experiencia generalizada de los pueblos indígenas indica que la base territorial constituye el factor más importante para la preservación y resistencia de las etnias y de sus lenguas (Stavenhagen 1988). Así, la educación indígena bilingüe, siempre frágil y en peligro en este continente,<sup>33</sup> vería expuesta a un serio riesgo si cada individuo pudiese subvertirla eligiendo el español como lengua de instrucción, una vez que la comunidad indígena haya tomado una decisión favorable a la enseñanza a través de la lengua autóctona.

En síntesis, el estatus de la lengua en cuestión es de suma importancia como criterio de evaluación. Una legislación orientada hacia la preservación lingüística tendría que reconocer plenamente las lenguas autóctonas con un estatus de cooficialidad en regiones indígenas como derecho *colectivo*. En casos como

<sup>31</sup> Con esta observación no quiere poner en duda la posibilidad y necesidad de que los hablantes de lenguas subordinadas conquisten nuevos espacios institucionales para el uso de sus lenguas y de que obtengan cierto reconocimiento oficial. Ver mi argumentación en favor de un tal proceso en Hamel (1988a, c, 1990a, b), Hamel y Sierra (1983). Consúltese también la propuesta diferenciada de Fishman (1991) que matiza su posición anterior, un tanto categórica (1980), al argumentar que las ventajas o desventajas de una diglosia estable para la reversión del desplazamiento dependen en cada caso de la coyuntura histórica y correlación de fuerzas. Es tan sólo el carácter categórico de tal reivindicación y la generalización del principio de personalidad lo que contradice la experiencia histórica y los resultados de la investigación sociolingüística.

<sup>32</sup> Por esta razón las regiones en proceso de normalización lingüística como Cataluña y Quebec no abogan por un bilingüismo social equilibrado, sino por un monolingüismo oficial en la lengua de la mayoría regional (aquí el catalán y el francés), ya que consideran que el bilingüismo social representa una fase de transición hacia el monolingüismo en la lengua nacional dominante (el español y el inglés en nuestros ejemplos).

<sup>33</sup> Ver la amplia bibliografía sobre el tema; como ejemplos cito a López (1988), Albó (1988), Escobar (1988), Hamel (1988b, 1993b), Hornberger (1988, 1989), Comissao Pró-Índio (1981), OPAN-Operação Anchieta (1989), Chiodi (1990), Abram (1992), Jung (1992).

México con una larga tradición de contacto entre etnias y sociedad nacional y una fragmentación territorial avanzada, se podrían combinar los principios de territorialidad y personalidad. En regiones multiétnicas específicas, con alta densidad de población indígena, habría que reivindicar una autonomía territorial parcial con control étnico sobre el gobierno local (cf. Díaz Polanco 1991), donde la lengua indígena tendría un estatus de cooficialidad y los miembros de la etnia gozarían del derecho a usar y exigir el uso de su lengua en determinados servicios públicos de gobierno, justicia, salud y educación principio de personalidad. El funcionamiento discursivo del ámbito jurídico nos reveló la necesidad de fijar explícitamente los espacios y las modalidades de uso, no sólo de la lengua indígena en sí, sino también de sus estructuras discursivas y sus modelos culturales.

### *3 Grado de promoción / prohibición y grado de explicitud*

Aquí se evaluarían las leyes según el lugar que ocupan en el esquema de Skutnabb-Kangas y Phillipson (1989) que discutimos en el punto anterior.

### *4 Educación específica y adecuada para las minorías lingüísticas*

Como hemos visto en el caso del Valle del Mezquital la educación indígena impartida a) constituye en buena medida una violación a los derechos humanos de los alumnos tales como al derecho a una *educación adecuada y respetuosa*,

que produzca comunicación y aprendizaje en vez de incomunicación y desajuste, que respete su cultura cognitiva y lingüística y no la subordine a un currículo incomprensible, en muchos aspectos; b) contribuye a todas luces al desplazamiento de la lengua y cultura indígenas, no a su conservación, y c) no alcanza los objetivos de rendimiento académico establecidos según los motivos pedagógicos, psico y sociolingüísticos descritos.

Las más diversas experiencias de educación para minorías etnolingüísticas han demostrado que sólo una orientación abierta y explícita hacia la preservación o revitalización puede coadyuvar a proteger una lengua y cultura amenazadas. Si bien el debate sobre el currículo en la educación bilingüe es controvertido (cf. Skutnabb-Kangas 1988, Cummins 1989, Martin-Jones y Romaine 1985, Romaine 1989, Padilla et al, 1990, Hamel 1992b, 1993b), se ha mostrado que, en general, el programa más adecuado para niños de lengua indígena se sustenta en la alfabetización y enseñanza de los principales contenidos curriculares en la lengua materna por un tiempo prolongado, idealmente durante toda la primaria.

Se ha visto que toda definición imprecisa, de tolerancia o autorización vaga, lleva a que en la práctica se reproduzcan las asimetrías y se establezcan programas de transición hacia la lengua dominante. La elección libre entre sistemas escolares a las opciones vagas no protegen a las lenguas subordinadas.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Así, por ejemplo, la nueva legislación chilena que ya citamos me parece insuficiente en materia

Por esta razón, toda Ley sobre educación indígena debería establecer claramente el derecho a una educación específica y apropiada, dejando a los pueblos indígenas mismos la definición de lo que consideran apropiado.

Además es necesario que el grupo o pueblo indígena llegue, aunque sea a largo plazo, a ejercer el control sobre los recursos, la organización, los contenidos y métodos de su educación. Múltiples experiencias nos han mostrado que una educación que depende estrechamente de instancias no indígenas lleva normalmente a reproducir procesos de asimilación, más allá de la buena voluntad de los administradores. El control es una condición necesaria, en ningún caso suficiente, para que la educación indígena se base en la cultura y lengua propias (cf. Stairs 1991), imparta la enseñanza a partir de ellas y contribuya, en última instancia, a que los pueblos indígenas conquisten para sí mismos la educación formal como importante institución y la pongan al servicio de sus intereses colectivos.

de educación indígena: "Establécese [...] un sistema de Educación Intercultural Bilingüe que tenga por objeto preparar a los educandos indígenas para que se desempeñen adecuadamente tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global" (Art.34). *El Convenio 169* apunta en la dirección correcta: "siempre y cuando sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena [...]"; pero faltan definiciones específicas. El artículo no especifica cómo y hasta qué grado se habrá de enseñar la lengua propia; la formulación citada permite que se enseñe la lengua autóctona como materia desvinculada del currículo normal y sólo *después* de una alfabetización en la lengua nacional.

## 5 ESTABLECIMIENTO EXPLÍCITO DE LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO PARA ADOPTAR MEDIDAS DE PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN DE LAS LENGUAS

Ya hemos discutido la necesidad de que la legislación fije obligaciones muy específicas para el Estado en todos sus niveles, como requisito indispensable. Toda discrecionalidad que no puede ser exigida legalmente lleva con facilidad a que los programas para minorías fracasen por falta de recursos. Así, hemos visto que la ley finlandesa establece un mínimo exacto (13) de niños pertenecientes a una etnia para que se imparta educación indígena. Lo mismo vale para los recursos, las modalidades y formas de su ejercicio. En la medida en que los derechos lingüísticos pertenecen al "segundo grupo" de derechos humanos, dependen de una intervención explícita del Estado para que se puedan ejercer exitosamente.

## 6 Derechos individuales y colectivos

El lenguaje en su sentido amplio constituye quizás uno de los mejores ejemplos para demostrar la necesidad de reconocer el carácter intrínsecamente colectivo de muchos derechos lingüísticos. Había argumentado que el lenguaje, entendido como discurso y esquema cultural, forma el núcleo de muchas actividades constitutivas de la identidad y organización étnicas como fenómenos colectivos. Resulta evidente en este caso que el ejercicio de muchos derechos individuales, no sólo el de los lingüís-



ticos, pasa por los derechos colectivos (cf. Stavenhagen 1992). Es en buena medida a través de ese carácter que se establece un puente entre los derechos lingüísticos y otros de avanzada como aquellos referentes al territorio y la autodeterminación.

Por estas razones, reviste gran importancia que en los textos legales se reconozcan explícitamente los derechos colectivos de un grupo o de un pueblo a preservar y desarrollar su lengua.

### *7 Coordinación con medidas dirigidas a la población dominante*

Ningún programa de defensa o revitalización de una lengua minoritaria tiene muchas perspectivas de éxito si no existen disposiciones legales, medidas y programas dirigidos a la población no indígena para que reconozca y acepte la existencia de minorías etnolingüísticas en el país. Así, el nuevo currículo de educación primaria que se está elaborando en 1993 en Bolivia se define como intercultural para toda la población escolar del país. En las regiones con alta densidad de población indígena, el nuevo currículo se concibe además como bilingüe para todos los alumnos. En el pequeño estado de Eslovenia —que se desligó exitosamente de la ex Yugoslavia— existen fuertes minorías italianas y húngaras que gozan de un sistema de educación bilingüe de preservación; en sus respectivas zonas de residencia, la lengua minoritaria es la primera lengua “extranjera”, obligatoria, en la educación básica para la mayoría eslovena y, según Novak-

Lukanovic (1992), persiste el consenso sobre esta política del lenguaje en toda la población.<sup>35</sup>

### *8 Relación y coordinación con otros derechos*

Habíamos visto que es difícil, sino imposible, defender los derechos lingüísticos de manera aislada. Una de las importantes críticas a la reforma del artículo 4º de la Constitución mexicana se refiere al aislamiento de los derechos culturales, incluyendo los lingüísticos, de su base material y su contexto sociopolítico de ejercicio.<sup>36</sup> En el caso del

<sup>35</sup> Existen numerosos ejemplos de programas de esta naturaleza: el currículo de concientización y antirracismo en la educación básica británica, los amplios dispositivos al respecto en la ley indígena chilena de 1993, etc. Los éxitos y fracasos de estos programas merecen una discusión aparte. Paradójicamente fue en Yugoslavia donde existía una de las legislaciones más avanzadas del mundo en materia lingüística que no sólo le garantizaba una educación primaria y secundaria completa a los hablantes de las 13 lenguas existentes; establecía además un complejo sistema de educación bilingüe recíproca entre minorías y mayorías, diferenciada por región, para garantizarle los derechos lingüísticos y culturales más amplios a cada una de las etnias. En los hechos, sin embargo, fueron sobre todo las minorías no serbocroatas las que cargaban con el “peso” del multilingüismo, no tanto los serbo-croatas mismos que en muchos casos permanecían monolingües (cf. Bugarski 1987). Esta desconcertante contradicción entre una legislación avanzada y la barbarie interétnica actual obliga a repensar una serie de postulados ya muy aceptados sobre las relaciones interétnicas en un Estado nacional.

<sup>36</sup> De poco sirve, como apunta Díaz Polanco (1992), que se reconozcan los usos y costumbres jurídicos de los indígenas en los juicios agrarios (art. 4o.),

lenguaje parece tanto más importante esta advertencia, puesto que, en general, predomina una concepción reduccionista al concebirlo como objeto abstracto en los debates jurídicos (criterio 1), que desconoce las condiciones sociolingüísticas reales de su funcionamiento. Existen, por tanto, derechos de otro tipo cuyo cumplimiento constituye una condición necesaria para el funcionamiento de los derechos lingüísticos. Mencionamos aquí los derechos educativos, de territorio y organización, de control sobre ciertos medios de comunicación de masas, de recursos y disposiciones para que se puedan ejercer los derechos lingüísticos en determinados ámbitos e instituciones.

Por esta razón, vale la pena revisar en todo texto legislativo si las disposiciones acerca del lenguaje concuerdan con otras que hacen posible su ejercicio.

### 9 Definición y estatus del destinatario

Es importante tomar en cuenta cómo un determinado texto jurídico define a su destinatario: como individuo o colectividad; y acaso esta última se define como grupo, minoría étnica, pueblo o nación. Al igual que el anterior, este criterio no es específico para los derechos lingüísticos, *pero tiene implicaciones directas sobre ellos* (cf. Wildhaber 1989). *Ese autor refiere al hecho ampliamente discutido* (cf. Stavenhagen 1990, Díaz Polanco 1991, etc.) de que sólo a los pueblos y a las naciones se les atribuye

cuando con la reforma del artículo 27 se sientan las bases para destruir el sustento económico y territorial de la comunidad indígena.

el derecho a la autodeterminación (entre otros) mientras se le niega a una minoría al interior de un Estado nacional. Esto tiene relevancia para el ejercicio de los derechos lingüísticos en el sentido que, sólo con un cierto grado de autonomía y control de sus recursos lingüísticos-culturales, una lengua amenazada tiene probabilidades de sobrevivencia, como lo demuestran las investigaciones sobre desplazamiento y resistencia de las lenguas subordinadas (cf. Hamel 1990b, 1992a).

### *De la diversidad negada a la pluriculturalidad asumida*

El trato que una nación le da a sus minorías étnicas a través del Estado y el conjunto de la sociedad civil ha dejado de ser un problema marginal desde hace algún tiempo (si es que alguna vez lo fue). En la medida en que se agota el patrón decimonónico de democracia que identificaba el *demos* con el *ethnos*, se torna central la cuestión de la diversidad cultural en todas sus dimensiones como prueba de fuego de la democracia misma, ya que la experiencia de los totalitarismos de este siglo, como apunta Féher para Europa, “hizo que se reconociera en determinadas prácticas democráticas —especialmente en el trato a las minorías y a los extranjeros— las semillas del totalitarismo” (1993: 18). *Mutatis mutandis*, podemos afirmar algo semejante de las “democracias restringidas”, las “dictablandas” (Pinochet) y “dictaduras perfectas” (Vargas Llosa) que aún buscan la transición a la democracia plena en América Latina.

Aquí la cuestión lingüística ocupa un lugar clave, tanto en la organización de las étnias y sus núcleos de alteridad, como también en las relaciones de dominación y reproducción de una hegemonía nacional. Por eso, las posturas frente a la diversidad lingüística pueden ser consideradas como un termómetro para someter a prueba el pluralismo cultural y el concepto de democracia mismo.

Desde la perspectiva del Estado y la sociedad dominante existen múltiples enfoques —que a veces representan estadios en un proceso— para tratar esa diversidad lingüística y cultural: negarla, como lo ha hecho tradicionalmente el Estado nación liberal; entenderla como un problema que requiere de soluciones técnicas para por lo menos atenuar sus efectos;<sup>37</sup> admitir la alteridad como un *derecho* a la diferencia que se necesita aceptar; o, por el contrario, concebir la diversidad como un *recurso* sociocultural adicional (cf. Ruiz 1984), un *enriquecimiento* de la sociedad en su conjunto.

Hemos visto que la diversidad no asumida produce y profundiza conflictos estructurales cada vez más agudos. Debemos preguntarnos cómo pasar de esa diversidad de *facto*, a la que llamaría *multiculturalidad*, a un estado de *pluriculturalidad*, es decir, de diversidad asumida.

<sup>37</sup> La Carta Interamericana de los Derechos Sociales, aprobada por la OEA en 1948, dispone en su artículo 39: “En los países en donde exista el *problema* de la población aborigen se adoptarán [...]” énfasis mio, texto citado en Stavenhagen 1988: 143).

En los hechos la mayoría de los Estados latinoamericanos se encuentran en la fase de concebir la realidad indígena como “problema” más o menos asumido y, en los últimos tiempos, cada vez más como derecho. A pesar de ciertos textos constitucionales recientes (preámbulos, etc.), estamos aún lejos de comprender la diversidad plenamente como un recurso enriquecedor de toda la sociedad.

Desde la perspectiva de los pueblos indígenas se plantean diversas estrategias de acción. Una de las vías que han tomado segmentos avanzados del movimiento indígena en los últimos años (cf. Iturralde 1990, 1991, Díaz Polanco 1991) ha sido la de replantear sus reivindicaciones en términos de demandas jurídicas fundamentales como pueblos, incluso como naciones, que implica una ruptura con el Estado liberal homogeneizador: territorios y no tierras; sistemas educativos y de justicia propios, en su propia lengua y no las escuelas “del blanco o mestizo”, autogobierno y autonomía. Estos pueblos, “que vivían apenas a mitad de la ruta hacia la modernidad (formularon) sus demandas en el lenguaje dominante de la modernidad: el lenguaje de los derechos” (Fehér 1993:18).

Esta perspectiva está acumulando fuerza. Parece fundamental que se reconceptualicen ciertas contradicciones, desajustes y escollos en la educación y administración de justicia, no como trabas pasajeras de adaptación para tratar el “problema” indígena —así los explica muchas veces el Estado— sino como violación severa de ancestra-

les derechos educativos, lingüísticos y culturales. Si en las fases de modelos educativos de sumersión y transición los movimientos indígenas han jugado muchas veces un papel más pasivo que activo, en la lucha por modelos pluriculturales de preservación étnica la cuestión lingüística y la intervención de los indígenas organizados se torna central.

Los criterios que hemos discutido aquí para evaluar y formular derechos lingüísticos pueden ayudar a avanzar en

este proceso. Quizás así las formidables estrategias de resistencia etnolingüística que observábamos entre los guaraníes del estado de Sao Paulo, quienes mantienen una unidad indisociable entre lengua, religión y sistema político, encuentren un mayor sustento en su desarrollo y relación con la sociedad nacional; y posiblemente se abran nuevos espacios para que otros pueblos indígenas recuperen y amplíen sus estrategias de reproducción étnica.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAM, Matthias (1992) *Lengua, cultura e identidad. El proyecto EBI 1985-1990*, EBI-Abya-Yala, Quito.
- ALBO, Xavier (1988b), "El futuro de los idiomas oprimidos", en Orlandi (ed.), 75-104.
- AYLWIN, José (ed.) (1992), *Derechos humanos: desafíos para un nuevo concepto*, Comisión Chilena de Derechos Humanos, Santiago.
- BAKER, Colin (1988), *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matter, Clevedon.
- BOYER, Henri (1991), *Langues en Conflit. Etudes Sociolinguistiques*, L'Harmattan, París.
- BRAEN, André (1987), "Language Rights", en Bastarache, Michel (ed.), *Language Rights in Canada*, Les Editions Yvon Blais Inc., Montréal, 3-63.
- BUGARSKI, Ranko (1987), "Politique et aménagement linguistique en Yougoslavie", en Maurais, Jacques (ed), *Politique et Aménagement Linguistiques*, Conseil de la langue française & Le Robert, Québec & Paris, 417-452.
- CHIODI, Francesco (ed.) (1990), *La educación indígena en América Latina*, México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia, P. EBI-Abya-Yala, Quito & Santiago, 2 tomos.
- COLEGIOS DE ETNOLOGOS Y ANTROPOLOGOS SOCIALES A.C., COLEGIO MEXICANO DE ANTROPOLOGOS A.C. & ENAH (eds.) (1989): *Foro de discusión de la propuesta de reforma constitucional para reconocer los derechos culturales de los pueblos indígenas de México*, México.
- COMISION CHILENA DE DERECHOS HUMANOS (1992), *Pueblo, tierra desarrollo: conceptos fundamentales para una nueva ley indígena*, Comisión Chilena de Derechos Humanos, Santiago.
- COMISSAO PRO-INDIO (1981), *A Questao da Educacao Indigena*, Sao Paulo, Editora Brasileira.
- CORBEIL, Jean-Claude (1977), "Principales sociolinguistiques de la Charte de la langue française", en *Langues et Usages des Langues*, Notes et documents No.50, Conseil de la Langue française, Quebec.
- CUMMINS, Jim (1984a), *Bilingualism*

- and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CUMMINS, Jim (1984b), "Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement Among Bilingual Students", en Academic Rivera (ed.), 2-19.
- CUMMINS, Jim (1988), "From Multicultural to Anti-Racist Education: An Analysis of Programmes and Policies in Ontario", en Skutnabb-Kangas & Cummins (eds.), 127-157.
- CUMMINS, Jim (1989), "Language and Literacy Acquisition in Bilingual Contexts", en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 1, 17-32.
- DIAZ-POLANCO, Héctor (1991), *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*, Siglo XXI, México.
- DIAZ POLANCO, Héctor (1992), "Autonomía, territorialidad y comunidad indígena. La nueva legislación agraria en México", a publicarse en Chanut, Victoria & María Teresa Sierra (eds.): *Orden jurídico y control social en el medio indígena*, CIESAS, México.
- ESCOBAR, Alberto (1988), "Lingüística y política", en Orlandi (ed.), 11-26.
- FEHER, Ferenc (1993), "La multiculturalidad", en *Vuelta*, 194, 18-22.
- FERGUSON, Charles (1959), "Diglossia", en *Word*, 15, 325-340.
- FISHMAN, Joshua A. (1964), "Language Maintenance and Language Shift as Fields of Inquiry", en *Linguistics*, 9, 32-70.
- FISHMAN, Joshua A. (1967), "Bilingualism With and Without Diglossia with and Without Bilingualism", en *Journal of Social Issues*, XXIII, 2, 29-38.
- FISHMAN, Joshua A. (1980), "Bilingualism and Biculturalism as Individual and Societal Phenomena", en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 1: 3-15.
- FISHMAN, Joshua A. (1989), *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Multilingual Matters, Clevedon & Philadelphia.
- FISHMAN, Joshua A. (1991), *Reversing Language Shift*, Multilingual Matters, Clevedon.
- FRANCIS, Norbert & Rainer Enrique HAMEL (1992), "La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII, 4.
- FTHENAKIS, Wassilios E., Adelheid SONNER, Rosemarie THRUL, Waltraut WALBINGER (1985), *Bilingual-Bikulturelle Entwicklung des Kinde*, Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen and Linguisten, Hueber, Munich.
- GAL, Susan (1979), *Language shift. Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*, Academic Press, New York.
- GLEICH, Utta von (1989), *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*, GTZ, Eschborn.
- GOMEZ, Magdalena (1988), "Derecho consuetudinario indígena", en *México Indígena*, Año IV, 2a. Epoca, 25, nov-dic. 1988, 3-5.
- GOMEZ, Magdalena (1990): "La defensoría jurídica de presos indígenas", en Stavenhagen & Urralde (eds.), 371-388.
- GOMEZ, Magdalena (1991), *Derechos indígenas*, Lectura comentada del Convenio 169 de la Organización Interna-

- cional del Trabajo, INI, México.
- GOMEZ, Magdalena (1992): *Derechos indígenas. Los pueblos indígenas en la Constitución mexicana (artículo cuarto, párrafo primero)*, INI, México.
- HAMEL, Rainer Enrique (1980): "Funciones del otomí y del español en la comunidad", en *El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital, Informe del Proyecto "Funciones y conciencia del lenguaje en comunidades otomíes del Valle del Mezquital"*, 57-99.
- HAMEL, Rainer Enrique (1984), "Sociocultural conflict and bilingual education -the case of the Otomi Indians in Mexico", en *International Social Science Journal*, 99, 113-128.
- HAMEL, Rainer Enrique (1988a), *Sprachenkonflikt and Sprachverdrängung. Die zweisprachige kommunikationspraxis der Otomi-Indianer in Mexico*. Verlag Peter Lang, Berna, Frankfurt, Paris, Nueva York.
- HAMEL, Rainer Enrique (1988b), "Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", en *Signos. Anuario de Humanidades 1988*. México, UAM-I, 319-376.
- HAMEL, Rainer Enrique (1988c), "La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística", en Orlandi (ed.), 41-73.
- HAMEL, Rainer Enrique (1989), "Politiques et Droits Linguistiques des Minorités Indiennes au Mexique: Quelques Aspects Sociolinguistiques", en Pupier & Woehrling (eds.), 445-456.
- HAMEL, Rainer Enrique (1990a), "Lenguaje y conflicto interétnico en el derecho consuetudinario y positivo", en Stavenhagen & Iturralde (eds.), 205-230.
- HAMEL, Rainer Enrique (1990b), "Lengua nacional y lengua indígena en el proceso histórico de cambio. Teoría y metodología en el análisis sociolingüístico de los procesos de desplazamiento y resistencia", en *Alteridades, Anuario de Antropología 1990*, UAM-I, México, 175-196.
- HAMEL, Rainer Enrique & Héctor Muñoz Cruz (1988), "Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad", en Hamel, Rainer Enrique, Yolanda Lastra de Suárez & Héctor Muñoz Cruz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana*, Actas del 10º Congreso Mundial de Sociología. UNAM, México, 101-146.
- HAMEL, Rainer Enrique (1991), *Primer informe técnico: Proyecto: "Adquisición del lenguaje y desarrollo académico de alumnos indígenas"* Clave Conacyt: D113-903962, mayo-octubre 1991, UAM-I, México, ms.
- HAMEL, Rainer Enrique (1992a): "Interner Sprachkolonialismus in Mexiko. Die Minorisierung von Indianersprachen in der Alltagskommunikation", en *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft*, 85, 116-149.
- HAMEL, Rainer Enrique (1992b): "Linguistic Human Rights for Indigenous Peoples in Latin America: Historical Constraints and Political Perspectives", ponencia presentada en el *International symposium on linguistic human rights*. 13-15 de octubre de 1991. Tallin, Estonia.
- HAMEL, Rainer Enrique (1993a):

- "Linguistic rights for Indian peoples in Latin America", en Skutnabb-Kangas & Phillipson (eds.), (en prensa).
- HAMEL, Rainer Enrique (1993b): "Indian Education in Latin America: Policies and Legal Frameworks", en Skutnabb-Kangas & Phillipson (eds.), (en prensa).
- HAMEL, Rainer Enrique et María Teresa Sierra (1983), "Diglosia y conflicto intercultural", en *Boletín de Antropología Americana*, 8, 89-110.
- HILL, Jane H. & Kenneth C. HILL (1986), *Speaking Mexicano, Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*, The University of Arizona Press, Tucson.
- HORNBERGER, Nancy H. (1988), *Bilingual Education and Language Maintenance*, A southern Peruvian Quechua Case, Foris Publication, Dordrecht.
- HORNBERGER, Nancy H. (1989), "Can Peru's Rural Schools be Agents for Quechua Language Maintenance?", en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 2, 145-160.
- ITURRALDE, Diego (1990), "Movimiento indio, costumbre jurídica y usos de la ley", en Stavenhagen & Iturralde (eds.), 47-63.
- ITURRALDE, Diego (1991), "Los pueblos indios como nuevos sujetos sociales en los Estados Latinoamericanos", en *Nueva Antropología*, XI, 39, 27-40.
- JUNG, Ingrid (1992), *Conflicto cultural y educación*, El proyecto de educación bilingüe -Puno/Perú, EBI-Abya-Yala, Quito.
- JUNG, Ingrid, Javier Serrano & Christiane Urban (1989), *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*, PEB-UNA, Lima & Puno.
- LOPEZ, Gerardo (1982), "Castellanización y práctica pedagógica en escuelas bilingües del Valle del Mezquital", en Scanlon, Arlene P. & Juan Lezama Morfin (eds.), *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*, SEP-Porrúa, México, 367-396.
- LOPEZ, Luis Enrique (ed.) (1988), *Pesquisas en lingüística andina*, CONCYTEC-GTZ-Universidad Nacional del Altiplano, Lima-Puno.
- LOPEZ, Luis Enrique, Inés Pozzi-Escot & Madeleine Zuñiga (eds.) (1989), *Temas de lingüística aplicada*, CONCYTEC-GTZ, Lima.
- MARTIN-JONES, Marylin & Suzanne Romaine (1985), "Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence", en *Applied Linguistics*, 6, 105-117.
- MAURAS, Jacques (1991), "Language Planning and Human Rights: Some Preliminary Comments", ponencia presentada en el *International Symposium on Linguistic Human Rights*. 13-15 de octubre de 1991. Tallin, Estonia.
- MAYAON, A.C. (1992), *Bases para la oficialización del Mayathan*, Chichimila.
- NINYOLES, Rafael, Lluís (1969), *Conflicte Lingüística Valencia*, Tres i Quatre, Valencia.
- OGBU, John U. (1982), "Cultural discontinuities and schooling", en *Anthropology & Education Quarterly*, XIII, 4, 290-307.
- OPAN-OPERACAO ANCHIETA (eds.) (1989), *A Conquista da escrita*, Encontros

- de educacao. Iluminuras, Sao Paulo.
- ORLANDI, Eni P. (eds.) (1988), *Políticas lingüísticas na América Latina*, Pontes, Campinas.
- PADILLA, Amado M., Halford H. Fairchild & Concepción M. Valadez (eds.) (1990), *Bilingual Education, Issues and Strategies*, Sage, Newbury Park & London.
- PRD (Partido de la Revolución Democrática, Grupo parlamentario) (ed.) (1992), *Los derechos constitucionales de los Pueblos Indios*, Colección Propuestas Alternativas, Cámara de Diputados, México.
- PUPIER, Paul & José Woehrling (eds.) (1989), *Langue et droit*, Actes du Premier Congrès de l'Institut International de droit linguistique comparé, 27-29 avril 1988. Université du Québec a Montréal, Wilson & Lafleur Ltée, Montréal.
- RIVERA, Charlene (ed.) (1984), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ROCKWELL, Elsie (1986), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela", en Rockwell, Elsie & Ruth Mercado (eds.) *La escuela, lugar del trabajo docente*, Descripciones y debates. DIE Cuadernos de Educación, México, 9-33.
- ROMAINE, Suzanne (1989), *Bilingualism*, Basil Blackwell, Oxford.
- RUIZ, Richard (1984), "Orientations in Language Planning", *NABE Journal*, 8, 2, 15-34.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1980), *Informe sobre la situación jurídica de la defensa y preservación del idioma español que se habla en México*, México, ms.
- SIERRA, María Teresa (1990), "Lengua-je, prácticas jurídicas y derecho consuetudinario indígena", en Stavenhagen & Iturralde (eds.), 231-258.
- SIERRA, María Teresa (1992), *Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en los pueblos hñähñús del Valle del Mezquital*, CIESAS-Gobierno del Estado de Hidalgo, México-Pachuca.
- SIERRA, María Teresa (1993), "Articulación jurídica y usos legales entre los nahuas de la Sierra Norte de Puebla", a publicarse en Chenaut, Victoria & Maria Teresa Sierra (eds.), *Orden jurídico y control social en el medio indígena*, CIESAS, México.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (1984), *Bilingualism or Not*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (1988), "Multilingualism and the Education of Minority Children", en Skutnabb-Kangas, Tove & Jim Commins (eds.), *Minority education, From shame to struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (1990), *Language, Literacy, and Minorities*, A Minority Rights Group Report, Minority Rights Group, London.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove & Robert Phillipson (1989), *Wanted Linguistic Human Rights*, ROLIG-papir 44, Roskilde University Centre, Roskilde.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove & Robert Phillipson (eds.) (1993), *Linguistic Human Rights*, Cambridge University Press, Cambridge, (en prensa).
- STAIRS, Arlene (1991), "Learning Process and Teaching Roles in Native



- Education: cultural base and cultural brokerage", en *The Canadian Modern Language Review*, 47, 2, 280-294.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1988), *Derechos indígenas y derechos humanos en América Latina*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos-El Colegio de México, México.
- (1990), "Derecho consuetudinario indígena en América Latina", en Stavenhagen & Iturralde (eds.), 27-46.
- (1992), "Los derechos de los indígenas: algunos problemas conceptuales", en *Nueva Antropología*, Vol. XIII, No.43, 83-99.
- Diego ITURRALDE (eds.) (1990), *Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina*, Instituto Indigenista Interamericano-Instituto Interamericano de Derechos Humanos, México.
- TURI, Joseph-G. (1989), "Introduction Au Droit Linguistique", en Pupier & Woehrling (eds.), 55-84.
- (1993), "Typology of language legislation", en Skutnabb-Kangas & Philipson (eds.), (en prensa).
- VALLVERDU, Francesco (1970), *Dues Llengües, Dues Funcions?* Ediciones 62, Barcelona.
- VALLVERDU, Francesco (1973), *El Fet Lingüístic Com a Fet Social*, Ediciones 62, Barcelona.
- WILDHABER, Luzius (1989), "Le droit a L'Autodetermination et Les Droits des Minorités Linguistiques en Droit International", en Popier & Woehrling (eds.), 117-132.
- ZUÑIGA, Madeleine, Inés POZZI-ESCOT & Luis Enrique López (eds.) (1991), *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*, Fomciencias, Lima.