



As linguas amazônicas hoje

F. Queixalós & O. Renault-Lescure
organizadores

IRD

ISA

MPEG

Geografia e história se conjugaram para criar no continente sul-americano um mosaico de situações lingüísticas variadas. E a das línguas amazônicas, numerosas, díspares, minoritárias, contrasta hoje com a das línguas andinas, faladas por populações majoritárias ou quantitativamente fortes. Nesta mudança de milênio, vive-se um momento em que ainda perdura uma grande diversidade, enquanto que já desponta uma grande ameaça. Várias centenas de línguas não-européias são utilizadas como primeiro instrumento de comunicação verbal por várias centenas de milhares de ameríndios amazônicos. Globalmente, as comunidades lingüísticas assim formadas são demograficamente fracas. Em muitos casos, e apesar das pressões externas a que são submetidas, essas comunidades apresentam um nível de dinamismo lingüístico elevado, revelador da importância que a língua mantém na definição dada por uma sociedade para a sua própria identidade, quer seja na interação quotidiana dos seus membros, quer seja nas relações com o mundo exterior.

As línguas amazônicas hoje

Las lenguas amazonicas hoy
Les langues d'Amazonie aujourd'hui
The Amazonian languages today



São Paulo, março de 2000

As línguas amazônicas hoje

IRD/ISA/MPEG, 1ª edição

organização: F. Queixalós e O. Renault-Lescure

mapas (preparação dos originais e revisão): C. Valton e O. Renault-Lescure

textos (preparação dos originais e revisão): F. Queixalós

digitação: Serviço de Editoração do Museu Paraense Emílio Goeldi e
V. Puechavy (CFD - Conseil Formation Développement)

editoração eletrônica e produção gráfica: Vera Feitosa (ISA - Instituto Socioambiental)

apoios: IRD (DIC - Délégation à l'information et à la communication)

FIC - Fonds Interministériel Caraïbes-Guyanes (Fonds de Coopération Régionale
Caraïbes-Guyanes)

agradecimentos: P. Peltre, chefe do Departamento de Cartografia do IRD.

distribuição: Instituto Socioambiental

Av. Higienópolis, 901

01238-001 São Paulo - SP - Brasil

tel: 0 (XX) 11 825-5544 / fax: 0 (XX) 11 825-7861

e-mail: socioamb@ax.apc.org

http: www.socioambiental.org

Catálogo na Fonte do Departamento Nacional do Livro

L755

As línguas amazônicas hoje = Las lenguas amazonicas hoy = Les langues
d'Amazonie aujourd'hui = The Amazonian languages today / [organização:
F. Queixalós e O. Renault-Lescure]. - São Paulo : Instituto Socioambiental,
2000.

ISBN 85-85994-06-1

Textos em português, espanhol, francês e inglês.

1. Índios da América do Sul - Amazônia - Línguas. 2. Linguística. I. Queixalós
F. II. Renault-Lescure O. III. Instituto Socioambiental. IV. Título: Las lenguas
amazonicas hoy. V. Título: Les langues d'Amazonie aujourd'hui. VI. Título: The
Amazonian languages today.

CDD-498

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i> , F. Queixalós & O. Renault-Lescure	5
PARTE I: UMA VISÃO MAIS ABRANGENTE	
<i>Panorama das línguas indígenas da Amazônia</i>	
Aryon D. Rodrigues	15
<i>La diversidad lingüística y la extinción de las lenguas</i>	
Willem F.H. Adelaar	29
<i>Los lingüistas frente a las lenguas indígenas</i>	
Colette Grinevald Craig	37
<i>La formación de autores autóctonos en el CELIAC</i>	
H. Russell Bernard & Jesús Salinas Pedraza	53
<i>Even with the best of intentions: some pitfalls in the fight for linguistic and cultural survival (One view of the Australian experience)</i>	
David P. Wilkins	61
<i>Algumas reflexões sobre cultura, língua e educação matemática em Moçambique</i>	
Paulus Gerdes	85
<i>Otra cara lingüística de España. Dominio lingüístico catalán</i>	
Manuel Pruñonosa	107
PARTE II: INFORMES DOS PAÍSES AMAZÔNICOS	
<i>Estado de las lenguas indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia bolivianos</i>	
Luis Antonio Rodríguez Bazán	129
<i>Reformas del Estado y Política Lingüística en Bolivia</i>	
Luis Enrique López	151
<i>O conhecimento científico das línguas indígenas da Amazônia no Brasil</i>	
Bruna Franchetto	165
<i>Práticas e direitos - as línguas indígenas no Brasil</i>	
Nietta Lindenberg Monte	183
<i>Informe sobre el conocimiento científico de las lenguas amerindias habladas en la región amazónica colombiana</i>	
María Emilia Montes Rodríguez	193
<i>Políticas lingüísticas en Colombia. Esbozo de una problemática</i>	
Abadio Green Stocel Manipiniktikinya & Juan Houghton	211
<i>Base de datos del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes</i>	
Tulio Rojas Curieux	229

<i>Mapa lingüístico de la Amazonia ecuatoriana</i>	
José E. Juncosa	263
<i>Conocimiento científico de las lenguas de la Amazonia del Ecuador</i>	
Maurizio Gnerre	277
<i>Acciones a favor de la supervivencia de las lenguas y marco legal en Ecuador</i>	
Pedro H. Ushiña S.	287
<i>Les langues de Guyane française</i>	
Francisco Queixalós	299
<i>La connaissance scientifique des langues amérindiennes en Guyane française</i>	
Françoise Grenand	307
<i>Amerindian Languages of Guyana</i>	
Janette Forte	317
<i>Estado de las lenguas en el Perú</i>	
Fernando Antonio García Rivera	333
<i>La lingüística amerindia peruana de selva</i>	
Gustavo Solís Fonseca	343
<i>La política lingüística en el Perú, con especial referencia a las lenguas indígenas amazónicas</i>	
Lucy Trapnell	361
<i>Indigenous languages of Suriname</i>	
Karin Boven & Robby Morroy	377
<i>Las lenguas indígenas del Amazonas venezolano</i>	
Omar González Nández (coord.)	385
Índice remissivo de línguas e povos	419

ENCARTE: MAPAS

Lenguas indígenas de la Amazonia boliviana
 Línguas indígenas da Amazônia brasileira
 Lenguas indígenas de la Amazonia colombiana
 Lenguas indígenas de la Amazonia ecuatoriana
 Indigenous languages of Guyana
 Langues amérindiennes de Guyane française
 Lenguas indígenas de la Amazonia peruana
 Indigenous languages of Suriname
 Lenguas indígenas de la Amazonia venezolana

APRESENTAÇÃO

Quando ouvimos ou lemos que no Brasil há 170, ou na Colômbia 70, línguas indígenas, o número parece exagerado. Contudo, com base em diversas fontes, pode-se extrapolar que, quando da chegada dos europeus ao continente, as línguas eram ainda mais numerosas. Só no Brasil, calcula Rodrigues,¹ havia 1.200.

As línguas dos nativos sempre representaram um problema para o europeu empenhado na conquista do continente americano. Na época colonial, tratava-se de um problema fundamentalmente religioso; recorde-se o papel do idioma na pregação e na confissão. Em geral, as altas esferas dos poderes político e religioso visavam à extinção das línguas; os missionários de aldeia, por sua vez, almejavam a evangelização nas línguas locais. Na realidade, a cúpula do poder político oscila em várias ocasiões: por exemplo, Felipe II ordena em 1580 a criação de cátedras em línguas indígenas, no que foi imitado por Felipe III em 1618. Desta tensão nasceram as línguas gerais, de base indígena, cujo destino revela o quão multifacetada foi, sincrônica e diacronicamente, a sociedade colonial; a este respeito, o nheengatu é um caso paradigmático. Assim é que o século XVIII vê uma mudança de rumo, na qual a evangelização, como finalidade em si, perde seu papel de protagonista, submetendo-se à integração política e econômica. Surgem as diretivas de universalização da língua européia, provenientes da coroa espanhola, com a *Real Cédula* de 1770:

*Para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios, y sólo se hable el castellano.*²

e da coroa portuguesa, com a carta do rei ao governador do Estado do Maranhão e Grão-Pará, de 12 de setembro de 1727, proibindo o uso da língua geral:

*Os índios [...] sejam bem instruídos na língua portuguesa [...] e da mesma maneira os inclinem e reduzam a trabalharem nos ofícios mecânicos.*³

Esta política, com fraseologias diversas, não mudará até bem depois de começada a segunda metade do século XX, recebendo um tardio e inesperado apoio do fundamentalismo cristão norte-americano (recomendamos ver-se em Trapnell, neste volume, uma eloquente citação de W. C. Townsend, fundador do Summer Institute of Linguistics).

1 Veja-se Rodrigues, neste volume.

2 Triana & Antorveza 1993. *Las lenguas indígenas en el ocaso del imperio español*. Bogotá, Colcultura.

3 Freire, Bessa 1983. Da 'fala boa' ao português na Amazônia brasileira. *Amerindia* 8.

Se existem hoje Constituições que rezam:

Son idiomas oficiales el castellano, y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según ley.

como a peruana de 1993 (artigo 48 do Capítulo I do Título do Estado e da Nação),⁴ ou:

El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

como a colombiana de 1991 (artigo 10), e se a equatoriana, revisada em 1993, declara ser o país multiétnico e pluricultural (artigo 1),⁵ assim como a boliviana, revisada em 1994, (artigo 1),⁶ a razão é que a década de 80, além de testemunhar a extinção de vários regimes ditatoriais, representou uma virada no papel que os nativos do continente pretendiam desempenhar nas sociedades herdadas da Europa.

Trata-se, naturalmente, da importância à que acederam naquela época as organizações indígenas nos países respectivos e no âmbito internacional. Para limitarmo-nos ao tema lingüístico, cabe ter em mente que a reivindicação da língua é uma faceta da reivindicação da identidade,⁷ a qual participa da reivindicação da vida. Motivo pelo qual se faz tão patente a cadeia de implicações língua-identidade-terra que aparece, de diversos modos, em todos os lugares. Para este quadro, contribuem também os critérios que os governos adotam para o tratamento da questão fundiária. Assim, ocorrem situações, conhecidas por todos, de grupos autoidentificados como indígenas mas monolíngües no idioma oficial, que aspiram seja a recuperar uma língua extinta, seja a aprender a língua dos vizinhos. Conta Adair Palacio:⁸

Houve um encontro no Recife, há uns quatro anos, reunindo índios do Nordeste. Um índio Kiriri sugeriu que alguns Fulniô passassem um tempo na aldeia deles, em Alagoas, para ensinar-lhes a língua dos Fulniô, o Yatê, ou que um grupo de índios Kiriri fosse passar um tempo na aldeia Fulniô com o mesmo propósito. Então Josefa, uma Fulniô, levantou-se e disse que eles haviam perdido suas línguas porque eram fracos e agora queriam aprender o Yatê para saber os segredos dos Fulniô. Esse aparte de Josefa foi muito aplaudido pelos Fulniô presentes.

4 Agradecemos a Fernando García e a Gustavo Solís informações valiosas sobre a legislação peruana.

5 Agradecemos a José Juncosa informações valiosas sobre a legislação equatoriana.

6 López, neste volume.

7 Veja-se Green Stocel Manipinikikinya & Houghton, neste volume.

8 Comunicação pessoal, 5 de setembro de 1997.

Ainda mais explícito é o caso dos Omágua, tidos por desaparecidos desde o início do século. Françoise Grenand realiza em 1987-88 uma pesquisa sobre o *nheengatu* nos arredores de Tefé, no Amazonas. Em uma aldeia, encontra um indivíduo que, ao proferir algumas palavras, afirma serem estas do idioma omágua, desconhecido de todos exceto um outro ancião. Durante dois anos F. Grenand reúne cerca de seiscentas palavras. Da gramática não se havia conservado nada. De início, F. Grenand trabalha em meio à indiferença geral. Paulatinamente nasce o interesse dos índios. Alguns dizem que ela ressuscitou a língua, e pedem-lhe que a devolva, pondo as palavras por escrito. Passa-se o tempo. Finalmente, celebra-se a cerimônia de entrega dos fascículos que contêm o vocabulário. Os líderes repartem-nos entre seus familiares e entre os professores, explicando que, graças a esse tesouro recuperado, as comunidades vão recuperar suas terras.⁹ A vinculação da língua à terra não poderia ser mais clara; nessa época, como explica F. Grenand, o governo do Brasil estabeleceu uma classificação das populações indígenas segundo a qual aquelas que não falassem uma língua indígena se viam excluídas do direito à terra coletiva. Note-se que a história não termina aqui: a nova Constituição, promulgada no fim de 88, elimina esta discriminação;¹⁰ contudo, dois anos mais tarde, Pierre Grenand¹¹ volta ao mesmo lugar e vê uma professora fazendo seus alunos repetirem listas de palavras. Ter-se-ia libertado o interesse pela língua do interesse pela terra?

Nesse cenário, os indígenas americanos não são os únicos, nem tampouco estão sós. O fenômeno é planetário, como mostram publicações recentes que prevêem para o próximo século o desaparecimento de nove décimos das línguas existentes no mundo. O cálculo é simples: se retirarmos, de um total aproximado de 6.000 línguas, as que estão moribundas (isto é, que não são mais aprendidas pelas crianças), e as que se acham em perigo, por serem demograficamente fracas (menos de cem mil falantes) e, ao mesmo tempo, não oficiais (ou seja, não protegidas autoritariamente), sobram cerca de 600.¹²

Por isso, está surgindo todo um movimento que, a partir das margens externas dos poderes político e econômico, alerta e faz pressão em defesa da diversidade. Setores da comunidade acadêmica e da chamada sociedade civil se comprometem, bem como também a Igreja Católica. Exemplos da primeira categoria são a Universidade Politécnica de Hong Kong, a Fundação para as Línguas em Perigo da

9 Grenand, F. & Randa, V. 1995. *Langue évanouie et quête identitaire. L'omawa dans la région de Tefé (Amazonas, Brésil) Transitions plurielles. Exemples dans quelques sociétés des Amériques*, (eds.) Paris, Peeters.

10 Carneiro da Cunha, M. 1990. *L'Etat, les Indiens et la nouvelle Constitution. Brésil: Indiens et Développement en Amazonie; Ethnies, droits de l'homme et peuples autochtones*, Survival International (France).

11 Comunicação pessoal.

12 Krauss, M. 1992. The world's languages in crisis. *Language* 68.1.

Universidade de York (Inglaterra)¹³ e, mais perto de nós, o Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CELA). Um exemplo da segunda categoria é o Instituto Socioambiental (Brasil).¹⁴ Um exemplo do terceiro tipo é o Conselho Indigenista Missionário do Brasil,¹⁵ órgão oficial da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A força das organizações não-governamentais reside em sua capacidade de apropriar-se dos diferentes instrumentos e canais de comunicação. Terralingua é um grupo dedicado à defesa da diversidade lingüística e biológica, que está tecendo uma rede em nível mundial e publica um boletim eletrônico. Em setembro de 1997, teve lugar em Brasília a “I Conferência Internacional dos Direitos Humanos”, organizada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e pela Comissão Nacional de Direitos Humanos. A natureza multilíngüe da sociedade brasileira foi um dos temas abordados. Ou seja, os *direitos lingüísticos são parte dos direitos humanos*. Nesta mesma linha, o CIEMEN está promovendo uma *Declaração universal dos direitos lingüísticos*, que deve acabar figurando na pauta da ONU,¹⁶ e ofereceu em outubro de 1997 um ciclo de conferências sobre os direitos lingüísticos no mundo, continente por continente.

Os foros internacionais oficiais levam às vezes os governos a endossarem posições um tanto mais avançadas do que as que espontaneamente tomariam dentro de seus respectivos países. Em 1989, a Organização Internacional do Trabalho adota o *Convênio 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*, no qual o direito ao idioma próprio se faz explícito.¹⁷ O convênio foi ratificado pela Bolívia e pela Colômbia em 1991, e pelo Peru em 1993. O Brasil, que se absteve de votá-lo em sua hora, está ainda no processo de ratificação. A UNESCO posiciona-se na questão através do projeto “The Red Book of Languages in Danger of Desappearing”¹⁸ e publicou em 1996 o *Atlas des langues en péril dans le monde*.¹⁹

Geografia e história se conjugaram para criar no continente sul-americano um mosaico de situações lingüísticas variadas. E a das línguas amazônicas,²⁰ numerosas, díspares, minoritárias, contrasta hoje com a das línguas andinas, faladas por populações majoritárias ou quantitativamente fortes. Nesta mudança de milênio, vive-se um momento em que *ainda* perdura uma grande diversidade, enquanto que *já* desponta uma grande ameaça. Várias centenas de línguas não-européias são utilizadas como primeiro instrumento de comunicação verbal por várias centenas de

13 Vejam-se, respectivamente, os boletins LINDA 1 e 6.

14 Veja-se a série *Povos Indígenas no Brasil*, CEDI (que se tornou ISA), São Paulo.

15 Veja-se o periódico mensal *Porantim*.

16 *Mercator*, 23-24-25, 1996.

17 Vejam-se López, e Trapnell, neste volume.

18 Wurm, S. 1993. UNESCO Headquarters.

19 Wurm, S. (directeur de la publication), Editions UNESCO/Pacific Linguistics, Paris/Canberra.

20 Para a discussão desta expressão, veja-se Rodrigues, neste volume.

milhares de ameríndios amazônicos.²¹ Globalmente, as comunidades lingüísticas assim formadas são demograficamente fracas.²² Em muitos casos, e apesar das pressões externas a que são submetidas, essas comunidades apresentam um nível de dinamismo lingüístico elevado, revelador da importância que a língua mantém na definição dada por uma sociedade para a sua própria identidade, quer seja na interação quotidiana dos seus membros, quer seja nas relações com o mundo exterior. Pode-se tomar como exemplo o complexo lingüístico-cultural da área tukano no noroeste amazônico, onde as relações sociais entre grupos se determinam com base na língua.²³ A constatação desse dinamismo (o qual, é bem verdade, está longe de caracterizar todos os grupos) não deve nos induzir a pensar que as línguas, mesmo quando bem conservadas hoje em dia, estejam a salvo do perigo de extinção.²⁴ É exatamente o contrário que se vê na situação atual. Estamos vivendo o que pode ser o último ato do processo de uniformização e de nivelamento cultural cuja inepção data da chegada dos europeus ao continente.

Vimos que, longe de considerar esse quadro uma fatalidade, vários grupos se mobilizam para alterar o curso dos acontecimentos. Onde se faz mais patente essa vontade de resistência é na educação. Podemos distinguir, se consentirmos em eliminar muitos detalhes e matizes, três épocas no enfoque dado à educação exógena em áreas indígenas. Chamemos a primeira de *escola do monolingüismo civilizador*.²⁵ Foi a que durou mais, pois cobre todo o período colonial e a maior parte da independência, até cerca da metade deste século. Sua finalidade era inculcar no índio os valores da sociedade herdada da Europa, por meio de uma assimilação lingüística coercitiva, mediante o uso da língua européia ou, em certos casos de predomínio missionário, de uma língua geral. Um exemplo colonial, o das missões jesuíticas no Amazonas:

*Os missionários eram senhores da escola, do púlpito et do confessionalário; dominavam a razão e a consciência dos índios pelo ensino e pelas prédicas.*²⁶

21 Vejam-se, para algumas cifras, Rodrigues, neste volume, e Grenand, P. & Grenand, F. "Amérique équatoriale" Bahuchet S. (coord.) *Situation des populations indigènes des forêts denses et humides*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1994.

22 Sobre a relação entre a vulnerabilidade lingüística e a variável demográfica, veja-se Rodríguez Bazán, neste volume.

23 Gomez-Imbert, E. 1991. Force des langues vernaculaires en situation d'exogamie linguistique: le cas du Vaupès colombien, Nord-Ouest amazonien. *Plurilinguisme et Développement, Cahiers des Sciences Humaines*, 27:3-4.

24 Renault-Lescure, O. 1991. La tentation monolingue, Exemple d'acculturation linguistique chez des Indiens multilingues d'Amazonie brésilienne. *Plurilinguisme et Développement, Cahiers des Sciences Humaines*, 27:3-4.

25 Fica ao gosto do leitor o número adequado de aspas para este último termo.

26 Raiol 1900, citado por Bessa Freire, *ib.* p. 55.

e um exemplo da independência: depois de esmagada a revolução da Cabanagem na Amazônia brasileira, Baena propõe ao Conselho Geral da Província do Pará um “novo Regulamento promotor da civilização dos Índios”; dá-se educação às crianças em troca do trabalho dos pais, com licença para exercer-se o seqüestro, com o fim de “promover a instrução na religião e moral”.

*Os índios meninos serão doutrinados gratuitamente na escrita e na prática das quatro operações fundamentais da Aritmética, nos princípios sentimentais [sic, Q. & R.-L.] da moral e das máximas relativas à obediência devida às Leis, e ao respeito devido ao Monarca e à todas as Autoridades Públicas.*²⁷

Em versão republicana, Bolívar prescreve exatamente o mesmo em seu decreto de 1820.

Vem depois, a partir de meados do século XX, a *escola do bilingüismo civilizador*. Os idiomas nativos se convertem em instrumentos de sua própria extinção, como tão luminosamente salienta o evangélico Townsend na citação anteriormente mencionada. O procedimento consiste simplesmente na introdução, através da língua própria, de conteúdos alheios, e na utilização desta para facilitar a aprendizagem da língua oficial. Esta acaba substituindo aquela, desembocando-se, assim, no monolingüismo.²⁸

Hoje, o que teríamos (“teríamos”, pois na realidade as três fases coabitam, ou falta a última, ou faltam as duas últimas) é a *escola do bilingüismo identitário*. Algumas organizações indígenas vêm desempenhando um papel pioneiro neste contexto. Uma delas é o Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC), surgido na Cordilheira, no sul da Colômbia, que impregnou todo o movimento indígena do país: a meados da década de oitenta, o CRIC divulga um documento sobre a política lingüística da Organização, onde as palavras chaves são: educação, formação, pesquisa, produção. Nas experiências educativas que reivindicam esta linha de pensamento, a língua própria é uma finalidade em si, razão pela qual o caráter bilíngüe do ensino tende a reforçar-se no decurso da escolarização. A mesma dualidade, desejada e assumida,²⁹ se dá no plano dos conteúdos, donde a noção de interculturalidade. A maioria dos países dispõem de textos oficiais neste sentido, em vários casos de teor mais avançado do que a própria legislação geral, como é o caso do Brasil com suas Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena de 1993, e do Equador, que, por decreto de 1988, reforçado por uma lei de 1992, cria uma Direção

27 Baena 1831, citado por Bessa Freire, *ib.* p. 66

28 Veja-se Forte, neste volume, para uma prática generalizada na Guiana, e Trapnell, neste volume, para textos oficiais explícitos do Peru.

29 Existem exceções: na Guiana, de língua oficial inglesa, a maioria dos indígenas considera a educação bilíngüe como uma estratégia para excluí-los do acesso ao sistema geral de educação; veja-se Forte, neste volume.

nacional de educação indígena intercultural bilíngüe com orçamento próprio e sob a responsabilidade direta dos indígenas. Indubitavelmente, está-se pondo um freio à barbárie da autodenominada civilização.

A celebração do encontro *As línguas indígenas da Amazônia na ciência e nas sociedades* de março de 1996 em Belém é uma iniciativa que se insere nesta mobilização. Sabíamos que uma multiplicidade de reflexões e experiências estava em curso nos países amazônicos. Porém, havia também a consciência de um alto grau de ignorância recíproca, pela dificuldade das comunicações, pela novidade do tema, e, também, embora com exceções locais, por uma tradição de mútuo isolamento, apesar de muitas das línguas distribuírem-se por dois ou mais países. Como não divulgar que uma parte da nova Constituição colombiana havia sido traduzida em sete línguas indígenas, ou que se estava montando uma rede para interconectar os Kali'na de nada menos que cinco países da América do Sul? O encontro de Belém 96 tinha como meta o início de uma tradição de intercâmbio entre países amazônicos. A reunião preparatória, que se realizou em Caiena em outubro de 1994 e que reuniu representantes de seis países, revelou que, sob a diversidade e a disparidade das situações e das abordagens, encontravam-se preocupações comuns ao engajamento dos diferentes protagonistas, e que o enriquecimento mútuo se revelaria altamente estimulante. O encontro reuniu, provenientes de cada país, as seguintes categorias de participantes: dirigentes de organizações indígenas; professores bilíngües;³⁰ funcionários governamentais responsáveis das áreas de educação, pesquisa ou assuntos indígenas; agentes educacionais com participação direta em experiências de campo; universitários e pesquisadores.

Os temas escolhidos foram três, que deram lugar a grupos de discussão: o estado das línguas, nos níveis comunitário e nacional (distribuição geográfica, base demográfica, vitalidade, bi- e plurilingüismo, línguas transfronteiriças, línguas gerais, imagem na sociedade global); o conhecimento científico das línguas (pesquisa, publicações, formação universitária); a situação legal das línguas (legislação e instituições) e ações concretas a favor de sua sobrevivência (educação e revitalização). Cada país apresentou um informe sobre cada um dos temas, bem como um mapa lingüístico, especialmente elaborado para o encontro, de sua região amazônica. Nos debates, os participantes se posicionaram sobre alguns pontos chave, como:

Dado que más de treinta lenguas indígenas de la Amazonia están divididas por fronteras internacionales, se recomienda que los distintos Estados, a través del Tratado de Cooperación Amazónica - o de otros mecanismos bilaterales - favorezcan la coordinación de la investigación de lenguas de pueblos fronterizos y todo programa de apoyo al desarrollo de ellas.

30 Mais de um quarto dos participantes pertenciam a essas duas primeiras categorias (oriundos das comunidades Achuar, Arekuna, Aymara, Chiquitano, Cuna, Guarani, Kaliña, Makuxi, Manchineri, Quichua, Shuar, Tukano, Wapishana, Waraw).

*Se recomienda que las tareas de investigación lingüística no encubran las actividades de proselitismo religioso.*³¹

Para as conferências plenárias, ao lado de um dos melhores conhecedores da região, que esboçou um quadro geral da Amazônia lingüística (Rodrigues), contou-se com especialistas não diretamente vinculados à Amazônia, mas capazes de relatar situações ou operações dadas em condições comparáveis, seja em outras regiões do continente, seja em outros continentes: sobre a extinção de línguas (Adelaar), sobre o trabalho acadêmico e aplicado dos lingüistas (Grinevald Craig), sobre os indígenas literatos do México (Bernard), sobre as línguas da Espanha (Pruñonosa). Os leitores destas *Atas*, em certo sentido, são privilegiados em relação aos participantes do encontro. Dois conferencistas não puderam estar presentes por falhas nas comunicações. Eles tencionavam apresentar a situação das línguas na Austrália (Wilkins), e a etnomatemática em Moçambique (Gerdes), e aceitaram que seus textos figurassem nestas *Atas*. Por outro lado, os leitores levam também uma certa desvantagem: vários participantes ainda não haviam enviado seus textos para publicação um ano e meio após o encontro. Com esforços de diferentes índoles, conseguimos, entretanto, juntar informações sobre os nove países participantes.³²

A proposta do Encontro foi feita pela Área de Lingüística do Museu Goeldi, no âmbito de seu programa de cooperação regido por um convênio CNPq (Brasil) - ORSTOM (atual IRD, França). O CNRS (França) dá seu apoio a esse programa. A Área de Lingüística do Museu vem-se distinguindo, nestes últimos anos, por seu dinamismo em formar lingüistas brasileiros dedicados ao estudo de línguas ameríndias, e mantém excelentes relações de colaboração com os outros centros de pesquisa e formação do país, bem como com as instituições acadêmicas de prestígio, na Europa e na América do Norte, onde vários estagiários do Museu continuam sua formação.

Mas é graças aos laços existentes, alguns fortes e outros tênues, com colegas dos países amazônicos, que se tornou possível a realização de uma reunião desta envergadura. Em cada país, um co-organizador responsabilizou-se por estabelecer a lista da delegação, a identidade dos autores dos informes e do mapa, e de conseguir o financiamento das viagens até Belém. Sem o empenho dessas pessoas, não teríamos hoje este material em nossas mãos. Elas são:

- da Bolívia, Luis Enrique López, lingüista, assessor geral da Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Reforma educativa, Ministerio de Educación, La Paz;

31 María Emilia Montes Rodríguez, informe interno.

32 Sobre este ponto agradecemos particularmente Karin Boven por ter aceito *a posteriori* a responsabilidade do texto sobre o Suriname. A versão escrita do informe sobre o estado das línguas na Guiana francesa (F. Queixalós) também foi elaborada após o Encontro.

- do Brasil, Raquel Teixeira, lingüista, professora da Universidade Federal de Goiânia, Goiás;
- da Colômbia, Jon Landaburu, lingüista, diretor do Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes, Universidad de los Andes, Bogotá;
- do Equador, José Juncosa, antropólogo, responsável editorial de Abya-Yala, Quito;
- da Guiana, Janette Forte, antropóloga, coordenadora da Amerindian Research Unit, University of Guyana, Georgetown;
- da Guiana Francesa, Serge Léna, antropólogo, professor da Université Antilles-Guyane, Cayenne;
- do Peru, Lucy Trapnell, antropóloga, directora do Programa de Formación de Profesores Bilingües, Instituto Pedagógico Loreto, Iquitos;
- do Suriname, Rob Morroy, diretor do Instituut voor Taalonderzoek en Taalontwikkeling, Paramaribo;
- da Venezuela, Omar González, lingüista, diretor da División de Asuntos Indígenas, Ministerio de Educación, Caracas.

Foram sensíveis ao interesse do encontro, e demonstraram-no com seu apoio financeiro ou logístico, o Estado do Pará, na pessoa de seu Secretário da ciência, tecnologia e meio ambiente Nilson Pinto, o CNPq, o CNRS, a UNICEF, e o Banco da Amazônia.³³

Ora, uma tal concentração de intercâmbios, complementada pelos contatos estabelecidos entre participantes fora das sessões oficiais do encontro, não podia deixar de suscitar o nascimento de elos tanto entre os representantes das diferentes especializações profissionais quanto entre os representantes dos diferentes países. Para não deixar murchar este impulso inicial, foi criada a rede panamazônica sobre as línguas aborígenes, LINDA, cujo primeiro objetivo é a elaboração e a difusão de um boletim de notícias e resenhas. O conteúdo é feito das informações procedentes dos afiliados e circulado via Internet. Na momento em que estas linhas estavam sendo escritas, saía do Museu Goeldi, a primeira sede por um período de dois anos, o Boletim número 8.

Este é um livro plurilíngüe, com o qual, de certa forma, comemoramos o fato que, durante uma semana de março de 96, Belém se converteu em Babel.³⁴ Compõem-no três partes. A primeira traz os textos das conferências plenárias, incluindo-se os das que não puderam ser apresentadas. A segunda parte contém os informes dos países. No capítulo colombiano se encontra incluído o texto que acompanhava a demonstração do banco de dados lingüísticos do CCELA, que se realizou parale-

33 Contribuíram para o deslocamento das delegações: FIDA, FAFO, OXFAM, CONFENAIE, CONAIE, GTZ, Etnollano, Fundación Ecológica Ecuatoriana, as embaixadas da França em Brasília, Lima, Quito, e a Cooperação Regional Francesa.

34 Ironicamente, o plurilingüismo dos debates não deixou de irritar certos participantes.

lamente aos grupos de discussão. Na terceira parte se oferecem os nove mapas lingüísticos da Amazônia, por país.

Estamos convencidos de que a obra, pela amplitude temática e geográfica do testemunho que apresenta, como também pela sua atualidade, permanecerá como uma fonte de informação e de referência sobre a questão complexa e premente das línguas amazônicas no começo deste sexto século após o contato.

F. Queixalós & O. Renault-Lescure

Dezembro, 1997

PANORAMA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA

Aryon D. Rodrigues¹

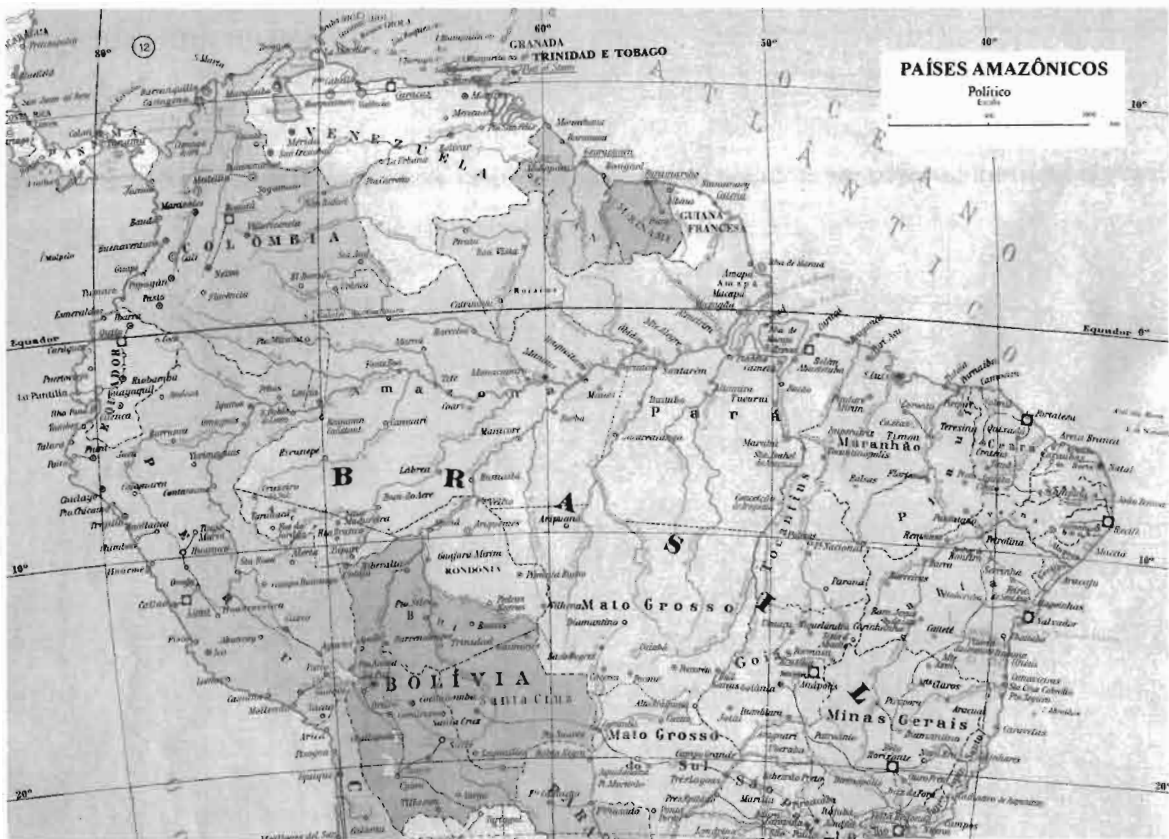
SOBRE OS CONCEITOS DE AMAZÔNIA E DE LÍNGUAS AMAZÔNICAS

O critério básico para definir uma área geográfica como a Amazônia é certamente a bacia hidrográfica do rio Amazonas: Amazônia será toda a área de terras banhadas pelo rio Amazonas e por seus afluentes e sub-afluentes. Esta definição simples, de pura geografia física, pode satisfazer as principais necessidades de identificar fenômenos como sendo de ocorrência amazônica, mas deixa em aberto vários problemas de delimitação. Por exemplo, os limites entre as terras da Bacia Amazônica e as da Bacia do Orinoco, ou entre as terras da primeira e as da bacia do Paraguai-Paraná; ou então, em que medida as terras banhadas pelo rio Tocantins e seus afluentes podem ser consideradas amazônicas? Certamente os conceitos de Amazônia envolvem também outros fatores naturais, como os climáticos e os de distribuição de flora e fauna. A esses critérios físicos e biológicos se sobrepõem frequentemente critérios geopolíticos internacionais ou nacionais, que tendem a alargar ou a restringir a área definida como amazônica. Exemplo de critério geopolítico internacional é o Pacto Amazônico, de cooperação econômica e cultural; exemplo de critério geopolítico nacional é, no Brasil, para fins de incentivos ao desenvolvimento, a definição da Amazônia Legal. Vou ater-me aqui, quanto possível, ao critério hidrográfico.

Embora a maioria das línguas indígenas faladas hoje nas áreas banhadas pelo sistema fluvial do rio Amazonas possam ser tranqüilamente chamadas de amazônicas, há problemas para o conceito de línguas amazônicas dentro e fora dessas áreas. Há línguas que representam intrusões mais ou menos recentes na Amazônia e há línguas fora desta região que se filiam geneticamente a grupos lingüísticos tipicamente amazônicos. Exemplos do primeiro caso são as línguas da família Jê faladas no rio Xingu, como o Suyá, o Kayapó ou o Panará (também conhecido como Kren-akrôre). O segundo caso é exemplificado, no sul, pelos dialetos Guaraní (família Tupí-Guaraní) da bacia do Paraguai-Paraná, e, no norte, pelo Caribe Insular e seu descendente atual, o Garífuna, da família Aruák, no Mar Caribe e em Honduras e Belize.

Do ponto de vista do lingüista, a expressão línguas amazônicas poderia referir-se, ainda, a características tipológicas: há um ou mais de um tipo lingüístico

¹ Universidade de Brasília.



amazônico? ou, há fenômenos lingüísticos típicos da Amazônia? distinguem-se sistematicamente as línguas amazônicas das línguas andinas ou das chaquenhãs ou das do Brasil oriental?

AS FAMÍLIAS LINGÜÍSTICAS DA AMAZÔNIA

Vou tomar como referência básica o conceito genético de família lingüística associado à definição hidrográfica de Amazônia. No estudo classificatório das línguas indígenas da América do Sul o termo família (às vezes, em autores de língua inglesa, stock e, em especialistas alemães, Gruppe) já tem uma tradição de um século (Adam 1890, 1893, 1896, 1897, 1899; Brinton 1891; Steinen 1892; Koch-Grünberg 1903; Chamberlain 1907, 1910, 1913; Rivet 1911, 1912, 1916, 1924; Créqui-Montfort e Rivet 1913, 1921/23; etc.). Embora os critérios para identificar as famílias e para descobrir suas relações internas tenham progredido *pari passu* com o aumento do conhecimento efetivo das línguas que as compõem (aliás, um progresso demasiadamente lento nos primeiros três quartos deste século), o quadro geral da classificação genética (ou, em muitos casos, intencionalmente genética) das línguas sul-americanas pouco mudou nos últimos 50 anos. Ainda que tenham surgido algumas propostas radicais de redução do número de famílias lingüísticas pela associação de muitas destas em agrupamentos mais abrangentes, a maioria dessas propostas, por falta de evidências em seu favor, ainda não passam de meras hipóteses especulativas. Isto vale tanto para as associações sugeridas a Mauricio Swadesh, há 40 anos, por suas comparações léxico-estatísticas (Swadesh 1958), como para as igualmente antigas, porém rerepresentadas mais recentemente por Joseph Greenberg, a partir do que este chama de «método de comparação multilateral» (Greenberg 1960, 1987). As observações críticas que há 30 anos pude fazer a umas e outras dessas propostas (Rodrigues 1966, 1974) continuam válidas e não precisam ser retomadas aqui, sobretudo depois que a rerepresentação de Greenberg provocou grande número de críticas dos dois lados do Atlântico.

Com respeito às famílias lingüísticas presentes na Amazônia, o progresso de nosso conhecimento, sobretudo neste último quarto de século, tem consistido principalmente, por uma parte, na multiplicação e no aprofundamento dos estudos descritivos de línguas das mais variadas famílias, inclusive de línguas «isoladas», isto é, línguas que, segundo o estado atual do conhecimento, são membros únicos de suas famílias; e, por outra parte, na consolidação do reconhecimento de algumas famílias, pela aplicação a elas do método histórico-comparativo e pela reconstrução de propriedades das respectivas proto-línguas, na medida em que a documentação, análise e descrição das línguas atuais o tem permitido.

O panorama lingüístico da Amazônia se caracteriza, hoje, pelo predomínio de três famílias lingüísticas amplamente distribuídas no espaço geográfico: a Aruák, a Karíb e a Tupí-Guaraní, em contraste com um grande número de famílias menores, que em parte se justapõem às maiores e em parte se intercalam no meio delas. A família Aruák, que, com um certo grau de confusão, alguns vêm chamando de Maipúre,

está fortemente representada tanto ao sul como ao norte do rio Amazonas e em ambos os extremos ultrapassa os limites da Amazônia. O maior número de suas línguas e também dos subgrupos em que estas podem ser ordenadas se encontra em plena Amazônia, predominantemente do centro para o oeste desta região. Duas línguas, entretanto, situaram-se no extremo leste: o já extinto Aruá, na Ilha de Marajó, e o Palikúr, no Amapá. As línguas que se acham na bacia do rio Paraguai, o Teréna e o Guaná, fazem parte do subgrupo meridional, presente também na Amazônia boliviana, com o Mojo e o Bauré, no alto Mamoré. Ao norte, um subgrupo, o chamado de «línguas ta», chegou a estender-se pela bacia do rio Orinoco e pela costa e ilhas do mar Caribe. Um terceiro subgrupo se encontra nos afluentes ocidentais do Orinoco, especialmente no Guaviare e no Vichada (Piapoko) e no Meta (Achagua). Os demais subgrupos se situam inteiramente dentro da Amazônia. A família Aruák é, portanto, essencialmente amazônica; pelo número de línguas que tem é a maior família lingüística desta região.

Essencialmente amazônica em sua distribuição é também a família Karíb, igualmente presente tanto ao norte como ao sul do rio Amazonas, porém, em contraste com a Aruák, predominantemente do centro para o leste. Uma língua, entretanto, o Karihona (Carijona), se situa bem a oeste, entre o alto Caquetá e o alto Vaupés. O maior número de suas línguas se encontra ao norte, onde também ultrapassa os limites da Amazônia e alcança a costa do mar Caribe. Ao sul do Amazonas ela se limita ao vale do rio Xingu, onde se podem distinguir dois ou três sub-grupos. Um membro desta família, o Palmela, que no fim do século passado era falado no rio Guaporé, um dos formadores do Madeira, na fronteira Brasil/Bolívia, representava uma migração muito recente de uma língua norte-amazônica.

Em contraste com Aruák e Karíb, a família Tupí-Guaraní é essencialmente sul-amazônica. Hoje há pelo menos quatro línguas desta família ao norte do rio Amazonas: além da Língua Geral Amazônica, aí introduzida nos afluentes setentrionais do grande rio pelos mestiços de portugueses e índios a partir do século XVII, há o Wayampí no Amapá e na Guiana Francesa e nesta também o Emérillon, e ainda, a oeste destes, o recentemente descoberto Yo'é, possivelmente o mesmo que em documentos dos séculos XVIII e XIX foi referido com o nome de Apama, no rio Paru. Como está demonstrado para o Wayampí (Gallois 1980, Grenand 1982), também os outros dois devem ter atravessado o rio Amazonas nos séculos XVI e XVII, havendo partido do baixo Xingu, e subido os rios Jari e Paru para escapar à perseguição portuguesa.

Ao sul do rio Amazonas a família Tupí-Guaraní tem suas línguas distribuídas por todos os grandes afluentes, a partir do Madeira até o Tocantins. A localização destas línguas é tipicamente nos altos cursos, sobretudo nos formadores dos afluentes meridionais do Amazonas, desde o Mamoré mais a oeste até o Xingu e o Araguaia e Tocantins a leste. Entre o Xingu e o Tocantins, entretanto, há também um espaço Tupí-Guaraní mais setentrional, que pelo Xingu abaixo se aproxima do rio Amazonas e que, do baixo Tocantins se estende para leste até o Gurupí e mesmo

o Pindaré, no Maranhão. As línguas Wayampí, Emérillon e Yo'é (Jo'é) procedem historicamente desse complexo de línguas do baixo Xingu. Assim, as línguas da família Tupí-Guaraní se caracterizam, na Amazônia, por uma distribuição que, ao menos hoje, atravessa de oeste a leste o centro do continente, pelos altos cursos dos afluentes meridionais. Só dois subgrupos desta família se encontravam, já no século XVI, fora da Amazônia: o complexo dialetal Guaraní, estabelecido na bacia dos rios Paraguai e Paraná, e o complexo dialetal Tupinambá, que ocupava o litoral atlântico desde o sueste do Brasil até a foz do Tocantins.

Entretanto, ainda na Amazônia, duas outras línguas tupí-guaraní foram encontradas bem no vale do rio Amazonas: o Tupinambarána e o Kokáma/Omágua. Embora não tenhamos nenhum documento da língua dos índios Tupinambarána, parece certo que era o próprio Tupinambá da costa atlântica e mais provavelmente da costa de Pernambuco, levado ainda no século XVI para a Ilha de Tupinambarána logo abaixo de Manaus, por uma maciça migração de índios Tupinambá que fugiam do terror que passaram a representar os portugueses (Métraux 1927:22-24). Já a situação da língua Kokáma/Omágua é mais problemática. Os Omágua são um dos grandes povos encontrados no curso do Amazonas pelos primeiros navegantes europeus desse rio, nos séculos XVI e XVII, quando se estendiam desde a atual fronteira do Peru com o Brasil até abaixo da foz do Jutáí (Porro 1993:13). A língua por eles falada só foi documentada quando foram missionados nos séculos XVII e XVIII por jesuítas espanhóis, e os documentos que se preservaram revelam que essa língua das missões é essencialmente a mesma que a dos Kokáma, ainda hoje com falantes no Solimões e Marañón. Ela é, entretanto, inequivocamente o produto de um cruzamento entre uma língua como o Tupinambá e outra língua até agora não identificada, talvez da família Aruák, mas seguramente não tupí-guaraní (Rodrigues 1984/85:43-44; Cabral 1995), um cruzamento que só pode ter-se dado como consequência da migração de um povo Tupí-Guaraní, subindo o Amazonas da mesma forma como o fizeram os Tupinambarána e aqueles Tupinambá que chegaram a Iquitos e a Chachapoyas no século XVI (Porro 1993:32; cf. «Carta de Diogo Nunes a D. João III de Portugal», *apud* Porro 1993:33-35; v. tb. Grenand 1982:148).

A oeste, na bacia do Madeira, estão o Guaráyo (ou Guarayú), o Pauseerna (ou Guarasú) e o Sirionó nos formadores do Mamoré e no Guaporé; mais a leste, ainda na bacia do Madeira, estão hoje os falantes da língua Kawahíwa, certamente emigrados no século passado dos formadores do Tapajós.

O único grande complexo genético de famílias lingüísticas amazônicas claramente estabelecido é o tronco Tupí (v. Rodrigues 1995), que compreende a família Tupí-Guaraní e mais nove outras famílias. Em contraste com a amplíssima distribuição da família Tupí-Guaraní, as outras nove ocupam áreas bastante limitadas. Destas, cinco – Arikém, Mondé, Ramaráma, Tuparí e Puruborá – se situam no atual Estado de Rondônia, isto é, imediatamente a leste do alto Madeira e do Guaporé. Entre o baixo Madeira e o baixo Tapajós está a família Mawé; estendendo-se do médio Madeira ao Tapajós e ao Iriti, afluente esquerdo do Xingu, fica a família

Mundurukú; antigamente no baixo e médio, agora no alto Xingu, a família Jurúna; e, ainda no alto Xingu, a família Awetí. Puruborá, Mawé e Awetí são famílias de uma só língua cada uma.

As demais famílias lingüísticas da Amazônia distribuem-se umas ao norte e outras ao sul do grande rio. Com exceção de duas, a família Yanomámi (antigamente chamada Xiriána), ao norte, no limite montanhoso que separa a bacia amazônica da bacia do Orinoco entre o Brasil e a Venezuela, e a família Nambikwára, ao sul, nos formadores ocidentais do Tapajós e nos orientais do Madeira, ambas ocupando posições relativamente centrais na orientação leste-oeste, e da língua isolada Trumái, no alto Xingu, todas as outras famílias amazônicas têm uma localização de central para ocidental. O Trumái é a única língua na Amazônia oriental que não pertence a nenhuma das três grandes famílias amazônicas, Aruák, Karíb e Tupí-Guaraní, nem à invasora família Jê.

No alto Juruena acham-se o Irántxe (Mynky) e o Rikbaksá, geograficamente próximos a línguas das famílias Tupí-Guaraní, Aruák e Nambikwára. No médio Madeira assinalamos a família Múra, ao que tudo indica hoje reduzida a uma só língua, o Pirahã. No alto Madeira e seus formadores Mamoré e Guaporé, há um grande número de pequenas famílias e línguas isoladas, como Txapakúra (Chapacura), Jabutí, Kanoê (Kapixaná), Aikaná (Warí, Masaká), Koiá (Koazá), Itonáma, Kanichána, Móvima, Mosetén, Léko, Kayuváva, Yurakaré, Chiquíto (Chiquitano), Tuyoneri (Harakmbet). Entre o Madeira e o Purus, onde no passado prevalecia a família Múra, não há hoje nenhuma língua indígena mais. Ao longo do curso do Solimões/Marañón, da boca do Purus até acima do Javari, na fronteira da Colômbia com o Peru, estende-se a língua Tukúna (Tikúna), que constitui uma família por si. No amplo espaço que vai do Purus, passando pelo Coari, Tefé e Juruá, até o Jutai, entremeiam-se as línguas das famílias Katukína e Arawá, e algumas da família Aruák, a maioria delas hoje restritas aos médios e altos cursos desses rios. Do Jutai até o Ucayali estende-se a família Pano, a qual, pelo sul das famílias Katukína e Arawá, avança para leste e tem um sub-grupo de línguas no rio Madre de Dios e no alto Madeira. Ao sul destas últimas se situa a família Takana, geneticamente cognata da família Páno.

Ao norte do rio Amazonas, afora a família Yanomámi, que se situa, em parte, em afluentes dos rios Branco e Negro, vamos encontrar outras famílias somente a oeste do rio Negro. A primeira delas é a família Makú (ou Puinave ou Makú-Puinave), entre o Japurá e o Uaupés, mas com uma língua no Inírida, na bacia do Orinoco. A seguir a família Tukáno, que tem seu ramo oriental principalmente nos rios Uaupés e Tiquié e o ramo ocidental sobretudo no Putumayo. Subindo o Putumayo, o Caquetá e o Napo, há um grande número de famílias menores, como Witóto, Bóra, Miránha, Sabela, Taushiro, Yagua, Záparo, Urarina, Munichí, Kandoshi, Shuar (Jívaro).

Esta longa enumeração compreendeu 52 famílias lingüísticas. O número de línguas em cada família varia de uma a cerca de 40. Ao todo a quantidade de línguas amazônicas faladas atualmente é de cerca de 240. Esse número é apenas aproximado

devido a alguns fatores variáveis: os limites da Amazônia segundo diferentes critérios, a distinção entre línguas e dialetos, as notícias sobre línguas recém-descobertas e, em casos extremos, as informações sobre se uma língua ainda tem falantes vivos.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-POLÍTICA

O quadro de distribuição das famílias lingüísticas na Amazônia que acaba de ser apresentado não representa senão o momento atual de um processo histórico em pleno desenvolvimento e que reflete relações políticas dos povos indígenas entre si e de cada um deles com os invasores europeus que passaram a disputar o domínio desta região a partir do século XVI. Uma olhada num mapa que registre os povos e línguas indígenas atuais, revela desde logo um fato impressionante: quase não há povos indígenas e, portanto, tampouco línguas, ao longo do vale do Amazonas, nem em boa parte de seus afluentes mais orientais. A maior concentração de povos e línguas indígenas está nos altos cursos dos rios: o mais longe possível da grande via navegável que é o Amazonas (Rodrigues 1993a, 1993b).

Além disso, há algumas áreas de grande heterogeneidade lingüística, isto é, onde famílias lingüísticas diferentes compartilham espaços relativamente limitados: (a) o alto Xingu, onde convivem povos que falam línguas das famílias Aruák, Karíb, Tupí-Guaraní, Awetí e Trumái, e para onde confluem povos das famílias Jurúna e Jê; (b) o alto Madeira e o vale do Guaporé, onde se encontram representantes das famílias Txapakúra, Karitiána, Mondé, Tuparí, Ramaráma, Puruborá, Jabutí, Kanoê, Koaiá, Aikaná, e para onde confluem povos das famílias Páno, Tupí-Guaraní e Nambikwára; (c) os formadores do Mamoré, onde se encontram as famílias Takána, Itonáma, Kanichána, Móvima, Mosetén, Léko, Kayuváva, Yurakaré, Chiquíto, Tuyonéri, assim como línguas das famílias Tupí-Guaraní e Aruák; (d) os altos cursos dos afluentes setentrionais mais a oeste - o Japurá/Caquetá, o Içá/Putumayo e o Napo, onde se encontra a maior parte das famílias lingüísticas norte-amazônicas; (e) a região do alto rio Branco e da Serra Parima, onde se concentram em torno da família Yanomámi representantes das famílias Karíb e Aruák e línguas isoladas como o Máku, o Kaliána e o Awakê (ou Orutaní). Essas áreas de concentração de famílias lingüísticas contrastam fortemente com os grandes vazios lingüísticos que caracterizam hoje grande parte da Amazônia central e são, naturalmente, uma das consequências do despovoamento que nesta se produziu. Tais áreas podem ser compreendidas como áreas de refúgio humano, não devido a mudanças climáticas antiqüíssimas (algumas podem tê-lo sido também em tempos pré-históricos), mas devido à ocupação violenta das terras mais acessíveis a partir do rio Amazonas nos últimos quatrocentos anos.

É muito provável que a maior parte dos casos de coalescência de muitas famílias lingüísticas numa mesma área seja o produto relativamente recente do processo de ocupação européia da Amazônia, o qual se iniciou mais efetivamente e da forma mais violenta, no começo do século XVII, quando os portugueses se puseram

a explorar intensamente certos produtos naturais e sobretudo a força de trabalho dos povos indígenas reduzidos à escravidão. Outra consequência lingüística da política européia na Amazônia é provavelmente o grande número de línguas isoladas, isto é, de famílias lingüísticas reduzidas a um único membro. Embora algumas línguas isoladas possam ter resultado de situações que precederam a entrada dos europeus, o número de línguas isoladas na Amazônia é muito grande para deixar de ser relacionado com a invasão européia. Afinal, ainda hoje estamos testemunhando a redução de famílias lingüísticas a um só membro, ou seja, à transformação de famílias em línguas isoladas: com o desaparecimento do Maxubí, nos últimos 50 anos, o Kanoê ficou sendo a única língua de sua família, e o mesmo aconteceu com o Karitiána, ao desaparecer o Arikém, e com o Yagua, ao desaparecerem o Peba e o Yameo; quando morrer o último conhecedor de Umutina, já com mais de 60 anos de idade, o Boróro oriental passará a ser a única língua da família Boróro; analogamente o Mundurukú e o Jurúna estão a poucos anos de tornar-se línguas únicas em suas respectivas famílias, pois já não há mais transmissão das suas irmãs Kuruáya e Xipáya, respectivamente. Mais drasticamente, quando morre o último falante de uma língua isolada, consuma-se o último ato da morte de toda uma família lingüística. Isto nos leva à pergunta: quantas famílias lingüísticas terão desaparecido na Amazônia nestes quatrocentos anos de choques dos europeus e europeizados contra os povos indígenas?

Há-se de concluir que o panorama das línguas amazônicas hoje com certeza difere consideravelmente da situação que prevalecia antes da chegada dos europeus. Há quinhentos anos não só o número de línguas e de famílias lingüísticas deve ter sido maior (cf. Rodrigues 1993a, 1993b), mas também grande parte das línguas deve ter sido mais populosa. Sempre, na história da humanidade, deve ter havido línguas com poucos falantes e aproximando-se do desaparecimento, mas não como na Amazônia de hoje, em que a média de falantes por língua é de aproximadamente 100. Aqui quase todas as línguas são anêmicas, falta-lhes o sangue das populações, e essa anemia aqui é epidêmica. Quase nenhuma língua escapou à grande sangria levada a todas as partes, a todos os refúgios, pelas políticas de conquista da Amazônia.

A PERSPECTIVA PRÉ-HISTÓRICA

Dado que desapareceram muitas línguas e mesmo, provavelmente, algumas famílias lingüísticas, e dado que das línguas que sobreviveram, muitas devem ter-se deslocado significativamente das posições que ocupavam no século XVI, não é mais possível formar-se idéia muito aproximada do panorama lingüístico da Amazônia naquela época. Mas, com base no estudo histórico-comparativo das línguas que ainda podemos documentar e analisar, é possível descobrir relações pré-históricas entre muitas delas e perceber alguns dos grandes deslocamentos migratórios que precederam de séculos a chegada dos europeus e que contribuíram tanto para o panorama do século XVI, como para o atual, já que este se deriva daquele.

Os estudos histórico-comparativos das línguas amazônicas estão ainda num estágio muito incipiente e só vão progredir mais decididamente quando os estudos descritivos se intensificarem e cobrirem a grande maioria das línguas da região. Isto ainda não aconteceu, mas há agora sinais claros de que já começa efetivamente a desenvolver-se, com a formação mais sistemática, em alguns dos países amazônicos, de lingüistas realmente preparados para as tarefas de documentação, análise e interpretação dos dados lingüísticos.

Entretanto, mesmo no estado atual de nosso conhecimento é possível levantar questões relevantes para a pesquisa histórica e da pré-história. Algumas podem colocar-se desde logo mesmo para o observador menos informado: p. ex., a ampla distribuição geográfica de cada uma das três famílias maiores implica necessariamente grandes e múltiplos movimentos migratórios, já que o pressuposto implícito ou explícito no reconhecimento de uma família lingüística é a origem comum de todos os seus membros. Para a família Aruák, que se acha substancialmente representada tanto ao sul como ao norte do rio Amazonas, a primeira grande pergunta é: onde estavam os falantes do Proto-Aruák, a língua pré-histórica a partir da qual, por um longo processo de separações sucessivas, foi-se constituindo o grande conjunto que, com cerca de uma centena de línguas, ocupa grande parte do sul e do norte da Amazônia e ainda extravasa dela tanto mais ao sul como mais ao norte? Essa pergunta vai ser, necessariamente, o móvel de muita pesquisa histórico-comparativa, embora a aproximação a uma resposta só possa ser alcançada depois de respondidas muitas outras questões de nível intermediário.

No caso da família Karíb, que se apresenta com um substancial predomínio ao norte do Amazonas e com sua distribuição no sul limitada ao vale do rio Xingu, parece intuitivo propor-lhe um ponto de partida e de expansão no norte da América do Sul. Esta parece ter sido, em geral, a visão dos antropólogos que estudam as sociedades e as culturas da família Karíb. Há, entretanto, fatos lingüísticos que nos levam a questionar essa primeira impressão. Vou limitar-me a mencionar um só, a título de exemplo, o qual implica menor profundidade temporal, isto é, menor antigüidade. A família Tupí-Guaraní, como um todo, tem em comum com um grande número de línguas da família Karíb, sobretudo norte-amazônicas, perto de uma centena de nomes de plantas, animais e objetos culturais (Rodrigues 1985). Essas palavras não são encontradas nas línguas das outras nove famílias que, com a Tupí-Guaraní, constituem o tronco Tupí; logo, na família Tupí-Guaraní elas devem ser consideradas como elementos não herdados do Proto-Tupí, mas sim tomados por empréstimo de alguma outra língua em certo momento da história. Se a natureza semântica das palavras em questão aponta fortemente no sentido de que se trata de empréstimos, a forma fonológica da maioria delas também as denuncia como elementos atípicos no vocabulário tupí-guaraní: enquanto neste predominam as raízes de uma e duas sílabas, as raízes daquelas palavras são quase todas de três e quatro sílabas. Como esse conjunto de palavras está presente em todos os subgrupos da família Tupí-Guaraní, o momento em que se deram os empréstimos deve mais prova-

velmente preceder a dispersão das línguas da família, isto é, deve remontar ao Proto-Tupí-Guaraní, uma língua pré-histórica já diferenciada das que deram origem às outras famílias do tronco Tupí, mas ainda essencialmente uma antes de diferenciarse nas muitas línguas tupí-guaraní que hoje conhecemos.

Agora, se as referidas palavras se encontram também, e como conjunto, em línguas da família Karíb, é possível que a fonte dos empréstimos tomados pelo Proto-Tupí-Guaraní tenha sido uma língua daquela família. É claro que não se pode excluir, de antemão, uma hipótese alternativa, que seria a de uma terceira fonte dos empréstimos, que os tivesse passado independentemente ao Proto-Tupí-Guaraní e a uma língua karíb. A presença de pelo menos algumas dessas palavras em certas línguas da família Aruák poderia estimular o exame dessa hipótese, mas ao que parece se trata apenas de algumas línguas aruák norte-amazônicas, as quais possivelmente as receberam de suas vizinhas da família Karíb. É, portanto, bastante provável – embora ainda não absolutamente concluído – que o Proto-Tupí-Guaraní tenha recebido o referido conjunto de empréstimos de uma língua Karíb. Mas onde? É mais provável que tenha sido ao sul do rio Amazonas, visto que não só a família Tupí-Guaraní é tipicamente sul-amazônica, mas também todas as demais famílias do tronco Tupí, a que ela pertence, se acham exclusivamente ao sul daquele rio. Como há um pequeno conjunto de línguas Karíb no vale do rio Xingu, este seria um candidato a fornecedor dos empréstimos. Mas, para que pudesse ser o fornecedor, deveria seu ancestral estar ao sul do Amazonas já nos tempos pré-históricos do Proto-Tupí-Guaraní. Já estaria a família Karíb dividida, naquele passado remoto, em línguas ao sul e ao norte do Amazonas, ou estaria toda, já dividida ou ainda não, somente no sul? Esta pergunta, para cuja resposta ainda vamos depender do melhor conhecimento das relações internas na família Karíb e, mais em particular, do melhor conhecimento dos três subgrupos de línguas karíb do Xingu, ressuscita, de certa maneira, a questão levantada pelo antropólogo e lingüista que descobriu e demonstrou o parentesco genético entre as línguas karíb do Xingu e as do norte do continente. Karl von den Steinen, em 1886 e 1894, já aventou, com outros argumentos, a hipótese de que o ponto de dispersão da família Karíb pudesse ter sido no centro do continente, bem ao sul do rio Amazonas (Steinen 1886, 1894).

Este exemplo, ainda que complexo, ou justamente por isso, pode dar idéia do amplo espectro de pesquisas que se abre diante dos lingüistas que queiram contribuir para o que é e o que foi a Amazônia em termos de suas línguas e, por implicação necessária, dos povos e das culturas que aqui se desenvolveram e, dadas condições políticas adequadas, podem continuar a desenvolver-se.

A PERDA QUANTITATIVA

Como não há informações sobre o número de famílias lingüísticas existentes na Amazônia no século XVI e, portanto, também não sobre o número de línguas, fica difícil calcular a quantidade de línguas e famílias que desapareceram durante o longo período de conquista ocidental desta região. Recentemente propus uma esti-

mativa para o território brasileiro, baseada em projeções a partir da densidade lingüística na época das primeiras penetrações dos portugueses em áreas para as quais há melhor informação histórica (Rodrigues 1993a, 1993b). Uma das áreas tomadas como ponto de partida para o cálculo foi o Brasil oriental, do rio São Francisco até o Rio de Janeiro, no século XVI; a outra foi o segmento da Amazônia entre os rios Tapajós e Madeira, na primeira metade do século XVIII. A projeção alcançada, controlada quanto a sua plausibilidade pela densidade lingüística atual em várias regiões das Américas, da África e da Ásia, foi da ordem de 1.200 línguas no início do século XVI. Uma projeção análoga poderia ser tentada para toda a Amazônia, e só a Amazônia. Seria desejável dispor de mais alguma amostragem da densidade lingüística em outros pontos desta região em momentos de primeiros contactos. É possível que o estudo de fontes históricas forneça ainda amostras em outros pontos da região. À falta de outra amostragem no momento, podemos ensaiar uma projeção baseada no interflúvio Tapajós-Madeira, somente como uma primeira aproximação ao grau de grandeza com que devemos contar. Estimando em cerca de 300.000 km² a área considerada entre o Tapajós e o Madeira e sabendo que a área total da Amazônia (terra firme e várzeas) é de 3.356.000 km² (Grenand 1982:147), temos que esta última é onze vezes maior que aquela. Como para a primeira operamos com o número de 45 línguas (uma redução arbitrária de 25% sobre o número de 61 povos recenseados no início do século XVIII, para compensar largamente os casos de povos que tivessem a mesma língua), projetaríamos para toda a Amazônia um número onze vezes maior, isto é, 495 línguas no início da penetração européia. Se este número de meio milhar representar, de fato, uma aproximação da realidade, devemos concluir que algo mais que a metade das línguas existentes antes da colonização européia da Amazônia já desapareceu.

A PERDA QUALITATIVA

A Amazônia é a parte central de um continente praticamente isolado. Para os seres humanos, a única ligação efetiva da América do Sul com o resto do mundo, antes do século XVI, era o istmo do Panamá, uma passagem estreita, que permitiu o povoamento do continente por povos vindos do norte, mas não facilitou movimentos de refluxo. Os povos que aqui penetraram sucessivamente foram pouco a pouco expandindo-se, ocupando os amplos espaços e readaptando-se culturalmente aos novos ambientes. As línguas faladas por eles continuaram a evoluir, isto é, a transformar-se como qualquer outra língua, perdendo algumas propriedades, desenvolvendo outras e às vezes influenciando-se mutuamente. Dado o isolamento do novo continente, essas línguas não puderam mais receber influências de línguas de outras partes do mundo, nem puderam exercer influência sobre as mesmas. Assim, com o correr do tempo - e este tempo foi de pelo menos 12.000 anos -, foram-se caracterizando as línguas sul-americanas tanto por propriedades que só elas conservaram, embora desaparecidas nas demais línguas, como por inovações aqui surgidas e não transmitidas a línguas dos outros continentes. Por essa razão é de esperar-se que

nas línguas sul-americanas e, portanto, nas línguas amazônicas se encontrem fenômenos que não se encontram em línguas de outras partes do mundo, ou então que aqui sejam mais freqüentes fenômenos que são raros noutros lugares. De fato, essa expectativa vem-se confirmando à medida em que se desenvolve o conhecimento científico das línguas amazônicas e das demais regiões da América do Sul. Já têm sido identificados fenômenos fonéticos, fonológicos, de organização gramatical, de construção do discurso e de uso das línguas que só ocorrem nesta parte do mundo. Em alguns casos, esses fenômenos exigem a revisão de pontos de teoria da linguagem antes propostos sem seu conhecimento. Dado que a diversidade lingüística na Amazônia é extraordinariamente grande e que o estudo das línguas indígenas ainda está muito pouco desenvolvido, deve-se esperar que nos próximos anos, com a ampliação e o aprofundamento das pesquisas lingüísticas na Amazônia (e em toda a América do Sul), mais fenômenos novos para a ciência sejam descobertos.

Mas, se as políticas de desenvolvimento - ou a falta delas - continuarem a determinar a rápida extinção das línguas amazônicas, é mais provável que fenômenos raros ou únicos, mas de importância crítica para a melhor compreensão da linguagem humana, vão desaparecer sem sequer terem sido identificados. Nos quinhentos anos passados já terá havido uma perda incalculável. São necessárias políticas para a Amazônia que, por um lado, incentivem a pesquisa científica das línguas indígenas e, por outro lado, assegurem as condições necessárias para a sobrevivência das línguas, isto é, a sobrevivência dos povos que as falam, dando-lhes o estímulo para que possam manter e desenvolver seu uso mesmo quando integrados lingüística e socialmente às sociedades maiores que agora os envolvem. Para assegurar a sobrevivência das línguas indígenas são necessárias políticas que incentivem o bilingüismo (eventualmente o multilingüismo) envolvendo a língua própria de cada povo e a língua nacional de cada estado e que promovam a educação a partir da realidade lingüística e cultural dos povos minoritários.

REFERÊNCIAS

- ADAM, L. 1890. Trois familles linguistiques des bassins de l'Amazone et de l'Orénoque. *CIA**. 7:492-496.
- ADAM, L. 1893. *Matériaux pour servir à l'établissement d'une grammaire comparée des dialectes de la famille caribe*. Paris.
- ADAM, L. 1896. *Matériaux pour servir à l'établissement d'une grammaire comparée des dialectes de la famille tupi*. Paris.
- ADAM, L. 1897. *Matériaux pour servir à l'établissement d'une grammaire comparée des dialectes de la famille kariri*. Paris.
- BRINTON, D. G. 1891. *The American Race: a linguistic classification and ethnographic description of the native tribes of North and South America*. New York.
- CABRAL, A. S. A. C. 1995. Contact-induced language change in the western Amazon: the non-genetic origin of the Kokama language. Tese de doutorado, Universidade de Pittsburgh.

* CIA é abreviatura para Atas/Anais do Congresso Internacional de Americanistas.

- CHAMBERLAIN, A. F. 1907. South American linguistic stocks. *CIA*. 15:187-204.
- CHAMBERLAIN, A. 1910. Sur quelques familles linguistiques peu connues ou presque inconnues de l'Amérique du Sud. *Journal de la Société des Américanistes de Paris*. 7:179-202.
- CHAMBERLAIN, A. 1913. Linguistic stocks of South America, with distribution map. *American Anthropologist*. 15:236-247.
- CRÉQUI-MONTFORT, G. de & RIVET, P. 1913. La famille linguistique chapakura. *Journal de la Société des Américanistes de Paris*. 10:119-171.
- CRÉQUI-MONTFORT, G. de & RIVET, P. 1921-23. La famille linguistique tacana. *Journal de la Société des Américanistes de Paris*. 13:91-102, 281-301; 14:141-182; 15:121-167.
- GALLOIS, D. 1980. Contribuição ao estudo do povoamento indígena da Guiana Brasileira, um caso específico: os Waiãpi. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo.
- GREENBERG, J. 1960. The general classification of Central and South American languages. *Men and Cultures: selected papers of the 5th International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences*. Filadélfia, Univ. of Pennsylvania Press, 791-794.
- GREENBERG, J. 1987. *Language in the Americas*. Stanford, Stanford Univ. Press.
- GRENAND, P. 1982. *Ainsi parlaient nos ancêtres: essai d'ethnohistoire wayãpi*. Travaux et documents de l'ORSTOM n°148. Paris, ORSTOM.
- KOCH-GRÜNBERG, Th. 1903. Die Guaykurú-Gruppe. *Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft Wien*. 33:1-128.
- MÉTRAUX, A. 1927. Migrations historiques des Tupi-Guaraní. *Journal de la Société des Américanistes de Paris*. 19:1-45.
- PORRO, A. 1993. *As crônicas do Rio Amazonas*. Petrópolis, Vozes.
- RIVET, P. 1911. La famille linguistique peba. *Journal de la Société des Américanistes de Paris*. 8:173-206.
- RIVET, P. 1912. Les familles linguistiques du Nord-Ouest de l'Amérique du Sud. *L'Année Linguistique*. 4:117-154.
- RIVET, P. 1916. La famille betoya ou tukano. *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*. 91-95.
- RIVET, P. 1924. Langues de l'Amérique du Sud et des Antilles. MEILLET, A. & COHEN, M. (orgs.) *Les langues du monde*. Paris, 639-712.
- RODRIGUES, A. D. 1966. Grupos lingüísticos da Amazônia. *Atas do Simpósio sobre a biota amazônica*. 2:29-39.
- RODRIGUES, A. D. 1974. Linguistic groups of Amazonia. LYON, P. J. (ed.) *Native South Americans: Ethnology of the Least Known Continent*. Boston, Little, Brown & Co, 51-58.
- RODRIGUES, A. D. 1984-1985. Relações internas na família lingüística Tupi-Guaraní. *Revista de Antropologia*. 27-28:33-53.
- RODRIGUES, A. D. 1985. Evidence for Tupi-Carib relationships. KLEIN, H. E. M. & STARK, L. R. (eds.) *South American Indian Languages: Retrospect and Prospect*. Austin, University of Texas Press, 371-404.
- RODRIGUES, A. D. 1993a. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. São Paulo, 9.1:83-103.
- RODRIGUES, A. D. 1993b. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Ciência Hoje*. Rio de Janeiro, 95:20-26.

- RODRIGUES, A. D. 1995. Glottalized stops in Proto-Tupí. Comunicação apresentada no SSILA Summer Meeting 1995, University of New Mexico.
- STEINEN, K. v. d. 1886. *Durch Central-Brasilien*. Leipzig. Tradução portuguesa: *O Brasil Central*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1942.
- STEINEN, K. v. d. 1894. *Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens*. Berlin . (Tradução portuguesa: *Entre os aborígenes do Brasil Central*. São Paulo, Departamento de Cultura. 1940.)
- SWADESH, M. 1958. *Mapas de clasificación lingüística de México y las Américas*. Cuadernos del Instituto de Historia, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y LA EXTINCIÓN DE LAS LENGUAS

Willem F.H. Adelaar¹

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de los últimos años, sobretodo a partir de 1991, se ha podido observar una toma de conciencia a nivel mundial frente al fenómeno de la disminución del número de lenguas vivas. Esta pérdida de diversidad lingüística se ha convertido en motivo de preocupación no sólo para muchos lingüistas, sino también para los propios miembros de aquellas comunidades cuyas lenguas están amenazadas de extinción (véanse Robins & Uhlenbeck 1991; Krauss 1992).

Es evidente que la cantidad aproximada de 5000 a 6000 lenguas existentes en el mundo, cifras mencionadas con frecuencia en la literatura lingüística, viene perdiendo vigencia con gran rapidez. Según una estimación presentada por Michael Krauss con ocasión del XV Congreso Internacional de Lingüistas, Quebec 1992, aproximadamente un 95% de las lenguas del mundo se encuentran en peligro de desaparecer (Krauss 1993). Krauss considera que la extinción de una lengua es inminente e inevitable al momento que la generación de los niños deja de utilizarla, y que el número de lenguas que se encuentran en tal situación puede alcanzar hasta la mitad de la totalidad de las que existen actualmente.

El caso paralelo de las especies biológicas, cuya desaparición en este siglo también se encuentra en un proceso acelerado, es bastante sugestivo. Sin embargo, si en el caso de la pérdida de diversidad biológica es posible elaborar medidas de protección, las medidas efectivas para contrarrestar la desaparición de una lengua no son del todo tan evidentes. Pues, para influenciar el proceso de extinción de una lengua son necesarias la concientización y la cooperación activa de los miembros de la comunidad afectada. Por consiguiente, el iniciador de medidas de protección de una lengua fácilmente puede ser acusado de paternalismo.

Además, desde un punto de vista lingüístico, la posición universalista, que aboga por la unidad fundamental de todas las lenguas naturales, tuvo una influencia decisiva durante los años 70 y 80 y la sigue teniendo en muchos sectores académicos. Esta posición universalista impide avisorar en su verdadera amplitud el drama que se está desarrollando con respecto al fenómeno creciente de la

1 Universidad de Leiden, Holanda.

desaparición de las lenguas. Al parecer, muchos lingüistas no son suficientemente conscientes del hecho de que con la muerte de las lenguas se va muriendo también su objeto principal de estudio.

OBSERVACIONES HISTÓRICAS

La diversidad lingüística, tal como se la conoce ahora, es el producto de diversos procesos históricos que en gran parte se sustraen a nuestra observación. Sólo hasta cierto punto podemos discernir los cambios lingüísticos para aquellas áreas y épocas sobre las cuales se dispone de documentación escrita. Para los tiempos prehistóricos prácticamente la única herramienta confiable de la que disponemos es la reconstrucción a base del método histórico-comparativo, que a lo más se remonta a unos 6 o 7000 años, siempre que no se quiera caer en el ámbito de la especulación. El lapso transcurrido entre la época oscura de la prehistoria humana en la que empezaron a hablarse las primeras lenguas y el momento en el que comienza nuestro conocimiento por observación directa de las lenguas y de su historia, es muchas veces mayor que el período transcurrido desde entonces.

En la medida en que el pasado de las lenguas está abierto para nuestra observación, la diversidad lingüística siempre ha existido. Así mismo, la extinción de las lenguas y la génesis de lenguas nuevas han sido fenómenos que se han presentado en todas las épocas. Si desde un punto de vista lingüístico tomamos en consideración la existencia de grandes áreas relativamente uniformes, tales como China, la parte de Africa meridional y oriental ocupada por las lenguas bantúes o el territorio insular del sudeste de Asia ocupado por lenguas de la familia austronesia, no sería del todo aventurado suponer la desaparición de diversidad lingüística anteriormente existente en aquellas áreas. Actualmente, estas zonas relativamente uniformes están nuevamente sometidas a tendencias de diversificación.

Un caso bastante ilustrativo de extinción masiva de lenguas, ocurrido en un pasado observable, es el del territorio de la actual Turquía, donde hacia 1,500 a.C. se hablaba una multitud de lenguas pertenecientes a distintas familias lingüísticas o aisladas, que a través de varias etapas intermedias fueron reemplazadas por el turco y el curdo. Al mismo tiempo, en la región vecina del Cáucaso la diversidad original se mantuvo en toda su riqueza y hasta se vio aumentada por nuevos aportes externos. Otro caso de unificación lingüística se dio en los países de lengua románica al propagarse el latín vulgar, aunque allí las tendencias centrífugas se manifestaron casi instantáneamente.

La actual preocupación de los lingüistas tiene que ver no tanto con los casos aislados de extinción de lenguas, como fenómeno natural y de tradición milenaria, sino más bien con el proceso creciente y acelerado por el cual la mayoría de las lenguas, sometidas a enormes presiones de tipo social y político, se están extinguiendo, así como también con la pérdida de diversidad lingüística que de este fenómeno resulta.

En cuanto a dicha pérdida de diversidad lingüística es necesario tomar en consideración la profundidad histórica de la misma. Por ejemplo, el multilingüismo

que existe en Indonesia (sin incluir la Nueva Guinea occidental) implica un gran número de lenguas de separación relativamente reciente, que de alguna manera se puede caracterizar como un caso de diversidad lingüística por el número de lenguas. En cambio, en las Américas y en la Nueva Guinea nos encontramos con una diversidad lingüística definida no sólo por la cantidad de lenguas, sino también por el número de familias lingüísticas.

De ahí que nos atrevamos a afirmar, con la necesaria cautela, que, desde el punto de vista de nuestro conocimiento del mundo y de la realidad histórica, la pérdida de diversidad lingüística es más grave en la medida en que se identifica con la desaparición de familias lingüísticas enteras.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN LAS AMÉRICAS

El caso de las Américas y la razón por la cual este continente se encuentra lingüísticamente más diversificado que otros ha vuelto a ser un tema central en la discusión académica de los últimos años. Aparentemente, se trata de una zona conservadora, en la que movimientos de expansión uniformadores de una lengua en perjuicio de las demás no se han manifestado con la misma frecuencia que en el Viejo Mundo. Sin embargo, esto sería la constatación de un hecho, mas no una explicación.

En los últimos años se han elaborado varios modelos o secuencias hipotéticas de acontecimientos, que han tenido por objetivo explicar la causa del proceso de diversificación lingüística en las Américas. La propuesta de Joseph Greenberg (1987), apoyada por las ideas de mayor vigencia en el campo de la arqueología norteamericana (véase, por ejemplo, Fagan 1991), parte de una ocupación rápida y violenta de todo el espacio americano, supuestamente vinculada con la persecución y exterminación de los grandes animales de caza. El epicentro de este movimiento se ubicaría en las llanuras norteamericanas y, en el caso específico de América del Sur, la primera ocupación humana habría durado sólo unos cuantos siglos, entre los años 9000 y 8000 a.C. Esta primera ocupación humana habría sido seguida por una diversificación acelerada de las lenguas, en que, según Greenberg, todas ellas se habrían desarrollado a partir de una fuente común. La agrupación lingüística descendiente de aquella fuente, que Greenberg denomina Amerind, engloba la mayoría de las lenguas de América del Norte y todas las lenguas de América Central y del Sur. Las otras dos agrupaciones (Na-Dene y Eskimo-Aleut) son exclusivamente norteamericanas.

Una de las principales desventajas de la propuesta de Greenberg es la incompatibilidad que existe entre la enorme diversidad lingüística del subcontinente sudamericano, que parece ser aún mayor que la de América del Norte, y la relativa brevedad del proceso histórico de su ocupación humana. En la opinión de Greenberg, los primeros hombres que en tan pocos siglos habrían ocupado todo el enorme espacio sudamericano hablaban una sola lengua o lenguas estrechamente emparentadas, todavía no muy alejadas de la proto-lengua Amerind. Consideramos, sin embargo, que por la falta de substrato y la ausencia de lenguas de tipo ajeno, las lenguas de estos antiguos pobladores no habrían tenido la posibilidad de

diferenciarse rápidamente. Bajo este contexto, no es posible explicar la actual diversidad lingüística del espacio sudamericano. Por consiguiente, la propuesta de Greenberg no puede ser aceptada sin mayores reservas. McMahon y McMahon (1995) ofrecen una discusión detallada y crítica de los argumentos tanto internos, como externos (es decir, tomados de otras disciplinas) que Greenberg aduce en favor de sus propuestas.

El modelo elaborado por Johanna Nichols (1990) para explicar la diversidad americana parte de un marco temporal mucho más amplio. En este marco se ubican repetidas escisiones de lenguas, que ocurren al momento de dividirse grupos lingüísticamente homogéneos. Nichols opina que sólo un porcentaje limitado de las ramificaciones así formadas logró perdurar y que la mayoría de ellas se extinguió.

Sobre este aspecto es oportuno subrayar el carácter paulatino del cambio lingüístico, que tiene por consecuencia que una rama recién separada necesita un buen número de siglos para adquirir sus propias características. Esto significa que en la historia de una familia lingüística la extinción de una rama (linaje) llega a ser un acontecimiento de importancia al término de unos mil años de desarrollo independiente. Por consiguiente, el cálculo de Nichols requiere de una profundidad temporal considerable, que le hace plantear una antigüedad no menor de 35.000 años para el comienzo de la diversificación lingüística de las Américas. Bajo esta suposición, la autora estima que alrededor de cinco grupos humanos de pertenencia lingüística diferente podrían haber penetrado en el continente americano en distintos momentos.

En el modelo de Nichols la diversificación lingüística de las Américas toma la forma de un proceso lento, dilatado por la extinción de numerosísimas ramas sin mayores posibilidades de sobrevivencia. Según esta autora el modelo de la familia indoeuropea, en el que ocho de las diez ramificaciones originales conocidas han logrado continuar hasta la actualidad, no se aplicaría a las lenguas americanas. En vez del 80%, como en el caso del indoeuropeo, sólo alrededor del 20% de los linajes americanos que en algún momento existieron habrían logrado perdurar hasta los tiempos modernos. La amplitud del marco temporal manejado por Nichols y el desarrollo separado de linajes formados en un pasado lejano, a partir de familias lingüísticas posteriormente reducidas a uno o pocos idiomas, permitirían explicar la extrema diversidad lingüística de las Américas y sobre todo la cantidad excepcional de lenguas sin parientes conocidos (isolates).

No obstante, en base a la interacción de los factores tiempo y espacio resulta posible elaborar una visión algo distinta de la diversificación lingüística americana. Es probable que las fuentes originales hayan sido pocas, correspondiendo con un número limitado de entradas al continente. Al margen de la amplia duración del desarrollo lingüístico ocurrido dentro de las Américas, el ritmo de los cambios tiene que haber sido lento, más lento tal vez que en otros continentes. Tenemos que suponer que tal fue el caso a lo menos en la fase inicial del poblamiento, si se toma en cuenta la ausencia de catalizadores de cambio como lenguas de substrato y el contacto con grupos de expresión diferente. Por otro lado, la disponibilidad de

extensos espacios vacíos habría permitido la separación relativamente frecuente de grupos en busca de nuevos territorios, sin riesgo particular de extinción.

En esta perspectiva, contrariamente a lo que opina Nichols, muy pocos linajes habrían tenido que desaparecer en la fase inicial de colonización. Gracias a la disponibilidad casi ilimitada de territorio por ocupar, era posible evitar los contactos intensivos o desiguales con grupos vecinos, lo que habría fomentado el desarrollo autónomo de las lenguas durante largos períodos de aislamiento. Este desarrollo paralelo e independiente de los linajes lingüísticos pudo continuar hasta el poblamiento de la casi totalidad del continente. Entonces, a consecuencia del crecimiento demográfico, los territorios ocupados por cada lengua llegaron a tocarse con otros iguales, conformando las fronteras lingüísticas.

Era previsible que, en una fase posterior, la presión demográfica y la expansión de algunas poblaciones y de sus lenguas llegarían a amenazar la integridad del territorio de comunidades lingüísticas vecinas. El proceso de reducción de la diversidad original, resultante de la expansión de unas cuantas lenguas más exitosas que otras, ya se había puesto en marcha en distintas partes de América en el momento de la llegada de los europeos, sobre todo en la región andina. Sin embargo, la reducción de linajes distaba aún de alcanzar la amplitud de los grandes movimientos niveladores que ocurrieron en el Viejo Mundo.

Lo anterior servirá para poner de relieve el aspecto aclaratorio de la diversidad lingüística en las Américas. Nos puede brindar, asimismo, información acerca del tiempo de ocupación del continente o de determinadas regiones y, como se verá a continuación, sobre las rutas de migración.

DISTRIBUCIÓN DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN LAS AMÉRICAS

Si la diversidad de las lenguas tiene mucho para enseñarnos acerca del pasado de la presencia humana en las Américas, con más razón la distribución de las familias lingüísticas nos puede servir de fuente de información sobre este tema. Si se acepta que una gran parte de los linajes lingüísticos que tuvieron su origen en la prehistoria del Nuevo Mundo perduraron gracias a la disponibilidad de espacio y que en un buen número de casos éstos siguen encontrándose en el área que los ha visto desarrollarse, entonces el mapa lingüístico de las Américas podría reflejar antiquísimas rutas de migración.

Un caso particularmente ilustrativo, que nos puede servir de punto de referencia, es el de la distribución de las lenguas indígenas de América del Norte. Para aclarar este punto tenemos que visualizar la proyección en un mapa de todas las familias lingüísticas cuya coherencia interna está fuera de duda, dejando de lado todas las agrupaciones que no estén firmemente comprobadas. Tal proyección (véase, por ejemplo, el atlas arqueológico de Coe, Snow y Benson 1986), nos permitiría reconocer una divisoria bien marcada que separa la franja costera del Pacífico, tanto en los EE.UU. como en Canadá, por un lado, y el resto del subcontinente norteamericano, por otro. Al oeste de aquella divisoria la diversidad lingüística es

extrema, mientras que al este se observa una relativa uniformidad y escasez de linajes que parecen ser indicadoras de expansiones recientes.

La explicación que la franja del Pacífico hubiera sido una zona de refugio para las poblaciones del subcontinente norteamericano no parece ser satisfactoria. Esa franja es una región abierta, de comunicaciones relativamente fáciles, que no presenta obstáculos naturales insalvables que podrían fomentar un aislamiento prolongado. En términos de Nichols (1992) la franja del Pacífico constituía más bien una zona residual, ya que conservaba su diversidad lingüística original y no había sido afectada por movimientos de expansión y unificación lingüística en tiempos pre-modernos.

La posibilidad de migraciones ocurridas durante la época de glaciación (hace unos 12000 años y antes) que hubieran seguido la ruta del Pacífico ha sido propuesta y defendida por varios autores (Fladmark 1979; Rogers 1985; Gruhn 1988). La divisoria montañosa que marca la frontera oriental de la franja de diversidad lingüística que bordea el Pacífico puede haber coincidido con la extensión máxima de los hielos durante una parte de la época de glaciación, dejando la ruta hacia el sur como la única posible para migraciones humanas. Esta hipótesis no concuerda con el estado actual de las investigaciones arqueológicas en los EE.UU., donde en general se pone en duda toda datación que excede a los 12000 años de antigüedad. Sin embargo, la posibilidad de un corredor migratorio a lo largo del Pacífico nos permite especular sobre un poblamiento de Mesoamérica y de América del Sur anterior a la colonización de la mayor parte del subcontinente norteamericano. Las investigaciones de Anna Roosevelt en la cueva de Monte Alegre en los alrededores de Santarém (Brasil) parecen apoyar esta idea (Gibbons 1996).

La distribución de las familias lingüísticas y lenguas genéticamente aisladas en América del Sur muestra un patrón más difuso y menos regular que en América del Norte. Una vez vencido el obstáculo de las selvas del estrecho de Panamá, los primeros pobladores podían proseguir su ruta hacia el este y hacia el sur. Sus migraciones probablemente se extendieron en forma de abanico. Sin embargo, si partimos del modelo de migración y diversificación lingüística establecido para América del Norte y si tratamos de aplicarlo a la situación sudamericana, nos llama la atención una franja de diversidad lingüística excepcional que se extiende a lo largo de los contrafuertes preandinos en la parte occidental de la cuenca amazónica. Esta franja se extiende desde el oeste de Venezuela y este de Colombia hasta Bolivia y alcanza su mayor complejidad en la llanura tropical de este último país. Ahí se encuentran lenguas aisladas o pequeñas familias como el Canichana, el Cayuvava, el Itonama, el Leco, el Mosetén, el Móvima y el Yuracaré, al lado de familias más grandes como el Pano-Tacana, el Arawak y el Tupi-Guaraní. Pegado a esta región se encuentra el Estado de Rondônia en territorio brasileño, donde también existe un número considerable de lenguas aisladas y de familias pequeñas, tales como el Aikaná, el Kanoê, el Koaiá, el Nambikwára, el Jabutí y la familia Chapacura, al lado de varios grupos pertenecientes al tronco Tupí, que parece haber tenido su origen en la misma zona (Rodrigues 1986). La totalidad de estas dos regiones presenta cierta

similitud con California y otras áreas de la costa del Pacífico norteamericana por la cantidad de linajes lingüísticos independientes o semi-independientes y su consiguiente diversidad.

Es factible pensar en el área preandina, tan rica en linajes lingüísticos, como una serie de zonas de refugio, donde los sobrevivientes de cataclismos naturales y de guerras intertribales se habrían retirado en distintas oportunidades y donde habrían logrado asegurar su existencia. Sin embargo, la comparación de la distribución de estas lenguas amazónicas preandinas con la configuración de lenguas que existe en la costa del Pacífico norteamericana nos hace ver en aquella franja de diversidad lingüística la huella de una lenta ocupación por los primeros colonizadores del subcontinente sudamericano. En vez de un lugar de refugio, la franja preandina podría haber sido un foco de origen de lenguas y familias lingüísticas o, en términos de Nichols, una zona residual. Es más probable que se tratara de una combinación de estos dos aspectos: zona de refugio y zona residual. Desde ahí se habrían colonizado las grandes extensiones de la Amazonia central y occidental y lo que es ahora Brasil.

REFERENCIAS

- COE, M., SNOW, D. & BENSON, E. 1986. *Atlas of Ancient America*. Facts on File, Nueva York/Oxford.
- FAGAN, B. M. 1991. *Ancien North America*. Londres. Thames & Hudson.
- FLADMARK, K. R. 1979. Routes: Alternative Migration Corridors for Early Man in North America. *American Antiquity*. 44(1):55-69.
- GIBBONS, A. 1996. First Americans: Not Mammoth Hunters but Forest Dwellers? *Science*. 272:346-347 (19 de abril de 1996).
- GREENBERG, J. H. 1987. *Language in the Americas*. Stanford, Stanford University Press.
- GRUHN, R. 1988. Linguistic Evidence in Support of the Coastal Route of Earliest Entry into the New World. *Man* (New Series). 23:77-100.
- KRAUSS, M. 1992. The World's Languages in Crisis. *Language*. 68:4-10.
- KRAUSS, M. 1993. The Language Extinction Catastrophe Just Ahead: Should Linguists Care? *Actes du XV^e Congrès International des Linguistes*. Québec, 9-14 agosto 1992. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 43-46.
- MCCAHON, A. M.S. & MCCAHON, R. 1995. Linguistics, Genetics and Archaeology: Internal and External Evidence in the Amerind Controversy. *Transactions of the Philological Society*, vol. 93(2):125-225.
- NICHOLS, J. 1990. Linguistic Diversity and the First Settlement of the New World. *Language*. 66(3):475-521.
- NICHOLS, J. 1992. *Linguistic Diversity in Space and Time*. Chicago/Londres, University of Chicago Press.
- ROBINS, R. H. & UHLENBECK, E. M. 1991. *Endangered Languages*. Oxford/Nueva York, Berg Publishers.
- RODRIGUES, A. D. 1986. *Línguas brasileiras*. São Paulo, Edições Loyola.
- ROGERS, R. A. 1985. Glacial Geography and the Native North American Languages. *Quaternary Research*. 23:130-137.

Organizaciones e instituciones que se interesan por la problemática de las lenguas amenazadas

- *The International Clearing House for Endangered Languages*
UNESCO Red Book on Endangered Languages

Department of Asian and Pacific Linguistics
Institute of Cross-Cultural Studies
Faculty of Letters / University of Tokyo
Bunkyo-Ku, Tokyo, 113 - JAPAN

Director: Professor *Tasaku TSUNODA*

Fax: 81-3-5800-3740

Host computers: <ftp://tooyoo.L.u-tokyo.ac.jp> -

<http://www.tooyoo.L.u-tokyo.ac.jp>

E-mail: staff@tooyoo.L.u-tokyo.ac.jp

- Recibe cuestionarios sobre lenguas amenazadas.

- Prepara "Libro Rojo" sobre lenguas amenazadas para UNESCO.

- *Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines (CIPSH) / UNESCO*

1, rue Miollis

75732 Paris Cedex 15 - FRANCIA

- *Comité International Permanent de Linguistes (CIPL)*

Secretario-general: Prof. *Piet van Sterkenburg*

Instituut voor Nederlandse Lexicologie

P.O.Box 9515

NL - 2300 RA Leiden - HOLANDA

Fax: 31-71-5272115 o 5227737

E-mail: Sterkenburg@Rulxho.LeidenUniv.nl

- *Red: "Endangered Languages"*

Research School of Pacific and Asian studies of the
Australian National University

Canberra - AUSTRALIA

Responsable de la red: Dr. *T. Matthew Ciolek*

E-mail: coombspapers@coombs.anu.edu.au

- Para subscribirse:

Enviar un mensaje a la siguiente dirección

electrónica: majordomo@coombs.anu.edu.au

- Texto: [subscribe-Endangered-Languages-L \[SU DIRECCIÓN\]](mailto:subscribe-Endangered-Languages-L@SU-DIRECCION)

- Para mandar una contribución a la red:

Enviar su contribución a la siguiente dirección
electrónica:

Endangered-Languages-L@coombs.anu.edu.au

- *Linguistic Society of America (LSA)*
Committee on Endangered Languages and Their Preservation

Endangered Languages Survey

Prof. *Akira Yamamoto*

Department of Anthropology

University of Kansas

Lawrence, Kansas - EE.UU.

Fax: 1-913-864-4225

- Recibe cuestionarios sobre lenguas amenazadas.

- *Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS)*

Arbeitsgruppe bedrohte Sprachen

Prof. *Hans-Jürgen Sasse*

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Köln

D-50923 Köln (Colonia) - ALEMANIA

Fax: 49-221-470-5158

E-mail: am000@rs1.rz.uni-koeln.de

- *Foundation for Endangered Languages*

Philosophy Department

Bristol University - INGLATERRA

Presidente: *Nicholas Ostler*

Fax: 44-1225-85-9258

E-mail: nostler@chibcha.demon.co.uk

Publica el boletín IATIKU (4 veces por año).

Subscripciones: Daniel Nettle, Foundation of
Endangered Languages, Anthropology, University
College London, Gower Street, London WC1E 6BT,
England (Inglaterra).

- *Terralingua: Partnerships for Biolinguistic Diversity*

Secretario provisional: *David Harmon*

The Terralingua Organizing Committee

The George Wright Society

P.O. Box 65

Hancock, Michigan 49930-0065 - EE.UU.

Fax: 1-906-487-9405

E-mail: gws@mail.portup.com o gws@mtu.edu

LOS LINGÜISTAS FRENTE A LAS LENGUAS INDÍGENAS

Colette Grinevald Craig¹

El propósito de esta charla es el de ofrecer, desde adentro, una visión del mundo académico de la lingüística - o sea, cómo funciona y qué exigencias tiene - para llegar a una reflexión crítica de cómo se sitúa respecto a las lenguas indígenas y a sus hablantes. Espero así contribuir a las discusiones de las mesas redondas en cuanto a la relación entre los lingüistas y las lenguas indígenas tal como existe y tal como quisiéramos que se desarrollara.

La charla se divide en tres partes, cada una considerando un aspecto de la relación compleja que existe entre los lingüistas y las lenguas indígenas. Primero se considera a los lingüistas y a la lingüística, o sea al mundo académico dentro del cual se sitúan los lingüistas profesionales. En segundo lugar se considera la relación entre la lingüística y las lenguas indígenas, para subrayar los aportes de las lenguas indígenas al desarrollo de la disciplina, sobre todo en tiempos recientes, y por última se considera la relación que tradicionalmente ha existido y la que se busca más ahora entre los principales actores del desarrollo del conocimiento de las lenguas indígenas, los capacitados en lingüística y los hablantes nativos de las lenguas indígenas.

LINGÜISTAS Y LINGÜÍSTICA

Primero quiero aclarar que lo que sigue representa una perspectiva desarrollada a través de mi propia experiencia académica. Ya que ella se ha desarrollado en universidades europeas y norteamericanas, con experiencia de campo en algunos países (principalmente en Guatemala, Nicaragua, y Bolivia), bien se puede imaginar que lo que estoy por decir no corresponda a la experiencia de ciertos de mis colegas del mundo académico latinoamericano. Y no quiero tampoco ofender a los lingüistas hablantes nativos de las lenguas indígenas presentes al tomar primera y principalmente esta perspectiva académica. Sólo quiero compartir esta perspectiva y aclarar lo que entiendo de la estructura y de las características del mundo académico universitario y de la carrera de lingüística propia para que sirva tal vez de punto de partida para una discusión sobre la relación entre lingüistas y lenguas indígenas.

El mundo académico

El aspecto principal que voy a comentar es la misión investigativa del mundo universitario, aunque se tenga que reconocer también su misión de enseñanza y

1 Université Lumière, Lyon 2.

capacitación. En su misión de investigación, el mundo académico tiene como objetivo desarrollar el conocimiento humano. Esto quiere decir descubrir (o mejor dicho revelar) nuevos hechos, describirlos, y proponer maneras de entenderlos. También se trata de volver a considerar hechos ya identificados a la luz de nuevos conocimientos. Y este esfuerzo de dar sentido a los hechos identificados se hace a través de la elaboración de modelos teóricos.

Esta labor investigativa tiene ciertas características que es preciso destacar para un mayor entendimiento del ambiente de donde salen los lingüistas profesionales y en donde desarrollan su vida puramente académica. Espero que este esfuerzo para revelar la realidad del mundo académico pueda contribuir a un mejor entendimiento de las condiciones de trabajo de los lingüistas profesionales para llegar a un análisis más claro de las tensiones que puedan surgir entre los intereses de los lingüistas y los de las comunidades de hablantes de lenguas indígenas. Es mi esperanza que con un mejor entendimiento de las realidades de los mundos que se encuentran en el campo de la lingüística indígena se podrán crear modalidades de cooperación más productivas y duraderas.

Primero hay que notar que el propósito de la investigación consiste en un aporte al conocimiento, y por lo tanto, el valor que más se le reconoce a una investigación es su originalidad de análisis. Esta presión a veces influye negativamente en la labor de producción de una amplia documentación de las lenguas, labor que puede valer más en ciertas circunstancias para una comunidad de hablantes. Segundo, además del requisito de proporcionar nuevas ideas y nuevas visiones, el mundo académico pide una identificación clara - y lo más que se pueda individual también - de los investigadores que las producen. No cabe duda que esta expectativa de contribución personal es uno de los factores de la vida académica que refuerza una actitud individualista notoria en ciertos académicos, lo cual puede chocar con los intereses de las comunidades de hablantes. Otra característica del trabajo académico de índole científica es la necesidad de no sólo presentar su análisis sino de argumentarlo adecuadamente, o sea proporcionar todas las pruebas posibles para sustentar su posición, y hacerlo de tal manera que otros profesionales puedan averiguar por sí mismos, si lo desean, el valor del análisis y de sus conclusiones. De ahí la necesidad de una labor minuciosa que requiere tiempo y concentración, generalmente años.

La disciplina en la investigación requiere una capacitación de varios años, y su adquisición se comprueba a lo largo de varias etapas de estudios universitarios, principalmente a través de la producción de tesis de mayor amplitud a cada nivel: licenciatura, luego maestría y finalmente doctorado. Además, la necesidad de producir escritos que exponen los resultados de investigaciones no sólo existe a nivel de la formación universitaria sino que continúa sin parar en las varias etapas de una carrera universitaria. Promociones dentro del sistema académico y titularización en universidades dedicadas a la investigación requieren el mantenimiento de la actividad investigativa evidenciada por la publicación de los resultados de esta misma labor.

Forma parte integral de la vida académica el compromiso de compartir el nuevo conocimiento elaborado, a través de conferencias en otras universidades o en congresos profesionales, y sobre todo a través de publicaciones. Además se manejan criterios para evaluar la importancia de una conferencia o de una publicación, según la participación de otros profesionales en la selección y la evaluación del trabajo de uno. La presión para publicar es un factor importante en la vida de los académicos que pretenden participar activamente en el desarrollo de su disciplina.

Otra característica del mundo académico es la exigencia cronológica que vale destacar, ya que mucho de lo que se tiene que cumplir debe cumplirse dentro de plazos determinados, los cuales han sido muchas veces establecidos de manera arbitraria. Así, se establecen ritmos de trabajo particulares que tienen poco que ver con los ritmos de la vida fuera de este mundo académico. Peor aún cuando el financiamiento de la investigación proviene de fundaciones, pues éstas tienen sus propias exigencias en cuanto al ritmo de producción, que va de corto a mediano plazo. Por eso, el calendario de un académico se llena de fechas límites para múltiples compromisos, como para someter propuestas de investigación o de conferencias en congresos, o para entregar informes o manuscritos a fundaciones y editoriales. Y bien se sabe que del manejo adecuado de estas exigencias dependen titularización y promociones. Solo quisiera añadir que la contribución de las lenguas indígenas al desarrollo de una lingüística adecuada para describirlas depende de la supervivencia, dentro de este sistema académico que acabo de describir, de lingüistas como los que estamos presentes aquí.

La disciplina de la lingüística

Mientras el interés por el estudio del fenómeno del lenguaje humano tiene muy larga tradición en muchas culturas del mundo, la disciplina de la lingüística tal como la conocemos ahora es muy reciente. Como disciplina universitaria con sus propios departamentos independientes de departamentos de lenguas o de antropología no tiene más que unas escasas décadas. El desarrollo de la lingüística se ha dado más en ciertos países que en otros, con docenas de departamentos creándose, por ejemplo, en universidades estadounidenses a partir de los años sesenta. Es muy variable la situación en los países latinoamericanos; son muy pocos aún los programas que ofrecen formación de lingüistas hasta el nivel de doctorado, razón por la cual la mayoría de los lingüistas profesionales latinoamericanos que hacen investigación sobre lenguas amerindias se formaron en programas norteamericanos o europeos.

El campo de la lingüística abarca tres perspectivas: la lingüística teórica que se preocupa por desarrollar un modelo teórico del fenómeno del lenguaje humano en general, la lingüística descriptiva que se encarga de la descripción de las lenguas tal como se presentan y existen en sus particularidades, y la lingüística aplicada que busca la utilidad de las anteriores para solucionar el aprendizaje y el manejo de estas lenguas por comunidades de hablantes. Aunque estén íntimamente relacionadas

estas tres áreas, ya que dependen unas de otras, en la realidad actual del mundo académico de la lingüística no sólo existen divisiones entre ellas sino que además no se les reconoce el mismo valor. En ciertos círculos académicos se percibe una jerarquía entre las tres áreas, en virtud de la cual se valoriza más a la lingüística teórica, algo menos a la lingüística descriptiva y aún menos a la lingüística aplicada. Es de notar que la jerarquía de valores académicos es opuesta a la valorización de la lingüística máspreciada entre comunidades indígenas.

La lingüística descriptiva, que es de mayor importancia para la documentación de lenguas indígenas, se desarrolló originalmente en departamentos de antropología donde aún se mantiene en parte, y se está desarrollando más y más en departamentos de lingüística donde su prestigio depende de la orientación teórica del departamento. En comparación con la situación de los años setenta, parece que la lingüística descriptiva que se preocupa por el estudio de lenguas indígenas esté ganando más espacio y respeto al integrarse más al esfuerzo de teorización del lenguaje. Esto conlleva una mejor integración de las dos áreas de la lingüística: la teórica y la descriptiva. La lingüística aplicada muchas veces está ubicada en otros departamentos o facultades, tales como unidades de ciencias pedagógicas y aún no convive fácilmente con la lingüística teórica. Esto significa que lingüistas profesionales no tienen capacitación académica en esta área. Considerando las necesidades de las comunidades de hablantes de lenguas indígenas en cuestiones de educación bilingüe o de programas de alfabetización de adultos u otros programas de revitalización de la lengua, es aquí donde puede ser que se halle el reto más grande de integración de las varias áreas de la lingüística.

Esta visión muy simplificada de la división de la lingüística entre distintas perspectivas no representa lo que sería lo más saludable para la relación entre lingüistas y lenguas o comunidades indígenas. Sin embargo aún subsiste de una manera suficientemente obvia o latente en bastantes departamentos de lingüística como para sea útil reconocerla; sirve para entender cómo operan ciertas dinámicas dentro del mundo de la lingüística académica.

La lingüística general, como se llama a la lingüística teórica y descriptiva, incluye subespecialidades tales como la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis, la semántica, el análisis de discurso y la pragmática. Tradicionalmente a la lingüística sincrónica (que corresponde al estudio del estado de las lenguas en cierto momento determinado) se le opone la lingüística de perspectiva diacrónica, llamada lingüística histórica y comparativa, y que fue la primera en desarrollarse históricamente. Más recientes son las ramas de la sociolingüística (variación del habla, actitudes de hablantes hacia la lengua, entre otras preocupaciones) y de la psicolingüística (adquisición del lenguaje como lengua materna o de segunda lengua, entre otras especialidades). Por lo general, los lingüistas se especializan en alguna de estas especialidades en su labor de investigación y se identifican entre sí como “lingüista de despacho” (los “teóricos” sedentarios) y “lingüista de campo” (como son todos los especialistas de lenguas indígenas). No significa que los lingüistas

de campo no sean teóricos, los hay cada vez más que combinan descripción y elaboración teórica, pero trabajan siempre a partir de datos recopilados en el campo.

El mundo de la lingüística teórica es un mundo complejo, con muchas teorías vigentes en los diversos lugares académicos, aunque se pueda simplificar el panorama y destacar dos tendencias de mayor influencia actualmente, sobre todo en el campo del estudio de las lenguas indígenas. Son la lingüística generativa y la lingüística tipológica y funcional, las cuales se distinguen en sus metas y sus metodologías. La lingüística generativa está asociada con la persona de Noam Chomsky (se llega a hablar de una lingüística “chomskyana”) y es una lingüística formal que busca la elaboración de un modelo abstracto del lenguaje. Postula la necesidad de basar idealmente la investigación sobre el análisis de la intuición gramatical que tiene un hablante de su lengua materna, lo que originalmente limitó su interés por las lenguas indígenas ya que casi no existen lingüistas de lengua materna indígena. Hasta recientemente los estudios generativos trataban sobre todo de lenguas europeas o de larga tradición escrita y alta vitalidad, cómo el inglés, el francés o el japonés.

Está hoy día más abierta al estudio de las lenguas indígenas pero se mantiene en su meta de elaborar un modelo formal. Esta tendencia de la lingüística es la que predomina en las instituciones académicas latinoamericanas con nuevos programas de lingüística.

La lingüística tipológica-funcional que se viene desarrollando por otra parte, siendo el nombre de un lingüista como T. Givón uno de sus mayores puntos de referencia, toma como enfoque el estudio empírico de las lenguas del mundo en su función de sistema de comunicación. Favorece el estudio de las lenguas aún poco conocidas para mejorar nuestro entendimiento de la variación posible del fenómeno del lenguaje humano. Por eso, presta una atención particular a los datos de lenguas amerindias y australianas, conocidas como “indígenas” en las Américas y “aborígenes” en Australia. Se basa en el estudio de datos más naturales como son las transcripciones de textos grabados (narrativos o de conversaciones). Al considerar la lengua como un instrumento de comunicación humana busca reflejos de esta función en su forma estructural.

Los lingüistas activos en la investigación de las lenguas amerindias participan de las dos tendencias teóricas y se identifican entre sí como generativistas (o formalistas) o funcionalistas. Ya que estas dos tendencias tienen dificultad en convivir en departamentos de lingüística, muchas veces se identifica un departamento por ser de una tendencia o de la otra, con la mayoría de los departamentos de dominante generativista hasta ahora.

En conclusión

El mundo académico tiene sus razones de ser, sus exigencias y sus actitudes, sus ritmos y sus valores. La disciplina de la lingüística es relativamente nueva en la historia de las universidades y aún no existe en muchas partes de Latinoamérica, con el resultado que la mayoría de los lingüistas activos en la investigación cientí-

fica de las lenguas amerindias viene de la tradición académica norteamericana o europea, la cual se caracteriza, entre otras cosas, por cierta valoración a la lingüística teórica frente a la lingüística descriptiva y la lingüística aplicada. Hay que reconocer que este mundo lingüístico académico no es homogéneo, y que se define en parte por sus tendencias teóricas entre las cuales dominan la tendencia generativa y la tendencia funcional.

Esta breve presentación no ha tenido otro objetivo que el de esbozar ciertas de las características del mundo de los lingüistas profesionales para el beneficio de los que no participan de él, pero que sí están en contacto con él a través de un interés común por las lenguas indígenas. Decir las cosas como son, o al menos como las percibo yo personalmente después de más de veinticinco años como participante de este mundo, no implica endosar necesariamente su ideología ni su manera de ser. El propósito de tal ejercicio es más bien el de poder lidiar con su realidad en la búsqueda de la mejor alianza posible entre la lingüística académica y el mundo de las lenguas indígenas con sus necesidades y exigencias de hoy día.

LINGÜÍSTICA Y LENGUAS INDÍGENAS

Quisiera considerar ahora cuál ha sido la relación entre la lingüística y las lenguas indígenas, o sea cuál ha sido el impacto de las lenguas indígenas y aborígenes de tradición oral, desconocidas por mucho tiempo del mundo occidental y aún poco estudiadas, sobre el desarrollo de la disciplina de la lingüística para un mejor entendimiento de lo que puede ser el lenguaje humano.

Perspectiva histórica

La documentación que se produjo sobre las lenguas indígenas en el tiempo colonial por la labor misionera representa el primer contacto de los intereses lingüísticos del mundo occidental con la realidad de las lenguas amerindias. En su mayoría, estos escritos fueron adictos a un modelo de gramática latina que no permitía la libre investigación del genio de las lenguas, reflejando más bien los límites del estado de los conocimientos lingüísticos generales de aquella época. La motivación del trabajo, que era principalmente instrumental, como la enseñanza del catequismo, hizo que no se buscara aprender algo nuevo que cambiase la visión predominante de la época sobre lo que era la estructura del lenguaje. Se llegó, a partir de esta posición, hasta inventar infinitivos y subjuntivos a las lenguas que resultaban carecer de ellos, ya que se veían como esenciales estas categorías gramaticales para que un idioma se considerase como medio capaz de ser lengua de educación.

Del encuentro de los antropólogos con el fenómeno de las lenguas indígenas de América del Norte, a finales del siglo pasado y principios de éste, resultó una verdadera confrontación. Por un lado estaba el conocimiento, acumulado por siglos y con fuerte tradición académica, acerca de la organización de las estructuras gramaticales con base en el estudio de las lenguas indoeuropeas, y por otro se presentó el reto de lidiar con las estructuras divergentes propias de las lenguas

indígenas que se descubrían, estructuras que no correspondían a este conocimiento. El impacto de este enfrentamiento sobre la disciplina fue determinante, sobre todo a través del trabajo de estudiosos como Sapir y Bloomfield por ejemplo, que reconocieron la novedad de las lenguas indígenas que encontraron y respetaron su genio. Con ellos cambió radicalmente la actitud sobre las lenguas indígenas, promoviendo entre los lingüistas la importancia de reconocer las particularidades de estas lenguas y de aprovechar lo que nos pueden enseñar acerca de la variedad del lenguaje humano.

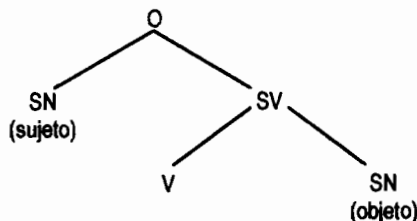
Después de haberse iniciado el estudio lingüístico de las lenguas indígenas en departamentos de antropología, empezó a desarrollarse en los nuevos departamentos de lingüística, como disciplina independiente de la antropología. Pero en ambos tipos de ambiente, lingüística y antropología, el estudio de las lenguas indígenas se encontró marginalizado de la evolución de la lingüística teórica predominante, pues se mantenía dentro del marco teórico estructuralista y se concentraba en el campo de la lingüística descriptiva. Mientras tanto la nueva disciplina de la lingüística se desarrollaba dentro del marco dicho generativo-transformacional e ignoraba los datos de lenguas indígenas, focalizándose, para la elaboración de su modelo del lenguaje, sobre las lenguas indoeuropeas, principalmente el inglés. Existía por aquel - entonces los años sesenta y setenta - una fuerte tensión entre estas dos lingüísticas.

Contribución de las lenguas indígenas al desarrollo de la lingüística

En las últimas dos décadas se ha entablado una relación más fructífera entre el trabajo de descripción de las lenguas indígenas y los avances teóricos de la disciplina, tanto en la escuela teórica formal generativa como en la escuela tipológica y funcional. A continuación van unos ejemplos de aportes teóricos de las lenguas llamadas indígenas en las Américas y aborígenes en Australia que han dado nueva forma al pensamiento de los posibles sistemas de lengua.

(A) La noción de orden de constituyentes

El debate sobre el orden de constituyentes se ha constituido alrededor de varias temáticas. Una cuestión fundamental es saber si todas las lenguas obedecen a las mismas exigencias estructurales, por ejemplo en cuanto a la existencia de orden rígido entre los elementos básicos de una lengua como son los verbos, sujetos y objetos. La representación en forma arborescente de la estructura básica de una oración transitiva de orden SVO se daba por ejemplo como:



Esta configuración tenía varias implicaciones tales como:

1. Existe una relación especial entre el verbo y el objeto, que constituyen juntos una unidad estructural llamada sintagma verbal (SV). Se podía postular que fuera de las lenguas conocidas con orden de constituyentes SVO, también podían existir lenguas con orden de tipo SOV (como el japonés), siempre que se reconociera la existencia de un sintagma verbal en el que estaban contiguos el objeto y el verbo.

2. Las lenguas tienen ciertos órdenes de constituyentes bastante fijos como para representarlos con tales estructuras arborescentes. Se habla de lenguas “configuracionales”, o sea que tienen una estructura basada en unas relaciones entre elementos que se puede configurar o representar de manera arborescente. En este esquema, se considera que a cada posición en la estructura corresponde una función distinta (de sujeto u objeto). Así es como el sujeto es el sintagma nominal directamente dominado por el nudo O (oración) mientras que el objeto es el sintagma nominal directamente dominado por el nudo SV, y sólo indirectamente por el nudo O. Como consecuencia de esta identificación de una posición en la estructura con una función gramatical no se consideraba necesario hablar de funciones gramaticales independientemente de sus posiciones estructurales.

Poco a poco, datos de lenguas indígenas y aborígenes pusieron en duda estas afirmaciones. Se empezaron a describir lenguas con orden de constituyentes que no entraba en los esquemas establecidos. Por ejemplo, hay lenguas como el jakalteko-maya (Craig 1976) que tienen como orden de constituyentes VSO, lo que no permite postular un sintagma verbal (VO u OV), ya que el sujeto interviene entre el verbo y el objeto. Más grave aún fue el descubrimiento de lenguas con orden de constituyentes OSV, ya que, además, se había postulado que no se encontraría (Greenberg 1963). La lengua ixkaryana del Brasil amazónico resulta tenerlo (Derbyshire 1977).

Respecto al punto 2, se vino ampliando el debate sobre posibles niveles de rigidez del orden de los constituyentes, en parte a partir de discusiones sobre la flexibilidad que se observa en varias lenguas amerindias, como el papago (‘o’odham), o australianas, como el warlpiri. Es importante el papel de los datos de lenguas indígenas en la búsqueda de los principios de pragmática que orquestan el orden de constituyentes en lenguas donde no se puede identificar un orden rígido básico (Payne 1992).

(B) Las marcas gramaticales de sujeto y de objeto: el fenómeno de la ergatividad

En las lenguas europeas se conocía un sistema de marcas que distinguía todos los sujetos (los de verbos transitivos y los de verbos intransitivos) de los objetos. Siguiendo el patrón del latín, se hablaba de sujetos “nominativos” y de objetos “acusativos”. Pero poco a poco se fueron identificando otros tipos de marcas de sujeto y de objeto como el que se conoce ahora como sistema ergativo. El estudio de este sistema debe mucho a datos de lenguas indígenas. En este sistema se distingue entre el sujeto de verbo transitivo que lleva una marca “ergativa” y el

sujeto de verbo intransitivo que lleva otra marca “absolutiva”, con la particularidad adicional que este sujeto de verbo intransitivo comparte esta marca “absolutiva” con el objeto de verbo transitivo. Este fenómeno existe sólo en aproximadamente un diez por ciento de las lenguas del mundo, pero muchas de ellas se encuentran en las Américas y Australia. Una de las primeras y más extensas descripciones de este fenómeno se encuentra en la gramática del dyirbal de Australia (Dixon 1972). También se encuentra este fenómeno muy bien documentado para las lenguas de la familia maya de Guatemala y México, y las de las familias carib y pano. Más recientemente unas variedades aún más complejas de este fenómeno de ergatividad que se están identificando en las lenguas amazónicas han motivado nuevas revisiones de las dimensiones conocidas del fenómeno (véase Derbyshire and Pullum 1986 y Dixon 1994).

(C) Sistema de voces

Voz se llama al sistema que cambia la valencia de los verbos y corresponde a variaciones en que argumentos semánticos de una oración se realizan como sujeto/objeto. En las lenguas europeas se conoce bien la voz activa (agente=sujeto; paciente=objeto) y la voz pasiva (paciente=sujeto; agente=periférico/oblicuo). Existen otras voces, en particular una muy común en las lenguas ergativas, que hasta entender bien el fenómeno de ergatividad no se había reconocido, y que ha recibido el nombre de voz antipasiva (agente=sujeto y paciente=periférico/oblicuo). El nombre le viene de su afinidad estructural con el pasivo (verbo intransitivo y un argumento periférico/oblicuo) pero con la diferencia de que en el antipasivo es el paciente y no el agente el que aparece como periférico/oblicuo. Es la morfología de las lenguas indígenas ergativas lo que permitió el estudio inicial de esta voz, que más tarde se reconoció también de cierta forma en lenguas europeas. Se discutió mucho el fenómeno con datos de la familia maya, por ejemplo.

En los últimos años se ha desarrollado una discusión de otra voz, hasta ahora no identificada como tal, a la que se está llamando voz “inversa”. Y aquí también, la contribución de las lenguas indígenas a esta discusión es primordial. Una de las formas que se llama voz inversa consiste en dar prioridad sintáctica - o sea atribuir la función de sujeto - al argumento de un verbo transitivo que es el más alto en una jerarquía establecida (de primera a segunda y a tercera persona; y dentro de la tercera persona: de animado humano a animado no-humano y a inanimado). Se usa la voz “inversa” cuando el paciente es más alto en la jerarquía de personas que el agente, como por ejemplo en las oraciones siguientes: “tu(2) me(1) amas” o “el gato vio al hombre” o “el ruido espantó al niño”. Muchas construcciones inversas se habían analizado como tipos de pasivos, pero no encajaba bien el análisis porque el verbo se mantiene transitivo en estas construcciones.

La descripción de la variación que existe en esta voz y la mera identificación de esta voz en muchas lenguas están en proceso; son actualmente el tema de seminarios, sesiones de congresos, investigación de tesis y publicaciones recientes o en preparación, y aquí también la contribución de las lenguas indígenas es esencial

(véase Givón 1994, y el trabajo de Gildea sobre la lengua Carib de Surinam o el de D. Payne sobre el Tupí-Guaraní (1994), más congresos y cursos en institutos de lingüística como el de Australia en 1996).

(D) Gramaticalización de conceptos de espacio

Desde hace unos años un grupo de lingüistas y antropólogos está llevando a cabo una investigación sistemática sobre el tema de la expresión gramatical de los conceptos de espacio en las lenguas mayas y en lenguas aborígenes de Australia. Por una parte se están describiendo sistemas gramaticales desarrollados y relativos a nociones de espacio en estas lenguas, por ejemplo los sistemas de afijos verbales llamados direccionales y la categoría morfológica de los posicionales - palabras de estructura específica que expresan conceptos de formas y configuraciones - en ciertas lenguas mayas. Por otra parte se está descubriendo como los aborígenes de Australia conciben el espacio y no lo relacionan con partes del cuerpo como es de costumbre en las lenguas europeas (por ejemplo con los conceptos de izquierda y derecha, basados en las manos izquierda y derecha y los de delante y atrás, también relacionados al cuerpo humano). En estas lenguas la orientación espacial está enteramente ligada a la orientación del mundo mismo, o sea nociones de dirección cardinales (norte, sur, etc.). Por ejemplo uno escribe de norte a sur (no de izquierda a derecha), alguien pone una cosa al este (y no delante de sí). Esta conceptualización y gramaticalización de la noción de espacio tan diferente al esquema europeo puede explicar, en parte, la dificultad que tienen niños aborígenes en las escuelas de habla inglesa (Haviland 1993, Wilkins, este volumen).

(E) Clasificación nominal

Conocemos de las lenguas europeas el sistema restringido de clasificación nominal conocido como género. Este tipo de sistema divide los nominales de las lenguas en dos o tres clases (masculino, femenino, neutro). En Asia existen sistemas mucho más complejos de clasificación que organizan los nominales de las lenguas que los tienen en docenas de clases semánticas. Estos sistemas se llaman sistemas de clasificadores y se usan con numerales. La contribución de las lenguas indígenas en el debate de los posibles sistemas de clasificación nominal es doble. Por una parte consiste en proveer ejemplos de otros tipos de clasificadores que no están ligados a numerales, tal como los clasificadores de nombre del Jakalteko Maya, o los clasificadores verbales de lenguas norteamericanas. Así se va extendiendo el conocimiento de la tipología de los sistemas de clasificadores de las lenguas del mundo (véase Craig 1986 para Jakalteko o Derbyshire y Payne 1990 para una presentación general de las variedades encontradas en las lenguas amazónicas). Por otra parte, según información relativamente reciente y que aún está saliendo a la luz, una de las características de las lenguas amazónicas que tienen tales sistemas de clasificadores es que constituyen sistemas mixtos que no cabrían dentro de una tipología rígida y que demandan una reevaluación del estudio de este fenómeno (véase el trabajo de Aikhenvald sobre lenguas amazónicas de Brasil, por ejemplo el Tariana 1994).

Queda entonces bien claro que las lenguas indígenas juegan hoy día un papel muy importante en el desarrollo de la lingüística. Aquí se mencionaron sólo unos temas que son morfo-sintácticos en su mayoría, pero existen muchos otros, por ejemplo en la organización del discurso o en la estructura de conversaciones. Queda aún por conocer mucho de su diversidad y de su riqueza si es que la lingüística pretende atender al fenómeno del lenguaje humano en todas sus manifestaciones.

Lenguas indígenas: descripción y teoría

El trabajo de descripción de una lengua no se puede hacer sin marco teórico. Existe una relación íntima y compleja entre entendimiento teórico y recopilación y análisis de datos de lenguas indígenas. Es íntima porque uno ve mejor lo que ya conoce o lo que reconoce como una variedad de algo conocido. Es más difícil reconocer un fenómeno que no encuadra en las expectativas desarrolladas dentro de un marco teórico. Uno es como ciego. Por otra parte es compleja la relación teoría-descripción porque es peligroso quedarse demasiado apegado a una teoría que forzosamente se elaboró a partir de datos de lenguas seleccionadas específicas que en sus principios no incluían, por supuesto, datos amerindios. Porque a veces los datos nuevos simplemente no cuadran con la teoría y uno tiene que desprenderse de ella para respetar el genio de la lengua que se quiere describir. Aquí reside el reto: cuándo usar la teoría escogida que permite ver lo que no se podría divisar sin ella, y cuándo rechazarla y proponer nuevo análisis que tenga valor para poder mejor describir otras lenguas.

Quiero ilustrar este vaivén entre teoría y descripción con dos casos concretos de mi propia experiencia. El primero es el caso de la descripción de la lengua jakalteka-maya que empecé en los años setenta. Cuando inicié el trabajo de campo era aún doctorante formada en una escuela puramente chomskyana, y, en esta época, transformacional. Me hallé confrontada a una lengua con un orden rígido de constituyentes que mi marco teórico no reconocía ni aceptaba. El jakalteko es una lengua VSO, lo cual significa que no tiene aparentemente el sintagma verbal que consiste en el verbo y su objeto en posición contigua. La respuesta de mis profesores de entonces fue la de mantener que, fundamentalmente, en su estructura profunda como decíamos entonces, la lengua era SVO, y que después, una regla de superficie desplazaba el sujeto. No pude lidiar con eso del punto teórico por falta de madurez, pero por lo menos decidí no diseñar ningún árbol con sintagma verbal a lo inglés en la gramática.

El segundo reto fue que la lengua es ergativa, como todas las lenguas mayas, pero en esta época tampoco se hablaba de ergatividad, y no era fácil saber cómo presentar el fenómeno y cómo encajarlo en la teoría vigente, que sólo reconocía el sistema nominativo-acusativo de las lenguas europeas. Aquí, la sugestión de mis profesores fue la de tratar la ergatividad como un fenómeno morfológico muy de superficie también, que encubría una estructura más profunda y sintáctica de lengua de tipo nominativo. Hoy día, ambos fenómenos se han identificado en suficientes lenguas del mundo como para crear nuevos paradigmas. Tal vez de algo sirvió la

descripción del jakalteko, si contribuyó para abrir paso al reconocimiento de estos fenómenos.

Otro aporte que hizo la descripción del jakalteko a la lingüística fue en la discusión que se empezó a llevar sobre los diferentes tipos de relación entre cláusulas. Un fenómeno muy particular a la gramática jakalteka sirvió para una teorización de los diferentes niveles estructurales de una oración. Consiste en la presencia de una partícula final cuando está presente en la cláusula un argumento de primera persona. Pero había observado que no era tan sencilla la distribución, y que la partícula aparecía al final de ciertas cláusulas y no de otras. Inventé el concepto de fronteras transparentes y fronteras opacas, del que no encontraba ninguna mención en la literatura lingüística de la época. Pero unos años más tarde, este mismo fenómeno resultó ser exactamente lo que buscaba un teórico para demostrar la organización llamada “nesting/layering” de oraciones. (véase Foley and Van Valin 1984).

Y en la gramática que se publicó en 1976 sólo hice mención de dos fenómenos que me han tenido ocupada más recientemente pero que no reconocí como interesantes entonces. Uno es el fenómeno de clasificadores de nombre, que si bien los había visto y los mencionaba, no supe tratar con el interés que merecía por falta de cuadro teórico que me ayudase a ver lo particulares que son. Diez años más tarde fue cuando me di cuenta de que mis colegas no escuchaban lo que decía, pues los míos no eran los clasificadores numerales tan conocidos. Y empecé a describirlos en detalle para convencer a esos colegas. De esta necesidad de aclarar que los clasificadores del jakalteko son algo especial, pero, al fin y al cabo, de un tipo que desde entonces se ha reconocido en varias otras lenguas, surgió mi nueva identidad lingüística de supuestamente especialista de clasificadores del mundo. Y aún mas recientemente, en el marco de un trabajo colectivo con el instituto Max Planck de Holanda sobre la gramaticalización del espacio en las lenguas mayas, saqué de nuevo datos de direccionales de jakalteko que nunca había estudiado por falta también de cuadro teórico. De repente me percaté de la particularidad de este sistema, que representa una situación de gramaticalización total, la cual sirve para establecer la trayectoria que transforma verbos de movimiento independientes en afijos verbales de dirección. Siento ahora de nuevo la necesidad de volver a estudiar esta lengua para darle un repaso y ver si no merece más atención algún fenómeno que no pude ver por falta de horizontes teóricos.

El otro ejemplo es muy reciente y de menor amplitud. Cuando me tocó revisar el alfabeto de la lengua movima de Bolivia, topé con un sistema de clasificadores numerales. No pude resistir explorarlo rápidamente por mi interés general en el fenómeno. Resultó raro el sistema, con una clasificación semántica que no tenía sentido. Averigüé lo poco que se había escrito sobre la lengua y descubrí una mención hecha por misioneros del ILV de algo que llamaban misteriosamente “pronombres...”. No podían ni siquiera usar el término de clasificadores porque escribieron en los años sesenta, antes de que salieran los estudios de clasificadores

que sirven de referencia hoy día. Y listaban unas clases aún más heterogéneas que las famosas de los sistemas de Australia tan conocidas. Al fin y al cabo, descubrí el por qué de esta locura de clasificación: no era clasificación semántica sino un fenómeno morfológico, donde el clasificador simplemente era una repetición de la última sílaba del nombre. Por eso cabían en la misma “clase” palabras como por ejemplo siLLA, estreLLA, boteLLA. Y ahora que entiendo cómo funciona este sistema, en parte fonológicamente y en parte también semánticamente (con clases de animales bípedos y cuadrúpedos sobre todo) me queda la inquietud de cómo se desarrolló semejante sistema mixto, y la de hacia dónde va. Y quisiera saber en qué otras lenguas pasa lo mismo, por eso lo presento en conferencias, para que la gente vea lo del movima y pueda decirme si lo reconocen por los datos de las lenguas que ellos estudian. Y al publicar algo sobre este fenómeno alcanzaría a más lingüistas, con más datos. Y así se conjugan la descripción y la teorización, una ayudando a la otra.

LOS LINGÜISTAS Y LOS HABLANTES DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

Conformándome al tema de la conferencia que considera las lenguas indígenas de Amazonia “en la ciencia y en las sociedades”, quiero enfocar ahora la relación entre los lingüistas y los hablantes de las lenguas indígenas, en torno a la empresa científica y al bienestar de las sociedades indígenas. El aspecto de esta relación que quiero tratar es la responsabilidad que tienen los lingüistas de capacitar a los hablantes de las lenguas con los que trabajan para el beneficio de ambas entidades, la ciencia y las sociedades indígenas, y lo que significa esta responsabilidad en el mundo académico.

Necesidad de la capacitación de lingüistas indígenas

La estrategia de capacitar en lingüística a hablantes indígenas con interés y genio para ello, con el fin de que se vuelvan los lingüistas nativos de sus comunidades, va sin duda en el sentido de un mayor beneficio para la ciencia. Toda comunidad tiene sus músicos, sus poetas, sus narradores y sus lingüistas. La lingüística necesita hablantes nativos investigando sus propias lenguas para que se vaya incrementando el conocimiento científico de estas lenguas, a base de la intuición íntima y profunda que los hablantes tienen de su lengua y que un lingüista de fuera nunca podrá adquirir. El conocimiento que se tiene de lenguas europeas como el español o el inglés es un conocimiento que ha venido elaborándose a lo largo de siglos de atención por miles de lingüistas nativos de estas lenguas. La riqueza de las lenguas indígenas no merece menos atención y por lo tanto es importante y necesario buscar la forma de involucrar a lingüistas nativos para producir conocimientos lingüísticos de estas lenguas en la medida de lo que se pueda. Dadas las condiciones actuales es preciso que lingüistas de fuera compartan su conocimiento de la lingüística con hablantes indígenas, y que se comprometan a buscar la forma de capacitar a los que podrían ser los lingüistas nativos. Y si eso no se puede dar, ya que muchas veces no existen las condiciones para ello en la realidad, que se busque por lo

menos cómo capacitar a lingüistas nacionales, o sea latinoamericanos, para traer la lingüística más cerca a las comunidades indígenas y contribuir a que las mismas instituciones y universidades latinoamericanas tomen la responsabilidad de darles reconocimiento y atención a las lenguas indígenas del país mismo.

La documentación que se necesitaría producir sobre cada lengua encierra una literatura nativa en forma de colecciones de textos por autores nativos, gramáticas y diccionarios. Este tipo de documentación depende de la colaboración de lingüistas, idealmente nativos, probablemente formados por lingüistas de fuera, con la comunidad. Y en esta documentación reside la fuente de la posible contribución de la lingüística general a las sociedades indígenas.

Los lingüistas, nativos, nacionales o de fuera, tienen toda cierta responsabilidad frente a las necesidades de las comunidades indígenas en cuanto al proceso de integración de las lenguas indígenas en todos los aspectos de la vida. Se trata de adaptar las lenguas indígenas a las exigencias de vida en una sociedad moderna que incluye la necesidad de manejar la lengua en las áreas de las ciencias, la administración y la ley. Se trata por ejemplo de traducir constitución y leyes, lo que necesita producir el vocabulario necesario. En el área de educación consiste en desarrollar programas adecuados de educación bilingüe e intercultural. En todos estos esfuerzos pueden ser útiles los lingüistas, sobre todo cuando se trata de aclarar los mecanismos propios a la lengua y de contribuir con el punto de vista lingüístico en discusiones sobre la lengua. Muchas decisiones de estandarización y de terminología no dependen de la lingüística, pero sí es importante que participen los lingüistas para aclarar las discusiones con sus conocimientos de las características de las lenguas indígenas. Este compromiso de los lingüistas con las comunidades indígenas se vuelve aún más importante cuando se trata de lenguas en peligro de extinción.

Para concluirir diré que la relación entre lingüistas y lenguas indígenas ha estado y sigue estando llena de tensiones diversas. Algunas son inherentes a la empresa de la investigación académica, como lo intenté describir al comienzo. Existe la tensión dentro de la academia entre teoría y descripción, y entre la necesidad y responsabilidad de una descripción amplia de las lenguas y las exigencias más puntuales de la lingüística teórica. Existe también la tensión entre el discurso y los intereses académicos y las necesidades de las comunidades indígenas. Y aún cuando los lingüistas se comprometen en involucrarse en proyectos de lingüística aplicada, como en el campo de la educación, siempre existe la tensión dentro del campo académico por falta de teorización y trabajo científico empírico sobre tales esfuerzos. Queda por desarrollar dentro de la academia la investigación de modelos de adquisición del lenguaje apropiados a las situaciones vividas por los pueblos indígenas, incluyendo los esfuerzos para revitalizar lenguas en peligro de desaparecer con la próxima generación.

Y, si bien el compromiso de los lingüistas con las comunidades indígenas que necesitan de su asesoría no ha sido siempre valorizado en el mundo académico,

es indudable que estamos presenciando un cambio y que este mismo congreso es una prueba viva de eso. Se está reevaluando cada vez más insistentemente la relación entre lingüistas académicos y comunidades indígenas. Esto surge en parte de la toma de conciencia de los pueblos indígenas acerca de sus lenguas, la cual se intensificó en todo el continente al cumplir los quinientos años de resistencia indígena a las fuerzas que han puesto en peligro su patrimonio cultural y lingüístico.

Quiero terminar insistiendo en la vital alianza entre lingüistas y sociedades indígenas, para que se mejore y se profundice un conocimiento de las lenguas indígenas que sirva tanto a la ciencia como a las sociedades indígenas. Al mismo tiempo, también insisto en que es necesario entender dónde hay tensiones para reconocer con cuáles se puede lidiar y cuáles se mantendrán por ser inherentes a la empresa. Se puede imaginar por ejemplo un mundo académico que se sienta más responsable hacia las sociedades indígenas que estudia, pero no es válido esperar que desaparezca la misión investigadora del mundo académico que trae consigo a la vez sus tensiones inherentes y las soluciones a la descripción de las lenguas. Ni se puede pensar que desaparecerán las tensiones inherentes a las decisiones necesarias para el proceso de estandarización de una lengua, entre otras.

Espero que este congreso ayude a un mejor entendimiento del valor de las lenguas indígenas en el campo de la ciencia de la lingüística y que demuestre que existe una inquietud entre ciertos lingüistas académicos para desarrollar una visión apropiada a la importancia de las lenguas indígenas de la relación entre los lingüistas y las comunidades indígenas.

REFERENCIAS

- AIKHENVALD, A. Y. 1994. Classifiers in Tariana. *Anthropological Linguistics*. 36/4:405-465.
- CRAIG, C. 1976. *The Structure of Jacalteco*. Austin, Texas University Press.
- CRAIG, C. (ed.) 1986. *Noun Classes and Categorization TSL 7*. Amsterdam/New York, John Benjamins Publishing Company.
- DERBYSHIRE, D. 1977. Word order universals and the existence of OVS languages. *Linguistic Inquiry*. 8:590-599.
- DERBYSHIRE, D. & PULLUM, J. (eds.) 1986. *Handbook of Amazonian Languages*. vol. I. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- DERBYSHIRE, D. & PULLUM, J. (eds.) 1990. *Handbook of Amazonian Languages*. vol. II. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- DERBYSHIRE, D. & PULLUM, J. (eds.) 1991. *Handbook of Amazonian Languages*. vol. III. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- DERBYSHIRE, D. & PAYNE, D. L. 1990. Noun classification systems of Amazonian languages. PAYNE, D.L. (ed.) *Amazonian Linguistics Studies in Lowland South American Languages*. Austin, University of Texas Press, 243-273.
- DIXON, R. W. 1972. *The Dyirbal language of North Queensland*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DIXON, R. W. 1994. *Ergativity*. Cambridge, Cambridge University Press.

- GIVÓN, T. (ed.) 1994. *Voice and Inversion*. TSL 28. Amsterdam/New York, John Benjamins Publishing Company.
- GREENBERG, J. 1963. Some Universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. GREENBERG, J. (ed.) *Universals of Language*. Cambridge MA, MIT Press, 73-113
- HAVILAND, J. 1993. Anchoring, iconicity, and orientation in Guugu Yimithirr pointing gestures. *Journal of Linguistic Anthropology*. 3(1):3-46.
- PAYNE, D. (ed.) 1992. *Pragmatics of word order flexibility* TSL 22. Amsterdam/New York, John Benjamins Publishing Company.
- PAYNE, D. 1994. The Tupi-Guarani inverse. FOX, B. & HOPPER, P. (eds.) *Voice, form and function*. TLS 27. Amsterdam/New York, John Benjamins Publishing Company, 313-340.
- WILKINS, D. (este volumen). Even with the best of intentions ...: Some Pitfalls in the Fight for Linguistic and Cultural Survival (One view of the Australian experience).

LA FORMACIÓN DE AUTORES AUTÓCTONOS EN EL CELIAC

H. Russell Bernard¹

Jesús Salinas Pedraza²

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia describe la historia, la política, y el funcionamiento del CELIAC, el Centro Editorial en Literatura Indígena, Asociación Civil, en Oaxaca, México. Muchos han hablado de cómo la formación de lingüistas indígenas es de gran importancia en la lucha para describir y entender las lenguas indígenas del mundo. Sin embargo, el formar lingüistas no adelanta la lucha para preservar las lenguas indígenas. El CELIAC está formando autores indígenas, es decir, autores de obras literarias en los idiomas autóctonos de toda Latinoamérica. Más adelante discutiremos por qué enfatizamos la formación de autores.

LA DESAPARICIÓN DE LOS IDIOMAS

De las (alrededor de) 6.000 lenguas que existen hoy, solamente 276 cuentan con más de un millón de hablantes y éstas 276 suman 5.300 millones de hablantes en total. Todos los otros idiomas, alrededor de 5.700, suman aproximadamente 300 millones de hablantes. Esto quiere decir que el 95% de las lenguas (5.700 de los 6.000) son habladas por menos de un 5% de los seres humanos (300 millones de los 5.600 millones) del planeta. En otras palabras, el 95% de la heterogeneidad lingüística y cultural de la humanidad está en manos de un 5% de las personas.

Se estima que hace 3.000 años había alrededor de 10.000 entidades políticas independientes, y cada una de ellas representaba una cultura (Carneiro 1978). Actualmente, las entidades políticas independientes son alrededor de 200. Por lo tanto, podemos sostener que - con la excepción de unos cuantos grupos pequeños y aislados en las selvas tropicales - no hay ya culturas independientes, sino que hay grupos étnicos (es decir grupos definidos por sus lenguas y culturas

1 University of Florida, Dept. of Anthropology, Gainesville FL 32611.

2 Centro Editorial de Literatura Indígena, A.C., 1107 Av. Ejército Mexicano, Oaxaca 68020, México.

distintivas) sumergidos en las entidades político-económicas que se conocen como “Estados”.

Unos dirán que la naturaleza de este proceso es inexorable, inflexible, e inmanejable; que el desvanecimiento de lenguas y culturas es parte de ella, y que no deberíamos intervenir. Nosotros decimos que no. Durante los últimos 40.000 años, desde el fin de la época paleolítica, nosotros, los *Homo sapiens*, hemos sido una novela de éxito, desde la perspectiva de la evolución. De quizás medio millón de individuos - viviendo en unos cuantos sitios favorables - nos hemos expandido como especie a 5.600 millones de seres. Ocupamos todo el planeta, inclusive los desiertos, la tundra, la sierra alta, etc. Este caso de expansión biológica tan espectacular se caracterizó por una expansión de conocimientos sobre los múltiples ambientes en que vivimos. Este tesoro de conocimiento se ha almacenado en las lenguas que se desarrollaban durante la expansión biológica. Y éste es el tesoro que está en juego.

Por otro lado, el grado de celeridad de la desaparición de las lenguas va aumentando. En el año 1.500 de nuestra era existían, por lo menos, unos 7.000 idiomas, mientras actualmente son alrededor de 6.000, es decir que el 15% de los idiomas se ha desvanecido durante el último medio milenio. Varios colegas han estimado que dentro de cien años se hablará solamente un 10% de los idiomas actuales, o sea no más de 600 (Krauss 1992).

¿Qué podemos hacer para ayudar en la preservación de la herencia mundial lingüística? Una alternativa es fomentar la formación de programas del tipo “nido lingüístico” como se conocen en Nueva Zelanda y Hawai. En estos programas, los niños de 1 a 5 años de edad pasan una gran parte de su tiempo en un jardín infantil con la gente anciana de su grupo, hablando solamente la lengua tradicional del grupo. Otra alternativa efectiva es el fomentar el uso y la revivificación de la lengua: establecer editoriales de libros en los idiomas autóctonos - editoriales comerciales que buscan agresivamente mercados para sus productos.

EL CELIAC

Empezamos a trabajar juntos en 1962. Como hablante del Ñähñu, Salinas fue el tutor de Bernard cuando Bernard hacía sus estudios sobre el Ñähñu (anteriormente conocido como el Otomí) para la maestría en lingüística antropológica. En 1971, Bernard estaba a punto de escribir una etnografía sobre los Ñähñu, cuando Salinas sugirió que él quería escribir una etnografía sobre su propia cultura. Entonces Bernard entrenó a Salinas para escribir el Ñähñu y empezamos un proyecto de 18 años que produjo cuatro volúmenes sobre la cultura Ñähñu. Estos volúmenes se editaron en Ñähñu, en Español, y en Inglés (Bernard and Salinas 1976, 1989; Salinas and Bernard 1978; Salinas 1983; para la historia del proyecto, véase, Bernard 1988; Bernard 1996, y Salinas 1996).

En 1988 intentamos extender nuestra experiencia, o sea, ayudar a otra gente indígena a escribir libros en sus propios idiomas. Con el apoyo de varias dependencias

gubernamentales e intergubernamentales, y con la ayuda financiera de fundaciones privadas, establecimos el Proyecto de Literatura Indígena con sede en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social en Oaxaca, México. En 1992, el proyecto se convirtió en el CELIAC, que significa Centro Editorial en Literatura Indígena, Asociación Civil (en México, la expresión “asociación civil” significa una organización sin fines de lucro), y en 1994 el CELIAC se independizó con la inauguración de su propia sede en uno de los barrios populares de la ciudad de Oaxaca.

La meta de este proyecto ha sido la capacitación de autores indígenas en toda Latinoamérica. Hasta la fecha se han capacitado unos 150 colegas indígenas, la mayoría de ellos son maestros bilingües, pero también se han capacitado amas de casa y varios colegas profesionales. Entre los 150, la mayoría de los entrenados son hablantes de lenguas mexicanas, sobre todo de lenguas del Estado de Oaxaca. Pero también se han capacitado más de 40 colegas sudamericanos, inclusive Aymarás, Quechuas, Quichuas, y Mapuches, de Bolivia, Perú, Ecuador, y Chile, apoyados por el Instituto Indigenista Interamericano. Los cursos de capacitación duran un mes y los futuros autores aprenden el uso de la computadora y de los procesadores de palabras.

En el CELIAC, cada lengua tiene su propio teclado, así una Chinanteca escribe con un procesador de palabras chinanteco, un Amuzgo escribe con un procesador de palabras amuzgo, etc. Si acaso un colega habla un idioma que tiene símbolos no incorporados en los teclados actuales, programamos un nuevo teclado, y así vamos adquiriendo símbolos que se pueden incorporar en varias combinaciones cuando enfrentamos la necesidad para un nuevo teclado.

Pero como dijimos, la meta final de nuestros esfuerzos no es simplemente capacitar a la gente a escribir su lengua, sino también suscitar autores que puedan producir obras literarias - obras de poesía o de ficción, discursos histórico-etnográficos sobre los pueblos indígenas, discursos políticos, etc. Mas allá, el CELIAC es una editorial indígena cuya meta es publicar y difundir las obras de los autores.

La creación de editoriales indígenas implica la formación de autores en lenguas que anteriormente no contaban con tradiciones literarias. En muchos países latinoamericanos, así como en Africa y Oceanía, existen burocracias gubernamentales para la alfabetización de los indígenas en las lenguas nacionales. Estas lenguas incluyen, por ejemplo, el Español, el Portugués, el Francés, el Inglés, y el Árabe. Todos los programas de educación bilingüe tienen como meta central la incorporación de los indígenas a la economía y al cuerpo político nacional, y esto implica, por supuesto, la destreza fundamental de hablar y escribir bien la lengua nacional.

Queremos enfatizar sobre todo que la capacidad de manejar bien el idioma nacional es indispensable para todos los grupos étnicos incorporados en los Estados nacionales. Lo que pasa es que usualmente la educación bilingüe está basada en una dicotomía falsa: ser monolingüe en la lengua nacional o ser pobre.

Muchos programas de educación bilingüe, tanto en los Estados Unidos como en otros países, usan cuadernos y cuentos en la lengua indígena. Esto implica que existe una ortografía, y que hay algún trabajo publicado sobre la gramática, algunos libretos religiosos publicados por misioneros, y un diccionario pequeño. Lo que no existe en estos idiomas es una tradición literaria en que se editen y se difundan obras de poesía, teatro, ficción, biografía, historia, etnografía, etc. Hay un desacuerdo sobre el efecto que la escritura tiene en las funciones cognoscitivas del ser humano. Pero no hay incertidumbre en lo siguiente: la mayoría de los idiomas indígenas que no fomenten tradiciones literarias exitosas desaparecerán.

EDITORIALES Y ORTOGRAFIAS, DICCIONARIOS, Y GRAMÁTICAS

Podemos distinguir entre dos clases de actividades que tienen como meta la preservación de las lenguas indígenas. Una de éstas se puede caracterizar como actividades para archivar y la segunda como actividades para revivificar las lenguas indígenas. La gran mayoría de las actividades actuales de los lingüistas en el mundo son de la primera clase. Ellos hacen listas de palabras y diccionarios, formulan ortografías, y editan gramáticas.

La mejor manera de establecer una ortografía estándar es editar y vender libros utilizando cualquier ortografía que la gente pueda leer. Entre las lenguas más habladas (el Inglés, el Español, el Francés, el Portugués, etc.), las ortografías normalizadas se desarrollaron recientemente y en ningún caso se involucraron los lingüistas. Las ortografías aceptadas fueron establecidas por las editoriales. Los libros en Inglés publicados hace 200 años muestran una serie de ambigüedades y variedades casi chistosas en cuanto a ortografía. La forma de las letras, las reglas de la puntuación, las reglas para hacer párrafos, las reglas de cómo escribir cada palabra y cómo dividir las palabras con guiones al final de las líneas, etc., enfin, las reglas aceptadas, surgieron de la competencia entre las editoriales para los compradores de sus productos (véase Eisenstein 1978 *passim*).

Un lingüista, trabajando por 30 años, puede recopilar un diccionario de 3.000 o hasta 5.000 palabras. Una tradición literaria cambia radicalmente el panorama en cuanto a la construcción de diccionarios. En 1989, Bernard capacitaba a cinco personas, hablantes de Kom (una lengua de 127.000 hablantes en Camerún) para escribir su idioma por computadora. En sólo dos semanas esas gentes produjeron más de 25.000 palabras de texto fluente. Un maestro de primaria escribió 103 adivinanzas y algunas observaciones sobre ellas; una maestra escribió sobre el medio ambiente de su pueblo; un cura católico escribió sobre el sincretismo religioso en su pueblo; un estudiante de antropología escribió sobre la medicina tradicional; y un abogado escribió sobre el contrato tradicional de la boda en el pueblo Kom.

Nótese que todos estos autores eran bilingües en Inglés (el Inglés es una de las lenguas del Estado en el Camerún; la otra es el Francés), y todos ellos con educación formal. Para ellos, capacitarse para escribir el Kom no necesitaba ninguna

preparación en escribir, sino simplemente la transferencia de la capacidad al Kom. Hay entre la misma gente educada del pueblo Kom un desacuerdo sobre la ortografía; discuten si es mejor escribir uno de sus sonidos con la letra ü o con la letra H. Si nos hubiéramos focalizado sobre este desacuerdo nunca hubiéramos hecho nada. Todos los hablantes alfabetizados de Inglés saben que su ortografía es un horror. La lección básica de nuestra experiencia en Camerún, tanto como en México, es ésta: no es necesario buscar la ortografía de oro para iniciar la lucha para fomentar una tradición literaria.

Muchos dicen que la falta de diccionarios en lenguas indígenas se debe a la falta de interés económico de parte de las editoriales, porque los costos son altos y los mercados son pequeños. Cuando no existen muchas posibilidades de publicar diccionarios en idiomas indígenas, los lingüistas no tienen interés en recopilar los diccionarios. Esto es cierto, pero el corpus de 25.000 palabras de Kom que se produjo en dos semanas por cinco personas no-lingüistas contiene más de 1.000 palabras únicas. Es decir, el proyecto Kom produjo en dos semanas un corpus natural de cual se pudiera extraer un diccionario de 1.000 entradas.

En otras palabras, la mejor manera de recopilar datos para diccionarios y para establecer ortografías es fomentar corpus de textos escritos. Capacitar a gente educada y hablantes de un idioma no literario en la utilización de una computadora para escribir textos es la ruta más directa para acumular textos. Estos textos serán la base para estudios sobre la gramática también. En el CELIAC, ahora, gente mixteca y zapoteca de México está sacando listas de palabras de sus corpus de textos. Estas listas son elaboradas y ordenadas alfabéticamente por un programa que opera sobre el corpus del texto natural. Para cada palabra se ilustra su contexto con varios ejemplos tomados directamente de los textos, y allí empiezan los nuevos diccionarios.

Pero alguien que esté en desacuerdo puede preguntar: ¿qué hay de la lengua oral? Es cierto que es diferente. Una gramática basada en textos escritos no será la misma que una basada en textos orales. Un diccionario basado en textos escritos no tendrá las mismas entradas que uno basado en la lengua oral. Sí, es cierto, pero: a) desde un principio, la razón por la que existen diccionarios de lenguas indígenas basados solamente en el habla oral es simplemente porque estos idiomas no cuentan con tradiciones literarias; b) el primer diccionario del habla oral inglesa se editó en 1995, cientos de años después de la edición de los primeros diccionarios de este idioma.

La lección de dicho diccionario del habla inglesa oral es instructiva. En 1994, Longmans, una editorial de Inglaterra, reclutó 150 voluntarios para llevar consigo durante dos semanas una grabadora pequeña. Se transcribieron las cintas. El resultado fue un cuerpo de diez millones de palabras. El diccionario Longmans del habla inglesa es único porque está basado en el habla actual. El corpus original se editó en CD-ROM por la Universidad de Oxford. Claramente, al contar con un corpus computarizado de texto oral, nuestros estudios de la gramática del inglés mejorarán y muchas palabras se añadirán a nuestros diccionarios. Similarmente, al crear corpus

computarizados de textos escritos en las lenguas indígenas, nuestra capacidad de estudiar y analizar la mayoría de los idiomas del mundo mejorará. Sólo este hecho debería ser suficiente para estimular el interés de nuestros colegas lingüistas en ayudar a la gente indígena a fundar editoriales.

Pero publicar es más que eso. No sólo ayuda a hacer diccionarios y apoyar los estudios gramáticos, semánticos, etc. El publicar libros aumenta enormemente el archivo de datos sobre las culturas - por la gente de las mismas culturas - y fomenta orgullo hacia las lenguas indígenas por parte de los hablantes mismos.

DISCUSIÓN

El publicar libros implica la venta de libros y el vender libros implica comercializar, o transformar en mercancías, a los idiomas no literarios. ¿Se puede hacer? ¿Se debe hacer?

Se requiere un mes para capacitar a un futuro autor en el uso de la computadora y del procesador de palabras. Se requieren otros dos o tres meses para producir un borrador de una obra de cien páginas. Se pueden requerir otros tres meses para que el autor desarrolle su tema, y otros tres para que el personal del CELIAC prepare el manuscrito - un año pues para producir un libro. Es posible, pero no seguro, que habrá mercado - en todo el mundo - para 300 ejemplares entre las bibliotecas, colegas lingüistas, antropólogos, e interesados. Si los libros se venden por \$40 dólares (en 1997), los ingresos no cubrirán ni los gastos del CELIAC. (Estos gastos incluyen el mantenimiento del edificio, los sueldos del personal, los viáticos de los autores residentes, las promociones para la difusión de los libros, los honorarios para los autores, etc.).

Pero el CELIAC, y sus réplicas por las que estamos abogando, no deben ser sólo editoriales. El CELIAC está iniciando varias actividades para la defensa y la revivificación de las lenguas indígenas.

En 1994, el CELIAC recibió su primer contrato de una agencia gubernamental mexicana. El Instituto Mexicano del Seguro Social estaba conduciendo un estudio sobre los remedios caseros para la diarrea infantil. El líder del proyecto, Dr. Homero Martínez, reconoció que las encuestas comunes en los pueblos indígenas producen datos muy dudosos. El quería entrevistas abiertas, etnográficas, en las lenguas de los pueblos mismos, con las madres de familia. A consecuencia de dicho contrato, las entrevistas se hicieron por graduados del CELIAC en seis lenguas del Estado de Oaxaca (el Mixteco de la Sierra, el Mixteco de la Costa, el Zapoteco del Istmo y el de la Sierra, el Mazateco y el Chinanteco). Los entrevistadores pasaron sus entrevistas a la computadora y escribieron informes, que se publicaron en 1996 como co-edición entre la Secretaría de Salubridad y Asistencia y el CELIAC.

También en 1994 el CELIAC recibió un contrato del Colorado College en los Estados Unidos. Hay docenas de programas de comunicación interculturales en México, en que los jóvenes estadounidenses pueden estudiar español y conocer la cultura mexicana. El Dr. Mario Montaña del Colorado College lleva regularmente a

sus grupos de estudiantes a México para este tipo de contacto directo tan formador. El pensó que un programa de un mes en el CELIAC sería único porque así los estudiantes estarían expuestos a las culturas indígenas y a la cultura nacional a la vez.

Ahora bien, editar libros en lenguas indígenas, ofrecer a los estudiantes extranjeros la oportunidad de aprender algo de las culturas indígenas, recopilar datos científicos en lenguas indígenas a través de entrevistas conducidas y transcritas por los hablantes mismos de estas lenguas, todas estas actividades tienen algo en común: tratan las lenguas y culturas indígenas como mercancías.

Algunos se sentirán incómodos con este concepto, lo verán demasiado "tosco". Lo que no toman en cuenta es que las culturas y los idiomas indígenas ya son mercancías. Los antropólogos y lingüistas, los traductores de la Biblia, algunos periodistas, y los funcionarios de educación bilingüe en los países que cuentan con poblaciones indígenas - todos ellos tratan las culturas y las lenguas como mercancías. El éxito de sus carreras, no importa si lo miden en términos de sueldo o en términos del avance y posición en las burocracias, depende en el recopilar, empaquetar, y vender conocimientos sobre las culturas y lenguas indígenas.

Por lo tanto, sostenemos que como más pronto los indígenas mismos conviertan sus culturas y lenguas en mercancías vendibles, más oportunidad tendrán de sobrevivir estas culturas. La gente dice que no hablan sus propios idiomas porque éstos carecen de beneficio económico. Hemos tratado de convencerlos de que sus lenguas valen en sí, pero no pudimos combatir la política nacional ni los ejércitos de maestros bilingües que traen consigo el mensaje asimilacionista a los pueblos. Bueno, si la gente abandona su lengua por razones económicas, hay que convertir la lengua en algo que valga económicamente para ellos mismos, aunque sea para unos cuantos autores, editores, correctores del estilo, etc.

La venta de la cultura no es nada nuevo. La gente indígena vende su comida, su ropa, su cerámica, su música y danza. El considerar la lengua como una mercancía como las otras partes de la cultura tradicional es simplemente la extensión natural de un hecho que ya damos por supuesto. La gente indígena ha participado en la venta de su ropa y su música, pero en contraste, la venta del idioma ha sido la provincia de los lingüistas, los antropólogos, los misioneros, y los funcionarios. Uno de los mensajes más importantes del CELIAC es que los Indios pueden vender su propia propiedad intelectual, y su capacidad de escribir, de entrevistar, y de dar lecciones.

Esta política esbozada no es ninguna amenaza a la capacidad de los antropólogos, lingüistas, etc. Seguirán beneficiándose de la venta de culturas e idiomas indígenas. Éste es un mercado expansible, y no sabemos aún cuales son sus límites. Como cualquier otra materia prima, sin embargo, la cultura y la lengua valen menos económicamente que un producto con valor añadido. Los artículos y libros de los antropólogos y lingüistas añaden algo diferente a la materia prima de lo que la gente indígena añade en sus labores en el CELIAC produciendo libros de poesía, de etnografía, o de ficción. El valor que los lingüistas y los antropólogos han añadido

a la materia prima cultural-lingüística tiene su mercado, pero el valor añadido por los autores en el CELIAC a su propia cultura puede tener aún otro mercado.

Es el valor añadido que convierte la cultura en algo vendible para todos, tanto los antropólogos y lingüistas como los autores en el CELIAC. No es únicamente que la gente indígena hable y escriba el Mixteco, el Nāhñu, etc. Lo que hace que su cultura sea algo que vale económicamente es el “envoltorio” en libros, en encuestas, en cursos de enseñanza para extranjeros, y así sucesivamente. No debemos suponer que el mercado existe para los productos de los antropólogos y lingüistas, y que no existe para los productos de la misma gente cuando tenemos la comprobación de la venta de ropa, joyas, y otros productos culturales con valor añadido por la misma gente indígena.

Sostenemos que la lengua puede ser un vehículo para el desarrollo económico de las comunidades indígenas. Al fin y al cabo, este desarrollo es la clave para la preservación de la heterogeneidad lingüística mundial.

REFERENCIAS

- BERNARD, H. R. 1988. Microcomputación y preservación de las culturas. *Anuario Indigenista*. México, Instituto Indigenista Interamericano.
- BERNARD, H. R. 1996. Language preservation and publishing. HORBERGER, N. (ed.) *Indigenous Literacies in the Americas*. The Hague, Mouton.
- BERNARD, H. R. & SALINAS, J. de PEDRAZA 1976. Otomí Parables, Folk Tales and Jokes. *International Journal of American Linguistics*, Native American Text Series. University of Chicago Press.
- BERNARD, H. R. & SALINAS, J. de PEDRAZA 1989. *Native Ethnography*. Newbury Park. Sage Publications.
- CARNEIRO, R. 1978. Political expansion as an expression of the principle of competitive exclusion. COHEN, R. & SERVICE, E. R. (eds.) *Origins of the state*. Philadelphia, ISHI.
- EISENSTEIN, E. 1979. *The Printing Press as an Agent of Change. Communications and Cultural Transformations in Early Modern Europe*. 2 vols. Cambridge, Cambridge University Press.
- KRAUSS, M. 1992. The world's languages in crisis. *Language*. 68:1- 42.
- SALINAS, J. de PEDRAZA 1983. *La Etnografía Otomí*. México, Instituto Nacional Indigenista.
- SALINAS, J. de PEDRAZA 1996. Saving and Strengthening Indigenous Mexican Languages: The CELIAC Experience. HORBERGER, N. (ed.) *Indigenous Literacies in the Americas*. The Hague, Mouton.
- SALINAS, J. de PEDRAZA & BERNARD, H. R. 1978. *Rc Nychnyu. The Otomí*. Albuquerque, University of New Mexico Press.

EVEN WITH THE BEST OF INTENTIONS...

SOME PITFALLS IN THE FIGHT FOR LINGUISTIC AND CULTURAL SURVIVAL

(One view of the Australian experience)¹

David P. Wilkins²

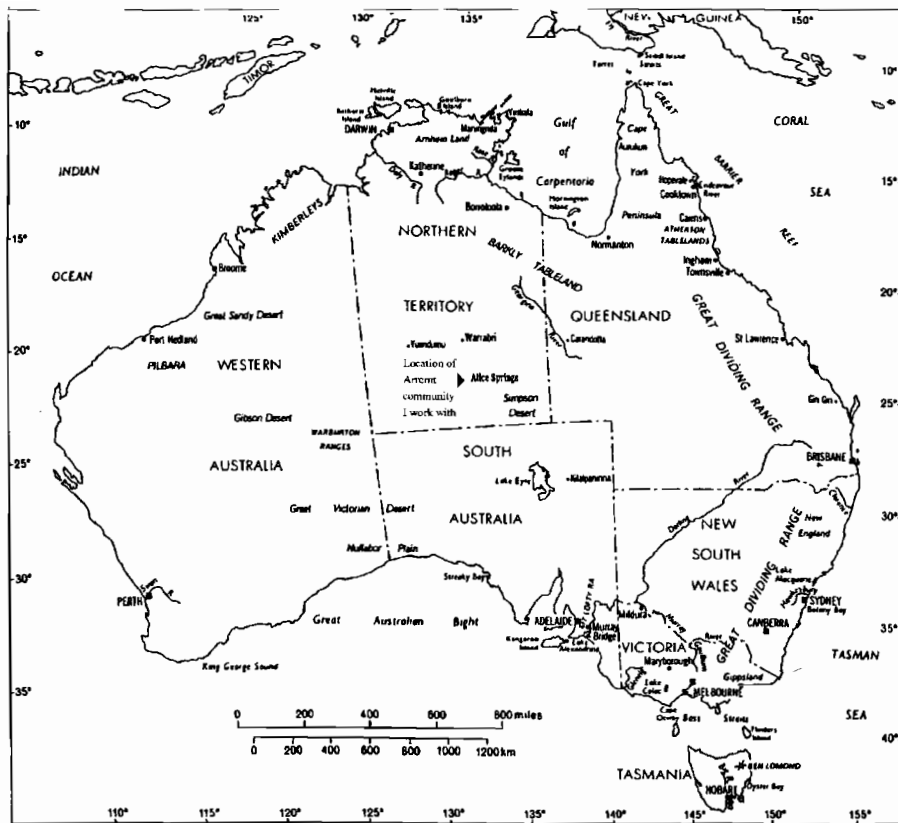
PREAMBLE

Since 1982, I have had the very fortunate opportunity to work with an Arrernte speaking community in Central Australia. My research is, and has always been, under the control of the council of a non-government community-controlled Aboriginal school, called Yipirinya. The name itself suggests deep concern with traditional Arrernte knowledge and belief, since Yipirinya is the name of one of the caterpillars whose travels during the Dreamtime created many of the sacred places in Alice Springs, the town where the school is located. The school has the distinction of being the only independent Aboriginal school in the Northern Territory and will celebrate its 20th birthday in 1998. Since 1993, I have also been one of three members of an advisory committee for an Arrernte early childhood curriculum development project called *Intelyape-lyape Akaltje* (Butterfly Knowledge - the knowledge needed for little Arrernte caterpillars to metamorphose into strong Arrernte butterflies).

The community has always tolerated my more abstract academic research, as long as it has been balanced by more practical applied work. I have recounted much of my early experience working for the community in a 1992 paper entitled 'Linguistic research under Aboriginal control - a personal account of fieldwork in Central Australia'. My concern in this paper is not only to give the reader some sort of feeling for the current situation of indigenous languages and cultures in Australia, but also to outline some of the pitfalls that emerge in the attempt to fight for linguistic and cultural survival. My premise is a simple one: in fragile, embattled minority

1 For advice and comments on an earlier draft of this paper I am indebted to John Boffa, Martha Crago, Liana Gertsch, Deborah Hartman, Ulrike Mosel, Sue Morrish, David Nash, Francisco Queixalós, Eva Schultze-Berndt, and Barbara Villanova.

2 Cognitive Anthropology Research Group, MPI, Nijmegen. E-mail: wilkins@mpi.nl



State boundaries, major cities and geographical regions.

indigenous communities, good intentions are not sufficient to give good and useful results, and we must be self-reflective and self-critical about the sort of practices we engage in that unwittingly exacerbate rather than alleviate the problem. I fear that throughout the paper my tone might end up sounding generally negative, but the message I want to impart is essentially optimistic and exciting: once understood and acknowledged, there are ways of avoiding the pitfalls, and the payoff is increased cross-cultural understanding and better intercultural communication.

I will begin by outlining, in general terms, the Australian situation, and then proceed to identify and discuss some of 'the pitfalls' referred to above. I ask the reader to please bear in mind that my discussion will reflect the fact that I see the issues from the point of view of a linguist, who has worked primarily in one place in Central Australia and who has attached himself to organisations that are primarily concerned with educational matters. It goes without saying that it is also the point of view of a white middle-class Anglo-Australian male academic who is a sympathetic supporter of the rights of Australian Aboriginals and Torres Strait islanders to determine and control their own futures.

INTRODUCTION

In many places in Derbyshire and Pullum's (1986) introduction to the *Handbook of Amazonian Languages* Volume 1, the authors make statements regarding Amazonian languages and the Indian communities of Amazonia that are equally applicable to Australian languages and the indigenous communities of Australia. The following are some examples:³

A_____ian languages share a broad cultural and ethnic context. For the most part they are spoken by groups who are the survivors of a major demographic catastrophe, and who in some cases live today under conditions of great deprivation. Contact with a civilization of European origin, recently initiated in many cases, and in some instances forcibly imposed, has been leading rapidly to extinction of traditional lifestyles tens of thousands of years old, and in some cases (though by no means all) the traumatic effects of such contacts have led to complete societal collapse. (Derbyshire and Pullum 1986: 1)

It is extremely hard to determine what the population of A_____ia was prior to contact with Europeans. (Derbyshire and Pullum 1986: 2)

3 To increase the parallelism, I have reduced original forms like 'Amazonian' in the quotes, to 'A_____ian', so that it could equally be read as 'Australian'. Similarly, 'Ind_____' 'can be read either as 'Indian', as in the original, or as 'Indigenous' for the Australian context.

...The calamitous decline in numbers among the aboriginal groups in A_____ia has been caused, directly or indirectly, by European-originating conquest and colonization ... (Derbyshire and Pullum 1986: 3)

A_____ia's Ind_____ population today is scattered across a huge area in small numbers, and exists in a wide variety of circumstances and conditions. (Derbyshire and Pullum 1986: 9)

Of course, for the majority of quotes above, the commonality between the Amazonian and Australian situation is not surprising - the legacy of European colonisation continues to have a deleterious effect on a myriad of indigenous communities around the world. We can however bring the Australian and Brazilian/Amazonian situations into closer comparison:

- Brazil and Australia are very similar in size: Australia is approx. 8,000,000 square kilometres (3,000,000 square miles) and Brazil is approx. 8,500,000 square kilometres (3,300,000 square miles).
- Most of the inhabitants of both countries are concentrated along the eastern seaboard, but while Brazil is the world's sixth most populous nation, at around 153,000,000, Australia has a very small population at around 17,000,000.
- In both countries, vast areas of the interior have very low population densities, and it is in these areas that viable indigenous languages and cultures still survive, but are under constant threat.
- The population of Australian Aborigines and Torres Strait Islanders is approximately 275,000 (approx. 1.6% of the population). Schmidt (1990:25) estimates that "only about 10% of the Australian Aboriginal population still speak their indigenous languages." Estimates of the indigenous population of Australia at the time of first colonisation vary between 300,000 and 750,000. "Estimates of the Indian population of Brazil today are often below 100,000. The figure of 155,000 for native speakers of indigenous languages in Brazil ... is a relatively high estimate." (Derbyshire and Pullum 1986). It is believed that prior to contact the Indian population of Amazonia was originally in the region of two to four million.
- European colonisation began in earnest in Australia in 1788, more than 250 years after it had begun in Brazil. Thus, Australia's European contact history is just over 200 years old.

It is estimated that at the time of first European colonisation, there were 200 to 300 distinct indigenous Australian languages, and these languages represented a range of over 600 dialects. Although it is not uncontroversial, all the languages of Australia are believed to be genetically related, and they break down into something like 26 different family groups (Dixon 1980). It is generally stated that only about 20 languages are currently viable, in the sense that there is a full community of speakers with children acquiring the language as a first language, and Arrernte is one of

these “healthy” languages.⁴ Approximately 70 (to 90) other languages are still spoken, primarily by older adults. (See Nathan 1996; Schmidt 1990; Shopen 1994; Shopen, Reid, Shopen and Wilkins 1987; Commonwealth of Australia 1984, 1991, 1992; Blake 1994; Dixon 1980).

In the early 1980’s, the Australian government initiated the first steps towards a national language policy and 1987 witnessed the publication of *The National Policy on Languages* (Lo Bianco 1987) which strongly advocated recognition and funding for indigenous language programs. As a result, “from 1987 to 1990, the Federal Government gave 2.5 million dollars to the *National Aboriginal Language Program*, with aid for education programs” (Shopen 1994: 263). However, by the early 1990s the money had run out and no further funds were allocated to this program. In 1991, the national language policy was reframed as the *Australian Language and Literacy Policy* (which appeared under the unfortunate title *Australia’s Language*) and this is the policy that has remained in force to date. Funding for indigenous languages under this policy has fallen very short of community needs (Nathan 1996: 22). For instance, the following observations by Clyne (1994: 265) still remain true: “Bilingual education for Aboriginal languages, especially in the Northern Territory, although predating the community language programs, has not covered all the languages required, and very few White Australians have the opportunity of learning an Aboriginal language at school.”

Unfortunately things have recently gone from bad to worse for Aboriginal and Torres Strait Islander communities. In March 1996, the Australian Federal elections saw a landslide victory to the conservative Liberal-National Party coalition, deposing the Labor Government after 13 years in office. After just a year in office, the current government, headed by Prime Minister John Howard, has already seen major setbacks in all areas relevant to Aboriginal and Torres Strait Islander communities, including land rights, education, and health. Moreover, widespread media coverage of the patently racist views of rightwing Member of Parliament Pauline Hanson has nurtured an increase in anti-Aboriginal sentiment in certain sectors of the Australian public and the road to reconciliation between Aboriginal and non-Aboriginal communities is rockier than it ever was.

It is in this general historical and political context that Australian Aboriginal and Torres Strait Islander communities are struggling to maintain their cultural and linguistic identities. Despite seemingly insurmountable odds, there have still been significant achievements, including a growth in traditional literature, the rise of indigenous media organisations, and successful language revival programs (see,

4 The other ‘healthy’ traditional Australian languages include: Kala Lagaw Ya, Warlpiri, the Western Desert languages (eastern and western), Yolngu, Anindilyakwa, Burarra, Gunwinggu, Maung, Murrinh-Patha, Ndjebbana, Tiwi, Yindjibarndi, Nyangumarta, Jaru, Thaayorre, and Wik Mungkan.

for instance, Nathan 1996). The battle to develop, maintain and expand such projects, however, is not always hindered by ‘darker’ outside forces, there are also some consistent ‘pitfalls’ which even the best intentioned individuals fall into and which can impede, or even set back, the cause of indigenous communities. Some of these are examined in the following section.

THE PITFALLS

One day, as a sort of exercise, I listed for myself all the types of ‘pitfalls’ which I have either witnessed or fallen into along the well-intentioned road towards ensuring the linguistic and cultural survival of indigenous Australian communities. The list came to about 26 cryptic headings, which I could have continued to extend if it hadn’t depressed me so much. Here I will discuss just three in detail. In what follows, I have tried to choose examples that give the reader some sense of the current socio-political situation as it affects indigenous communities in Australia, as well as choosing examples which illustrate the unique and rich linguistic and cultural heritage that is under threat.

Pitfall 1: Forgetting the historical perspective

In setting goals, evaluating gains, and measuring expectations with respect to programs in indigenous communities in Australia, it is commonly the case that institutions, funding bodies, researchers, and communities themselves often forget the historical context of struggles for linguistic and cultural survival. Failure to correctly contextualise projects, and educate others of the relevant historical circumstances, often leads to false assumptions about, and cross-cultural miscommunication concerning, how quickly a project should achieve its goals, how the goals will and should be met, and even how the goals should be interpreted within context. For instance, one cannot expect a potential overseas funding agency to know that Australian Aboriginals and Torres Strait Islanders did not become full citizens of Australia until 1967, less than 30 years ago. Nor would they know that the Federal Government did not fully act on the 1967 change to the Constitution until 1972, when the newly-elected Whitlam Labor government got into office. That is, less than 25 years ago. It was also in 1972 when the Australian government first moved to establish bilingual education programs, primarily in the Northern Territory. While this spawned movement among Aboriginal communities keen to have some input and control over their children’s education, resources were, and continued to be, slow in coming.

In the situation in which I work, where the community was (and is) keen on vernacular literacy programs, a practical orthography for Arrernte was not established until 1978, less than 20 years ago, and the training of a sufficient number of adults to write their own language has similarly taken time. The upshot is that communities have effectively had less than a generation to start establishing and taking official control of their own goals and directions in terms of maintenance and survival of language and culture. (Of course, there has always been a grassroots struggle to

maintain language and culture against the onslaught of colonisation.)The point is, expectations must be reasonably aligned to the historical reality. We cannot expect a process that should unfold over several generations to be completed in less than one generation (let alone one funding period). There must be room for true exploration, experimentation and control.

One prominent Aboriginal politician, an Arrernte man, writes:

The history of policy objectives in Aboriginal administration may be broadly summed up in a succession of '-tions' ... decimation, protection, assimilation, integration, self-determination and, most recently, reconciliation (C.N. Perkins 1994:881 in Horton (ed.)).

Even in what might be considered, from the point of view of the Australian Government, more enlightened times, the cumulative effect of policies (even the policies since 1972) has been 'intervention' in indigenous community affairs and the creation of 'dependence' of indigenous communities on government funding and assistance (and all the strings that go with that) (see Rowse 1989). Wendy Baarda (1994), a long-serving non-Aboriginal Teacher/Teacher-linguist at the Yuendumu School⁵ (in Central Australia) from 1973 to the present, writes straightforwardly about the succession of '-tions' she has lived through:

Since I've been here we've had assimilation, integration, selfdetermination and now it's Aboriginalization. They all aim at getting Aboriginal people to do whitefella jobs. There has never been any attempt to promote or allow any different systems of community organization. The rules and systems which apply for white Australia are enforced and operated in Aboriginal communities regardless of how wasteful, ineffective or even destructive they may be. All white people working in Aboriginal communities are paid to try to make the Aboriginal people they work with as much like a white worker as possible and to make the organization as much like the white urban equivalents as possible.

No matter how well intentioned they may be, such rapid policy changes that reach from a distant government straight into the remotest communities, only help to keep communities in a constantly unstable position (new funding rules, new evaluation rules, new considerations). This is also part of the history that must be kept in perspective.⁶

5 Yuendumu is currently one of the Northern Territory government-run bilingual education programs. The bilingual program was started there in mid 1974. Baarda notes that the beginning of the bilingual program at Yuendumu was "a political decision that resulted from pressure in Canberra and a new Labor Government anxious to implement reforms as quickly as possible".

6 Hartman (1995), in a chapter entitled 'A History of Aboriginal Schooling in Central Australia', divides the historical periods up as follows: 1. The "Civilising" or Europeanising Period (1788-1850); 2. Protection and Segregation (1860's-1930's); 3. Assimilation (1937-1951); and 4. Self Management and Self Determination (1970's to Present).

Of course, maintaining an historical perspective does not simply mean keeping track of Government policies and their impact on communities. The historical context is also generated by other social factors. For example, in an interesting paper recounting the history of bilingual education theory and its relation to the history of Aboriginal bilingual education in the Northern Territory, Harris (1995) succeeds in exposing (perhaps unwittingly) another historical trend which destabilises community education programs. My reading of his paper, and my own experience, is that the education profession in Australia, ever keen to be up-to-date and providing the best service for their clients, has had a tendency to react to the latest finding from overseas or the latest theoretical fads and make Aboriginal communities the locus of a string of educational experiments. It has always been easier to import methods, materials and theories from outside, rather than do the necessary but very hard work of detailed local community educational research (directed by the community itself and with a need for initial detailed descriptive documentation, well before any theory). Harris' paper is very useful in its documentation of why and how approaches failed or got reinterpreted within the Aboriginal context, and gives some guide as to what shape truly Aboriginal-controlled education is taking, and will take, within the current political context.

What is also clear is that, at least at this stage in the evolution of Aboriginal-controlled schools, political issues (political in a generic sense) surrounding schooling are generally more important to Aboriginal people than educational issues, or at least they see them as inseparable. This Aboriginal perception of inseparability is in contrast to that of Western educators, who have tended to treat "education" as isolated from other social forces and as neutral ground. One origin of this Aboriginal perception is that they are as yet a relatively unempowered group. Any group out of power has to be more "political," or at least more overtly so, in educational contexts than the more powerful group, otherwise the status quo remains unaltered. And any group that is in danger of losing important aspects of its culture, such as parent's language, will often be more conscious of political issues than a group not in such danger. (When this comes as a surprise or as an affront to members of the ruling majority, that is itself a measure of their dominance.) So, from the perspective of many Aboriginal people - whether or not they are vocal about it - the political nature of schooling is currently more important than the educational dimension. (Harris 1995: 17-18)

Where mainstream schools have historically failed children from indigenous communities in Australia, and indigenous children have consistently 'failed' at school, and where attendance of indigenous children has been extremely poor anyway, it can, at first, be more important for a community to exert its political right to control their own children's education, than it is to fully develop the educational program. Moreover, in the first years of life of an indigenous educational program,

the most important aspect of the program may be the socio-political cohesion and focus it provides a community, rather than the educational achievement of the children. Indigenous education programs commonly seek to be assessed on the basis of their total community impact, rather than merely focusing on assessment of child development. For instance, driven by 'socio-political motivations', adult education in a community typically improves before there is any actual detectable improvement in the 'scholastic' achievement of children. Furthermore, aspects that often aren't assessed, such as a child's own self-pride and a child's pride in, and understanding of, his/her own culture and cultural group, can be deemed a far greater indicator of school success than attainment of literacy.

In the history of Australian Aboriginal education, it has been common to correlate failure at school with cultural differences in learning styles. However, while it is true that Aboriginal students from traditional communities do have different learning styles when compared to non-Aboriginal students (see for instance Wilkins 1997; Hartman 1995; Harris 1995), and while it is also true that there are different pedagogical principles which Aboriginal teachers follow when compared to non-Aboriginal teachers, Nicholls, Crowley, and Watt (1996) are absolutely correct when they argue that by concentrating on learning styles, the focus is taken away from the ever present social reasons behind the failure of Aboriginal education and so these social factors are ignored. One external social factor of recent relevance concerns the whole understanding (or misunderstanding) of community empowerment. The following quote from Taylor, Crago and McAlpine (1993: 182), who are discussing the Canadian situation, seems fully appropriate to the Australian context:

Empowerment of Aboriginal peoples, especially in the field of education, has become a 'politically correct' way of thinking. Sadly, most educators and politicians see empowerment as the end of an important process designed to allow Aboriginal peoples control over their educational destiny. Our point is that empowerment is only the beginning of the process. Empowerment does not arise in a vacuum, it is implemented in the context of a long history of subjugation of Aboriginal peoples, and hence sudden empowerment generates a whole series of dilemmas for Aboriginal communities. Recognizing these realities will, we believe, avoid placing unrealistic expectations on the empowerment process and convince both mainstream and Aboriginal educators that empowerment is but the beginning of a fundamental societal challenge.

Thus, we have seen that any program that promotes linguistic and cultural survival within Australia must consciously situate itself within the context of a long history of colonisation and subjugation, the consequent destabilising history of government policies targeted at the 'betterment' of the situation of indigenous communities, and the local history of particular community endeavours, such as community control of education programs. In short, the pitfall of "forgetting the

historical perspective” can result in a dangerously unrealistic view of, and subsequent false expectations concerning, the natural course that indigenous projects will take.⁷

Pitfall 2: Hypertraditionalising tendencies

Australian Aboriginal communities are contemporary communities which have changed and adapted over the years. They have felt the effect of, and responded to, European contact. This does not entail a loss of traditional values, nor does it have to compromise their community identities (cf. Wilkins 1994, 1995). Still, researchers like myself have often fallen into the trap of “hypertraditionalising” our descriptions and explanations by ‘overlooking’ current elements of daily life that have arisen through contact and/or by dwelling on remembered elements of traditional practice which reify ‘older (precontact) knowledge and abilities’. In this way, misperceptions of current conditions are given wide currency, stereotyping is perpetuated, current Aboriginal practices are falsely labeled Anglo-Australian, and communities are denied a contemporary identity. I will give three examples.

One of the topics of research I have been pursuing in recent years is the Arrernte conception and perception of space (Wilkins 1989, 1991, 1997). As Levinson (1996: 377) writes:

It is a commonplace of Australianist ethnography that landscape and locality are the media on which cultural knowledge and social history are written. Spatial orientation is the key to understanding myth, art, camping arrangements, gesture, indeed almost every aspect of social life.

One of the important observations about Central Australian spatial orientation is that even in small-scale space, and body space, absolute (geography-based) cardinal coordinates are commonly used for spatial orientation. Thus, for instance, the Arrernte do not use anything like ‘left’ or ‘right’ for spatial descriptions, but instead use ‘north, south, east or west’. While one might hear something like ‘the ball is to the north of the chair’, one would not hear ‘the ball is to the left of the chair’. What Laughren (1978:1-2) writes for the Warlpiri could also be said about the Arrernte. She observes:

7 In this section it has not been my intention to imply that there is a fully objective historical perspective that can be kept in mind. With respect to the current discussion, the view of history that is in greatest need of being voiced and understood is that of Australian Aboriginal and Torres Strait Islander communities themselves. This is the view that will best succeed in contextualising programs that are under community control. More generally, it is important to understand how disenfranchised communities conceptualize their relation to the dominant ‘mainstream’ culture. As Liana Gertsch (pc.) notes, there is an important cross-cultural function in having dominant cultural constructions put under scrutiny by the non-dominant. She writes: “Once seeing our reflection in a different mirror, we may approach other cultures differently. This is perhaps simply another way of improving our cultural vision.”

Even with the best of intentions... some pitfalls in the fight for linguistic and cultural survival

..., it is also true that Mathematics covers other fields such as directional, spatial, temporal measurement and relations. It is mastery of these which is valued by the Warlpiri, and their children's ability to handle directional and spatial terminology in particular is taken as a sort of intelligence test similar to the counting prowess test amongst Europeans.

Warlpiri children of 3, 4 and 5 handle directional terminology (up, down, on, under, hither, thither, here, there, etc.) including the points of the compass and positions and directions relative to the points of the compass with ease and competence.

Warlpiris use compass orientation terms far more than Europeans. A Warlpiri will ask a fellow passenger in a car to move north, south, east or west rather than just 'move over'. He will refer to his right or left arm or leg as the north, south, east or west arm or leg, depending on his actual orientation.

Similarly, Myers' (1986: 54) following observation concerning the Pintupi could also apply to the Arrernte, and demonstrates what a deep cognitive phenomenon we are dealing with:

Orientation in space is a prime concern for the Pintupi. Even their dreams are cast in the framework of spatial co-ordinates. It is impossible to listen to any narrative, whether it be historical, mythological, or contemporary, without constant reference to where events happened. In this sense, place provides the framework around which events coalesce, ... Not temporal relation but geography is the great punctuator of Pintupi story telling.

So far so good, but in the past, when I've written about such matters or been asked to suggest an explanation for this spatial disposition, I, like other writers, have concentrated on the hunter-gatherer history of traditional society, and waxed lyrical about the traditional mode of sand drawing, and pointed to profound abilities to track (Wilkins 1991). It is not that such observations are false, it's just that, at least for the community I work with, they misrepresent the robustness of these phenomena in the contemporary society, and ignore completely modern contexts in which this selfsame spatial disposition is manifested.

For instance, when playing Australian rules football, a number of the Arrernte teams use the absolute spatial coordinates, in Arrernte, to direct other players where to go (e.g. run north and cut back east). Similarly, when two Arrernte people are working on a computer, it is often possible to hear one of them telling the other to move the cursor to the east or north (the coordinates are picked up from the lateral orientation of the computer, and the up and down axis inherits the bisecting coordinates). As another example, one woman, when teaching another woman how to write, reminded her to cross her 't' from 'south to north' (picking up on the absolute spatial coordinates of the paper and the written stroke on it that already went from east to west). The system of absolute reckoning is maintained in, and so

supported by, contemporary life. These are not Anglo-Australian ways of dealing with such things, and it is important to realise just that. These are contemporary spatialisation behaviours which may have a long historical traditional pedigree, but which may no longer need to be seen as dependent upon specific traditional behaviours (like tracking or sand-drawing).

My own grammar of Arrernte (Wilkins 1989) is the second example of a hypertraditionalising tendency. Contemporary Arrernte speech is full of English-based words and codeswitching, but my grammar fails to discuss and account for these phenomena, and presents an account of Arrernte that ‘weeds’ out much of the contact influence and stresses its ‘traditional’ qualities. In this I certainly have Arrernte co-conspirators who want to present a ‘pure’ vision of the language. It is not uncommon for Arrernte people who are transcribing their own texts to edit their spoken versions so that all traces of English forms and codeswitches are missing from the written version, and what remains is some idealised form of Arrernte that certainly does not represent how the person speaks. This is most definitely a choice for communities and individuals themselves to make, but I believe it is often done under a false view that the language is “by definition” diminished or undermined through contact, and that their current form of speaking does not represent who they are. The fact is, the patterns of codeswitching and the meanings of English forms used in Arrernte are totally unique to the Arrernte community, reflecting Arrernte values more than Anglo-Australian values (see Harkins 1994).⁸

My final example is a general one which relates to the preceding example. A number of times in the development of vernacular curricula and vernacular materials to be used with children, I have witnessed (and been a party to) the use of ‘traditional’ terms and concepts which the children have no knowledge of. Teaching materials which are supposed to be easier for the children to relate to because they are in their own native language are sometimes like foreign texts to them because the developers of the materials have wanted them to be in the ‘real true language’ and have neither examined the patterns of language use of the children, nor undertaken sufficient research into what knowledge the children are actually bringing to school with

8 To clarify, I do not intend that Arrernte people should either feel good or bad about their codeswitching. Codeswitching and borrowing are a fact of Arrernte language use that needs to be studied rather than ignored. The community needs to have the relevant information in order to come to reasoned opinions about the matter. If Arrernte is indeed being endangered by the encroachment of English, then avoiding the issue of codeswitching and borrowing, and instead presenting a hypertraditionalised view of the language, will only exacerbate the problem rather than alleviate it. Codeswitching, however, cannot be taken to be an automatic signal of language endangerment. Moreover, the fact remains that a grammar of contemporary Arrernte language use does not yet exist and I believe it would be a useful reference document for any Arrernte language program.

them. I am not saying that the children shouldn't learn the 'real true language', only that pedagogically it may necessary to build a bridge from their current situation across to that stage. Furthermore, I am not advocating that traditional texts for children be rendered in forms other than their traditional form just to make them more accessible to the current generation of children. Instead, I would argue that support teaching materials (like work sheets, videos, teacher-student activities, etc), which are already supposed to have incorporated reflective pedagogical thought, should be tailored so that they will enable children to acquire the knowledge that will be needed to tackle those traditional texts that the community feels the children need to know (at the appropriate stage of their development).⁹

In short, the hypertraditionalising tendency has negative effects for theory, description and pedagogy, and tends to falsely polarise knowledge such that 'traditional, old and precontact' is good and 'contemporary, new and post-contact' is bad.

Pitfall 3: Failure to question so-called universals

Much of the work in linguistics in the past four decades or so has been oriented in one way or another towards the search for universals. It is well recognised that there are two complementary approaches to this search: the first is the search for deductive (innate/model-based) universals which takes place in much of theoretical and philosophical linguistics, and the other is the search for (inductive) substantive universals which takes place in empirical, field-based, linguistic research (see Nichols and Woodbury 1985; Comrie 1981). Most fieldworking descriptive linguists are committed to what Nichols and Woodbury (1985:1) characterise as "an inductive, comparative, phenomenon-oriented approach." Such a stance requires an approach to universals which recognises "that inductive, phenomenon-oriented results are by nature provisional" and demands "the conviction that there will be something new around every corner" (1985:13). In our work with indigenous communities, however, we all too often fail to

9 I think this issue is independent of whether one is talking about oral methods of teaching or literacy. Certainly, I am not convinced that writing and books really help to save those aspects of culture that Australian Aboriginal communities most wish to preserve, especially since we are talking about groups with no previous history of literacy but who possess a long, and currently endangered, oral history. I would agree with Liana Gertsch (pc.) who, in her comments on an earlier version of this paper, stated that "[w]hile writing a language may in some way preserve it, I would think that the overall welfare of a language is best judged in its oral usage." That said, where communities choose to run their own education programs, it would seem to require of them that they become meta-aware of the contemporary state of their children's language and cultural knowledge, and use that as the platform from which they construct the framework for giving their children the important information they need to possess - whether it be through an oral program or a literacy program or some hybrid program.

check for the new thing around the corner, and work as if standardly recognised categories are applicable. These loaded assumptions of universality can function to block real cross-cultural communication.

In the previous section, I mentioned the research on space in Australian languages and the predominant use of 'world-based cardinal coordinates', and the non-use of 'body-based' left and right. But, up until the past couple of years, it had been assumed that the Kantian view of the human relation to space and spatial description was universal and that "our conceptions of space are everywhere essentially relativistic and body-centered, anthropomorphic and egocentered" (Levinson 1996). Instead, findings like those from Australia are showing that "many languages make no use of the planes through the body to derive spatial coordinates" (Levinson 1996), and so not all people think in terms of 'left' and 'right'. Recognising this cross-cultural mismatch between Anglo-Australian spatial predispositions and Arrernte spatial predispositions (as an example) can help us identify the reasons for cross-cultural misunderstanding that seemingly remained mysterious. It seems to explain, for instance, (i) why Arrernte speakers interpret Anglo-Australian hand gestures as having an absolute spatial orientation, rather than the body-based relative orientation that the Anglo-Australian intended (cf. Haviland 1993); and (ii) why Arrernte school children who have different perspectives on the blackboard in a classroom often shape their letters differently depending on absolute orientation, not body-based, relative orientation. It is impossible to enumerate all of the body-based left-right conventions Anglo-Australians operate with in writing, drawing, building, organising classrooms, organising groups, etc., etc., and the consequences of importing these into a world with different spatial conventions is yet to be adequately determined.

As another example, the dominant forces in discourse and conversational analysis have tended to presume not only that 'conversation' is a true universal, but also that it can be universally characterised as 'dyadic' and 'face-to-face'. A paper by Michael Walsh (1991) entitled "Conversational styles and intercultural communication: An example from northern Australia" brings this presumption into question. He argues cogently for an important distinction between Anglo White Middle Class (AWMC) conversational style and the conversational style in remote Aboriginal communities. Simplifying somewhat, Walsh identifies the AWMC style of talk as 'dyadic' and the style found in remote Aboriginal communities is described as 'non-dyadic' (broadcast). The differences between the two predominant styles are summarised below:

Dyadic (AWMC predominant everyday conversational style)

- an ideology of talking in twos
- talk is directed to a particular individual
- people should face each other
- eye contact is important
- control is by speaker

Non-dyadic (remote Aboriginal communities' predominant conversational style)

- talk is broadcast
- people need not face each other
- eye contact is not important
- control is by the hearer

As Walsh argues, such differences have profound implications for intercultural communication. I ask you, if you are from a European educational background, to call to mind your prototype of a classroom and the type of teacher and student interactions that occur there, and then to contemplate what a 'non-dyadic' vision of that same scene would be. How often is our conceptualisation and realisation of teaching and materials premised precisely on these features of the Dyadic model? Is it any wonder that many Aboriginal students, even those with a good command of English, feel, and felt, particularly alien and alienated within the school classroom?

To introduce my final example, I would like you to first consider the following quote from Mithun from her opening comments at the symposium "Preservation of North American Indian Languages" at the 1993 meeting of the Linguistic Society of America.

We must recognize that the [Native American] languages belong first to their speakers and the descendants of those speakers. (cited in Yamamoto 1995: 4)

This is, of course, the sort of statement I would wholeheartedly support. But from my Australianist point of view, I would have to at least raise the question of whether it is formulated in such a way that it would make sense, say, to Central Australian communities. Do languages belong first to their speakers? Is this a universal? I have to admit that one of the shortcomings of research into Australian languages is that there is very little written on meta-beliefs about language and culture. Based on what little published research there is, and from my own experience, I can tender the following observations regarding at least some communities in Central Australia and elsewhere in the Northern Territory. Language does not belong to speakers, *per se*. Language, instead, is a property of a particular area of country. The ideal speakers of a language are not living, but are the Dreamtime ancestors of that stretch of country. The people who are responsible for the language are the same traditional owners who are responsible for that country. Fluent speakers of a language are often unable to say anything about how the language should be taught or disseminated because they are not the 'owners' of the country and its associated Dreaming. Further, it can happen that non-speakers of a language are the main persons responsible for saying what should happen with respect to language matters, since they are, in fact, the traditional owners of country and Dreaming (Wilkins 1989:1-4). In this view, then, languages do not belong first to their speakers, and one can understand the fear many members of Aboriginal communities feel

when they consider the possibility of language being ‘sent away’ from the country (say, in the form of published books that get wide distribution). In the light of this last comment, it is worth considering the following extensive quote from Amery (1995: 70-71):

Among Nungas in Adelaide, there is a widely held and deeply felt concern that their languages and cultural heritage have been stolen. In Aboriginal society, language is regarded as property in the same way that a ceremony, song, art design, or land is property. In fact, it seems that it was fear of having their languages stolen by Europeans that actually contributed to their rapid decline and demise. The few remaining members of the older generation of Narrunga on Yorke Peninsula would not use their language with the younger generation:

By 1900 there were only seven people of full descent ..., They lived in Wadgedin Scrub. They refused to live at the mission [Point Pearce]. ... According to Dasher Edwards, they talked the language [Narrunga] but always stopped when others approached. They refused to hand it on and would not teach others. (Mattingley and Hampton 1988: 195).

This observation is supported by Lewis O’Brien, a Kaurna person born at Point Pearce in 1930, who writes:

I used to try to speak the language; I’d say “Mai yungainja udjega” [Come and have something to eat, my friend] and they’d say “Stop that, stop that, speak English” and I used to get rather annoyed as to why they would do that. Then I realized years later why they did that. They knew that if I learned all the things that they knew anthropologists would be able to ask me and quickly get the answers to the questions they were seeking. The old people said “We’ll not teach the children either, so they [the anthropologists] will have to spend 40,000 years learning what we have learnt, rather than learning it in two minutes.” (O’Brien 1990: 110).

It should go without saying that any attempt to draft a universal statement concerning the language rights of communities must bear these facts in mind.

To conclude this subsection, I will merely reiterate that we owe it to the communities we work with to try to question all our presumptions concerning what is and is not universal. These presumptions usually carry with them a fair amount of culture-specific baggage which, if we can start off-loading it, will help us in one of our ultimate goals: effective cross-cultural communication. I would agree with anyone who suggests that by avoiding this particular pitfall we might find ourselves lurching towards another pitfall we can label ‘the exoticisation of cultures and languages’, but that’s another story to be taken up at some later time.

CONCLUSION

To digress for just a moment, and perhaps add a tinge of controversy, when the surge of interest in Endangered Languages first erupted, I was overjoyed, I

hallelujahed and hurrahed with the rest of the crowd. Now, however, I worry that the endangered language movement itself might constitute a minor 'health hazard' for endangered languages and cultures. In this paper, I have tried to argue for and illustrate the premise that good intentions are not sufficient to give good and useful results. Moreover, I cannot accept the implicit assumption that any documentation or aid must certainly be better than no documentation or aid at all. A documentary and applied linguistics that fails to be self-reflective and self-critical about its assumptions and methods and pretends that documentation, description and application can be carried out independent of theory and without an awareness of its own guiding metatheory or of its cultural embeddedness is a threat to embattled indigenous communities, as is a linguistics that refuses to be honest about the profoundness of its own ignorance. As Schultze-Berndt (ms.) has noted:

Academics in general do not like to admit that their knowledge of an area, even after a considerable time spent in research, still resembles an incomplete jigsaw puzzle, and thus their role as 'experts' is questioned far too little by other academics or the general public, while the people who could question it [i.e. the indigenous community -DPW] often do not have access to publications, or the means of articulating criticism ...

So, where does that leave us? Like many other people, I have previously argued that with respect to language, culture and education, the best cross-cultural research strategy is the one that incorporates members of the community as part of a research team and gives the community control over research (at all stages: conception, planning, trialing, execution, analysis, conclusions, dissemination). In this way, a goodly number of 'pitfalls' can be avoided. To quote from two of my own publications:

... this knowledge, which is often very subtle, cannot be extracted with any accuracy through a superficial analysis based on translation equivalents or referential identity. Knowledge of the whole linguistic system is required to support an analysis. For this reason, the ideal research situation is to collaborate with native speaker linguists/researchers who have joint, or primary, control over the directions of research, the methods employed, and the analyses. (Wilkins 1993: 90-91)

As it is too easy for the investigator to impose categories and interpretations based in his/her own culture on the culture under study, the best methodology in cross cultural research is one which comes closest to allowing the people from the culture researched to be researchers themselves. A research instrument which is as open-ended as possible, that will allow the other culture to articulate its own findings on its own terms, is the most desirable one. (Scott and Wilkins 1983: 4-5)

Schultze-Berndt (ms.) phrases similar sentiments in the following way, and rightly emphasises the reciprocal gains:

Allowing more input of the true language experts in language documentation and description - which is by no means easy! - could be truly fruitful and rewarding for linguistic research.

Schultze-Berndt, however, actually suggests that more is required of the researcher, namely, long-term commitment.

Generally speaking, a language documentation that takes seriously the embedding of language in its cultural context and allows input from the language community requires a long-term involvement, the establishment of personal relationships with people, and the acquisition of knowledge in many different areas (e.g. society, environment). Fieldwork should always be carried out in a spirit of respect and, above all, cautiousness of one's own interpretations.

From the Australian side, I am sure many Aboriginal communities in Central Australia could have composed the following opening lines to a poem which was, in fact, written by Margaret Mauldin, Teri Billy, Marie Strickland, and Linda Hargo, all Native American students at the 1993 Oklahoma Native Languages Development Institute, Harrah, Oklahoma (cited in Yamomoto 1995: 3):

*We've had 10 linguists
Just about ten
They came and went
But we don't know when*

So, commitment is important both to communities and to the honesty of our research endeavour. As I noted earlier, I had 26 pitfalls on my original list. In discussing the three 'pitfalls' which I've isolated in this paper - 'forgetting the historical perspective', 'hypertraditionalising tendencies', and 'failure to question so-called universals' - I know that I have dropped continuously into some of those other 'pitfalls'.¹⁰ Alas, it is a dangerous world, but the journey is both too important and too fascinating to abandon, and I believe that with a little care and consideration we can reduce the risks of the journey and increase our appreciation of its awe-inspiring wonder.

10 To give some flavour of the remaining pitfalls on my list, I include here the original headings in no particular order. I apologise in advance that some headings may remain a bit obscure: (a) The limits of my language are not the limits of my world [The need to examine the other semiotic systems that are conventionally used by a group]; (b) Beyond self-reflexivity [The need to see yourself and the dominant society through Aboriginal eyes]; (c) Everything is still in English!!!! [In vernacular language programs, how come so much of the supporting material is in English? The need to wave the flag of language and culture in its own colours.]; (d) The glorification of specialist knowledge [The need to recognise that everyday knowledge is important, and to realise that specialist knowledge and everyday knowledge should not be confused, nor should the role of specialists in a community be undermined by making their knowledge generally available.]; (e) What

REFERENCES

- AMERY, R. 1995. *It's ours to keep and call our own: reclamation of the Nunga languages in the Adelaide region, South Australia*. DEVLIN, B. et al. (eds.), 63-82.
- ASHER, R.E. & SIMPSON, J.M.Y. 1994. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, Pergamon Press.
- BAARDA, W. 1994. The impact of the bilingual program at Yuendumu 1974-1993. HARTMAN, D. & HENDERSON, J. (eds.), 204-213.
- BLAKE, B. J. 1994. Australian Languages. ASHER, R.E. & SIMPSON, J.M.Y. (eds.), 266-273.
- CLYNE, M. 1994. Australia: Minority Languages in Education. ASHER, R.E. & SIMPSON, J.M.Y. (eds.), 264-265.
- COMMONWEALTH of Australia 1984. *A National Language Policy*. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- COMMONWEALTH of Australia 1991. *Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy*. Canberra, Australian Government Publishing Service.

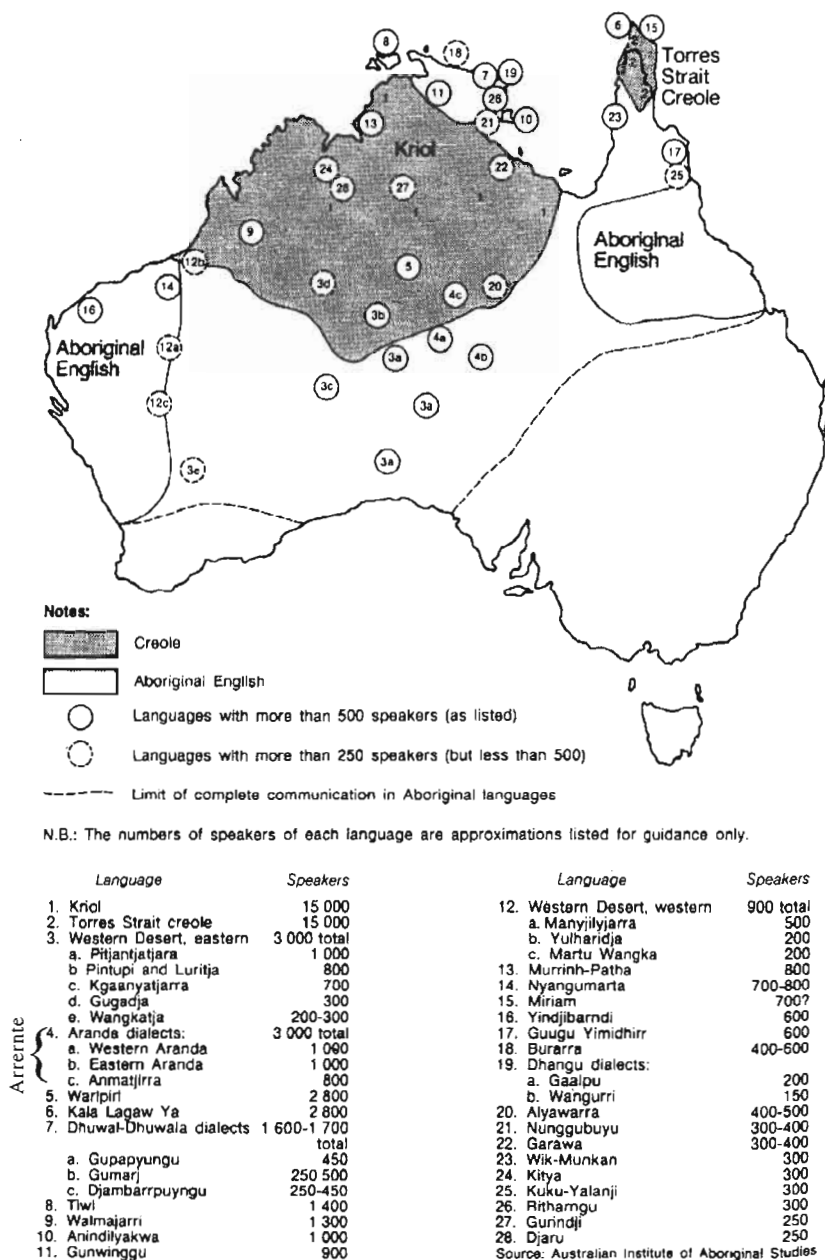
happened to 'culture' in 'language and culture'? (or 'bilingual-bicultural'?) [It has been easier to implement language programs than it has to implement cultural programs. In Australia, part of the problem is that linguists, rather than anthropologists, tend to get involved in school programs. Another problem has to do with being sure what is meant by 'culture']; (f) Homogenising Tendencies [Individual communities are too often treated as monolithic blocks without any internal variations in views or opinions]; (g) Keeping Translation, Explication and Contextualisation Straight; (h) Pan-Aboriginalising Tendencies [There are significant differences between Australian Aboriginal groups in terms of belief, practice, habitat, visions of the future, and so on, but too often they are lumped together under single policies that ignore difference and create a false "Pan-Aboriginal" vision of Aboriginal culture.]; (i) Trivialising Tendencies; (j) Nominal versus Actual Collaborative Research; (k) How many ways is "Two-Ways" education? [Failing to understand the many different ways Aboriginal communities interpret the notion of two-way education (and bilingual and bicultural)]; (l) Who do I work for (and why)? [The problem of identifying who constitutes a community and recognising that 'communities' often overlap and intersect. Also the question of whether one can serve two masters at once - university and community?]; (m) The Fallacy of Objectivity (and the belief that all truths are to be known); (n) Taking the 'easy' way - Wellworn paths may lead to nowhere. [The problem of uncritically choosing the same solutions as other communities have opted for. e.g. Is literacy really desirable?, Will writing and books really help to save the aspects of culture people most wish to preserve?, Is a dictionary really necessary?, Can't it be monolingual?, Can't it be in an active audible video or CD format, rather than written on paper?, etc.]; (o) Paternalistic Tendencies; (p) Exoticising Tendencies; (q) Who is in a position to assess what and whom?; (r) Having a realistic view of the importance of your work in the grand scheme of things (maybe health work, or housing are more important than language work, and need the available resources); (s) Self-sacrifice helps no-one; (t) Whose ethics anyway?; (u) Forcing square pegs into round holes: The need to change or bypass dominant superstructures; (v) "That's our business, not yours" (please check your own political agendas at the door); and (w) Too much theorising without much description.

- COMMONWEALTH of Australia 1992. *Language and Culture: A Matter of Survival*. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- COMRIE, B. 1989. *Language Universals and Linguistic Typology*. Second Edition. Oxford, Blackwell.
- DEVLIN, B., HARRIS, S., BLACK, P. & IRRILUMA GURULUWINI ENEMBURU 1995. Australian Aborigines and Torres Strait Islanders: Sociolinguistic and Educational Perspectives. *International Journal of the Sociology of Language*. 113. Berlin, Mouton de Gruyter.
- DERBYSHIRE, D.C. & PULLUM, G. K. (eds.) 1986. Introduction. *Handbook of Amazonian Languages* vol. 1. Berlin, Mouton de Gruyter.
- DIXON, R.M.W. 1980. *The Languages of Australia*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HARKINS, J. 1994. *Bridging Two Worlds: Aboriginal English and Crosscultural Understanding*. St. Lucia, University of Queensland Press.
- HARRIS, S. 1995. Evolution of bilingual education theory in Northern Territory Aboriginal Schools. DEVLIN, B. et al. (eds.), 7- 21.
- HARTMAN, D. & HENDERSON, J. (eds.) 1994. *Aboriginal Languages in Education*. Alice Springs, IAD Press.
- HARTMAN, D. 1995. *Becoming Arrernte Controlled: The Intelyape-lyape Akaltje Project from 1993-1994*. Alice Springs, Intelyape-lyape Akaltje.
- HAVILAND, J. 1993. Anchoring, iconicity and orientation in Guugu Yimithirr pointing gestures. *Journal of Linguistic Anthropology*. 3:3-45.
- HORTON, D. (ed.) 1994. *The Encyclopedia of Aboriginal Australia*. Canberra, Aboriginal Studies Press.
- LAUGHREN, M. 1973. Directional Terminology in Warlpiri, *Working Papers in Linguistics*. Launceston, Tansmanian CAE, 1-16.
- LEVINSON, S. 1996. Language and Space. *Annual Review of Anthropology*. 25:353-382.
- LO BIANCO, J. 1987. *National Policy on Languages*. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- LO BIANCO, J. 1994. Australia: Language Situation. ASHER, R.E. & SIMPSON, J.M.Y. (eds.), 263-264.
- MATTINGLEY, C. & HAMPTOM, K. (eds.) 1988. *Survival on Our Own Land*. Adelaide, Wakefield.
- MYERS, F. 1986. *Pintupi Country, Pintupi Self*. Canberra, AIAS.
- NATHAN, D. (ed.) 1996. *Australia's Indigenous Languages*. Senior Secondary Assessment Board of South Australia (Book and CD).
- NICHOLLS, C., CROWLEY, V. & WATT, R. 1996. Theorising Aboriginal education: Surely it's time to move on. *Education Australia*. 33:6-9.
- NICHOLLS, C. 1995. Warlpiri nicknaming: a personal memoir. *International Journal of the Sociology of Language*. 113:137-145.
- NICHOLS, J. & WOODBURY, A. C. 1985. *Grammar inside and outside the clause: Some approaches to theory from the field*. Cambridge, CUP.
- O'BRIEN, L. 1990. My education in Aboriginal Adelaide. Special issue of the *Journal of the Anthropological Society of South Australia*. 8 (2):109-111.
- PERKINS, C.N. 1994. Politics. HORTON (ed.), 881-883.

Even with the best of intentions... some pitfalls in the fight for linguistic and cultural survival

- ROWSE, T. 1989. *White Flour, White Power? Rationing, the Family and Colonial Authority in Central Australia*. Ph.D. Thesis, Sydney University.
- SCHMIDT, A. 1990. *The Loss of Australia's Aboriginal Language Heritage*. Canberra, Aboriginal Studies Press.
- SCHULTZE-BERNDT, E. (ms.) 1995. Some thoughts on fieldworkers roles and the role of linguistic fieldwork for a language community.
- SCOTT, C. & WILKINS, D. P. 1983. Cross-Cultural Research for Curriculum Development: a case study of Arrernte Mathematical Concepts. SHORE, S. (ed.) *Diversity in Education in Central Australia*. Alice Springs, IAD Press.
- SHOPEN, T. 1994. Australia: Indigenous Languages in Education. ASHER, R.E. & SIMPSON, J.M.Y. (eds.), 262-263.
- SHOPEN, T., REID, N., SHOPEN, G. & WILKINS D. 1987. Ensuring the Survival of Aboriginal and Torres Strait Islander Languages into the 21st Century. *Australian Review of Applied Linguistics*. 10:143-157.
- TAYLOR, D. M., CRAGO, M. B. & Mc ALPINE, L. 1993. Education in Aboriginal Communities: Dilemmas around Empowerment. *Canadian Journal of Native Education*. 20:176-183.
- WALSH, M. 1991. Conversational styles and intercultural communication: An example from northern Australia. *Australian Journal of Communication*. 18(1):1-12.
- WILKINS, D. P. 1989. Mparntwe Arrernte: Studies in the structure and semantics of grammar. Unpublished PhD thesis, Canberra, Australian National University.
- WILKINS, D. P. 1991. The Semantics, Pragmatics and Diachronic Development of "Associated Motion" in Mparntwe Arrernte. *BWPL*, 207-257.
- WILKINS, D. P. 1992. Linguistic research under Aboriginal control: A personal account of fieldwork in central Australia. *Australian Journal of Linguistics*. 12:171-200.
- WILKINS, D. P. 1993. Linguistic Evidence in Support of A Holistic Approach to Traditional Ecological Knowledge. WILLIAMS, N. & BAINES, G. (eds.) *Traditional Ecological Knowledge: Wisdom for Sustainable Development*. Canberra, CRES, 71-93.
- WILKINS, D. P. 1994. An Alternative Perspective on the Relation between "Arrernte Law" and "Catholic Law". *Oceania Newsletter*. 14:7-9.
- WILKINS, D. P. 1995. More than just wishful thinking: The survival of Arrernte worldview is historical fact, not romantic fiction. *Oceania Newsletter*. 15:8-12
- WILKINS, D. P. 1997. The Verbalization of Motion Events in Arrernte (Central Australia). CLARK, E. (ed.) *The Proceedings of the Twenty-Eighth Annual Child Language Research Forum*. Stanford, CSLI, 295-308.
- YAMAMOTO, A. 1995. Our Roles as Linguist and Anthropologist in the Native American Community & Their Efforts in Maintaining and Perpetuating Their Ancestral Languages. *LW*. 9:3-18

Prominent Australian Aboriginal languages



Map from Commonwealth of Australia 1984

Even with the best of intentions... some pitfalls in the fight for linguistic and cultural survival

Urbanisation and pattern of language survival



KEY:

- strong languages
- weak and dying languages
- urbanisation

Map from Schmidt 1990.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CULTURA, LÍNGUA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM MOÇAMBIQUE¹

Paulus Gerdes²

UMA PRIMEIRA CONTEXTUALIZAÇÃO

Após dez anos de luta armada de libertação, Moçambique tornou-se independente em 1975. Tinha terminado a dominação colonial portuguesa. O país herdou um sistema escolar pouco desenvolvido, registrando-se uma taxa de analfabetismo, estimada, superior a 95%. Havia necessidade urgente de formar rapidamente professores e de adequar os currícula, os programas e os livros à nova realidade. No contexto político de então, havia uma orientação para uma ‘moçambicanização’ da educação, valorizando tanto as experiências adquiridas nas zonas anteriormente libertadas, como os “aspectos positivos da herança cultural africana”, garantindo, ao mesmo tempo, uma abertura às conquistas científicas e tecnológicas da Humanidade.

É neste contexto do entusiasmo dos primeiros anos após a Independência que se iniciou a formação acelerada de professores de matemática. Na altura havia uns cinco professores moçambicanos com formação. Hoje já temos mais de mil professores de matemática.

Na mesma altura começou também uma reflexão sobre cultura e educação matemática: que aspectos “positivos” da herança cultural africana podia haver? Neste sentido elaborámos em 1978 um primeiro projecto de investigação sobre os “conhecimentos empíricos tradicionais das populações bantu em Moçambique” e para aprofundar a nossa reflexão sobre a educação matemática num contexto africa-

1 Texto elaborado para apresentação no Encontro Internacional “As Línguas Indígenas da Amazônia na Ciência e nas Sociedades” (26-29 de Março 1996, Belém, Brasil), organizada conjuntamente pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (Belém) e ORSTOM-CNRS (França), reunindo professores bilíngues, antropólogos, linguistas, pedagogos, funcionários governamentais encarregados de educação e pesquisa, e dirigentes de organizações ameríndias da Amazônia. Agradeço aos linguistas Dalila Cunha (Universidade Pedagógica) e Gregório Firmino (Universidade Eduardo Mondlane) os comentários que apresentaram referentes à primeira versão do texto.

2 Departamento de Matemática, Universidade Pedagógica, C.P. 915, Maputo, Moçambique (E-mail: paulus@up.uem.mz).

no, analisámos a experiência de outros países do continente que eram há mais tempo independentes.

CONTEXTO PAN-AFRICANO

Ao nível do continente africano tinha tido lugar nos anos sessenta uma “transplantação”, uma “importação” de curricula provenientes dos Estados Unidos da América e de países da Europa ocidental. Introduziu-se a chamada “Matemática Moderna” ou “Matemática Nova”, que foi apresentada como a solução para o ensino da matemática dos novos países africanos. No entanto, o carácter abstracto dos materiais utilizados em que relativamente pouca atenção era prestada à utilização e aplicação desta ciência na vida da maioria da população africana, a falta de uma preparação adequada da maioria dos professores, a falta de testagem e adequação dos materiais, a falta de meios didácticos, o salário e status social relativamente baixos dos professores, entre outros factores, levaram a baixos níveis de aproveitamento, tornando a disciplina de matemática o maior “nó de estrangulamento” no progresso escolar, provocando reacções fortemente negativas por parte de pais, professores e alunos. Em alguns países, como a Nigéria (1977) e o Quénia (1982), os governos viram-se obrigados a extinguir a “Matemática Moderna” por decreto e a reintroduzir inteira ou parcialmente a matemática escolar dos tempos coloniais. Noutros países, a reflexão levou à conclusão de que o problema não era tanto a própria “Matemática Moderna”, mas sim o facto de se utilizar as antigas línguas coloniais - Inglês e Francês - e não as línguas maternas dos professores e alunos. Isto estimulou a investigação de diversos problemas linguísticos enfrentados e a troca de ideias a este respeito em várias conferências, sendo de destacar as seguintes: o seminário organizado pela UNESCO sobre ‘Interacções entre Linguística e Educação Matemática’ (1974, Nairobi, Quénia), a conferência organizada pela “Commonwealth” sobre “Línguas e o Ensino das Ciências Naturais e da Matemática” (1975, Accra, Gana), e a conferência “Matemática, Línguas Africanas e Francês” (1977, Niamey, Níger). Estas conferências interafricanas contribuíram decisivamente para a compreensão das dificuldades de aprendizagem da matemática numa segunda língua e das possíveis transferências entre a língua materna, a língua de ensino e a matemática.³ A troca de experiências forneceu muitas sugestões para a revisão das formulações até aí utilizadas e em vários países avançou-se mais com a tradução de livros matemáticos para línguas africanas. A tradução não contribuiu contudo, imediatamente, para uma elevação dos níveis de aproveitamento. A maioria dos alunos e dos professores continuou a considerar a matemática como uma disciplina estranha, importada de fora do continente, e aparentemente, de pouca

3 Percebeu-se, por exemplo, que o simbolismo matemático reflecte a estrutura de línguas indogermânicas: “Três mais cinco dá oito”, abrevia-se por “ $3+5=8$ ”, enquanto que em varias línguas africanas se diz, à letra “somar três e cinco, oito é obtido”, que podia levar à notação “ $+3\ 5\ 8 =$ ”.

utilidade. O primeiro Congresso Pan-Africano de Matemáticos em 1976 (Rabat, Marrocos) julgou essencial que se respondesse à questão ‘*O que se ensina, quando, como e com que objectivos?*’ e o Presidente da Comissão para a Educação Matemática em África, G.Eshiwani (1976-1986), realçou, em 1979, a importância de uma formulação dos objectivos do ensino da matemática de acordo com a “cultura e necessidades locais”.⁴

CONTEXTO POLÍTICO

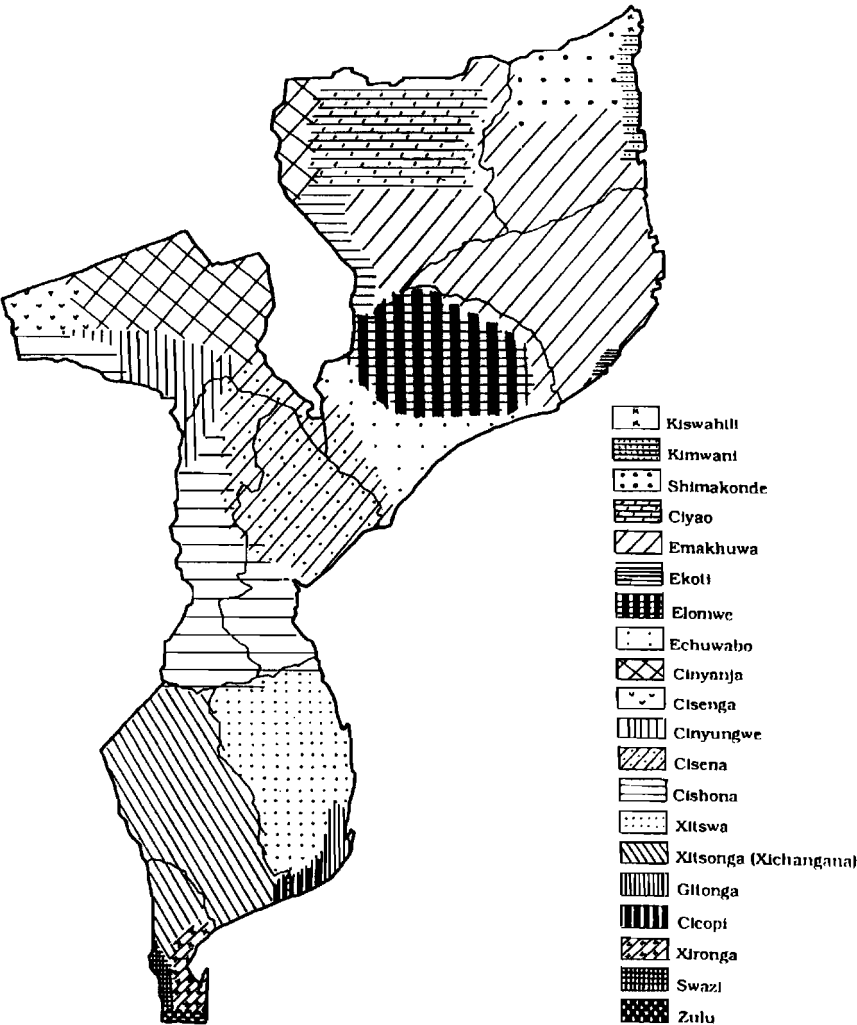
Partindo destas reflexões ao nível continental, debruçamo-nos sobre a situação em Moçambique. Enfrentando o grande desafio de construir e consolidar a unidade da nação moçambicana, num contexto regional de imensa tensão - as lutas pela independência do Zimbabwe e pelo fim do regime de apartheid na África do Sul - a Frente de Libertação de Moçambique, FRELIMO, no poder deu grande destaque político à utilização da língua portuguesa como língua oficial do país, como “símbolo da unidade nacional”, considerada um dos instrumentos importantes na luta contra o “tribalismo”. Assim, não havia espaço para experimentação educacional em línguas africanas, o que contribuiu, em certa medida, ao nível da nossa investigação, para uma concentração noutros aspectos culturais. Hoje em dia com o Zimbabwe independente (1980), com o regime do apartheid substituído por um governo de unidade nacional na África do Sul (1994), com o fim guerra (1993) e a introdução dum sistema pluripartidário (1994) em Moçambique, a situação é muito diferente. Há espaço para a criação de associações regionais “étnicas”; há espaço para experiências - por enquanto em pequena escala - com a alfabetização (incl. alfabetização matemática) em línguas africanas.⁵ Mesmo se tivesse havido este espaço uns dez, quinze anos mais cedo, teria sido muito difícil de o ocupar, porque nem para elaborar os materiais de ensino em Português tínhamos professores qualificados em número suficiente.

Neste âmbito da conquista dum maior espaço ‘oficial’ para as línguas indígenas, foram momentos importantes a criação, em 1978, na Universidade Eduardo

4 Para uma análise mais extensa das experiências doutros países africanos, vide o capítulo 2 do nosso livro *Etnomatemática: Cultura, Matemática, Educação* (ISP, Maputo, 1990). Para os relatórios apresentados sobre línguas e ensino de matemática em África, vide: CASME (1975), *Languages and the teaching of science and mathematics with special reference to Africa*, Accra; IREM (1977), *Mathématique, Langues Africaines et Français*, Niamey; UNESCO (1975), *Final report of the symposium ‘Interactions between linguistics and mathematical education’*, Paris.

5 Projecto Bilingue do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE, C.P. 4653, Maputo). Uma primeira avaliação deste projecto, encontra-se na tese de mestrado de Zaida Cabral: *Literacy and Bilingual Education of Women - Evaluation of the Sena / Portuguesa Component*, publicada conjuntamente pelo Instituto de Educação Internacional da Universidade de Estocolmo e pela Universidade Pedagógica de Moçambique, 1995, 106 p.

Mapa lingüístico de Moçambique



Mondlane, do Núcleo para o Estudo das Línguas Moçambicanas (NELIMO), a introdução da disciplina de Introdução a Linguística Bantu⁶ nos cursos universitários de formação de professores de Português, a conclusão no exterior de cursos de especialidade em Linguística Bantu por alguns jovens moçambicanos, e a realização, em 1988, do Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas.⁷ O primeiro moçambicano doutorado em Linguística Bantu, Mateus Kathupa, foi nomeado, em 1991, Ministro da Cultura, actualmente Ministro da Cultura, Juventude e Desportos.

SITUAÇÃO LINGUÍSTICA E SOCIO-CULTURAL

Dependente dos critérios classificatórios utilizados, o número de línguas indígenas faladas em Moçambique varia de ± 8 até 26. O Atlas Geográfico divide o país em 16 unidades linguísticas, nomeadamente Makua, Lomwe, Marende, Mwani, Yao, Makonde, Nyanja, Chuabo, Sena, Nyungwe, Shona, Changana, Tswa, Ronga, Chope e Bitonga (o mapa 1 mostra a distribuição geográfica das línguas).⁸ Conforme os dados obtidos pelo último recenseamento geral da população moçambicana (1980), 98,8% dos moçambicanos têm uma língua africana como língua materna, e apenas 1,2% têm no Português a sua língua materna. Os mesmos dados mostram também que 75,6% dos moçambicanos fala exclusivamente uma (ou mais) língua(s) africana(s), enquanto 23,2% usa o Português para além da sua língua materna. O Português é a única língua disseminada por todo país - por isso, não tem nenhuma conotação regional ou 'tribal' - 'étnica' - , continua a ser a língua de prestígio, do Estado, do parlamento e do sistema escolar.⁹ Há emissões provinciais da Rádio Moçambique em várias línguas africanas, sendo os programas nacionais em português. A estação de televisão privada RTK (Maputo) produz um noticiário em língua Tsonga.

As populações do norte do país estão mais organizadas em sociedades matrilineares, enquanto as do sul mais em patrilineares. Embora não haja dados oficiais - o Estado é laico conforme a Constituição - estima-se que por volta de um terço da população moçambicana é islâmica - em particular as populações nas zonas costeiras e nortenhas - , um terço professa religiões cristãs, e a maioria da população é exclusivamente ou igualmente 'animista'.

6 Os povos Bantu constituem um conjunto de aproximadamente 150 milhões de Africanos, falantes de 450 línguas e variantes dialectais, que vivem entre os Camarões, Quénia setentrional e a África do Sul, com excepção dum enclave povoado por povos falantes das línguas Khoi e San. Cf. Obenga, T., *Les Bantu - Langues, Peuples, Civilisations*, Présence Africaine, Paris, 1985, 376 p.

7 Vide: Firmino, G. et al., Relatório do 1º Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, NELIMO - INDE, Maputo, 1989, 171 p.

8 Fonte G.Firmino et al. o.c. (1989), p. 8.

9 Vide: Firmino, G., O caso do Português e das línguas indígenas de Moçambique, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, Vol. 13, 1995, 33-43.

Herdado do tempo colonial, o centro de gravidade económico, político, administrativo e educacional encontra-se no extremo sul do país, na capital Maputo. Por exemplo, ainda em 1989 por volta de dois terços dos alunos do ensino secundário e superior eram provenientes da capital e das três províncias no sul do país, onde vive apenas um quarto da população; estima-se em menos de 5% a percentagem dos estudantes islâmicos. Nota-se uma certa rivalidade entre as igrejas, em particular entre a igreja católica e islâmica, e uma certa reacção das zonas centro e norte contra o (pressuposto) domínio do sul.

Económica, social e culturalmente, o país está a tentar recuperar de muitos anos de guerra devastadora, que provocou a deslocação dentro e fora de país de pelo menos quatro milhões de pessoas, numa população total estimada em 16 milhões. Pretende-se reabilitar e estender rapidamente a rede escolar. Neste momento, menos da metade das crianças (em idade escolar) tem acesso ao ensino formal.

RELEVÂNCIA E MOTIVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Nos primeiros anos após a Independência do país notámos uma tendência de que os alunos que chegavam aos cursos de formação de professores de matemática na única universidade existente naquela altura (Universidade Eduardo Mondlane) conheciam relativamente muitas palavras do vocabulário da matemática, utilizando-as, sem, no entanto, poder ‘trabalhar’ com os conceitos, sem dominar bem as relações entre elas e o mundo. Havia poucos alunos que queriam entrar nestes cursos por gosto pela matemática; falava-se - e ainda hoje fala-se - bastante da matemática como “um bicho de sete cabeças”, aparentemente sem raízes nas culturas moçambicanas ou africanas. Nesta circunstância, uma das medidas, pelas quais a equipa coordenadora do curso de matemática optou, foi a introdução da disciplina de “Aplicações da Matemática na Vida Diária das Populações”. Pretendia-se incluir exemplos não só relevantes para o desenvolvimento do país,¹⁰ como também incorporadas na vida da maioria da população, quer dizer campesina. Na formação de professores de matemática, criámos um espaço e tentamos ampliá-lo para uma reflexão didáctica sobre como valorizar as culturas moçambicanas no ensino escolar da matemática, como utilizar elementos culturais de várias zonas do país tanto do norte como do sul e do centro como ponto de partida motivador e criativo, aumentando a autoconfiança cultural e social dos futuros professores. Ilustremos esta perspectiva por via de alguns exemplos didácticos da geometria.

INTRODUÇÃO DE CONCEITOS E RELAÇÕES NO CONTEXTO CULTURAL

Numa zona onde as casas têm tradicionalmente uma base rectangular, pode-se introduzir (ou consolidar) os conceitos de paralelograma, diagonais, ângulo recto

10 Vide, por exemplo, Gerdes, P. 1982. *Exemplos de Aplicações de Matemática na Agricultura e na Veterinária*. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 64 p.

e rectângulo, tomando como ponto de partida a construção da base rectangular das casas.

Por exemplo (vide Figura 1), em algumas regiões de Moçambique, começa-se por estender no chão dois paus longos de igual comprimento, combinando-os com dois outros paus também de igual comprimento, mas normalmente menores que os primeiros. Os paus são movimentados para formar um quadrilátero fechado. Por último ajusta-se a figura até que as diagonais medidas com uma corda fiquem com igual comprimento. Onde ficaram os paus estendidos no chão são então desenhadas linhas e a construção da casa pode começar.

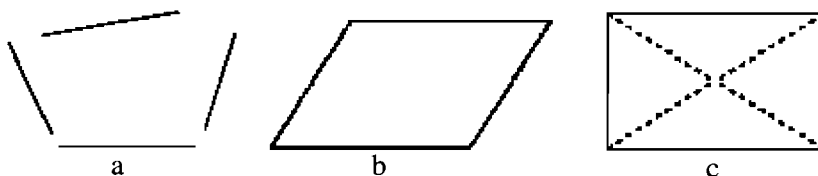
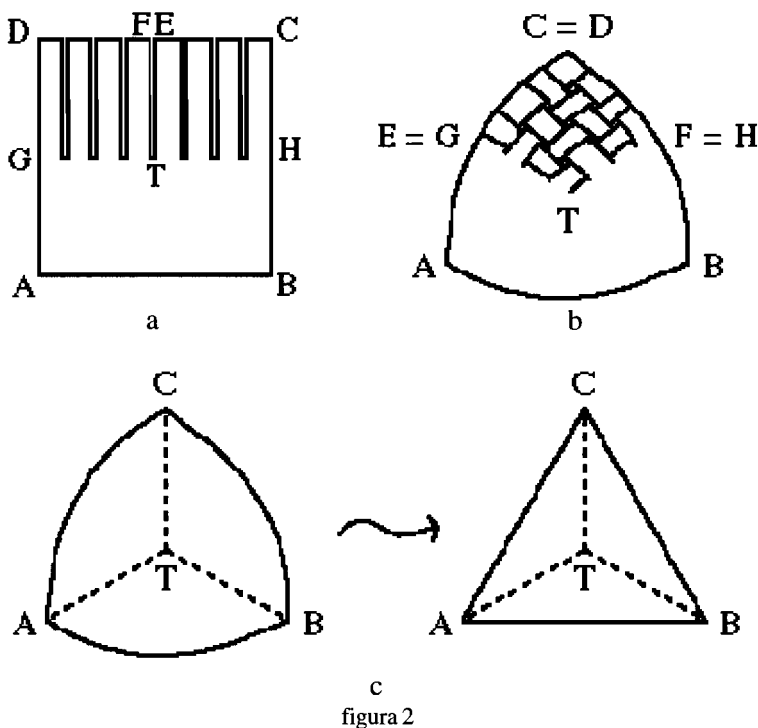


figura 1

A partir deste método de construção pode-se definir o paralelograma como um quadrilátero cujos lados opostos são iguais, tendo o paralelograma subsequentemente como propriedade que os lados opostos são paralelos. Um rectângulo pode ser definido como um paralelograma, cujas diagonais são iguais. Deste modo, o rectângulo tem como propriedades tanto as do paralelograma, como a de ter ângulos rectos. Definir o rectângulo como quadrilátero com todos os ângulos (internos) rectos - como é feito em diversos países - reflecte um outro contexto cultural, em que se constroem primeiro ângulos rectos duma ou doutra maneira para obter a figura dum rectângulo.

Um triângulo equilátero pode ser definido como um três-lado(s) de lados iguais num contexto em que os alunos conhecem a fabricação dum funil trançado utilizado na produção de sal: a abertura triangular superior tem os seus lados iguais como resultado da sua construção. Procurando as propriedades desta figura, os alunos podem descobrir que os três ângulos internos são iguais e assim formular a conjectura que num três-lado de lados iguais, os ângulos também são iguais, ou seja, um triângulo equilátero é igualmente equiangular. Partindo de novo da fabricação do referido funil, onde uma esteira quadrada é transformada num funil piramidal (vide o esquema na Figura 2, onde se apresentam, vistas de cima, as fases de fabricação do funil), pode-se inventar um método geral para a construção de polígonos regulares.¹¹

11 Vide a descrição e o conjunto de problemas que podem levar os alunos à descoberta deste método de construção no capítulo “Um método geral para construir polígonos regulares, inspirado numa técnica moçambicana de entrelaçamento” no nosso livro *Enomatemática: Cultura, Matemática, Educação* (ISP; Maputo, 1991, 97-112). Este capítulo foi reproduzido na revista brasileira de educação matemática *Boletim GEPEM*, Universidade Santa Ursula, Rio de Janeiro, 1989, Ano XIV, Vol.24:25-40.



Noutra zona do nosso país, triângulos equiláteros e hexágonos regulares podem ser introduzidos, descobrindo-os na fabricação de chapéus entrançados ou de armadilhas de pesca que apresentam buracos hexagonais (vide Figura 3). Tomando qualquer uma destas técnicas de entrelaçamento como ponto de partida - ambas são também conhecidas no seio de vários povos ameríndios - ,¹² novas formas belas e atractivas tanto no plano (vide os exemplos na Figura 4) como no espaço 3-dimensional poderão ser inventados, convidando à reflexão.

Reflectindo sobre ornamentos amplamente difundidos (vide os exemplos na Figura 5), pode-se levar os alunos a descobrir e a demonstrar o Teorema de Pitágoras (nota-se que em cada ornamento tanto o número de quadradinhos pretos como o de quadradinhos brancos são quadrados perfeitos). Uma reflexão sobre a forma dum

12 Nos livros *Sobre o despertar do pensamento geométrico* (Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 1992, 105 p.) e *Geometria dos Trançados* (Scipione, São Paulo, no prelo) damos alguns exemplos. Sobre uma outra técnica de entrelaçamento e aritmética envolvida na sua produção, vide o nosso artigo: Sobre aritmética e ornamentação geométrica. Análise de alguns cestos de índios do Brasil, *BOLEMA Especial*, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1989, Nº 1, 11-34, reproduzido em: *QUIPU: Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología*, Cidade de Mexico, 1989, Vol.6:171-187.

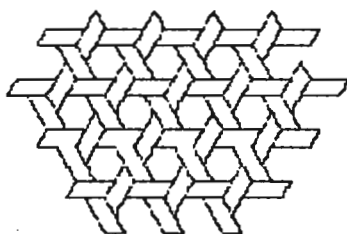


figura 3

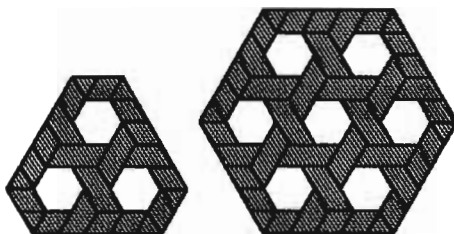


figura 4

botão entrançado por cesteiros (vide Figura 6a) pode igualmente conduzir, passando por sucessivas abstrações (vide um elemento na Figura 6b), ao Teorema de Pitágoras.¹³

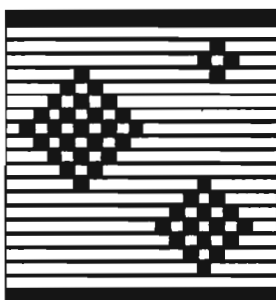
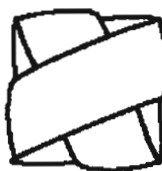
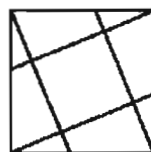


figura 5



a



b

figura 6

ETNOMATEMÁTICA

Estas experiências didáticas levaram-nos a aprofundar a nossa reflexão sobre o que é pensamento matemático e como se desenvolve a matemática nas sociedades mais variadas. Quem define o que pode ou não ser considerado matemática? Nos livros dominantes da história da matemática nota-se (ainda) um eurocentrismo forte. Será que os povos outrora colonizados não desenvolveram as suas matemáticas? Será que não contribuíram para o desenvolvimento da matemática em escala mundial? Nos contextos escolares em toda parte observa-se que muitas crianças não têm “aproveitamento” suficiente em matemática. Será que os “drop outs” não têm capacidade matemática? Será que eles não desenvolvem os seus raciocínios matemáticos?

As nossas perguntas e dúvidas não eram as únicas. As nossas reflexões sobre o que chamámos no início dos anos oitenta de “matemática escondida”,

¹³ No nosso livro *Pitágoras Africano - Um estudo em cultura e educação matemática* (ISP, Maputo, 1992, 102 p.; também publicado em Inglês: ISP, Maputo, 1994) mostramos como diversos ornamentos e artefactos africanos podem ser utilizados para criar um contexto atraente para a descoberta e demonstração do Teorema de Pitágoras e de ideias e proposições com ele relacionadas.

“matemática não-estandardizada”, “matemática reprimida” e “matemática congelada” não eram as únicas. Noutros países e noutros continentes reflectiu-se também sobre “matemática espontânea”, “matemática implícita”, “matemática indígena”, “matemática informal”, “matemática oral”, ... Todas essas reflexões foram estimuladas pelas ideias do brasileiro Ubiratan D’Ambrosio, o “pai da etnomatemática”. A matemática é considerada um fenómeno pan-humano, pan-cultural; cada cultura desenvolve a sua matemática, em certa medida, particular. A matemática aprendida na escola pode eliminar a matemática de fora de escola. Nas palavras de D’Ambrosio:

Um indivíduo que sabe trabalhar perfeitamente com números, operações, formas e noções geométricas, cria, quando confrontado com uma aproximação completamente nova e formal dos mesmos fatos e necessidades, um bloqueio psicológico que cresce como uma barreira entre os modos diferentes de pensamento numérico e geométrico.

As habilidades espontaneamente adquiridas fora da escola são reprimidas e esquecidas na escola, enquanto que as novas habilidades escolares não são assimiladas, ou como consequência do já citado bloqueio psicológico, ou por causa da saída prematura da escola. Por isso, “as primeiras fases da educação matemática oferecem uma maneira muito eficaz de inculcar o *sentimento de falhança* e de *dependência* nas crianças”. Segundo D’Ambrosio é necessário:

gerar maneiras de compreender, e métodos para a incorporação e compatibilização de práticas populares, conhecidas e correntes, no currículo. Por outras palavras, no caso da matemática, é necessário o reconhecimento e a incorporação da etno-matemática.

É necessário uma compatibilização de formas culturais distintas. Isto exige o desenvolvimento de “métodos de investigação antropológicos bastante difíceis respeitantes à matemática”.¹⁴ Nasceu então a etnomatemática como campo de investigação.¹⁵ Criou-se, em 1985, o Grupo Internacional de Estudo da Etnomatemática.¹⁶

14 Vide D’Ambrosio (1984), *The intercultural transmission of mathematical knowledge: effects on mathematical education*, Campinas, p.7, 10. Compare D’Ambrosio (1985), *Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics, For the Learning of Mathematics*, Montreal, 5(1), 44-48; D’Ambrosio (1987), *Etnomatemática: raízes socio-culturais da arte ou técnica de explicar e conhecer*, UNICAMP, Campinas; e D’Ambrosio (1990), *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*, Editora Ática, São Paulo.

15 Para uma vista panorâmica da emergência da etnomatemática como área de investigação e das tendências da sua utilização na educação matemática, vide o nosso artigo “Ethnomathematics and mathematics education: an overview” in Bishop, Alan (org.) (1996), *International Handbook on Mathematics Education*, Kluwer, Dordrecht.

16 International Study Group on Ethnomathematics (ISGEm). O Boletim de Informação da ISGEm é editado por P.Scott, College of Education, University of New Mexico, Albuquerque NM 87131, USA.

INVESTIGAÇÃO ETNOMATEMÁTICA EM MOÇAMBIQUE

Uma vez que a maioria das tradições ‘matemáticas’ (ou das tradições com ingredientes matemáticos) que sobreviveram à colonização e das actividades ‘matemáticas’ na vida diária do povo moçambicano e doutros povos africanos sub-Saharianos, não são explicitamente “matemática”, isto é, a matemática está ‘escondida’, um dos primeiros objectivos do *Projecto de Investigação Etnomatemática*¹⁷ em Moçambique consiste em ‘descobrir’ esta matemática ‘escondida’. No livro *Cultura e o Despertar do Pensamento Geométrico* (UEM, Maputo, 1985) apresentamos os primeiros resultados.¹⁸

No livro *Lusona: Recreações Geométricas de África* (ISP, Maputo, 1991)¹⁹ e nos três volumes de *Geometria Sona: Reflexões sobre uma tradição de desenho em povos da África ao Sul do Equador* (ISP, Maputo, 1993-1994)²⁰ tentamos contribuir para a reconstrução de componentes matemáticos da tradição (praticamente extinta) de desenho dos Tchokwe (Angola) e explorar o potencial educacional, artístico e científico da mesma (vide os exemplos desses desenhos na Figura 7). Na base das nossas experiências em “círculos de interesse” elaborou-se, para crianças, o livro *Vivendo a matemática: Desenhos de África* (1990).²¹

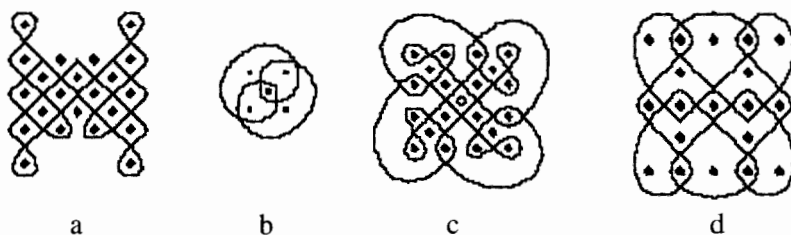


figura 7

17 Desde 1989, o Projecto é apoiado financeiramente pelo SAREC (actualmente parte da Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional, ASDI).

18 Publicado no Brasil numa versão abreviada com uma introdução de Ubiratan D'Ambrosio sob o título *Sobre o despertar do pensamento geométrico*, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 1992, 105 p. e publicado integralmente na Alemanha sob o título *Ethnogeometrie. Kultur-anthropologische Beiträge zur Genese und Didaktik der Geometrie* (Etnogeometria: Contribuições da Antropologia cultural para com a Génese e a Didáctica da Geometria), Verlag Franzbecker, Bad Salzdetfurth, 357 p.

19 Também publicado numa edição em inglês e francês: *Lusona: geometrical recreations of Africa / Récréations géométriques d'Afrique*. ISP, Maputo, 1991, 119 p.

20 Publicados na França sob o título *Une tradition géométrique en Afrique - Les dessins sur le sable*. L'Harmattan, Paris, 1995, 594 p. e na Alemanha sob o título *Sona Geometrie*. BI Wissenschaftsverlag, Mannheim, 1996, 436 p.

21 Publicado no Brasil pela Editora Scipione, 1990, 68 p. (Prémio Alba Mahan, 1990).

Com o regresso da formação no exterior de jovens investigadores foi possível intensificar a investigação etnomatemática e, em particular, a experimentação didáctica ao nível do ensino secundário. O fim da guerra em 1993 tornou possível realizar trabalhos de pesquisa em muitas zonas do país, onde tinha sido completamente impossível nos anos anteriores.

Abdulcarimo Ismael realizou trabalhos de campo no norte do país, no seio da população Macua e publicou uma análise do conhecimento por parte de cesteiros dos conceitos de “par” e “ímpar” e das suas propriedades.²² Gildo Bulafo realizou vários trabalhos de campo na província centro-sul de Inhambane, revelando algum do conhecimento geométrico e aritmético das mulheres Gitonga que decoram as suas pastas entrelaçadas com bandas decorativas atractivas (vide o exemplo na Figura 8).



figura 8

Para introduzir estas bandas nas paredes cilíndricas das pastas, o número de reproduções de cada motivo ornamental tem de ser um número inteiro. Isto exige cálculos mentais antes de poder iniciar o trabalho de fabricação. No curso de formação de professores de matemática e física para o ensino secundário, experimentou-se com a exploração educacional e matemática do saber e arte das cesteiras,²³ notando-se uma alteração positiva das atitudes dos estudantes (tanto homens como mulheres, oriundos de várias partes do país) relativas ao artesanato da referida zona e ao potencial científico feminino.²⁴ Salimo Saide realizou trabalho de campo na

22 Ismael, A. 1994. On the origin of the concepts of “even” and “odd” in Makhuwa culture. In: P.Gerdes (org.). *Explorations in Ethnomathematics and Ethnoscience in Mozambique*. ISP, Maputo, 9-15.

23 Elaborou-se o livro *Sipatsi: Tecnologia, Arte e Geometria em Inhambane* (Gildo Bulafo e Paulus Gerdes). ISP, Maputo, 1994, 102 p. (também publicado em Inglês e Francês).

24 Sugestões e exemplos de conhecimentos geométricos tradicionais de mulheres na África Austral foram reunidos no nosso livro *Women and geometry in Southern Africa* (UP, 1995, 200 p.), publicado na França sob o título de *Femmes et Géométrie en Afrique Australe*, L'Harmattan, Paris, 1996, 219 p.

província nortenha de Niassa, analisando a tradição (ameaçada de extinção) de decoração de cerâmica por mulheres Yao. Nestes trabalhos de campo verificou-se a existência dum vocabulário profissional específico por parte dos cesteiros e decoradoras: tanto palavras que não são do conhecimento geral na respectiva comunidade ou a utilização de termos de uso comum no sentido diferente e bem específico. Abílio Mapapá estuda o desenvolvimento do conhecimento geométrico no seio de crianças da cidade de Maputo que, para a sua subsistência, produzem brinquedos (carrinhos, bicicletas, etc.) de arame. Daniel Soares estuda o saber geométrico da arquitectura tradicional em várias zonas de Moçambique e as possibilidades de o incorporar no ensino da geometria. Juntamente com Marcos Cherinda estudou a ornamentação de colheres de madeira nas províncias de Sofala e Inhambane.²⁵ Cherinda experimenta em “círculos de interesse” com crianças a exploração didáctica e matemática de várias ideias da cestaria. Abdulcarimo Ismael desenvolve experiências com a utilização de diversos jogos tradicionais no ensino da matemática.²⁶

LÍNGUA(S) E ENSINO DE MATEMÁTICA

A história da matemática mostra que, por diversas vezes, a escolha da linguagem, de expressões e símbolos, tem sido fulcral para poder conceber e compreender novas ideias e relações. Uma escolha feliz pode facilitar o pensamento, o raciocínio, o ensino e a aprendizagem. Uma escolha bem reflectida pode democratizar o acesso ao conhecimento científico.

O início em 1991 do programa de Licenciatura em Educação Matemática para o Ensino Primário (LEMEP) na delegação da Universidade Pedagógica na cidade da Beira no centro do país, visando primeiramente a preparação de formadores dos professores do ensino primário, acelerou a investigação de problemas específicos deste nível de ensino.²⁷ No contexto do ensino primário em Moçambique, em que a maioria das crianças começa a aprender a língua oficial na escola, é necessário ao nível da didáctica da matemática tentar perceber todo o processo de interacção entre a língua materna, o Português e a linguagem matemática. Como compatibilizar

25 D. Soares, Symmetric ornamentation on wooden spoons from Sofala Province - a study in progress; M. Cherinda, Strip patterns on wooden spoons from Inhambane Province, in: P. Gerdes (org.), *Explorations in Ethnomathematics and Ethnoscience in Mozambique*. ISP, Maputo, 1994, 56-58, e 59-61, respectivamente.

26 A Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica explora outras possibilidades de incorporação e valorização dos jogos tradicionais em Moçambique. Cf. A. Prista, M. Tembe, H. Edmundo, *Jogos de Moçambique*. INEF-CIDAC, Maputo-Lisboa, 1992, 79 p.

27 A equipa da LEMEP (C.P. 2025, Beira, Moçambique) sob a direcção de Jan Draisma colaborou, por exemplo, com o Programa Bilingue do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) na elaboração dos primeiros livros de matemática em línguas africanas de Moçambique (Sena e Changana).

a bagagem cultural que a criança traz para a escola com o ensino do Português e, por exemplo, com o ensino da Aritmética?

Exemplo de cálculo mental

Os estudantes do referido programa LEMEP eram, antes de nele ingressarem, todos professores experientes do ensino primário ou formadores de professores. Uma selecção cuidadosa garantiu que os admitidos fossem provenientes de todos os cantos do país, representando os grupos linguísticos principais, além de estarem particularmente interessados em questões do ensino da matemática. Os docentes envolveram os estudantes desde o início em actividades de pesquisa. Esta participação foi e é extremamente importante para “quebrar preconceitos”, como o seguinte exemplo ilustra.

Os estudantes pensavam que existia apenas um único algoritmo, um único método para resolver um problema matemático, sendo este o apresentado no manual escolar, e quem não estivesse não podia conhecê-lo, cabendo unicamente ao professor transmiti-lo. Um dos trabalhos de observação realizados foi com mulheres adultas que estavam a participar num curso de alfabetização. Os estudantes colocaram-lhes várias questões e pretendia-se saber se as mulheres podiam encontrar as respostas e, caso sim, de que maneira. Eles não estavam à espera de muitas respostas “correctas”. Um exemplo do tipo de questões colocadas era o seguinte: determine quanto dá 62 menos 5. A maioria (59%) das mulheres entrevistadas obteve a resposta certa, subtraindo 2 e, em seguida, 3, isto é, utilizando o método apresentado no manual escolar; 29% das mulheres subtraiu primeiramente 5 de 60 e adicionou então 2, e 12% subtraiu 10 e depois adicionou a diferença entre 10 e 5, quer dizer, 5.²⁸

Os estudantes ficaram surpreendidos. Muitas mulheres ‘analfabetas’ sabiam resolver este e outros problemas. Algumas utilizaram os métodos da ‘escola’. Onde é que aprenderam? E outras utilizaram métodos distintos do manual escolar: onde aprenderam, ou será que os (re)inventaram? Existe alguma tradição de cálculo mental?... A surpresa marca o início (de uma fase) duma consciencialização cultural...

Este tipo de trabalhos de observação é também importante por outras razões. Hoje em dia ainda muitos professores primários em Moçambique pensam que a Aritmética é feita apenas com numerais escritos, negando ou subestimando que a numeração falada é primordial para a aprendizagem das bases da Aritmética. Ao observarem e tentarem compreender o raciocínio dos entrevistados, os estudantes podem aperceber-se de que a numeração falada constitui uma fonte riquíssima de ideias matemáticas (de cálculo). É necessário pois explorar ao máximo as possibilidades que as línguas maternas oferecem. Por exemplo, ao subtrair 8 de 43, o calcu-

28 Vide Jan Draisma, Numeração falada como recurso na aprendizagem da Aritmética. In: Gerdes, P. (org.) 1993. *A numeração em Moçambique - Contribuição para uma reflexão sobre cultura, língua e educação matemática*. ISP, Maputo, 134-150.

lador mental pode subtrair 5 de 40, e responder 35 se, na sua língua mental, 8 é exprimido como 5+3.

Base auxiliar 5

Os sistemas Bantu de numeração falada em Moçambique subdividem-se em dois grandes grupos: no centro do País, no extremo Nordeste e no extremo Sul há sistemas de base dez, enquanto que no resto do País se empregam sistemas mistos de base dez e cinco (vide o Mapa 2). Como exemplo dum sistema misto podemos considerar a língua Macua. O número 6 chama-se **thanu na mosa** (5+1), o número 7 **thanu na pili** (5+2), e os números 20 e 30 são chamados **miloko mili** (10x2) e **miloko miraru** (10x3). O numeral para 80 é **miloko mithanu na miraru**, ou seja, à letra, ‘dezes cinco e três’.

Diversas investigações noutros países e continentes mostram que existência da base auxiliar “cinco” facilita muito a aprendizagem das adições e subtrações até 20. Em alguns países até, como o Japão, onde não existe a base auxiliar “cinco” nas línguas maternas dos alunos, este é introduzido na primeira classe por razões didáticas.²⁹ No caso de Moçambique, a exploração (quando existe na língua materna) ou introdução e exploração (quando não existe na língua materna) da base auxiliar “cinco” pode ser optimizada, ao ligá-la a outras formas culturais, como, por exemplo, a contagem por gestos.³⁰ Por exemplo, crianças podem trabalhar em conjunto em grupos de dois, uma sentada em frente da outra, e cada criança exprimir um dos números a serem adicionados (ou subtraídos), $6+7 = \dots$ (vide Figura 9).



figura 9

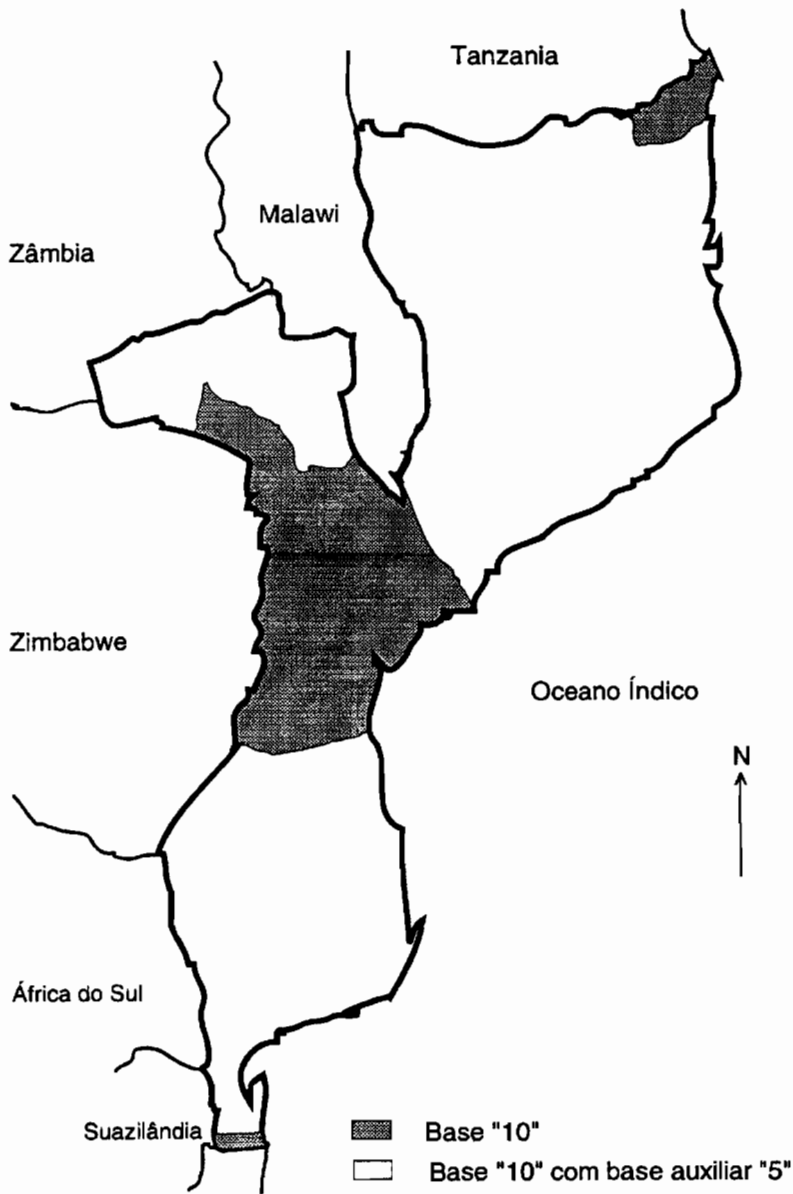
Juntam-se as mãos cheias: “dez”, restam 1+2, ou seja, três. A resposta é “dez-três”.³¹

“Cinco-e-um” mais “cinco-e-dois” dá “dez-três”: $6+7=13$. Esta formulação (em Português ‘didático’) é diferente da formulação “Seis mais sete dá treze” no Português oficial. Debrucemo-nos um pouco mais sobre a numeração ‘padrão’ em Português e nas línguas Bantu faladas em Moçambique.

29 Vide, por exemplo, Hatano, G. Learning to add and subtract: a Japanese perspective. In: Carpenter, T.; Moser, J. & Romberg, T. (org.) 1982. *Addition and subtraction: a cognitive perspective*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale NJ, 211-223.

30 Vide Gerdes, P. e Cherinda, M. Sistemas africanos de numeração (8-28) e A. Ismael e D. Soares, Métodos populares de contagem em Moçambique (114-120) Gerdes, P. (org.), *A numeração em Moçambique - Contribuição para uma reflexão sobre cultura, língua e educação matemática*, ISP, Maputo, 1993, 159 p.

31 O dinheiro utilizado em Moçambique apresenta igualmente uma estrutura (5,10). As unidades (em Meticais) são as seguintes 1, 5, 10, 20, 50, 100, 500, 1000 (moedas), 50, 100, 500, 1000, 10.000, 50.000 e 100.000 (notas).



Mapa 2

Numeração no Português oficial

A numeração em Português apresenta várias dificuldades às crianças que a aprendem (tanto se for língua materna como ainda mais se for língua segunda). A estrutura é decimal, mas esta estrutura não é de fácil apreensão: um, dois, três,..., dez, onze, ..., catorze, quinze, dezasseis, dezassete, ..., vinte, vinte-e-um, vinte-e-dois, ... Onde começa um novo ciclo? Depois do quinze, mas não com “quinze-e-um”, “quinze-e-dois”. Este início tardio dum ciclo e o facto de ser um ciclo que começa por “e seis” provocam obstáculos tanto na aprendizagem inicial da numeração falada como mais tarde na transição para a numeração escrita, dificuldades estas que não existem em línguas que têm uma estrutura “um”, ..., “dez”, “dez-um”, “dez-dois”, ... “dois dez” (como o Chinês e o Japonês).

Numeração nas línguas Bantu

A estrutura dos numerais nas línguas Bantu faladas em Moçambique é mais transparente que em Português. Já vimos o exemplo da língua Macua que tem base principal “dez” e base auxiliar “cinco”. Ao continuar a utilização da base auxiliar para numerais superiores a 50, torna os numerais expressões relativamente longas, quando comparados com línguas que utilizam apenas a base “dez”, como por exemplo, a língua Sena: **posi** (1), **piri** (2), **tatu** (3), ..., **sere** (8), **femba** (9), **khumi** (10), **khumi na posi** (11), **khumi na piri** (12), ... **makhumi mawiri** (“dezes dois”, 20; **ma-** é um prefixo do plural),... **makhumi matatu** (30), ...³²

Nas línguas Bantu faladas em Moçambique alguns numerais são adjectivos, enquanto outros substantivos. Quando um numeral for um adjectivo, ele terá um prefixo que depende da classe à qual pertence o substantivo correspondente; na referida língua Macua existem nove classes. Na língua Changana, diz-se, por exemplo: **munhu munwe** (‘pessoa uma’, uma pessoa), **vanhu yambiri** (‘pessoas duas’, duas pessoas), **vanhu vanharh** (‘pessoas três’, três pessoas), e **sinha hunwe** (‘árvore uma’, uma árvore), **misinha mimbiri** (‘árvores duas’, duas árvores), **misinha minharh** (‘árvores três’, três árvores), mas **mune wa vanhu** (‘um quarteto de pessoas’, quatro pessoas) e **mune wa misinha** (‘um quarteto de árvores’, quatro árvores).

Línguas em movimento

As línguas não são estáticas. Tanto ao nível das sociedades e de grupos humanos menores, como ao nível de indivíduos, inventam-se novas palavras e novas construções. No que respeita aos numerais nas línguas Bantu faladas em Moçambique pode-se observar uma tendência de contraír e abreviar numerais.

Por exemplo, na língua Makonde foi introduzida uma forma curta, resultado de contracção, para se referir ao numeral ‘seis’: **mwanaimo** em vez da forma em extenso **mwanu na imo**. Na língua Nyungwe encontra-se a forma contraída **makhumaxanu** (‘cinquenta’) ao lado da versão mais antiga **makhumi maxanu**. O

32 Para uma análise comparativa da estrutura de numeração nas línguas faladas em Moçambique, vide o livro *A Numeração em Moçambique o.c.*, em particular p. 126 e seg.

processo de encurtar numerais compostos não está parado, e pode ser (conscientemente) continuado. Por exemplo, o referido numeral **makhumaxanu** pode ser encurtado para **khumaxanu**, se lhe retirarmos o prefixo da classe que indica o plural. No entanto a ‘simplificação’ ou ‘abreviação’ deve evitar obviamente que se crie confusão com outros numerais. A forma reduzida **khumaxanu** deve ser diferente da forma reduzida para **khumi na cixanu** (‘quinze’).

Línguas Bantu e numeração no ensino

Não há dúvida de que quando uma mesma língua é bem dominada, tanto pelos alunos como pelo professor, é preferível realizar nessa língua o processo do ensino-aprendizagem, em particular o da numeração e da execução mental e escrita de operações aritméticas. Uma questão fulcral, contudo, é como facilitar didacticamente este processo. Como adaptar a numeração quando é útil do ponto de vista didático? Como “melhorar” a numeração?

Quanto às línguas Bantu faladas em Moçambique, na nossa equipa de investigação pensa-se que se deve aproveitar, por um lado, a tendência da contracção e abreviação dos numerais, e, por outro lado, a tendência cultural-histórica da gradual substantivização dos numerais. É neste sentido que se apresentou como sugestão que, para cada língua do país, se elabore um sistema de numeração falada que explore ao máximo as tendências de contracção, abreviação e substantivização, sem se esquecer de respeitar as características da referida língua (por exemplo, relativas às combinações de sons admitidas) e sem se afastar demasiadamente os numerais das formas hoje em dia dominantes. Sem se esquecer tão-pouco da necessidade de manter a transparência na construção do conjunto de numerais.

Uma possibilidade seria construir para todo o país um sistema único de numeração que satisfaça os critérios referidos e que, ao mesmo tempo, tenha raízes em todas as línguas bantu de Moçambique. Neste sentido, para estimular a discussão, foi elaborada a proposta provisória (vide Tabela 1), tanto para testagem como para adaptação às particularidades fonético-morfológicas de cada língua.

Por razões culturais, pois há línguas moçambicanas com sistemas mistos de numeração (bases 5 e 10), e por motivos didáticos, propõe-se uma primeira fase na educação escolar, durante a qual se deverá utilizar uma base auxiliar “cinco” para os numerais de 1 até 20. Trata-se de uma proposta dum sistema *nacional*, no sentido de utilizar raízes de *todas* as línguas Bantu faladas em Moçambique.

Na selecção dos numerais tomou-se em conta as vantagens de palavras e de sílabas curtas. Evitaram-se os prefixos do plural. Por exemplo, propõe-se **ilikumi** para “vinte” e não **ili-makumi**. Entre os múltiplos de potências de dez coloca-se um tracinho horizontal, correspondente a uma pequena pausa na fala, omitindo a ligação **e**, quer dizer, omitindo a copulativa **ni** ou **na**. Por exemplo, **kumi-mó** em vez de **kumi ni mó**.³³

33 Para mais detalhes, vide o livro *A Numeração em Moçambique o.c.*, em particular p. 151 e seg.

	1ª variante (forma explicativa)	2ª variante		2ª variante
1	mó	mó	21	ilikumi-mó
2	ili	ili	30	tatukumi
3	tatu	tatu	40	nékumi
4	né	né	50	sanukumi
5	sanu	sanu	60	tantakumi
6	sanumó	tanta	67	tantakumi-nomwe
7	sanuñli	nomwe	70	nomwekumi
8	sanutatu	sere	80	serekumi
9	sanuné	femba	90	fembakumi
10	kumi	kumi	100	zana
11	kumi-mó	kumi-mó	200	ilizana
12	kumi-ili	kumi-ili		etc.
13	kumi-tatu	kumi-tatu		
14	kumi-né	kumi-né		
15	kumi-sanu	kumi-sanu		
16	kumi-sanumó	kumi-tanta		
17	kumi-sanuñli	kumi-nomwe		
18	kumi-sanutatu	kumi-sere		
19	kumi-sanune	kumi-femba		
20	ilikumi	ilikumi		

tabela 1

Português e numeração no ensino

Enquanto que o Português continuar a ser utilizado em Moçambique como língua de ensino, este poderá na opinião da nossa equipa de investigação, ao menos, ser ‘moçambicanizado’ no sentido de introduzir uma primeira variante didáctica com “cinco” como base auxiliar e com expressões imediatamente claras, ou seja, transparentes para os numerais “onze”, “doze”, ... e de “vinte” até “noventa” (vide Tabela 2). A segunda fase explicativa proposta está em concordância com a estrutura do sistema de numeração escrita posicional-decimal, quer dizer, a ordem dos termos corresponde à notação escrita decimal-posicional.

A utilização destas formas didácticas facilita a transição da língua materna, passando pela língua portuguesa, para a compreensão da Aritmética.³⁴ A utilização

34 Evidentemente há muitos outros aspectos a investigar. Quando 3 vezes 4 significar em Português $4+4+4$, pode acontecer que na língua materna a expressão aparentemente correspondente significa $3+3+3+3$, originando vários problemas (trabalho de investigação em curso de Frouke Draisma [LEMEP] sobre a multiplicação em Moçambique).

destas formas explicativas não precisa de implicar que se “proíba” as crianças de utilizar os numerais “normais”, mas estes são explicitados sempre que isto facilita a compreensão e o cálculo. Talvez mais tarde estes numerais didáticos possam constituir a nova norma...

	Numeração na língua portuguesa	1ª fase explicativa	2ª fase explicativa
6	seis	cinco e um	seis
7	sete	cinco e dois	sete
8	oito	cinco e três	oito
9	nove	cinco e quatro	nove
11	onze	dez e um	dez e um
12	doze	dez e dois	dez e dois
13	treze	dez e três	dez e três
14	catorze	dez e quatro	dez e quatro
15	quinze	dez e cinco	dez e cinco
16	dezassex	dez e cinco e um	dez e seis
17	dezassete	dez e cinco e dois	dez e sete
18	dezoito	dez e cinco e três	dez e oito
19	dezanove	dez e cinco e quatro	dez e nove
20	vinte	dois dezes	dois dezes
21	vinte e um		dois dezes e um
30	trinta		três dezes
40	quarenta		quatro dezes
50	cinquenta		cinco dezes
60	sessenta		seis dezes
70	setenta		sete dezes
80	oitenta		oito dezes
90	noventa		nove dezes

tabela 2

Numerais ordinais

O que fazer no ensino com os numerais ordinais é para nós ainda uma questão aberta; ainda não elaboramos propostas para testagem.

Em muitas línguas a relação entre os primeiros numerais cardinais (um, dois, três, quatro, ...) e os primeiros numerais ordinais (primeiro, segundo, terceiro, quarto, ...) não é imediata. Em Português existe uma dificuldade adicional no caso dos numerais superiores a dez: onze - décimo primeiro, doze - décimo segundo,³⁵ ... cento e vinte e cinco - centésimo vigésimo quinto. Observa-se também que as palavras

35 Compare, por exemplo, com a língua francesa: onze - onzième, douze - douzième, ...

para os primeiros numerais ordinais em Português têm outros significados: segundo (unidade de tempo; ponto de vista de outrem), quarto (parte duma casa), quinta (propriedade rústica); e existe uma variante na contagem dos dias da semana: terça-feira em vez de terceira-feira.

Nas línguas bantu faladas em Moçambique utiliza-se, em geral, um prefixo para transformar um numeral cardinal num ordinal. A título de exemplo, na língua Makonde os ordinais obtêm-se, com excepção do ordinal **-tandi (primeiro)**, antepondo aos cardinais a partícula **a-**. Por exemplo, dois - **mbili**, segundo - **ambili**; cinco - **mwanu**, quinto - **amwanu**; nove - **mwanu na ncheche** (cinco e quatro), nono - **amwanu na ncheche**.

Simplificação do vocabulário específico da matemática

Não há dúvida que, quando se utiliza o Português como língua de ensino em Moçambique, é necessário simplificar tanto quanto possível o vocabulário específico da matemática.

Quando se ensina a matemática em Português, utilizam-se frequentemente palavras de origem grega, que mesmo, para alunos que tem o Português como língua materna, são difíceis de serem aprendidas. Por exemplo, num contexto da iniciação à Álgebra, pode-se construir expressões como ‘dois-termo’, ‘três-termo’, ‘muito-termo’, em substituição de ‘binómio’, ‘trinómio’, ‘polinómio’, etc. Consideremos alguns exemplos ilustrativos da geometria.

Exemplos ilustrativos da geometria

Depois de “triângulo” e “quadrilátero”, vêm “pentágono”, “hexágono”, “heptágono”, etc. Uma alternativa - fruto da abreviação sistemática, tanto na língua materna como na língua oficial, de descrições pelos alunos das figuras envolvidas - será construir uma série consistente e coerente de conceitos, como “três-ângulo”, “quatro-ângulo”, “cinco-ângulo”, “seis-ângulo”, etc., ou, se as figuras são analisadas do ponto de vista da quantidade de lados: “três-lado”, “quatro-lado”, “cinco-lado”, “seis-lado”, etc.

Parece ser necessário eliminar inconsistências da língua oficial. Por exemplo, o adjectivo correspondente a “triângulo” é “triangular”, mas “rectângulo” pode ser tanto substantivo como adjectivo. Fala-se, por exemplo, dum “triângulo rectângulo”. Trata-se dum triângulo ou dum rectângulo? Uma possibilidade de ultrapassar esta incongruência, é de utilizar sistematicamente a expressão “rectangular” para adjectivo correspondente ao substantivo “rectângulo”.

Na geometria, fala-se tanto do perímetro como da área dum quadrado ou dum triângulo. Em contrapartida, no Português padrão fala-se em área dum círculo, e, no entanto, em perímetro duma circunferência. Dois conceitos (‘circunferência’ e ‘círculo’) em vez de um só. Quando o aluno - ou o professor - dispor na sua língua materna, digamos de três conceitos que correspondem a ‘círculo’ ou ‘circunferência’, a situação torna-se muito complicada. A incongruência das línguas pode ser resumida na seguinte matriz:

Língua materna	1º conceito	2º conceito	3º conceito
Português			
1º conceito: círculo			
2º conceito: circunferência			X

Encontramos então seis situações diferentes: o indivíduo deverá pensar quando precisar de utilizar a terceira palavra da sua língua materna que em Português é a segunda (situação marcada por um X na matriz). O grau de dificuldade na transição da língua materna para o Português pode baixar muito ao utilizar-se em Português, no contexto da geometria, apenas um dos dois conceitos, falando, por exemplo, tanto da ‘área duma circunferência’ como do ‘perímetro duma circunferência’.³⁶

36 Talvez nos seja permitido um comentário sobre o Português mais em geral. Parece haver nas línguas Bantu de Moçambique poucos verbos irregulares. Observa-se uma tendência espontânea, em crianças, de construir, ao aprender Português, verbos regulares, transformando verbos que são irregulares na gramática dominante em regulares, dizendo, por exemplo, “ovo” em vez de “oiço”, “consego” em vez de “consigo”, “sabo” em vez de “sei”, etc. Em vez de considerar este fenómeno de “erro” ou um “desvio”, em vez de oprimir esta capacidade evolvente, este potencial de generalização activo na criança, não será necessário valorizá-lo? A maneira de generalizar é influenciada tanto pela língua materna como pelo conhecimento da língua portuguesa já adquirido e pelo ambiente escolar e familiar que rodeia a criança.

O pretérito do futuro pode ser substituído por uma forma que utiliza o verbo “ir”, dizendo, por exemplo, “vamos fazer”, “vamos visitar”, “vamos fabricar”, etc. Mas quando uma criança ou adulto aprendiz da língua portuguesa diz “vamos ir”, é criticado e corrigido. O que a criança ou adulto fez, foi generalizar na base do que sabia, tanto do Português, como da língua materna Bantu, em que o futuro é formado com ajuda do verbo para “ir”.

Não será uma actividade importante ao nível da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) em criação reflectir sobre novas normas, novos padrões, influenciados pelas línguas africanas e, por exemplo, ameríndias, enriquecendo desta forma o Português como língua oficial destes países, facilitando a sua aprendizagem e a sua capacidade de exprimir o pensamento científico e cultural em geral? Não será isto também uma das formas para a necessária valorização das línguas indígenas (cf. Firmino, 1995, o.c.)?

OTRA CARA LINGÜÍSTICA DE ESPAÑA. DOMINIO LINGÜÍSTICO CATALÁN

Manuel Pruñonosa¹

PREVIO

Una simple ojeada al panorama del estudio lingüístico muestra que el lenguaje humano ha sido y sigue siendo visto como tema polifacético: la gramática de las lenguas, su vertiente social, el estudio enmarcado en los aspectos de su realización, etc. Es un asunto del que se puede ir conociendo cada vez más y, al mismo tiempo, es tema traído y llevado por las más variopintas ideas de las conductas sociales: el lenguaje como signo de posición social, de identidad colectiva, de experimento, e incluso de despreocupación.

El tema de discusión de este encuentro versa explícitamente sobre la vertiente social del lenguaje, sin la cual verdaderamente éste no puede entenderse. Es obvio que este aspecto es uno de los que más repercusión tienen sobre la comunidad hablante, que sustenta al fin y al cabo la existencia del lenguaje mismo. Aspecto fundamental en la comunicación humana, recordando las máximas de Grice, es un juego de principios de cooperación entre los hablantes donde tiende a primar, entre otros y por regla general, el entendimiento o comprensión. Ligados a este eje central están otros temas, algunos de los cuales son la lengua usada y/o variedad de la misma, el uso instrumental dirigido de la comunicación (fines persuasorios, como refleja en grado extremo el lenguaje de la publicidad, fines instructivos, etc.), y la apelación al lenguaje como un argumento constitutivo de la sociedad humana: las lenguas como signo de identidad de colectivos, de comunicación administrativa.

Esta última vertiente ha estado y sigue presente de manera explícita o implícita, a lo largo de la historia de la humanidad, según puede desprenderse de los estudios de la civilización, al menos occidental.

De ahí que en temas sociales suele ocurrir que una cosa es la pretendida generalización que pueden ofrecer los programas políticos y concepciones teóricas de la humanidad como diseños de articulación (y control) de una sociedad cuyos límites no siempre son precisos, y otra la cruda realidad que percibimos (o no) o el estado de la sociedad que muestreos de técnicas estadísticas vienen a esbozar. Ni que

1 Universitat de València

decir tiene que, en muchas ocasiones, las gramáticas de las lenguas acaban por ser sistematizaciones donde se atiende a lo supuestamente común o general renunciando a la variedad, por ser difícil de integrar en la sistematización, entre otras razones.

Y es que, a pesar de haberse formulado pensamientos “integradores” de la diversidad, reflejados en expresiones como “armonizar lo diverso”, “armonía plural” (y en imágenes basadas en la composición heterogénea como son una orquesta y un coro sinfónicos), quizá, por la necesidad de generalización que exige el conocimiento humano, hay un deslizamiento hacia pensamientos “unificadores”, e incluso deriva en posturas “unitaristas” o “uniformes”, excluyentes de toda diversidad. Muestras de ello pueden rastrearse en diversos ámbitos de las sociedades: el político, científico, religioso.

Y el Estado español es un reflejo de ello. Su realidad lingüística no es uniforme, unilingüe: España es plurilingüe. Observación que, quizá, no deba sorprender como tampoco deja de ser propia del sentido común: la realidad suele ser diferente a las generalizaciones ideológicas o de conocimiento cultural que solemos tener. Si es difícil constatar la uniformidad en muchos aspectos de este mundo, y más en el lenguaje en general, lógico es pensar que tampoco puede ser así en una demarcación político-administrativa, como es el Estado español. Otra cosa adicional es el carácter de la diversidad lingüística y el grado.²

CONFORMACIÓN DE LA SITUACIÓN PLURILINGÜE ESPAÑOLA

Tomemos la analogía que tomemos de nuestro conocimiento del mundo para referirnos al lenguaje, a una lengua, concebimos que ésta no existe por irrupción repentina sino a través de un paulatino proceso. Intervienen, además, otros factores, algunos de los cuales son aparentemente ajenos a la configuración de las lenguas como sistemas de comunicación social: son avatares de cariz sociopolítico (quiénes mantienen y fijan cierta “uniformidad gráfica” lingüística, cómo se usa el bastión lingüístico para asimilar o separar comunidades sociales, cómo se extiende o reduce una comunidad lingüística).

2 Dado que la nomenclatura de los sistemas político-administrativos varía de país en país, precisaré el sentido de algunos términos usados a lo largo de este escrito, señalando, por lo demás, que se trata de conceptos muy discutidos en diversos foros (políticos, sociológicos, históricos).

Uso “Estado” para referirme al ente político-administrativo que constituye una nación (como España, Brasil, Colombia, etc.); también suele ser denominado como el “estado central” (y, por ende, “gobierno central”, “administración central”). “Comunidad autónoma” o “autonomía” denotan cada uno de los territorios en que se divide el Estado español y que tiene una organización político-administrativa propia (con instituciones como gobierno y órgano legislador): Cataluña, Galicia, Asturias, Andalucía, Baleares, Comunidad Valenciana, son comunidades autónomas. “Comunidad Valenciana” es la denominación oficial de una autonomía, en cambio “comunidad catalana” se usa como apelativo del referente “Cataluña”.

En términos globales, el origen de la situación lingüística en el Estado español actual puede decirse que arranca en la época de la ocupación árabe de la Península Ibérica, desde el siglo VIII. En las zonas montañosas del norte se originan diversas hablas locales, derivadas del latín vulgar.³ La entrada en la península ibérica de la civilización árabe en el siglo VIII, que no llega a ocupar la totalidad del territorio, comporta el dominio lingüístico-administrativo de una nueva lengua. Ello supone distinguir, por una parte, como dos zonas lingüísticas: la no ocupada (en el norte peninsular) y la ocupada donde conviven la lengua árabe y la de los pueblos anteriores, modalidad de la latina vulgar que recibe el nombre de mozárabe. Además, en la zona donde no llegó a penetrar el dominio árabe, cristalizaron las hablas derivadas del latín vulgar y empezó su cultivo.

Alrededor del siglo XI los grupos lingüísticos que se configuran en el territorio no dominado por los árabes son:

- gallego, en la zona noroeste peninsular, correspondiente al territorio de Galicia;
- astur-leonés, con origen en las montañas de Asturias, núcleo del reino astur-leonés;
- castellano, con origen en la zona que rodea el dominio lingüístico vasco por el oeste (las montañas cántabras) y sur.⁴ Su espacio geográfico no constituye inicialmente una entidad territorial con el mismo grado que el reino de León (era un condado de este reino), aunque con el tiempo se fusionan y constituyen el reino castellano-leonés.
- aragonés, ubicado en las montañas centrales de los Pirineos, en la zona este del dominio lingüístico vasco; también constituye un reino.
- catalán, localizado en los territorios orientales de ambos lados de los Pirineos, que constituyeron un condado; tenía inicialmente muchos contactos lingüísticos (y administrativos) con la Occitania, al sur de Francia.
- vasco, que se extiende por el territorio actual del País Vasco, Navarra y sudoeste de Francia, con merma de su antigua extensión (época prerromana).

A medida que progresa la recuperación del territorio, hecho histórico conocido como la Reconquista,⁵ va reduciéndose el espacio lingüístico del mozárabe y del

3 Por "latín vulgar" se entiende la lengua vehicular (entre los territorios peninsulares en este caso), con uniformidad en el uso escrito, pero con variantes en el uso cotidiano, donde confluye lo que se conoce como sustrato lingüístico de las comunidades sobre las que se asentó la administración romana y el latín que se había implantado con la romanización de la península (desde el siglo II antes de nuestra era).

4 Para una hipótesis sobre el origen del español/castellano como *koiné* de hablas vascas y románicas fronterizas, véase López García (1985).

5 Periodo de "recuperación" (lenta) del territorio peninsular que tenía una estructura político-administrativa árabe por parte de la estructura que representaba la civilización "cristiana" (los reinos cristianos). El periodo se prolongó desde el siglo VIII hasta el siglo XV con la capitulación del reino de Granada, el último reducto de reino árabe.

árabe y se expanden geográficamente algunos de los núcleos lingüísticos. Entre los siglos XIV y XV se completa el mapa de organización territorial de la península ibérica con la siguiente distribución lingüística.

La consolidación como entidad propia de Portugal permitirá el asentamiento del portugués al ser, además de lengua de uso cotidiano, lengua de la administración y de cultivo literario. Otro tanto ocurre con el castellano, que se convierte en lengua vehicular y administrativa del reino castellano-leonés, junto con una expansión por el territorio del reino aragonés y la zona centro y sur de Navarra. El territorio vasco de habla vascuence se va reduciendo por un proceso de castellanización en su lengua administrativa y sin cultivo literario. En la zona oriental de la Corona de Aragón se extiende el catalán llegando a las islas occidentales del Mediterráneo (Baleares) y el territorio sur, el reino de Valencia, pasando a ser la lengua de uso cotidiano, administrativo y literario. La unión matrimonial de los Reyes Católicos (coronas de Castilla y Aragón) no supuso inmediatamente la unificación de una administración política con una lengua única, aunque empezó un lento proceso en esa dirección.

La suerte de las otras hablas no fue tan positiva. El habla astur-leonesa quedó reducida a su territorio originario de las montañas astur-leonesas. El aragonés queda casi relegado poco más que a su zona originaria, siendo asimilado (evolucionando) hacia el castellano.

En el periodo sucesivo tal proceso de unificación político-administrativa se va imponiendo poco a poco en el territorio español. Portugal mantiene su entidad y se consolida como nación con una lengua propia de uso cotidiano, administrativo y cultivo literario. El resto del territorio constituye el Estado español, en el que paulatinamente se va imponiendo una unificación política, administrativa y lingüística en favor del régimen castellano y su lengua, coincidiendo con el declive del peso cultural del catalán. Esta tendencia se verá reafirmada por las ideas sobre la articulación social de la Ilustración (siglo XVIII). Se empieza a aplicar la idea de identidad colectiva entorno a la lengua (única).

En el siglo XIX se va consolidando la expansión del castellano en aquellas zonas que no eran castellanoparlantes y también en las clases populares, por efecto, entre otros factores, de la escolarización y la Ley educativa de Moyano, que establece el castellano como lengua educativa. Con todo, la realidad lingüística en aquellas zonas no castellanoparlantes de origen parece mostrar una situación de diglosia: se usa la lengua o variante autóctona como lengua habitual de comunicación social y el castellano como lengua de relación culta.

Con la entrada del movimiento romántico se producen ciertas 'inquietudes' en determinadas clases culturales encaminadas a la recuperación de las tradiciones y la lengua propia de los territorios no castellanoparlantes (Galicia, Cataluña y País Vasco, fundamentalmente), pero en grado y manera diversos en cada uno de ellos y condicionados por el factor de cierto desarrollo económico.

La clase política del Estado español en tal época, un periodo bastante agitado, por cierto, y la intelectual no ven con malos ojos al comienzo los movimientos de

identidad cultural de los territorios y sus manifestaciones líricas son bien aceptadas, pero no tanto la producción en prosa; al final del XIX, coincidiendo con la crisis política e intelectual, no habrá tanta simpatía por los mismos por cuanto son vistos como desmembradores de la unidad de la nación.

La recuperación de las lenguas y culturas no castellanas se prolonga con altibajos a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XX. La instauración de la II República en 1931 supuso un cambio en la dinámica de la recuperación como lenguas de pleno uso (en cualquier ámbito). Durante la misma fueron aprobados, no sin grandes discusiones y reticencias, los estatutos que conferían gobiernos autónomos a Galicia, País Vasco (Euskadi) y Cataluña. Pero tal medida política llegó tarde y se vio truncada en su desarrollo por la guerra civil de 1936 y, posteriormente, con la llegada al poder del bando ganador, defensor de una nación fundada en la unidad territorial, cultural y lingüística, no en la pluralidad de sus gentes.

Durante el largo periodo de al menos trescientos años, desde los años 1600 hasta la actualidad, la situación lingüística del Estado español avanza hacia una generalización del castellano o español como lengua de comunicación general, con la consiguiente merma en la capacidad de actualización de las otras lenguas vivas en sus respectivos territorios. Pero no implica la desaparición de las mismas todavía. Han pervivido fundamentalmente como lenguas de entorno familiar y territorial aunque no de cultura. Las necesidades de comunicación de cada territorio y en cada época parecen haber sido satisfechas; aquello que podría representar algo así como un nivel superior: comunicación cultural y la plasmación de la actividad administrativa, son cubiertas por una élite de "letrados" (gente que sabe leer y escribir) y personas cultas usando el castellano. Así parece que ha continuado hasta la fecha, y sólo la paulatina alfabetización de la población, primero, y la irrupción de los modernos medios de comunicación (radio y televisión) muy recientemente han supuesto una penetración del español en las gentes que - todavía quedan algunos casos - apenas entendían el español. Al parecer, la población originaria de territorio de habla no castellana que accedía a la cultura era propiamente diglósica: usaba la lengua del entorno para la comunicación habitual y el castellano para las actividades culturales, científicas y administrativas.⁶ Digamos que tales lenguas estaban abandonadas a su destino.

Los grupos lingüísticos que, a grandes rasgos, perviven todavía en la península ibérica son, pues, el portugués, como lengua del actual Estado de Portugal; el

6 Una anécdota al hilo de lo mencionado. He conocido algún clérigo que comentaba que no era capaz de predicar en catalán o una de sus variantes, siendo él catalanoparlante, por no sentirse seguro de la transmisión en dicha lengua de los conceptos e ideas religiosas adquiridos en castellano. Eso ocurre hoy muy especialmente con gente de nivel cultural superior y de ciertas áreas temáticas (economía, informática,...) que apenas saben expresar sus conocimientos específicos en español sin usar un buen porcentaje de anglicismos (y calcos sintácticos del inglés, preferentemente).

gallego, ubicado en Galicia, en la franja al norte de Portugal; el castellano, lengua oficial del Estado español; el vasco, reducido al territorio de los Pirineos occidentales (a ambos lados, en territorio francés y español) y el actual País Vasco; y el catalán en la franja oriental de la península ibérica.

PANORAMA LINGÜÍSTICO GENERAL ACTUAL

El nuevo marco de la Constitución de 1978 establece como lengua oficial en todo el territorio del Estado el español o castellano, permite la organización del Estado en territorios con gobiernos autónomos (comunidades autónomas) y reconoce especialmente la oficialidad de las lenguas en sus respectivas comunidades. Tales aspectos se desarrollan en los respectivos estatutos de autonomía. Hace pocos años, pues, que se ha abierto una nueva etapa en ese proceso de recuperación de las lenguas distintas del castellano y, por tanto, el cambio administrativo y estatutario de la unidad lingüística del Estado español.

Este marco jurídico nuevo ha permitido, entre otras cosas, frenar una tendencia de paulatina pérdida de las distintas lenguas al tiempo que diseñar políticas lingüísticas que traten de conservar, recuperar y capacitar tales lenguas como instrumentos de comunicación aptas para una sociedad actual en todos los sentidos.

¿Cuál es la situación presente grosso modo?

Las otras lenguas vivas del Estado español (distintas del castellano) se extienden por un territorio en el que vive poco más del 40% de la población del Estado, aunque no significa que dicha porción sea en su totalidad hablante de alguna de las lenguas no castellanas. Partiendo de unos datos estadísticos de una encuesta tomada en 1994, el promedio porcentual de hablantes de las lenguas no castellanas representa el 55,30% del total de la población de los territorios con lengua distinta de la castellana (el 26,60% de la población total del Estado).

La pervivencia de una lengua se levanta, además de con el uso y el reconocimiento legal de la misma, con acciones y actitudes encaminadas a la consolidación de una lengua como vehículo de comunicación social en cualquiera de sus facetas y ámbitos. Amparo legal, datos sobre el dominio y uso actual, y la promoción de cada una de las otras lenguas de territorio español serán los ejes sobre los que articularé mi descripción de otra vertiente lingüística de España.

Amparo legal

En el caso lingüístico que nos ocupa, el marco constitucional establece la oficialidad del español (o castellano) como lengua del Estado y el reconocimiento legal de las otras lenguas del territorio estatal como oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas en las que perviven, dejando el cometido de su regulación para los respectivos Estatutos de cada Comunidad Autónoma (Art. 3, punto 2 y 3 de la Constitución). En dicho texto no se relacionan inicialmente las Comunidades Autónomas que han sido aprobadas luego. Bien es cierto que el proceso de aprobación de los Estatutos de Autonomía se ha dado en dos bloques con

procedimientos legales parcialmente distintos. En el primer bloque se definieron las Comunidades de Cataluña, del País Vasco y de Galicia, frecuentemente denominadas “comunidades históricas” por su tradición de organización administrativa propia, sus reivindicaciones de autogobierno constantes desde finales del XIX (en grado distinto) y con lenguas distintas de la oficial del Estado: catalana, euskera y gallega respectivamente.

Además de las Comunidades mencionadas, otros territorios en los que se habla una lengua distinta del español también la han reconocido en sus Estatutos. Son los casos de la Comunidad Valenciana, Baleares y Navarra, aunque esta última de manera especial. La identidad lingüística de las lenguas de estas comunidades es la lengua catalana en la Comunidad Valenciana y Baleares, y el euskera en Navarra.

De esta manera la situación lingüística del Estado español fundamentalmente queda reflejada en el mapa 1 (Siguan 1992:329).⁷

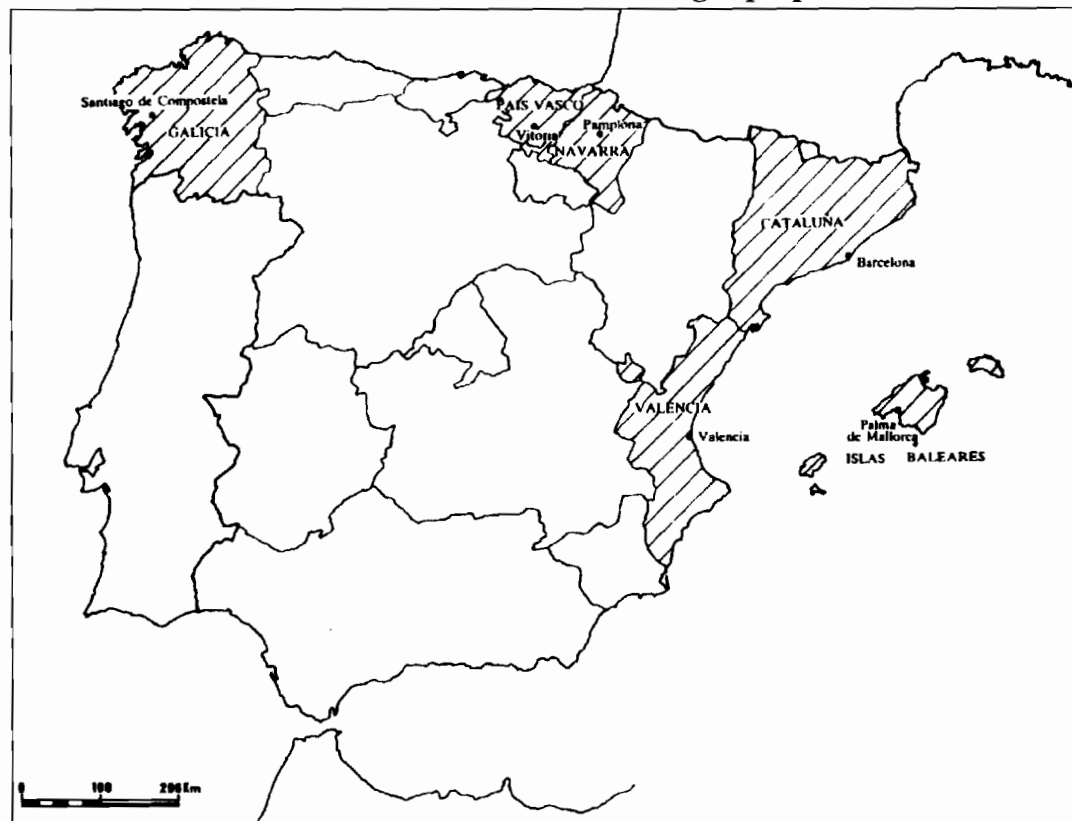
El gallego se extiende por el territorio de Galicia: unos 29.400 Km² con una población de 2.720.444 habitantes. El área lingüística del vasco o euskera se extiende por el territorio de las comunidades del País Vasco y Navarra, y el territorio limítrofe de Francia. La población del País Vasco o Euskadi es de 2.109.009 habitantes distribuidos en una extensión de 7.261 Km². La Comunidad Foral de Navarra tiene una extensión de 10.420 Km² y una población de 523.562 habitantes; la zona montañosa de los Pirineos y limítrofe con Euskadi y los departamentos franceses de la otra parte de los Pirineos es donde parecen concentrarse más vascófonos. El catalán tiene en Cataluña, además de su origen, la mayor parte de sus hablantes: 6.115.579 en una extensión de 31.930 Km². También en las islas Baleares, que ocupan una extensión de 5.014 Km² y en las que habitan unas 745.944 personas. La Comunidad Valenciana es la tercera zona del territorio español del dominio lingüístico catalán, con una extensión de 23.305 Km² en los que hay una población de 2.923.841 habitantes. El área geográfica del dominio lingüístico catalán queda reflejada en el mapa 2 (Siguan 1992:330).

¿En qué consiste el amparo legal? Los textos de los respectivos estatutos de autogobierno no son plenamente idénticos, aunque el lenguaje jurídico parece ser que poco varía. En términos generales se pueden constatar como denominador común los siguientes aspectos referidos a la cuestión lingüística de sus territorios:

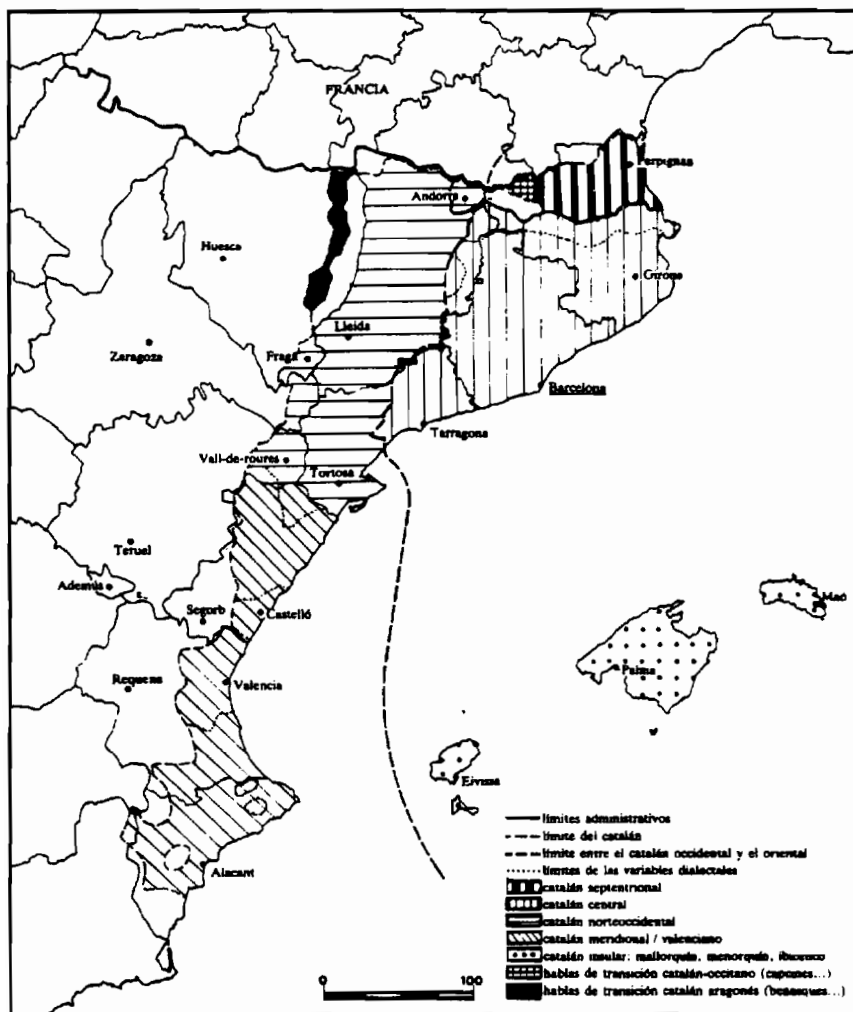
- (a) denominación de la lengua;
- (b) calificación de la misma como “propia”, esto es, como signo de identidad cultural y de elemento integrador de los habitantes de tal comunidad;
- (c) su declaración como lengua oficial en dicha comunidad, junto con el español, lengua oficial del Estado: por tanto, es una lengua cooficial;
- (d) reconocimiento explícito del derecho de los miembros de la Comunidad a conocer y usar dicha lengua propia.

7 Los datos demográficos que siguen se refieren al total de habitantes, no de hablantes de una lengua distinta del español.

Comunidades autónomas con lengua propia



Difusión y variedades del Catalán



La denominación de la lengua en Cataluña y Baleares es catalán, mientras que en la Comunidad Valenciana es valenciano; en el País Vasco euskera y en Navarra vascuence, reconociendo la identidad lingüística con el euskera; y en Galicia se denomina gallego. Que la lengua en la Comunidad Valenciana se llame de distinto modo se debe, entre otros factores, a disensiones político-culturales sobre la identidad con Cataluña; en ámbitos científicos se propugna la identidad lingüística con el catalán siendo una variedad del mismo, al igual que lo son las modalidades del balear.

Con anterioridad a la aprobación de los estatutos de autonomía, el gobierno del Estado autorizó con un decreto la enseñanza de tales lenguas en sus respectivos territorios; con Leyes de Normalización Lingüística en cada Comunidad se regula una política lingüística dirigida a la defensa, recuperación, validez en todos los sentidos del uso de la lengua propia, su promoción especialmente en los ámbitos administrativo, educativo y en los medios de comunicación, como resortes y potenciadores del uso general de una lengua, para que pueda equipararse con la otra lengua cooficial. Dejar de ser, por tanto, lengua minoritaria y reflejar así una sociedad bilingüe.

Es evidente que cada comunidad ha dispuesto este conjunto de regulaciones en modo y grado propio, al igual que los resultados en los casi quince años en que se han puesto en funcionamiento, en el mejor de los casos también son variados y presentan características distintas en cada territorio, aun siendo de la misma lengua (pero de gobiernos y sociedades no equivalentes).

En algunas comunidades autónomas como Cataluña y Baleares, del ámbito lingüístico catalán, el País Vasco o Euskadi en el dominio del vascuence o euskera, y Galicia como territorio del gallego, se contempla el derecho de uso de ambas lenguas cooficiales sin que puedan ser discriminados sus hablantes por ello, de conocimiento de la lengua propia, la obligación de los respectivos gobiernos autónomos de protección, uso, y promoción de la misma, y la ordenación de la enseñanza de y en la lengua propia en todo su territorio y para todos sus habitantes, con el fin mencionado de hacer de la lengua propia una lengua con la misma capacidad y uso real que la estatal.

La ley de la Comunidad Valenciana contempla la realidad de distribución territorial de las dos lenguas cooficiales, con raíces históricas ya en el periodo de la Reconquista. El territorio administrativo valenciano tiene, pues, delimitadas dos zonas lingüísticas: la de habla castellana y la valenciana. La ley establece el derecho de uso y adquisición de ambas lenguas en todo el territorio, pero su enseñanza en el dominio castellano debe hacerse a otro ritmo, progresivamente y con regulación específica, lo que implica también conducta específica para el uso por parte de la administración y de los hablantes.

La Comunidad Foral de Navarra se dota de una ley al parecer con menos pretensiones de promoción de la lengua vasca, atendiendo entre otros factores a la realidad de la distribución sociolingüística. Se reconoce el derecho de uso y respeto a ambas lenguas, pero como bien patrimonial; el reconocimiento de uso y enseñanza

del vasco sólo se contempla para la zona vascuence y en la mixta si se solicita, por lo que se renuncia implícitamente al reconocimiento de toda la sociedad como bilingüe, esto es, se restringe esta calificación a una zona.

Un aspecto no tratado tampoco de igual modo en las distintas leyes de normalización se refiere al reconocimiento de una entidad consultiva, al menos, en materia de norma de la lengua propia. La ausencia de una práctica y fijación gramatical de las lenguas propias demasiado prolongada en el transcurso de los siglos ha acarreado que en los tiempos actuales la mayor parte de sus hablantes sean todavía analfabetos en su lengua vernácula, además de discusiones y polémicas extralingüísticas que nada han contribuido a su desarrollo y a la alfabetización de sus hablantes.

El dominio lingüístico catalán presenta esta situación. En Cataluña quedó zanjada la fijación gramatical y ortográfica a principios de siglo, no sin polémica, lo que ha permitido una recuperación como lengua cultural con resultados mejores y tempranos sobreponiéndose a la dispersión dialectal. La autoridad reconocida es el Institut d'Estudis Catalans. En Baleares se reconoce explícitamente la unidad idiomática de las variantes habladas en las islas con las habladas en el territorio catalán; el órgano consultivo en materia gramatical es la Universidad de Baleares. En la Comunidad Valenciana, por factores más bien ajenos a la cuestión intrínsecamente lingüística, se denomina el habla propia valenciano y no se pronuncia sobre un organismo consultivo en la regularización gramatical.

El resto de comunidades asigna la función de asesorar en materia lingüística a un órgano específico: Galicia a la Real Academia da Língua Galega, Euskadi a la Academia de la Lengua Vasca, también reconocida en el estatuto navarro.

Con todo, y según indicaba antes, la fijación normativa de la gramática y ortografía de estas lenguas es bastante reciente; en el mejor de los casos, el interés por la lengua y cultura autóctonas apenas hace un siglo que afloró y a ello hay que añadir las continuas discusiones sobre la variedad a partir de la cual se configura una norma lingüística de una lengua, lo que redundaba negativamente en la recuperación de la lengua propia a todos los efectos. Sólo el catalán arranca con una norma aceptada en 1932 para todo el dominio lingüístico (Cataluña, Baleares, Comunidad Valenciana y otros territorios), lo que ha permitido, entre otros factores, una recuperación con mejores perspectivas, mientras que para el resto de lenguas, el efecto de proyección sobre sus hablantes ha sido retardado. Hay que señalar que actualmente la Comunidad Valenciana todavía se halla sumida en una polémica sobre la identidad de su habla y la fijación gramatical y ortográfica, lo cual no está favoreciendo en nada su conservación. Otro tanto parece ocurrir en Galicia con el gallego, y el euskera apenas lleva treinta años con una propuesta gramatical y ortográfica no libre de discusiones y discrepancias.

ÁREA LINGÜÍSTICA DEL CATALÁN

El amparo legal de las lenguas propias de las comunidades autónomas catalana, balear y valenciana, por una parte, gallega por otra, y la vasca y navarra,

trata de reflejar el hecho sociolingüístico de la existencia y uso actual importante de tales lenguas en sus territorios.

Pero el hecho sociolingüístico no puede ser interpretado como unidad lingüística de un territorio, dejando aparte la desuniformidad de una lengua. La política explícita o implícita llevada a cabo durante tres o cuatro siglos, además del propio transcurso histórico de las relaciones cotidianas desligadas de las relaciones políticas de cierto nivel, han determinado ciertos resultados. Entre ellos uno ya mencionado: el paulatino abandono de la lengua del entorno familiar para acceder a la cultura, actividades administrativas y promoción social a través del uso (y transmisión a las generaciones siguientes) del español o castellano, y quedando relegadas tales lenguas autóctonas al entorno familiar cuando no llega a ser sustituida por la castellana, dejando a la autóctona en una situación de desprecio o infravaloración.

En este siglo, se acrecienta esta tendencia por varios factores. En determinadas zonas de Cataluña y el País Vasco se da un desarrollo económico donde acuden gentes de otros territorios del Estado, bastantes de habla castellana; y eso se acrecienta en el periodo de la postguerra civil: el peso de población que prácticamente sólo dominaba la lengua autóctona se ve reducido. Con la aparición de los medios de comunicación que emiten para todo el territorio nacional en castellano y el incremento de la escolarización se da una influencia, una presencia mayor del castellano, convirtiéndose aún más de facto en lengua de relación general. Repasaré el dominio y uso del catalán, por razones de pertenecer a esta área lingüística concreta. No se trata necesariamente de una área lingüística especial: diversas circunstancias que inciden en el proceso de revitalizar una lengua que está inmersa en una pendiente de desaparición se pueden observar en muchos casos en las otras zonas lingüísticas. La exposición temática se enmarca en los tres ámbitos territoriales (comunidades autónomas) que constituyen el dominio lingüístico: Cataluña, Baleares y Comunidad Valenciana.

Dominio y uso actual

1. En Cataluña el proceso de expansión del español por el factor de llegada de inmigrantes se ubica fundamentalmente en la zona alrededor de Barcelona y alguna otra capital con cierta actividad industrial de tipo no familiar. Ello comporta una sociedad con dos lenguas: una parte de la población es monolingüe de una de ellas (menor debe ser el caso de los catalanoparlantes monolingües sólo) y otra parte bilingüe (o cuando menos diglósica). En la convivencia de los catalanoparlantes con los inmigrados y descendientes se da un proceso, no general, de cierta asimilación a la lengua y sentir colectivo autóctono por parte de los venidos; de modo que en las primeras generaciones de los inmigrantes no se da un cambio notable en la adquisición oral del habla catalana, pero sí hay un incremento más patente en los descendientes ya nacidos en territorio catalán; al menos se da un incremento del conocimiento pasivo del catalán junto con el aumento de la competencia en español en términos globales. A partir de datos estadísticos extraídos de preguntas de censos entre los años 1986 y 1991 se aprecia una tendencia de incremento de

catalanoparlantes y también de comprensión del catalán (cercana a un 94%, en este caso y con distribución inversa respecto a la edad entre la población de origen foránea: la de mayor edad tiene menor comprensión y aumenta en la población de edad más joven).

Los datos estadísticos de una encuesta efectuada por el organismo oficial Centro de Estudios Sociológicos (CIS) en 1994, indican que alrededor de un 74% de la población declara que tiene una competencia activa del catalán, dentro de los cuales hay alrededor de un 41% de la población que se declara tener conocimiento oral y escrito. El uso efectivo, partiendo de situaciones cotidianas de la vida social (compras, notas, toma de contacto con desconocidos), se sitúa en un 66%; la relación de uso entre las generaciones de los padres y los hijos es de un ligero incremento de bilingüismo (uso de ambas lenguas) con leves retrocesos en el uso exclusivo del catalán y un poco mayor en el caso del castellano.

Las actitudes de la población, siempre siguiendo los datos de la referida encuesta del CIS, se inclinan ligeramente por una situación bilingüe en la comunicación (lectura, televisión, actos públicos,...: poco más de un tercio de la población) en tanto que los que prefieren un uso monolingüe no llegan al 30%. En aras de la integración social y lingüística de todos los habitantes se considera en un alto porcentaje (87%) que aquellos servicios y personas de atención al público deberían atender en la lengua propia.

El uso administrativo de la lengua catalana (gobierno, parlamento), impuesto por la propia ley del Estatuto de Autonomía, se desarrolla en dicha lengua con preferencia, pero las publicaciones de todo tipo de disposiciones legales es bilingüe. De los administrados se acepta la lengua elegida por ellos. En las relaciones con entidades y organismos extraterritoriales se usa la lengua oficial del Estado. La administración local se mueve en las mismas líneas que la autonómica, en términos generales. La administración de Justicia no es competencia autonómica, usa preferentemente el español como lengua de trabajo, si bien no suele haber mala disposición por parte de los funcionarios. La administración del Estado usa la lengua española. (Téngase en cuenta que la comunicación por parte del aparato administrativo es fundamentalmente por escrito.)

Para que la administración autonómica tenga como lengua de trabajo el catalán se han programado cursos, estudios, servicios de traducción y normalización de lenguaje administrativo con el fin de que el personal tenga la capacitación para cumplir con su cometido en una y otra lengua. Ello se ha conseguido también imponiendo como condición para ser funcionario el conocimiento y uso del catalán, que ha de demostrar en un periodo de adaptación. Esto ha comportado recursos legales que ha resuelto el Tribunal Constitucional en el sentido de la disposición legal del gobierno catalán.

Si la actitud general de la población parece mostrarse decididamente en favor de una normalidad de uso del catalán como lengua de comunicación general, no por ello puede decirse que exista una postura unánime. Personas a título propio

o colectivos se sienten discriminados por el uso preferente del catalán sobre el español, en especial, en los sistemas de enseñanza. Ello se ha plasmado en acciones legales (algunas resueltas ya por los tribunales superiores competentes) y en opciones políticas enfrentando un nacionalismo catalán con un nacionalismo estatal (y en el fondo planteando un dualismo de concepción de Estado y de defensa de la identidad colectiva estatal frente a la catalana, avivado en el resto del Estado por campañas de opinión de medios de difusión afines a uno u otro bando).

En general puede concluirse que el proceso de recuperación y normalización del catalán en el territorio de Cataluña presenta datos que pueden interpretarse como favorables (gran parte de población está por ello, y las disposiciones del gobierno y su conducta actúan como locomotora en dicho proceso).

2. En la comunidad balear se denomina comúnmente a su lengua por la variedad territorial o isla (mallorquín de Mallorca, menorquín de Menorca, ibicenco de Ibiza y de otras islas menores), pero no se cuestiona la identidad lingüística catalana (siempre hay corrientes de mayor o menor peso que rechazan tal identidad).⁸ Su situación sociolingüística presenta también una convivencia del español y del catalán. Décadas atrás tenía una población fundamentalmente monolingüe catalanoparlante pero de uso cotidiano y familiar, prácticamente analfabeta en su lengua, siendo el español la lengua de actividad administrativa y de cultura. El desarrollo económico centrado en el turismo, principalmente (despegue en los años 60), ha supuesto una llegada de inmigrantes de otras zonas del Estado (y otros países) con lo que ha aumentado la población y con ello la convivencia de ambas lenguas: español y catalán. La zona donde menor inmigración se ha producido ha sido en la isla de Menorca. Los factores generales de expansión del español, además del citado, son los mismos que los mencionados antes: enseñanza del español y su penetración con la difusión a través de los medios de comunicación de amplio espectro (radio y televisión).

Los datos de conocimiento general de ambas lenguas (encuesta del CIS) representan un nivel muy alto para el castellano (94%) y algo menor del catalán-balear (71%). La mitad de la población declara tener el catalán como primera lengua. La proporción es bastante similar a la de Cataluña. El uso cotidiano también es bastante equilibrado (55% en catalán). Ha aumentado ligeramente (3 puntos) la tendencia bilingüe de los hijos respecto a los padres: desciende un poco la proporción de hijos sólo castellanohablantes y se incrementa aproximadamente en la misma proporción los catalanohablantes y bilingües. La actitud de la población frente al uso lingüístico se inclina un poco más por el castellano (40%) o el uso bilingüe (30%) que por el del catalán (23%), pero mayoritariamente considera que debe poder ser atendida en catalán (78%). La distribución territorial de estas actitudes y situación

8 En referencia al habla de las islas Baleares, uso como sinónimos los vocablos "balear" (lengua/variante), "catalán-balear" y "catalán".

es variable: Menorca es una zona donde los datos estadísticos son bastante dispares a la tendencia global.

El ámbito administrativo reconoce el derecho de uso y plena validez de los actos realizados usando la lengua propia. Usa el catalán en los ámbitos externos (publicaciones, papeles, señalización de lugares y centros u organismos), en el parlamento (uso formal e informal) mayoritariamente. También se está adaptando la administración local, pero suele ser más como uso oral que por escrito. El gobierno colabora con entidades privadas de promoción de conocimiento y uso del catalán. No obstante, hay que indicar que el día a día de este proceso de salvaguarda se mueve con altibajos. La política del gobierno autónomo no parece tener una acción decidida en la normalización de la lengua autóctona como sistema de comunicación de pleno uso (sí de pleno derecho).⁹

En términos generales, puede decirse que la actitud gubernamental es favorable, se esfuerza en ir un poco más allá de una simple "imagen" de respeto, recuperación y fomento de uso habitual del catalán. La población acepta el bilingüismo. El fiel entre ambas lenguas parece desequilibrarse en favor del español.

3. La Comunidad Valenciana tiene dos zonas lingüísticas: la de habla castellana y la de habla catalana, o valenciana, que es la denominación empleada en su estatuto de autonomía. En la zona catalanoparlante el 90% se considera con dominio del valenciano.

El tema de la denominación de la lengua propia ha sido y continúa siendo muy discutido por sectores de la sociedad. Propiamente hay dos posturas: la que defiende la unidad idiomática y la que considera lenguas distintas el catalán y el valenciano. La primera se basa en razones lingüísticas y de origen de la conformación administrativa del territorio a partir de la Reconquista (llegando incluso a posturas que defienden una unidad sociopolítica de los territorios de habla catalana independiente del Estado español). La segunda también arguye sus consideraciones lingüísticas diferenciales y argumentos históricos, y se opone a toda integración sociopolítica con otros territorios de habla catalana: piensa lógicamente que no existen vínculos de ningún tipo que lo apoyen. En el ámbito de la práctica escrita (y gramatical) se dan dos modelos ortográficos encaminados a reafirmar las ideas de unidad y diferencia lingüística respectivamente. Ello ha repercutido en una gestión por parte del gobierno administrativo de cierta prudencia con el fin de no incrementar un rechazo del uso y aprendizaje de la lengua propia; en el cuerpo social se da como mínimo una desorientación y posturas de rechazo contrapuestas a las de apoyo a una norma (unificadora o distintiva). Todo ello no ha repercutido positivamente en

9 En los últimos meses (año 1996) ha habido movimientos políticos en el partido del gobierno insular con efectos no precisamente positivos en la política de hacer de su lengua un sistema de pleno uso junto con la integración en el dominio lingüístico catalán (según comentarios de personas que trabajan en este ámbito).

el proceso de recuperación de la lengua propia, a pesar de los medios empleados y con independencia de otros factores.¹⁰

Junto con la distribución de zonas lingüísticas por efecto del desarrollo histórico, también ha habido inmigración, en menor cuantía, de gentes del resto del Estado, de habla castellana, situándose por los núcleos de cierto desarrollo industrial y turístico, en las zonas costeras, de habla valenciana esencialmente. Se trata, pues, de una sociedad donde conviven dos lenguas: español y valenciano.¹¹

El conocimiento de ambas lenguas se sitúa en niveles altos para el español (99%) pero sólo la mitad de la población (55%) asegura tener conocimiento del valenciano (datos de la encuesta del CIS); unos años antes, en el censo de 1992, se establecía un 60% de población que lo usaba. La distribución de los catalanohablantes en el territorio también es irregular, como ocurre en Baleares: se puede establecer una tendencia decreciente que va de norte a sur. Del conjunto de la población sólo un tercio (34%) dice tener como lengua primera el catalán-valenciano, sólo un tercio también (35%) parece usar el valenciano como lengua habitual de contacto; se da un retroceso generacional en el uso del valenciano y de bilingüismo (se constata una leve caída de uso del español).

Con tal situación sociolingüística, las actitudes respecto al uso normal del valenciano no son tampoco favorables: preferentemente la población desea ser atendida en los servicios públicos en español (47%) o una situación bilingüe; la postura que se inclina por el catalán es minoritaria (17%). No obstante, mayoritariamente opinan que la atención pública debe poder realizarse en la lengua propia (64%).

La actitud de la administración autonómica, con estos factores, no destaca por una acción decidida y unos resultados que denoten unas perspectivas positivas en el futuro (ni puede sentir un respaldo), lo que no significa que se haya desentendido del tema y mandato del Estatuto.

El gobierno ha tratado de llevar a la práctica tal mandato legal con el fin de reforzar la identidad colectiva en publicaciones (bilingües o monolingües, de apoyo a la investigación), señalización de lugares y centros oficiales autonómicos, documentación administrativa, servicio de asesoramiento lingüístico, capacitación

10 Como dato adicional, la distinción tiene sus manifestaciones también en la denominación del territorio: País Valencià (País Valenciano) para la postura que defiende la unidad idiomática, y Reino de Valencia (o Región Valenciana), en la otra posición, apelando a la estructura específica que tuvo el territorio en siglos anteriores. De hecho, la denominación administrativa Comunidad Valenciana se impuso como apelativo que no suscitase polémica y división político-social.

11 Este es el término usado en el Estatuto de Autonomía (texto que confiere reconocimiento legal a la configuración político-administrativa de un territorio). A lo largo del texto, y como ocurre con la modalidad balear, uso indistintamente con el mismo sentido: "valenciano", "catalán-valenciano", "catalán", para referirme genéricamente al habla de este territorio (lo mismo en el caso de "catalanohablantes/parlantes" y "valencianohablantes/parlantes").

del personal administrativo, ... Pero el personal de administración tiene una inercia a relacionarse en español entre sí y con el administrado, aunque el 50% del personal dice estar capacitado para el uso del catalán administrativamente. El reparto de uso parlamentario de las lenguas también parece inclinarse del lado del español. La administración local sigue el empuje autonómico pero es variable según las zonas (parece ser que el uso preferente administrativo es el español: aunque puede darse la diglosia oral/escrito: uso oral del valenciano y redacción de los escritos en español).¹² La administración central usa el español. Ni la actitud de la población (a juzgar por los datos) ni la acción administrativa (que establece normas y cumple en lo esencial, pero no se aplica en lo cotidiano para conferir auténtica normalidad de uso), parecen sugerir expectativas positivas en la recuperación, promoción del valenciano como lengua normal de comunicación en todos los ámbitos de la relación social. La impresión es de trato como patrimonio cultural (folklórico), que estorba más que ayuda en la convivencia en los ambientes sociopolíticos que deben dirigir la sociedad valenciana.

Enseñanza y promoción de la lengua propia

Uno de los temas abordados con cierto detenimiento en las diversas leyes de política lingüística es el relativo a la enseñanza de la lengua propia, como conocimiento para adquirir y como instrumento de acceso a la cultura. La enseñanza de una lengua parece ser un pilar esencial en una comunidad que basa fundamentalmente su identidad en la lengua y la cultura que origina. Esta parece ser la base, de parte de las comunidades, en que se ha articulado el Estado español.

En la sociedad en que nos movemos, una lengua que tenga una existencia basada casi exclusivamente en el uso oral parece estar condenada a su desaparición tarde o temprano. Desde una perspectiva de fuerza económico-cultural, hace un tiempo, un cargo de cierta relevancia de la hoy denominada Unión Europea comentaba que aquella lengua que no lograra entrar en la corriente tecnológica de la comunicación, acabaría por quedar reducida a un hecho cultural meramente simbólico. Hace ya tiempo que asistimos a una especie de asentamiento del inglés como

12 En el último año se ha producido un cambio de signo político en el gobierno autonómico, con unas circunstancias en su constitución que indudablemente está incidiendo poco positivamente en el proceso de uso pleno y normal de la lengua vernácula. Si, por una parte, el gobierno se esfuerza por continuar la labor iniciada antes (según sus postulados políticos), por otra se actúa y se han dictado decretos que aminoran el uso político-administrativo de la lengua y tratan de mantener una distinción administrativa de dominio lingüístico respecto al catalán. Aunque está reconocido el derecho de expresión en valenciano (y su validez jurídica, llegado el caso), hay muchas reticencias (justicia, inscripciones en registros o documentos derivados de las mismas), e incluso algún caso aislado de rechazo en una consulta médica (tal actitud fue condenada en su día por un tribunal, pero el recurso de apelación ha revocado la sentencia anterior basándose en detalles que aminoraban la supuesta conducta de discriminación lingüística).

lengua de relación internacional en tanto que otras lenguas con peso histórico-cultural están sufriendo un lento retroceso no tanto en su existencia oral cuanto en su forma escrita (me refiero a la cantidad de documentación mundial escrita que se origina en inglés frente a otras lenguas, y no digamos de documentación electrónica).

La enseñanza de una lengua es garantía de su pervivencia en el futuro y también un instrumento clave para asegurar su recuperación y uso habitual en cualquier ámbito de las relaciones sociales.

La regulación de la misma depende ya, en general, de los respectivos gobiernos autónomos dentro de los marcos estatutarios. Antes de tener éstos competencias en el tema, el Ministerio de Educación del Estado ya había permitido la enseñanza de la lengua propia en los territorios que tuvieran una (1979). La acción de los correspondientes gobiernos autónomos ha continuado y desarrollado tales directrices.

Otro pilar clave para la promoción de una lengua e instrumento para dar síntomas de normalidad y también indirectamente como referencia de uso de una lengua es el empleo que se hace en los canales de difusión tanto cultural como simplemente social: prensa y medios de comunicación social.

1. En Cataluña se ha dispuesto que la enseñanza de su lengua propia sea obligatoria en los niveles educativos primario y secundario, como materia y como instrumento de adquisición del conocimiento. Garantiza la enseñanza de la lengua española. El objetivo es que los alumnos sean bilingües al final del proceso educativo con competencia en ambos idiomas. Dado que la situación de partida no es equilibrada, se prima la obligatoriedad de la enseñanza no sólo del catalán sino también en esta lengua, pero tratando de respetar el derecho a la elección de la línea educativa. En el curso 89-90 predominaba la enseñanza en catalán. En ningún momento se ha permitido separar los alumnos por líneas de enseñanza (escuelas o aulas en catalán distintas de las de en español), sino fomentar el uso de ambas lenguas en el mismo espacio.

Además de las disposiciones que desarrollan el mandato de la ley de normalización lingüística, la administración autonómica ha procurado formar profesorado idóneo para tal fin.

La escolarización responde a tres modelos: a) enseñanza en castellano con obligación de cursar la materia de lengua catalana y otra materia de conocimiento en catalán, b) enseñanza en catalán con obligación de cursar la materia de lengua española y otra materia de conocimiento en español, c) enseñanza equilibrada en el uso de una y otra lengua.

Estos modelos están complementados con programas de inmersión lingüística en catalán de niños de habla castellana. Las evaluaciones efectuadas hablan de resultados satisfactorios, pero socialmente hay cierto grado de rechazo a tal medida (es tema de discusión por parte de padres y usado como cuestión política) habiéndose recurrido ante los tribunales, aunque la sentencia reciente del Tribunal Constitucional (en 1994) ha sido favorable al método.

La enseñanza superior, universitaria, está enmarcada por la autonomía universitaria de gestión y la libertad de cátedra. Las universidades en Cataluña,

públicas y privadas, asumen el hecho de la lengua propia como instrumento de su magisterio, además de tenerla como objeto de estudio, ofreciendo la adaptación del profesorado para enseñar en catalán y del personal de servicios para su uso administrativo y de atención al público, colaborando en la fijación terminológica de las materias. Aunque el esfuerzo es notable no representa un equilibrio en el uso de ambas lenguas: la distribución es muy irregular, en función de estudios, preferencias de horarios, etc.

La utilización del catalán en los medios de difusión va en aumento pero no por ello está equilibrado con el uso del español.

La prensa en catalán surge ya a finales del XIX. Hoy en día su peso en producción y lectura no sobrepasa un 12% de la producción total en Cataluña. Existen publicaciones diarias y periódicas, comarcales y especiales pero de carácter específico (infantiles, literarias, científicas, religiosas, ...) y escasa distribución. Los factores que inciden en ello son la tradición y peso de la prensa escrita en español a la que se une el escaso hábito de lectura en catalán (cuando no resulta que los lectores potenciales todavía son algo analfabetos en catalán).

La actividad editorial (publicaciones no de prensa) es muy importante: Barcelona (o su área) es un centro editorial de gran magnitud en el contexto nacional. La producción en catalán ha experimentado un gran empuje, multiplicándola por siete, y ayudada por políticas gubernativas de apoyo y subvenciones, además del mercado que representa la edición para el ámbito educativo. Pero en conjunto la edición en catalán sólo representa poco más del 11% de la producción nacional.

La presencia de los modernos medios de difusión, radio y televisión, es destacada y en cierta cantidad. Las emisoras de radio locales (que están aflorando) suelen tener emisiones en catalán (otra cosa es el contenido de la programación). Las emisoras estatales públicas y privadas suelen emitir en cadena para todo el país y en español: sólo en los momentos de desconexión emiten parcialmente en catalán programas de ámbito local; únicamente una emisora estatal de radio emite regularmente en catalán. El gobierno autónomo creó una corporación de radio y televisión autonómica con el fin, entre otros, de disponer de un canal propio para la difusión y promoción del catalán como lengua normal de comunicación; obviamente emite regularmente en catalán en cadena para todo el territorio.

Existen empresas de televisión estatales, que sólo emiten programas o ciertas bandas horarias en catalán (con desconexión nacional), y últimamente han aparecido privadas, que sólo lo hacen en español; la propia corporación autonómica tiene dos canales, que emiten íntegramente en catalán. Aunque la situación es desfavorable para el catalán, se ha experimentado un paso importante: de no tener nada a disponer de dos canales.

Otros ámbitos de difusión cultural, teatro y cine, también contribuyen a la difusión y normalización del catalán como lengua de cultura. En la ciudad de Barcelona unos 2/3 de representaciones lo son en catalán (la cuota de espectadores es algo más de un tercio) y también existen producciones en centros comarcales en

lengua propia. Se han establecido ayudas y diseñado políticas de apoyo para la realización cinematográfica y doblaje en catalán. La producción propia en esta lengua se cifra en un 50%. Pero la audiencia en salas es pobre y muchas de las realizaciones son de duración corta. En otro ámbito cabe mencionar campañas de rotulación exterior y documentación de servicios al público privados (comercios, cartas de restaurantes, etc.).

2. La Comunidad Balear presenta una base bastante más pobre en los temas de enseñanza y difusión a través de los medios de comunicación.

Por una parte, la administración autonómica todavía no tiene competencias en materia educativa, lo que implica que no ha desarrollado el tema con directrices propias. En cuestión de enseñanza de la lengua propia se rige por la referida autorización ministerial. En su estatuto se reconoce el derecho de elección de lengua de enseñanza, hecho que se refleja en un leve crecimiento de centros públicos y privados que ofrecen la enseñanza en catalán. Se ha actuado en la oferta de cursos de actualización en la lengua catalana para maestros así como en la formación de nuevas generaciones de docentes. En términos generales se da un estancamiento en la promoción y expansión de la enseñanza de la lengua propia, quizá motivado por la poca presión social de demanda: la sociedad considera más la vertiente pragmática de la utilidad de una lengua para el desarrollo personal posterior; además no ha habido tradición de enseñanza ni del catalán ni en catalán.

La actividad cultural en lengua propia tiene tímidas manifestaciones en literatura y otros tipos de publicaciones; a pesar de un fuerte aumento, su peso en el conjunto es muy relativo.

La prensa local usa el castellano, con contadísimas secciones o artículos en catalán. Las publicaciones periódicas en esta lengua sólo son locales (de periodicidad variable); las de mayor difusión están redactadas en español.

La programación de radio que se emite en catalán es sólo de ciertas bandas horarias; hay emisoras locales que emiten en la lengua propia. La televisión que se capta es de cadenas de ámbito estatal y la autonómica de Cataluña. Sólo emite una cadena estatal su programa regional en catalán unos minutos al día.

3. La Comunidad Valenciana ha proyectado mayores esfuerzos que la balear en la promoción y difusión de la lengua propia, aunque los resultados están por ver.

Tanto su estatuto de autonomía como la ley que desarrolla el uso de su lengua propia contemplan el derecho de elección de uso de la lengua y también para la enseñanza (si bien establece ciertas excepciones para casos específicos o una incorporación progresiva en zonas castellanoparlantes), así como la obligación de enseñar la lengua propia, además de la española, para conseguir una situación de dominio bilingüe.

Las acciones se han encaminado hacia la implantación en enseñanza primaria y secundaria de la docencia obligatoria del valenciano; opcionalmente se ha implantado su docencia (en los centros que lo hayan solicitado), y también se han promovido otros tipos de enseñanzas (adultos, especializada). Al igual que ocurre

en Baleares y otros territorios, no ha habido tradición de enseñanza en valenciano ni del valenciano de manera sistemática. En ningún caso sigue el modelo programado en Cataluña.

Los resultados no han sido todavía evaluados: la impresión es que hay resultados positivos en los alumnos valencianoparlantes pero no son tan positivos en los castellanoparlantes. La docencia en valenciano sólo alcanza el 5% de los centros. Los datos administrativos indican un aumento de centros en los que se van implantando tales líneas y determinación de seguir así.

Pero el contexto socioeconómico actual, quizá la poca presión social por el interés de la lengua autóctona y una probable ausencia en el conjunto de prioridades de la acción político-administrativa, más bien parecen indicar un estancamiento cuando no un retroceso en la normalización de la lengua en todos los ámbitos de uso social y cultural. Si a ello se une el contexto de polémica de identidad de la lengua, se puede comprender la pobreza de resultados después de una docena de años.

Del conjunto de las universidades de la comunidad sólo una no se pronuncia sobre la oficialidad del valenciano. En las distintas universidades, unas con más atención y otras con menos, se han instituido servicios de formación de profesorado y personal de servicios, traducción, normalización del uso del catalán-valenciano respecto al español, y de difusión. La docencia en lengua propia existe, pero sólo alrededor de un 8% del profesorado imparte docencia en tal lengua y una media del 13,7% de estudiantes solicita la docencia en valenciano. Un informe reciente del Servei de Normalització Lingüística de la Universitat de València (1996) señala que, en el seno de la misma, el panorama no es todo lo satisfactorio que sería de desear, máxime en una institución que ha sido abanderada en la reivindicación de la lengua vernácula. A lo largo de 5 años se ha producido un incremento (notable) de demanda de docencia en valenciano, no correspondida con una oferta ni teórica ni real. Aun así la petición no llega en términos globales al 20% de la población estudiantil y la oferta no se acerca al 50%, no pudiéndose garantizar mínimamente líneas de docencia en español y en valenciano (ello se agrava más en estudios con gran demanda y posterior incidencia de sus titulados en la sociedad: derecho, economía, medicina). Ni siquiera la dotación de plazas docentes tiende a tratar de paliar el déficit de oferta en valenciano. Buenas disposiciones y directrices por parte de los órganos de gobierno universitario no faltan, pero la dotación de que se dispone no puede asumir unos mínimos que garanticen tal posibilidad de docencia, debiendo, no obstante, incidir en cambios de los criterios de planificación de la docencia.

La realidad no es muy halagüeña. Añádase que el lenguaje administrativo sigue siendo preferentemente el español, la facilidad de opción de líneas de enseñanza no es equiparable por recursos, a pesar de directrices y normas en favor de una oferta lo más bilingüe posible. Ha aumentado la publicación de material complementario para la docencia, investigación y promoción de la lengua propia.

La difusión del valenciano a través de los medios de comunicación social es poco favorable. Aunque ha habido un periódico en valenciano, éste no pudo con-

tinuar; la prensa actual sólo es en castellano (salvo publicaciones de ámbito local: boletines municipales, de asociaciones culturales, etc.), aunque aparezcan irregularmente artículos en valenciano (en ambas modalidades de ortografía). Un semanario de difusión por toda el área lingüística catalana se edita en Valencia.

Emisoras locales de radio emiten en valenciano, pero no es habitual. Las pertenecientes a empresas nacionales lo hacen en español y sólo en programas locales se usa, no de manera sistemática, el valenciano. El gobierno autónomo también ha creado un ente de comunicación de radio y televisión. La radio, con cobertura en todo el territorio de la comunidad, emite en la lengua propia. En cambio, la televisión emite programas en español y valenciano, con poca producción propia y escaso porcentaje de programas doblados a la lengua propia (aunque sean originales en inglés, se emiten frecuentemente doblados al español). Últimamente se oyen quejas sobre una drástica disminución de emisión en valenciano. Por interés de una entidad privada se recibe señal de la televisión y radio de Cataluña (no dispongo de datos de audiencia). La política de emisiones en valenciano topa con el contexto sociopolítico de la polémica de qué variante de lengua se usa.

Las producciones teatrales en valenciano tienen una presencia simbólica y menor es todavía la cinematográfica. Las exhibiciones de películas dobladas en valenciano son raras (a no ser que sean originales y la afluencia de público suele ser baja).

La normalización en la vía pública se nota en la rotulación de calles (parcial), organismos oficiales públicos, alguna empresa, señalizaciones, y también con la plasmación de la polémica de sistemas ortográficos. La iniciativa privada ha seguido muy poco la adaptación lingüística de sus carteles y anuncios.

Esos son algunos retales del contexto legal de las lenguas vivas del Estado español con especial referencia a la situación del dominio lingüístico catalán. Las otras lenguas no estatales estaban y siguen estando sometidas a un proceso de paulatina desaparición. Este proceso se ha visto acelerado por la repercusión aumentada que tienen los factores apuntados en la sociedad actual, aunque la decidida actitud de hablantes y la política de algunos gobiernos territoriales estén frenando esa tendencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ETXEBARRIA AROSTEGUI, M. 1995. *El bilingüismo en el Estado español*. Bilbao, Ediciones FBV, S.L.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (no publicado). Planificación lingüística y acciones en Galicia. 11th World Congress of Applied Linguistics, Jyväskylä (Finlandia), agosto 1996.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. 1985. *El rumor de los desarraigados*. Barcelona, Anagrama.
- SERVEI DE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA 1996. Informe de docència en valencià. Curs 1995-96. Universitat de València (Informe).
- SIGUÁN, M. 1992. *España plurilingüe*. Madrid, Alianza Editorial, Col. Alianza Universidad, nº 701.
- SIGUÁN, M. 1994. *Conocimiento y uso de las lenguas en España*. Madrid, CIS.

ESTADO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS DEL ORIENTE, CHACO Y AMAZONIA BOLIVIANOS¹

Luis Antonio Rodríguez Bazán²

INTRODUCCIÓN

En el contexto boliviano existe una relación intrínseca entre la Amazonia y lo que aquí denominamos el Oriente y el Chaco, que tiene origen histórico, étnico-cultural, lingüístico y socioreivindicativo. Ya en tiempos prehispánicos las culturas de los pueblos de tierras altas consideraban como algo extraño a los pueblos de tierras bajas, y esta concepción se mantuvo durante el periodo colonial y republicano. En el país hasta hace poco lo indígena boliviano se resumía a los pueblos de tierras altas. Para el común de la sociedad boliviana los pueblos indígenas de tierras bajas son todavía “novedosos y recientes”.

En rigor, cuando nos estamos refiriendo al Oriente, Chaco y Amazonia, estamos haciendo alusión a los pueblos indígenas de las Cuencas de los Ríos Amazonas y de la Plata. Así, por ejemplo, la familia lingüística tupi-guaraní tiene una continuidad en las tres zonas: la amazónica (guarasugwe, sirionó), oriental (guarayo) y chaqueña (tapiete y guaraní: ava e isoseña). Los pueblos de las tres regiones están afiliados a una sola organización: la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB). Así mismo, todos estos pueblos estructuran referentes de identidad colectiva en torno a reivindicaciones comunes, como son la tierra y el territorio, la educación, la salud, el acceso al poder local, etc. También se identifican con acciones colectivas como las dos marchas indígenas llevadas a cabo en 1992 (“Marcha por el Territorio y la Dignidad”) y 1996 (“Marcha por la Tierra y Territorio, Derechos Políticos y Desarrollo”).

Sin embargo, cada una de estas tres regiones tiene características físicas, ecológicas específicas; en lo lingüístico las particularidades son aún más acentuadas, como veremos más adelante.

Aproximadamente dos tercios del territorio boliviano se encuentran en las cuencas del Río Amazonas y del Río de la Plata. El otro tercio corresponde a la zona

1 Este trabajo es una versión revisada y actualizada de la ponencia del mismo nombre presentada en el Encuentro “Las Lenguas Indígenas de la Amazonia en la ciencia y las sociedades”, realizado en Belem-Brasil del 26 al 29 de Marzo de 1996.

2 Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

andina, denominada así en referencia a la Cordillera de los Andes. De ahí son originarios los dos pueblos indígenas más grandes del país: los aimaras y los quechuas; así como dos pueblos pequeños, los urus y los chipayas.

En el Oriente, Chaco y Amazonia bolivianos, en la actualidad existen al menos treinta y tres pueblos indígenas.

Como se ha afirmado, hasta hace una década, para el boliviano común el país estaba totalmente concentrado en el área andina. En la conciencia ciudadana no se tenía la existencia de los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia, mucho menos de su diversidad. Cuesta mucho comprender a cabalidad esta diversidad. A partir de la marcha hacia La Paz por el "Territorio y la Dignidad" de 1992, el país empezó a "abrir los ojos" a la Amazonia y a percatarse de la diversidad cultural y etnolingüística que ella alberga.

Los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia, al igual que los de tierras altas, viven realidades de discriminación, olvido, explotación y marginación de la sociedad y el estado "nacionales", lo que se manifiesta en los más altos índices de mortalidad, analfabetismo, inasistencia escolar y en otros indicadores que denotan la realidad de pobreza extrema en la que viven.

Los principales problemas que enfrentan son: jurídicos, el acceso a y la tenencia de la tierra y territorio, la creciente "invasión" de sus espacios vitales, educación, salud, ciencia y tecnología propias, en general, la imposición de una concepción y una práctica de desarrollo que no sólo no coincide con sus modos de ser y pensar sino que se basa en la extracción del excedente indígena hacia ámbitos no indígenas. Es alrededor de aspectos como éstos que se organizan y estructuran sus concepciones de colectividad y especificidad.

Los estudios socioculturales y lingüísticos, en particular, sobre la región son escasos; y, los que existen, por lo general, no se encuentran disponibles en el país. Adicionalmente, no se realizan traducciones de los estudios que existen sobre la zona. Ello impide incrementar el universo de lectores de la poca literatura que se tiene. Especialmente, los indígenas están marginados de este acceso y, por ende, del conocimiento sistematizado sobre sus lenguas y culturas.

El precario desarrollo de la investigación etnolingüística en estas zonas es uno de los problemas centrales a enfrentar, especialmente para desarrollar procesos de educación intercultural bilingüe que la Reforma Educativa boliviana³ pretende llevar a cabo.

El estado boliviano y las universidades no cuentan con programas de investigación y formación de recursos humanos, indígenas o no, para este campo. Ello acentúa más la realidad de "ignorancia" en la que vivimos los bolivianos respecto de la realidad indígena de esta parte del país. Lo poco que se sabe es producto de las

3 Aunque inicialmente la reforma solo estuvo prevista para las lenguas aymara, quechua y guaraní y dejó para una segunda fase las demás lenguas del Oriente, Chaco y Amazonia.

actividades que el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) llevó a cabo entre 1955 y 1985 con 18 pueblos indígenas diferentes y lo aún más poco que después han podido hacer misiones católicas y protestantes o algunos investigadores independientes, en su mayoría extranjeros.

BOLIVIA: DATOS ETNOLINGÜÍSTICOS

Bolivia es un país pluriétnico, pluricultural y plurilingüe. Así lo declara el Primer Artículo de la Constitución Política del Estado, reformada en 1994.

Según el censo de 1992, la población boliviana comprendía 6'420,792 habitantes⁴ de los cuales al menos el 60% habla un idioma indígena u originario.⁵ El 34,3% de la población habla quechua, el 23,5% aimara, el 1% guaraní y el 0,6% "otro idioma nativo", sólo el 42,7% de la población es monolingüe en castellano. Del total de la población, el 45,2% al menos es bilingüe, el 8,3% está compuesto por monolingües quechuas, el 3,3% por aimaras, el 0,3% por guaraníes y el 0,1% por monolingües en "otra lengua nativa".

Los pueblos indígenas mayoritarios son el aimara con 1'238.000 hablantes y el quechua con 1'806.000 hablantes. En la zona andina también hay las llamadas lenguas minoritarias. Aunque es menester aclarar que en Bolivia el término "minoritario" está relativizándose por la propia presión de los pueblos indígenas que lo rechazan, ya que no toma en cuenta factores de ocupación espacial y territorial. Si bien, en la realidad macro del país, éstos pueden ser percibidos como minoritarios e incluso insignificantes, cuando se parte del punto de vista de la ocupación espacial-territorial, es decir, de la región y de la microregión, la perspectiva de análisis cambia, pues, a menudo, ellos pueden ser los únicos habitantes o los "mayoritarios" en una zona determinada.

El siguiente cuadro muestra la población nacional por idioma hablado:

Castellano	Quechua	Aimara	Guaraní	Otro nativo
4'594,110	1'805,843	1'237,658	49,618	29,582

Este otro nos muestra la población según monolingüismo:

Castellano	Quechua	Aimara	Guaraní	Otro Nativo
2'203,318	428,384	168,870	7,272	3,963

El período 1976-1992 presentó tasas decrecientes de monolingües quechuas (-35,7), aimaras (-51,5) y de bilingües (-2.0) frente a un crecimiento relativo de los

4 Se trata del número de censados, el Instituto Nacional de Estadísticas ha calculado una población para 1.992 de 7'200,000 habitantes.

5 En Bolivia los pueblos del Oriente, Chaco y Amazonia se denominan "indígenas", los pueblos de tierras altas, especialmente los aymaras y quechuas, se denominan "originarios".

monolingües castellano hablantes (24,9). Lamentablemente el censo de 1976 no tiene datos para el guaraní y el “otro nativo” que nos permita conocer una aproximación sobre el comportamiento de los monolingües en idiomas indígenas de tierras bajas.

POBLACIÓN INDÍGENA DE TIERRAS BAJAS

El censo de 1992 no nos brinda la posibilidad de aseverar un dato exacto sobre la población indígena de tierras bajas en el país; en realidad, sólo se puede hacer aproximaciones por idioma y lugar de nacimiento.

Esta falencia ha buscado ser subsanada con el Censo Rural Indígena de Tierras Bajas que contempló el principio de autoreconocimiento étnico, y por ello incluyó una pregunta específica sobre la pertenencia a pueblo indígena. El Censo Indígena es uno de los mayores esfuerzos de aproximación a la realidad de los pueblos indígenas de tierras bajas. Sin embargo, presentó problemas de cobertura, pues no llegó a toda la población dispersa por inaccesibilidad y “falta de conocimiento”. El levantamiento de la información contaba con participación indígena, tanto de dirigentes como de comunarios, tanto en la dirección como en el levantamiento de la información en las boletas. Muchas comunidades no eran conocidas como indígenas incluso para las propias organizaciones. Adicionalmente, salvo excepciones, no tomó en cuenta las ciudades y/o poblaciones con más de 2.000 habitantes en tanto se trataba de un censo definido como rural.

Los datos de población del Censo Indígena son los siguientes:

Pueblo Indígena	Población	%	Oriente	Chaco	Amazonia	TIPNIS ⁶
Total población	154,966	100	56,843	35,646	57,994	4,483
Chiquitano	47,086	30,4	46,330	35,646	754	2
Guaraní	36,917	23,8	3,338	33,525	53	1
Mojeño	19,699	12,7	170		16,474	3,055
Guarayo	7,235	4,7	6,064		1,166	5
Movima	6,516	4,2	62		6,439	15
Chiman	5,907	3,8	14		5,695	198
Itonama	5,090	3,3	6		5,077	7
Tacana	5,058	3,3			5,058	
Reyesano	4,118	2,7	6		4,112	
Yuracare	3,333	2,2	12		2,136	1,185
Joaquiniano	2,464	11,6			2,459	3
Wennhayek	2,081	1,3	8	2,054	17	2
Cavineño	1,736	1,1	10		1,726	
Mosetén	1,177	0,8			1,177	

cont./

6 TIPNIS: Territorio Indígena Parque Nacional Isiboro-Secure. Allí se realizó la fase de validación del Censo y como reunió las condiciones planificadas no se repitió en el Censo propiamente dicho.

Pueblo Indígena	Población	%	Oriente	Chaco	Amazonia	TIPNIS
Loretano	1,106	0,7			1,104	2
Ayoreo	856	0,6	800		56	
Cayubaba	794	0,5			793	1
Chácobo	767	0,5	2		759	6
Baure	590	0,4			590	
Esse Ejja - Chama	584	0,4	1		583	
Canichana	583	0,4			582	1
Sirionó	419	0,3	4		415	
Yaminagua	161	0,1			161	
Machineri	155	0,1			155	
Yuki	138	0,1	3		135	
Moré o Iténez	108	0,1	7		101	
Araona	90	0,1			90	
Tapiete	74	0,05	6	67	1	
Guarasugwe	46	0,03			46	
Huacaraje	41	0,03			41	
Pacahuara	18	0,01			18	
Maropa	12	0,01			12	
Leco	9	0,01			9	

Según el resumen del Censo Indígena (pág. 15), la población indígena de tierras bajas alcanzaría los 200.000 habitantes. El Censo Indígena habría censado a 160,546 personas. Para el caso de localidades de más de 2.000 habitantes, que el Censo Indígena no incluyó, salvo excepciones, se han hecho proyecciones considerando la proporción de menores de 6 años, el porcentaje promedio de pérdida del idioma indígena y la omisión del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1,992 en el área. Con base en estos criterios se ha calculado 38,200 habitantes, que sumados a los censados resultan en un total de 198,746 habitantes.

Si consideramos que la omisión del censo indígena es de alrededor del 10%, convendríamos en que la población indígena “originaria” de tierras bajas es de 210,000 a 220,000 habitantes aproximadamente.

En el Oriente, Chaco y Amazonia, habita también población proveniente de culturas de tierras altas. Su presencia es considerable y hoy supera numéricamente a la “originaria” de tierras bajas, a nivel de toda la región. El siguiente cuadro grafica esta situación:

Origen de la población indígena que vive en tierras bajas	Población ⁷
Población indígena de tierras bajas que vive en tierras bajas	210,000
Población indígena de tierras altas que vive en tierras bajas	243,302
TOTAL	453,302

7 Murillo, David 1997 pag. 27 al 29. El cálculo de esta población es aproximado en base al Censo del 92 tomando en cuenta idioma y lugar de nacimiento; nuevamente nos encontra-

Vulnerabilidad respecto a la variable poblacional

Los criterios de vulnerabilidad no están totalmente definidos. En este acápite consideramos sólo la variable poblacional.

Entre los pueblos indígenas de tierras bajas tres pueblos son mayoritarios: chiquitanos, guaraníes y mojeños que representan el 66,9% de la población, treinta pueblos representan sólo el 33,1%. Estos tres pueblos serían los menos vulnerables.

En un siguiente grupo de pueblos medianamente vulnerables podríamos situar a aquellos pueblos que superan el 1% de la población. Nos estamos refiriendo a: guarayos, movimas, chimane, itonama, tacana, reyesano, yuracaré, joaquiniano, wennhayek y cavineño. Estos diez pueblos representan el 28,2% de la población indígena "originaria" de tierras bajas.

El tercer grupo, que podemos denominar como altamente vulnerables, tiene como tope el 1% y como límite inferior el 0,3%: mosetén, loretano, ayoreo, cayubaba, chácobo, baure, esse ejja, canichana y sirionó. Estos nueve pueblos representan sólo el 4,6%. La barrera fatídica de estos pueblos es doscientos habitantes.

Finalmente, nos encontramos ante un grupo que podríamos denominar severamente amenazados compuesto por los yaminagua, machineri, yuqui, moré, araona, tapiete, guarasugwe, huacaraje, pacahuara, maropa y leco. Once pueblos que juntos apenas representan el 0,64% de la población indígena "originaria" de tierras bajas. Un tercio de los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia juntos no alcanzan el uno por ciento del total de la población de los indígenas de tierras bajas. En este grupo los últimos cinco pueblos señalados son los de mayor peligro ya que no llegan a tener cincuenta habitantes cada uno.

ASPECTOS ETNOLINGÜÍSTICOS

Dentro de la situación global que acabamos de describir, existen detalles que vale la pena revisar.

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

Al igual que otros países de la región, el ILV participó en la difusión escrita de las lenguas indígenas. El ILV inició sus actividades con el pueblo chácobo en

mos ante una aproximación: los indígenas de tierras altas que viven en tierras bajas tienden a clandestinizar su origen étnico, mucho más aún alimentado por el regionalismo que se manifiesta en el par colla (altiplánico) - cambia (oriental). En muchos casos asignar a una persona por colla es insultarla, por ello muchos prefieren borrar la posibilidad de ser tildados de collas, especialmente los jóvenes y los niños. Por otro lado existe una población de hijos de migrantes de tierras altas, que nacen en tierras bajas y de hijos de padres de matrimonios entre indígenas de tierras altas y tierras bajas, por lo general tienden a la lengua castellana y a una identidad "cambia" no indígena.

1955. En 1956 continuó con los ignacianos, chipayas, sirionós y tacanas. En 1961 incorporó a su trabajo a los esse ejjas y en 1964 a los araanas.

La finalidad del ILV fue evangelizar. Su trabajo lingüístico tuvo que ver con la traducción de la Biblia a todas esas lenguas. El proselitismo no sólo llegó a la traducción sino a la vivencia evangelizadora, la inclusión de la educación, la salud y otros aspectos. La acción del ILV no se limitó a la difusión de la “Palabra” sino que afectó al conjunto del modo de ser y del modo de vivir de los pueblos indígenas. Aún no se ha realizado una investigación sobre este impacto.

En el convenio que tenía con el gobierno se señalaba como objetivo la “incorporación de los indígenas a la nación”.

En 1985 el ILV concluyó sus actividades en el país, dejando materiales escritos y fichas correspondientes a descripciones de las lenguas mencionadas. Entre los materiales escritos se puede mencionar textos escolares y libros religiosos en 18 idiomas indígenas, de los cuales 3 son andinos y 15 pertenecen a las áreas del Oriente, Chaco y Amazonia. Al mismo tiempo el ILV realizaba “Cursos de Verano” con la finalidad de capacitar en distintos campos como la educación, salud, liderazgo y otros oficios. Cabe destacar que hasta hoy permanecen en servicio, como docentes bilingües, aproximadamente unos 50 maestros formados por el ILV.

En Bolivia, el ILV es la institución que mayor trabajo ha realizado en materia de descripción y de uso escrito de lenguas del Oriente, Chaco y Amazonia.

En la misma línea de trabajo, operan ahora en el país otros grupos protestantes fundamentalistas como Nuevas Tribus, Misión Suiza, Misión Sueca que trabajan con algunos pueblos indígenas (chimane, wennhayek, yurakaré, moxeños, yaminawas y machineris), sobre todo en proyectos de educación, salud y producción. Desde la esfera educativa promueven el uso de alfabetos elaborados en la época del ILV, los mismos que también son utilizados en los textos religiosos.

Familias lingüísticas

Las lenguas del Oriente, Chaco y Amazonia por familia lingüística y número de hablantes se presentan en el siguiente cuadro:

Familia Lingüística	Pueblo-lengua
Tupi-guaraní	Guaraní
	Guarayo
	Sirionó
	Yuqui (Bia Ye)
	Tapiete
	Guarasugwe
Arawak	Mojeño (Trinitario e
	Ignaciano)
	Baure

cont./

Familia Lingüística	Pueblo-lengua
Pano	Pacahuara ⁸ Chácobo Yaminagua
Tacana	Araona Reyesano Cavinena Esse Ejja Tacana
Mataco-Maka	Wennhayek Chulupis ⁹
No Clasificados	Ayoreo ¹⁰ Moré ¹¹ Canichana Cayuvava Tsimane ¹² Mositén Chiquitano (Besiro) Itonamas Leco Movima Yuracaré Joaquinianos Javerianos Loretanos Machineri ¹³ Bororo ¹⁴ Toromona ¹⁵

Investigaciones posteriores nos podrán aclarar aún más el panorama de las familias lingüísticas y donde exista disquisición se tendrá que considerar los diálogos con los propios pueblos.

8 En algunas clasificaciones aparece como aislada.

9 Para algunos lingüistas este pueblo aún existe; el Censo Indígena no los encontró.

10 Algunos la consideran de la familia Zamuco.

11 Algunos la consideran de la familia Chapacura.

12 Se está empezando a considerar que junto al mosetén formen la familia Mosetén.

13 Esta lengua aún no ha sido estudiada; como se trata de los mismos machineris del Brasil, es posible que sean de la familia Arawak.

14 Al igual que los chulupis, en alguna literatura se les considera como existentes; el Censo no los encontró.

15 Este pueblo no ha sido contactado; los araonas hablan de ellos y algunas personas que indican haber tenido contacto, pero se considera un pueblo no contactado.

Monolingüismo y bilingüismo de lengua indígena y castellano

En los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia el bilingüismo entre el castellano y las lenguas indígenas es acentuado. Prácticamente la mitad de la población mayor a seis años es bilingüe.

El Chaco es la región más bilingüe con el 90,1%. La Amazonia es la menos bilingüe con el 29,5% y el Oriente está cerca del promedio (41,6%).

El siguiente cuadro nos muestra los índices de bilingüismo y monolingüismo de los pueblos indígenas por área. El cuadro no incluye a yaminaguas, machineri, yuki, moré, araona, guarasugwe, huacaraje, pacahuara, maropa y leco que entraron en la categoría de "otros". Sin embargo más adelante presentaremos la situación de cada pueblo respecto al uso de la lengua.

Bilingüismo y monolingüismo por pueblo y región indígena¹⁶

Región y pueblo ind.	Total pobl.	Monolingüe lengua indígena	Monolingüe castell.	Bilingüe castell.- lengua indígena	Otras combinaciones
<u>R. Oriente</u>	43,686	1,5	56,3	41,6	0,6
Chiquitano	35,644	0,7	65,8	32,9	0,7
Guarayo	4,585	7,4	3,5	89,0	0,2
Guaraní	2,615	0,9	30,2	68,5	0,4
Ayoreo	582	10,3	1,9	87,5	0,3
Otros pueblos	260	0,0	74,6	24,2	1,2
<u>R. Chaco</u>	27,834	4,9	4,4	90,1	0,1
Wennhayek	1,616	7,9	5,8	86,3	0,1
Guaraní	26,168	5,2	4,4	90,4	0,0
Tapiete	52	3,8	0,0	94,2	1,9
<u>R. Amazonia</u>	44,005	5,0	63,7	29,5	1,8
Moxeño	12,521	1,8	65,3	32,8	0,1
Movima	4,857	0,3	76,9	22,3	0,1
Chimane	4,059	41,7	9,2	47,5	0,4
Itonama	3,902	0,0	97,1	2,5	0,3
Tacana	3,863	0,2	62,8	36,3	0,2
Reyesano	3,163	0,1	91,9	7,2	0,4
Joaquiniano	1,913	0,0	98,0	1,9	0,1
Yuracaré	1,577	1,3	23,7	71,9	0,2
Cavineño	1,329	1,2	30,9	66,6	0,7
Mosetén	869	2,2	13,7	82,4	0,2

cont./

16 El cuadro fue elaborado con datos del Censo Indígena. Se tomó de López, Carmen 1997.

Región y pueblo ind.	Total pobl.	Monolingüe lengua indígena	Monolingüe castell.	Bilingüe castell.- lengua indígena	Otras combinaciones
<u>cont. Amazonia</u>					
Guarayo	920	2,9	73,7	22,3	0,5
Loretano	869	0,0	96,9	3,0	0,0
Cayubaba	608	0,5	91,6	7,6	0,3
Chácobo	562	17,3	25,3	56,4	0,9
Baures	474	0,0	97,3	2,3	0,4
Esse-Ejja	443	4,5	14,2	79,9	0,2
Canichana	479	0,0	96,0	3,5	0,2
Sirionó	309	1,9	4,2	93,5	0,0
Otros pueblos	1,288	4,4	62,6	15,1	15,0
Total rural tierras bajas	115,525	3,6	46,6	49,3	0,3

Como se ve, la situación es variada, incluso al interior de las áreas regionales. Hasta aquí podemos verificar que existe una fuerte tendencia al monolingüismo castellano, salvo excepciones. O existen casos dramáticos de algunas lenguas que están en real peligro de muerte, si es que no suceden procesos extraordinarios de revitalización en las próximas décadas.

1. Pueblos tendientes al monolingüismo castellano

Hay dos grupos de pueblos tendientes al monolingüismo castellano. El primero fluctúa entre 90 y 100% de monolingüismo castellano; el segundo entre 60 y 80%.

En el primer grupo se encuentran once pueblos, es decir un tercio del total. El siguiente cuadro nos muestra la situación de estos pueblos.

Pueblo	Area	Población	Monolingüe indígena	Monolingüe castell.	Bilingüe
Joaquiniano	Amazonia	1,913	0,0	98,0	1,9
Baures	Amazonia	474	0,0	97,3	2,3
Itonama	Amazonia	3,902	0,0	97,1	2,5
Loretano	Amazonia	869	0,0	96,9	3,0
Canichana	Amazonia	479	0,0	96,0	3,5
Reyesano	Amazonia	3,163	0,1	91,9	7,2
Cayubaba	Amazonia	608	0,5	91,6	7,6

En este grupo prácticamente desaparece el monolingüismo en lengua indígena y se presentan bajos índices de bilingüismo. Desde el punto de vista lingüístico, podemos señalar que son las lenguas más amenazadas, más aún si tienen poblaciones pequeñas. Todos estos pueblos habitan la Amazonia.

En el segundo grupo se encuentran cuatro pueblos movimas, chiquitanos, mojeños y tacanas.

Pueblo	Area	Población	Monolingüe indígena	Monolingüe castell.	Bilingüe
Movima	Amazonia	4,857	0,3	76,9	22,3
Chiquitano	Oriente	35,644	0,7	65,8	32,9
Mojeño	Amazonia	12,521	1,8	65,3	32,8
Tacana	Amazonia	3,863	0,2	62,8	36,3

Una característica de este grupo es que está compuesto por pueblos demográficamente grandes. Dos de ellos están entre los tres pueblos más grandes del Oriente, Chaco y Amazonia. Al igual que en el anterior grupo presentan bajos índices de monolingüismo en lengua indígena, pero con una población bilingüe en aumento.

2. Pueblos tendientes al bilingüismo castellano-lengua indígena

Nuevamente nos encontramos ante dos grupos, el primero que fluctúa entre un 80 al 100% y el segundo entre un 60 y 80%.

En el primer grupo se encuentran seis pueblos.

Pueblo	Area	Población	Monolingüe indígena	Monolingüe castell.	Bilingüe
Tapiete	Chaco	52	3,8	0,0	94,2
Sirionó	Amazonia	309	1,9	4,2	93,5
Guaraní	Chaco	26,168	5,2	4,4	90,4
Guarayo	Oriente	4,585	7,4	3,5	89,0
Wennhayek	Chaco	1,616	7,9	5,8	86,3
Moseten	Amazonia	869	2,2	13,7	82,4

En este grupo se encuentran los tres pueblos del Chaco. El cuadro nos muestra la conducta homogénea de esta región frente a la dispersión de las otras dos; también están dos pueblos de la Amazonia y otro del Oriente. Este grupo es el “perfecto” bilingüe. Más adelante veremos la habitualidad de uso de cada una de las lenguas. Excepto en el mosetén y el sirionó, ambos de la Amazonia, el monolingüismo en lengua indígena es relativamente mayor al monolingüismo en castellano.

El segundo grupo está compuesto por los pueblos esse-ejja, yuracaré y cavineño.

Pueblo	Area	Población	Monolingüe indígena	Monolingüe castell.	Bilingüe
Esse-Ejja	Amazonia	443	4,5	14,2	79,9
Yuracaré	Amazonia	577	1,3	23,7	71,9
Cavineño	Amazonia	1,329	1,2	30,9	66,6

Este grupo está compuesto enteramente por pueblos de la Amazonia; a diferencia del anterior el monolingüismo castellano es superior al monolingüismo en lengua indígena.

3. Pueblos con tendencia moderada al monolingüismo en lengua indígena

Tres pueblos tienen tendencia moderada al monolingüismo en lengua indígena; en rigor son los pueblos que más monolingüismo en lengua indígena presentan.

El chimane es un caso excepcional; en realidad, debería ser el único en este grupo, ya que el monolingüismo llega casi a la mitad de la población. En cambio, en el chácobo y en el ayoreo no se sobrepasa el 18%. Especialmente este último debiera estar en el grupo de los bilingües.

Pueblo	Area	Población	Monolingüe indígena	Monolingüe castell.	Bilingüe
Chimane	Amazonia	4,059	41,7	9,2	47,5
Chácobo	Amazonia	562	17,3	25,3	56,4
Ayoreo	Oriente	582	10,3	1,9	87,5

Como ya señalamos, no incluimos en el cuadro a los pueblos yaminagua, machineri, yuki, moré, araona, guarasugwe, huacaraje, pacahuara, maropa y leco.

Bi y multilingüismo en lenguas indígenas

No existen estudios sistemáticos sobre bilingüismo y multilingüismo entre lenguas indígenas. Sin embargo, estamos en condiciones de referirnos a los siguientes casos:

a. En el parque Isiboro Sécore, se evidencia no sólo la presencia de comunidades vecinas de distinta cultura y lengua sino la presencia en una misma comunidad de dos, tres y hasta cuatro pueblos y lenguas indígenas. Es probable que ahí haya bilingües y multilingües en lenguas indígenas y en castellano.

b. Un caso distinto es el de los mojeños, que también están en la zona del Parque Isiboro Sécore, y que tienen varios dialectos, entre los más importantes el ignaciano y el trinitario. Estas variedades son perfectamente inteligibles. Esto mismo ocurre entre el chimane y el mosetén y el guaraní y el guarayo.

c. Se puede también prever el bilingüismo y multilingüismo de lenguas amazónicas con andinas, especialmente en el caso de las colonias quechuas que tienen un fuerte avance sobre espacios y territorios indígenas de tierras bajas. En ellos se puede prever futuros bilingüismos indígenas amazónico-andinos.

Uso de las lenguas indígenas

Con base en la pregunta “¿Qué idiomas o dialectos sabe hablar? Anote en orden comenzando por el que habla más frecuentemente”, incluida en el Censo Indígena, hemos identificado la situación de manejo “habitual” tanto del castellano como de las lenguas indígenas en cada uno de los pueblos por regiones y vulnerabilidad poblacional.

Inicialmente hemos estudiado el caso de los indígenas que migran a otras regiones.

En casi la totalidad de los casos no existen diferencias marcadas por género y por grupos étnicos. Estas diferencias son marcadas en los pueblos en riesgo de perder su lengua.

1. Los indígenas que no residen en el espacio “originario” de su pueblo

Como sucede con cualquier portador de una lengua que migra a un espacio donde ésta no se usa habitualmente, se tiende a un desplazamiento de lenguas. El hablante tiende a asumir la lengua de uso del lugar de acogida. Ello también ocurre con los indígenas que migran a una región diferente.

Por regiones hemos encontrado tres situaciones: los que tienden a un monolingüismo en castellano, los que tienden a un bilingüismo entre el castellano y su lengua propia, los que tienden al multilingüismo.

1.1. Hacia un monolingüismo en castellano

Del Chaco a la Amazonia y al Oriente:

Los wennhayek trasladados a la Amazonia son monolingües castellanohablantes, sin excepción. De los que se trasladaron al Oriente sólo uno se declara bilingüe castellano-guaraní.

Los tapiete que se trasladaron al Oriente también se volvieron monolingües en castellano, o, por lo menos, así se autopresentaron al momento del Censo.

Del Oriente a la Amazonia:

Los ayoreos que se trasladan del Oriente a la Amazonia tienden a ser monolingües en castellano, con una sola excepción de un bilingüe castellano-portugués.

De la Amazonia al Oriente:

Los sirionos, itonamas, esse-ejjas, morés, chácobos, chimanes que se trasladan al Oriente usan sólo el castellano. El caso chimán sorprende en tanto se trata de uno de los pueblos con más alta fidelidad lingüística en su propio contexto.

1.2. Los que tienden a un bilingüismo en castellano y lengua propia

Los reyesanos y yuracarés, en el Oriente, tienden a un bilingüismo entre el castellano y su lengua aunque con predominancia de su lengua. Estos pueden ser casos de migraciones individuales y no individuales o de ampliación de la frontera cultural.

1.3. Los que tienden al multilingüismo

De la Amazonia al Oriente:

Los cavineños y yuquis tienden al castellano con la incorporación de una lengua originaria del lugar de acogida.

Los movimas y mojeños también tienden a un multilingüismo con varios idiomas originarios de la región de acogida e incluso con idiomas de tierras altas. El 24,5% de los movimas que viven en el Oriente usan su lengua habitualmente, en el caso de mojeños esto sólo llega al 9,8%.

Del Oriente a la Amazonia:

Analizando los tres pueblos indígenas del Oriente, se destacan los guarayos que usan habitualmente su lengua en un 17,6%, aunque es posible que se trate de una ampliación de la frontera guaraya hacia la Amazonia.

En el caso de los chiquitanos sólo el 0,8% usa su lengua habitualmente. Ello guarda relación con la poca fortaleza lingüística del chiquitano en su propio lugar de origen. Como se recordará, sólo el 17,6% de los guarayos habla hoy la lengua originaria.

Del Chaco a la Amazonia:

Los guaraníes caracterizados también por una fuerte identidad y organizados socialmente sólo usan su lengua en un 7,5% cuando cambian de lugar de residencia; este porcentaje es menor al del caso chimán que es del 10%.

2. Uso lingüístico en los pueblos del Oriente

Tres pueblos son considerados originarios del Oriente: ayoreos, guarayos, chiquitanos. A éstos se agregan los guaraníes, que si bien originarios del Chaco, hace varias décadas están en proceso de ampliación de su territorio al Oriente: muchos espacios orientales ya son considerados propios por los guaraníes.

AYOREOS

El 97,6% de los ayoreos tiene como lengua habitual al ayoreo y sólo el 2,4 al castellano, aunque el 87,6% se declara bilingüe. Muy pocos ayoreos hablan otras lenguas. Menos de 0,5% declaran saber chiquitano y guaraní.

GUARAYO

Para el 88,8% su idioma habitual es el guarayo, para el 7,4% el castellano, para el 3,5% el guaraní y el resto señala que habla lenguas amazónicas. Al menos el 89,7% es bilingüe. La segunda lengua más usada es el castellano (94,8%).

Un guarayo puede llegar a hablar hasta ocho idiomas: castellano, guarayo, guaraní, chiquitano, mojeño, yuracaré, aimara y quechua.

CHIQUITANO

Sólo el 23,9% de los chiquitanos considera a su lengua como la habitual. La lengua más usada es el castellano, usada por el 75,5%. Debemos recordar que dos tercios de los chiquitanos son monolingües castellanohablantes.

Las lenguas usadas por los chiquitanos pueden llegar a 15, incluyendo algunos dialectos del chiquitano, aunque solamente el 0,3% de los chiquitanos hablan tres o más lenguas.

GUARANÍ

Si bien su espacio histórico es el Chaco, el guaraní ya es considerado también como un pueblo del Oriente. El 58,2% usa el guaraní como lengua habitual frente a un 41,4% que usa el castellano. Esta conducta es diferente a los guaraníes del Chaco, como veremos más adelante. Los guaraníes del Oriente tienden más al castellano que los guaraníes del Chaco.

La mayoría de los guaraníes son bilingües (69%). La segunda lengua hablada más habitualmente es el castellano (83,3%), frente a un 15,5% correspondiente al guaraní. No existe el mismo efecto de compensación con el guaraní. De los 1082 que usan el castellano como lengua habitual, sólo 280 usan el guaraní como segunda lengua más usada. De los 1521 que usan el guaraní como primera lengua habitual, 1506 usan también el castellano como segunda lengua habitual.

3. Uso lingüístico en los pueblos del Chaco

Tres pueblos son originarios del Chaco: wennhayek, tapiete y guaraní.

WENNHAIEK

El 87,6% usa su lengua habitualmente, frente a un 8,3% que corresponde al castellano y el 4,1% al guaraní. El 97,1% usa el castellano como segunda lengua más habitual.

TAPIETE

El 96,2% usa el tapiete como lengua habitual; el castellano no aparece como lengua que se usa habitualmente.

En el caso de la segunda lengua más habitualmente usada el castellano sólo aparece con el 72% y el guaraní con el 26%. Prácticamente todos son bilingües pero aparece el guaraní como un factor importante de mediación y relación intercultural.

GUARANÍ

El 92,1% usa el guaraní habitualmente, frente al 7,9% del castellano. La segunda lengua más habitualmente usada es el castellano con el 96,8%. El monolingüismo es sólo de alrededor del 10%. Los guaraníes son bilingües pero con un uso predominante del guaraní. Si bien los wennhayek y tapietes tienden a usar el guaraní tanto como primera y como segunda lengua habitual, entre los guaraníes estas otras lenguas del Chaco no aparecen como primera lengua. Sólo aparece el wennhayek como segunda y tercera lengua con 2 hablantes; el Tapiete definitivamente no aparece.

4. Uso lingüístico en los pueblos de la Amazonia

Esta región es la que alberga la mayor diversidad lingüística y cultural; así mismo es la que presenta los mayores casos de peligro sociocultural y lingüístico. Asumiendo las categorías de vulnerabilidad que elaboramos, para el caso de la población distinguimos cuatro grupos.

4.1. Pueblos menos vulnerables poblacionalmente

MOJEÑO

El 76,6% usa el castellano como lengua habitual; el 22,3% el mojeño. Entre los mojeños puede haber hasta quince lenguas reconocidas como la más habitual.

Un tercio de la población es bilingüe. La segunda lengua más utilizada es el castellano con el 64,1% mientras que el mojeño sólo representa el 33,9%.

La lengua mojeña sólo adquiere importancia como tercera lengua más hablada. Esta representa el 73,7%, aunque sólo se trate de 73 hablantes de un universo de 12.512.

4.2. Pueblos medianamente vulnerables poblacionalmente MOVIMA

Se presenta una mayor lealtad al castellano que a la lengua indígena. El 84,1% usa el castellano como lengua habitual frente al 15,6% que usa el movima. Como en el anterior caso existe una amplia gama de idiomas hablados como lengua habitual; en este caso llegan a diez lenguas diferentes.

Sólo la séptima parte de la población es bilingüe, lo que significa que existe un alto nivel de monolingüismo especialmente en castellano.

En el caso de la segunda lengua habitual más hablada, el castellano es más usado con un 66,7% frente a un 31% del movima.

CHIMANE

El pueblo chimane tiene una conducta lingüística inversa a la de los movimas; el 88% usa su lengua propia como habitual frente a sólo un 11% del castellano. Es llamativo saber que el wennhayek es la cuarta lengua más hablada, después del mojeño.

Casi el 50% de la población es bilingüe. El caso de la segunda lengua más utilizada, el castellano se ve con un 93,5% frente a un 3,3% del chimán y el 1,7% del mosetén, lenguas indígenas totalmente emparentadas.

ITONAMA

El pueblo itonama entra en la categoría de extrema vulnerabilidad. El 99,5% de los itonamas usan el castellano como lengua habitual, frente a sólo el 0,46% del itonama. Los que hablan el itonama están entre quienes tienen 30 años o más. Sólo el 16,7% de los hablantes del itonama están en el intervalo de 6 a 29 años.

Sólo el 3% es bilingüe. El 65,2% usa el itonama como segunda lengua más hablada. En términos absolutos la población de hablantes del itonama como segunda lengua usada es cuatro veces más grande a la que usa el idioma propio como lengua habitual.

TACANA

Una particularidad del pueblo tacana es su dispersión en diversos lugares. Los tacanas ocupan el norte del departamento de La Paz y diversos lugares en los departamentos de Beni y Pando. El 77,6% usa el castellano como lengua habitual y el 22,2% el tacana. El 37% es bilingüe. La segunda lengua más hablada es el tacana con un 37,9%, frente al castellano con un 58,9%. La segunda lengua más hablada puede estar entre una de trece. Los tacanas son el único pueblo además del cavineño que habla el chiquitano.

REYESANO

La situación es similar a la de los itonamas, el 95,8% de la población habla el castellano como lengua habitual frente a sólo el 3,9% del reyesano. Sólo el 8% habla más de una lengua.

YURACARE

El 58,4% usa su idioma indígena como lengua habitual frente al 39,9% que declara usar el castellano. El 74,9% habla al menos dos lenguas; en el caso

de la segunda lengua habitual el castellano representa el 76,1% y el yuracaré el 21%.

JOAQUINIANO

La situación de este pueblo es de extrema vulnerabilidad. El 99,3% usa el castellano como lengua habitual frente a sólo el 0,63% que usa el joaquiniano. El 75% de los hablantes del joaquiniano tiene 45 años o más, el restante 25% está en el intervalo 30-44 años. Sólo el 2% habla más de una lengua. En esta pequeña población, el 33,3% habla el castellano como segunda lengua habitual y el 51,3% el joaquiniano. El 80% de los hablantes del joaquiniano tienen 45 años o más.

CAVINEÑOS

El 53,2% usa el cavineño como lengua frecuente frente al 46,5% que habla el castellano. El 68% habla al menos dos lenguas. El 75,9% habla el castellano como segunda lengua habitual. Extrañamente, no aparece el cavineño como segunda lengua hablada; en cambio, aparece el chiquitano con el 22%.

4.3. Pueblos altamente vulnerables poblacionalmente

MOSETÉN

El 75% usa el mosetén habitualmente, sólo el 24,2% usa el castellano. El 84,4% de la población es bilingüe. El 86,1% tiene como segunda lengua más hablada al castellano y el 11,6% el mosetén.

LORETANO

El 98,8% habla el castellano como lengua habitual frente a sólo el 0,34% que declara hablar el loretano. El 66% de los loretano-hablantes están en el intervalo de 45 años o más y el 33% en el intervalo 15 a 29 años, en términos absolutos sólo hay tres loretanos que hablan su idioma como lengua habitual.

CAYUBABA

El 94,6% habla el castellano como lengua habitual frente al 4,4% del cayubaba. El 96% de los cayubaba hablantes tienen más de 30 años, el 63% son mujeres y en el intervalo 45 años y más las mujeres son el doble que los varones. En este caso hablamos sólo de veintisiete hablantes.

Sólo el 8% son bilingües, el 62,5% nuevamente señalan al castellano como segunda lengua habitual frente al 27,1% del cayubaba, nuevamente el 92% de los hablantes tienen más de 30 años.

CHÁCOBO

El pueblo chácobo tiene alta lealtad a su lengua; el 64,8% la habla habitualmente frente al 34,3% del castellano. El 57,4% son bilingües. El 83,5% habla el castellano como segunda lengua, el 14,9% el chácobo y el portugués es hablado por el 1,2%.

BAURÉ

El bauré se encuentra en el grupo de lenguas de extrema vulnerabilidad, ya que el 98,9% utiliza al castellano como lengua habitual, frente al 1,1% del bauré. Se trata solamente de cinco hablantes, los cuales tienen más de 45 años.

ESSE-EIJA

El 61,9% de los esse-ejjas usa el castellano como lengua habitual mientras que el esse-ejja es usado por el 29,3%. A ellos se suma el 8,6% que indica hablar el chama, llegando al 37,9% en total. El chama es la denominación impuesta.

El 81,3% de los esse-ejjas son bilingües. El esse-ejja es la segunda lengua más hablada para el 59,2% y el castellano para el 40%.

CANICHANA

Los canichanas también constituyen un pueblo lingüísticamente vulnerable. El 97,3% usa el castellano como lengua habitual y sólo el 2,5% el canichana. Sólo hay 12 hablantes del canichana de los cuales el 91,7% tienen más de 30 años.

SIRIONÓ

El 88,7% de los sirionós usa su lengua propia como lengua habitual frente a sólo el 11,3% que usa el castellano. El 93,8% es bilingüe, la segunda lengua habitual es el castellano para el 92,4% y para el 7,6% el sirionó. Sólo hay un trilingüe que habla además el guaraní.

4.4. Pueblos severamente amenazados poblacionalmente

YAMINAGUAS

Los yaminaguas tienen una alta fidelidad a la lengua indígena, el 80,3% la habla como lengua habitual frente al 19,7% que declara hablar el castellano. No existe otro idioma que se hable habitualmente. Los niños (6 a 14 años) son los que mayor influencia reciben del castellano; en cambio, entre los mayores de 45 años prácticamente no se habla el castellano.

El 96,6% son bilingües, pero no se vuelcan al castellano como sucede con poblaciones de alta fidelidad a la lengua indígena y bilingües, sino al portugués.

El 15,3% de la población es trilingüe, de ellos el 66,6% tienen como tercera lengua habitual al castellano, el 18,5% al yaminagua y 11,1% al portugués.

MACHINERI

El 100% de la población es bilingüe. Para el 100% el idioma habitual es el machineri. Lo mismo sucede para la segunda lengua habitual que en este caso es el portugués. Hay un solo trilingüe que tiene como tercera lengua habitual al castellano. Posiblemente este trilingüe no sea un machineri de origen sino de adopción, ya que los machineris adoptaron a un profesor de Cobija para que atendiera la “escuela” de la comunidad, éste formó familia con una machineri y aprendió el machineri y el dialecto del portugués hablado por los machineris.

YUQUI

Los yuquis que ahora habitan el trópico cochabambino junto con los yuracares, fueron desplazados de su originaria región oriental por una misión. Se trata de un caso parecido al anterior aunque su bilingüismo es con el castellano; el 99% de la población habla habitualmente el yuqui; sólo el 1% habla el castellano.

El 92,4% es bilingüe; de éstos, el 99% tiene como segunda lengua habitual al castellano y el 1% al yuqui.

MORÉ

Estamos ante un pueblo de mayor lealtad al castellano. El 94,2% habla habitualmente el castellano frente al 4,6% que manifiesta hablar el moré. En realidad se trata sólo de cuatro hablantes, todos con más de 45 años.

ARAONA

El 90,1% de los araonas usa su idioma indígena como lengua habitual, frente al 9,9% que manifiesta hablar el castellano. El 32,4% es bilingüe; de éstos, la totalidad tiene como segunda lengua habitual al castellano.

GUARASUGWE

Se había difundido la idea de que los guarasugwes habían desaparecido. Una de las sorpresas del Censo Indígena es que los vuelve a encontrar, pero en una situación de total cambio lingüístico. El 96,7% es monolingüe castellano-hablante, el resto es bilingüe castellano-portugués. Ninguno habla lengua indígena alguna. Sólo hay 31 personas de 6 o más años.

HUACARAJE

Estamos nuevamente ante otra nueva lengua extinguida. El 96,7% es monolingüe castellano-hablante y el resto bilingüe castellano-espejia. También en este grupo, el Censo registra 31 personas de 6 o más años.

PACAHUARA

El 58,8% tiene al castellano como lengua habitual y el 41,2% al pacahuara. Sin embargo, sólo se trata de 7 hablantes. El 41,2% es bilingüe, de éstos el 85,7% usan como segunda lengua habitual al chácobo. Esto se debe a que un grupo de pacahuaras se trasladó de su territorio originario a una comunidad chácobo. Es posible que el chácobo en el futuro se convierta en lengua habitual de estas personas. Entre los chácobos sólo hay una mujer de más de 45 años que habla habitualmente el pacahuara.

MAROPA

Se trata una vez más de una lengua extinguida. Ocho de los diez maropas hablan castellano habitualmente; los restantes el movima y el reyesano.

LECOS

De los siete lecos, seis hablan habitualmente el castellano y sólo una el leco. Como segunda lengua aparecen el aimara y quechua. Este pueblo está en la frontera cultural con estos pueblos indígenas de tierras altas.

Según un dirigente leco, el Censo habría censado una comunidad leco y no lo habría hecho con otra que se encuentra más al norte y donde existirían al menos unos 200 lecos.

Peligro y mortalidad lingüística

La humanidad entera está viviendo uno de los períodos más críticos de mortalidad lingüística. Hay quienes calculan que por lo menos la mitad de las lenguas son ya moribundas.

Varios factores son las causas de la mortalidad lingüística; podemos distinguir aquéllas ligadas al genocidio y otras al etnocidio. Entre las primeras podemos

situar aquellas acciones que proscriben las lenguas desde la eliminación de sus portadores hasta la proscripción absoluta de su uso. Entre las segundas encontramos aquellas que se refieren a discriminación, asimilación y mudanza de una lengua minorizada a otra dominante. Podemos considerar algunos aspectos ligados al fortalecimiento y decaimiento de las lenguas, entre los que podemos señalar:

- Población.
- Organización.
- Identidad socio-histórica.
- Identidad lingüística.
- Habitualidad del uso. (Uso en los distintos grupos étnicos, especialmente en el de los niños que aún no llegan a la escuela).
- Recursos para el uso oral, escrito y audiovisual de las lenguas.
- Recursos humanos formados y en ejercicio.
- Contexto nacional e internacional favorable que se exprese en políticas específicas y promoción del uso de las lenguas :
- Concentración/dispersión.
- Relaciones con lenguas emparentadas.
- Relación con poblaciones en países vecinos.

Lenguas desaparecidas en los últimos cincuenta años

No existen estudios específicos pero se puede indicar que las siguientes lenguas desaparecieron en los últimos cincuenta años:

- chunene
- aguachile
- lapalapa
- bororo
- saraveca
- paiconeca
- otuques
- chamacocos
- apolista
- jora
- pauserna

Pueblos indígenas con lenguas extintas

Como ya hemos señalado, al menos los maropa, huacaraje y guarasugwe son pueblos con lenguas muertas. Los tres tienen poblaciones tan pequeñas que es posible que también desaparezcan como culturas.

CONCLUSIONES

- Situación de las poblaciones indígenas. Políticas que enfrenten la vulnerabilidad poblacional.

- Situación de las lenguas indígenas. Políticas que enfrenten la vulnerabilidad lingüística.
- La educación intercultural bilingüe en tierras bajas y la situación de las lenguas.
- Papel de las organizaciones, de la identidad étnica a la identidad lingüística, movilización por la lengua.
- Hacia una concepción de promoción y fortalecimiento de las lenguas indígenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBÓ, X. 1995. *Bolivia plurilingüe: una guía para planificadores y educadores*. vol. 1-3, La Paz, UNICEF/CIPCA.
- ALBÓ, X., GODINEZ, A., LIBERMAN, K. & PIFARRE, F. 1990. *Para Comprender las Culturas de Bolivia*. La Paz, MEC/UNICEF/CIPCA.
- ANDINA, O. (ed.) 1995. *El Primer Censo Indígena de las Tierras Bajas de Bolivia-Oriente, Chaco y Amazonia*. La Paz.
- CEREC 1993. *Reconocimiento y Demarcación de Territorios Indígenas en la Amazonia*. Bogotá, CEREC/Fundación GAIA.
- DIEZ ASTETE, A., RIESTER, J., PEREIRA, D. & ALBARRACÍN, J. 1995. *Mapa Etnico Territorial y Arqueológico de Bolivia*. La Paz, Instituto de Ecología.
- INSTITUTO NACIONAL DE VIVIENDA 1993. *Censo Nacional de Población y Vivienda 1992 - resultados finales*. La Paz, Ministerio de Planeamiento y Coordinación.
- MONTAÑO, M. 1987. *Guía Etnográfica Lingüística de Bolivia*. vol. 1-3. La Paz, Don Bosco.
- MURILLO, D. 1997. Población indígena y Sección Municipal. Documento de trabajo. Programa Indígena. La Paz.
- PLAZA, P. & CARVAJAL, J. 1985. *Etnias y Lenguas en Bolivia*. La Paz, Instituto de Cultura de Bolivia.
- POTTIER, B. (coord.) 1983. *América Latina en sus Lenguas Indígenas*. Caracas, UNESCO/Monte Avila.
- SAE-PNUD-INE 1995. *Censo Indígena del Oriente, Chaco y Amazonia 1994-1995 - Doc. Preliminar* - Tomo 1 Chaco, Tomo 2 Oriente, Tomo 3 Amazonia, La Paz.
- SAE-PNUD-INE 1995. *Resumen del Censo Indígena del Oriente, Chaco y Amazonia 1994-1995*. La Paz.

REFORMAS DEL ESTADO Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN BOLIVIA

Luis Enrique López¹

En esta entrega intentaré presentar y analizar brevemente los cambios que experimenta Bolivia en materia de política lingüística desde que el país iniciase la modernización del Estado, a través de un conjunto variado de reformas que, desde una postura eminentemente liberal, han comenzado a transformar la faz de las múltiples y diversas sociedades bolivianas. El caso reviste interés en tanto se trata de uno de los países latino-americanos con mayor presencia de población indígena y de uno de los intentos tal vez más creativos por responder a la diversidad sociocultural y lingüística que en los últimos tiempos haya conocido nuestro continente. Más del 60% de la población boliviana habla un idioma distinto al castellano, ya sea como monolingüe de una de 32 lenguas indígenas o como bilingüe con un determinado grado de manejo del castellano o de otro(s) idioma(s) indígenas. Se estima que, por lo menos, un 70% de la población boliviana es indígena, hable o no un idioma originario, como se les denomina ahí a los vernáculos, y es también Bolivia uno de los pocos escenarios latinoamericanos en el cual el índice de ruralidad es todavía uno de los más altos (50%).

ANTECEDENTES Y PROLEGOMENOS DE LAS REFORMAS

En otras ocasiones (López 1994 y 1995), y al lado de otros colegas preocupados por la problemática boliviana (Albó y D'Emilio 1990; Plaza 1989; Plaza y Albó 1989), me he referido a la historia de las ideas sociolingüísticas en Bolivia, particularmente en lo que atañe al tratamiento sociopolítico de sus idiomas indígenas. En esta oportunidad, mencionaré muy de pasada que hasta antes de 1952, año en el que tiene lugar una revolución popular que cambiaría para siempre la condición y la mentalidad de las diversas sociedades que componen el país, Bolivia se caracterizaba por un bilingüismo de vernáculo y castellano que, por lo general, sólo afectaba a su clase dominante. En un país dedicado principalmente a la agricultura y a la minería, los patrones y sus familias eran bilingües en tanto los dos idiomas que manejaban eran indispensables para asegurar su propia condición social. En cambio, el pueblo era en su gran mayoría monolingüe de lengua indígena.

1 Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para la Región Andina (PROEIB Andes). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

La política lingüística de entonces era similar a la que por esas épocas caracterizaba a las regiones campesinas de otros países del continente y no constituía otra cosa que un simple reflejo de la visión y voluntad de los sectores sociales hegemónicos: los portadores de idiomas indígenas, en tanto ciudadanos de segunda clase, permanecían en una suerte de aislamiento, sin realmente llegar a formar parte de esa Bolivia que aún estaba en construcción.

Los líderes de la Revolución de 1952 cambiaron drásticamente esta situación al intentar “modernizar” el país, buscando afianzar la construcción de un incipiente Estado-Nación. Para ello, desde un esquema integracionista-asimilacionista de ímpetu “civilizador”, en mucho copiado del México post-revolucionario, dictaron diversas medidas tendientes a propiciar la incorporación de las mayorías campesinas e indígenas a la vida nacional; entre ellas, la universalización del voto - para incluir también a la población indígena como electora -, la reforma agraria - para redistribuir la tierra e intentar eliminar el latifundio - y la democratización de la educación - para “incorporar” a los indígenas a la vida “nacional”.

Como es de esperar, los esfuerzos igualitarios de los revolucionarios de entonces conllevaron a un primer intento estatal planificado de homogeneización lingüístico-cultural del país. Como en otros contextos, la escuela fue vista como la punta de lanza del nuevo proyecto político-cultural y de la construcción del Estado-Nación y de la bolivianidad. En la escuela se prohibía el uso de cualquier otra forma de expresión que no fuese el castellano. Además de ello, la lengua escrita (el castellano) fue considerada como la principal herramienta que debería contribuir a sacar a Bolivia del atraso y llevar a sus pobladores campesinos e indígenas hacia la modernidad. Cabe a este respecto mencionar que a principios de los '50, más del 75% de la población boliviana era iletrada y muy pocos bolivianos tenían acceso a la escuela. Entre 1955 y 1982, esta política se implantó sin mayor cambio de orientación, salvo el caso de uno que otro “experimento” que buscaba, vía una educación bilingüe de transición, atenuar y hacer menos dolorosa la asimilación y la uniformización lingüística. Ello ocurrió, por ejemplo, en casi todos los territorios indígenas orientales que hasta entonces el Estado había olvidado, influenciado por la visión andino-centrista de su clase dominante. Para integrar a los pueblos indígenas que los habitaban, la Revolución, como en México, recurrió al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), organización fundamentalista protestante, que asumió la tarea de “civilizar” a los indígenas, “reduciéndolos” y cristianizándolos para incorporarlos a la vida nacional.

Los cambios en materia de política lingüística y también de política indigenista que ahora pasaremos a comentar comenzaron a gestarse en 1982, cuando, luego de esa larga y conocida historia de dictaduras sucesivas, Bolivia retorna a la democracia. En el gobierno pluripartidario de la Unidad Democrática Popular (1982-1985), las reivindicaciones lingüístico-culturales logran articularse con otras reclamaciones sociales, llegando a formar parte consubstancial del discurso democrático. A partir de entonces, Bolivia comienza a reconocerse como país multilingüe y pluricultural y

se da inicio a la construcción de un discurso reivindicador del derecho al uso y disfrute de la lengua y cultura propias. A diferencia de lo que ocurre en otros países indoamericanos de características sociolingüísticas similares, tal proceso no es encabezado sólo por sectores académicos, provenientes en muchos casos de los sectores hegemónicos, sino más bien por intelectuales y representantes de organizaciones populares de extracción indígena, muchos de los cuales, durante el exilio, se nutrieron de nuevas ideas linguopedagógicas, a partir de su implicación en procesos educativos bilingües. Una vez de retorno, reinterpretaban y difundieron el discurso del cual se habían apropiado.

A partir de 1982, el país da cuenta de un cambio en materia de política lingüístico-cultural en tanto se legisla en favor de los idiomas indígenas mayoritarios - quechua, aimara y guaraní - y se comienza a utilizar masivamente estos idiomas en la educación de hombres y mujeres, a través de sendas campañas de alfabetización, a cargo del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP). El SENALEP produce decenas de miles de cartillas en quechua y aimara que encuentran amplia difusión entre los sectores campesinos y recluta y entrena a alfabetizadores populares, hombres y mujeres, para que asuman la enseñanza de sus pares iletrados. Desde entonces, cada vez más, estos idiomas vehiculan también la comunicación radial y el número de publicaciones en vernáculo aumenta.

Es sobre esta base que en 1989 y 1990 se da inicio a programas de educación bilingüe de nuevo cuño que postulan la necesidad de asegurar el mantenimiento y el desarrollo de los idiomas originarios y la conveniencia de la adopción de un enfoque intercultural en la educación, superando la orientación asimilacionista que hasta entonces predominaba. Todo ello ocurrió paralelamente al cuestionamiento creciente de la organización sociopolítica del país que llevó incluso a postular la necesidad de una "Bolivia diferente" (cf. CIPCA 1991) y a discutir la conveniencia de organizar una Asamblea de las Nacionalidades, que paralelamente al Congreso Nacional, recogiera y sistematizase las reivindicaciones de campesinos e indígenas.

Una de estas reivindicaciones merece particular atención y ello conlleva a que el Estado, por primera vez desde su constitución en 1825, reconociese algunos territorios ancestrales indígenas y diera diez decretos supremos al respecto. En ese proceso, la Marcha por el Territorio y la Dignidad de 1990 que encabezaron los indígenas de los llanos y bosques orientales merece especial recordación. Todos estos sucesos se dieron en un contexto marcado por una creciente reafirmación étnico-cultural que caracterizaba y caracteriza, sobre todo, a los habitantes de los territorios del Oriente, Chaco y Amazonia bolivianos y que lograron también impactar el occidente quechua-aimara, hasta poco antes marcado únicamente por un discurso campesinista y clasista, de influencia marxista-ortodoxa.

Cabe a este respecto hacer mención también al contexto internacional, no siempre caro para este país enclavado no sólo física sino a menudo también ideológicamente en el corazón y en la soledad de los Andes. El inicio del fin de los

totalitarismos de izquierdas y de derechas, el énfasis renovado en lo cotidiano, el replanteamiento de las historias y del curso seguido por la humanidad, los resurgimientos étnicos e incluso la conmemoración del encuentro o desencuentro de esos dos mundos que nos unen a indoamericanos y a españoles, hicieron mella en el panorama local e influyeron ese revivir étnico en cierne al que nos referimos.

Es en ese marco general que, en pleno proceso de consolidación democrática, Bolivia intenta desde 1993 la implantación de todo un conjunto de transformaciones estructurales en un afán por superar las exclusiones a las que llevó el modelo de Estado-Nación, copiado de los países europeos y desde temprano copado por una aristocracia decimonónica que nunca quiso realmente abdicar a sus prerrogativas. Entre las medidas en implementación, me referiré aquí a la modificación de la Constitución Política del Estado, a la Ley de Participación Popular y a la Ley de Reforma Educativa.

REFORMA CONSTITUCIONAL

Luego de una serie de debates y polémicas que contribuyeron al repensamiento del país que tuvieron lugar por los menos durante los últimos tres años, en 1994 se revisó la Constitución Política del Estado y se reformulan algunos artículos que es menester comentar; entre ellos, el primero que ahora reconoce la naturaleza multiétnica y pluricultural del país², “rompiendo la tradición constitucional de homogeneizar bajo el concepto de ciudadanos una realidad social heterogénea... A partir de ello, la misma naturaleza de Bolivia se está definiendo como multiétnica y pluricultural; es, por tanto, una tarea importante la de construir una sociedad en la que la diversidad sea la premisa principal, el fundamento y la sustancia del Estado nacional. Es necesario que toda la legislación se adecue a este principio genérico, y no sólo la legislación sino cualquier política social o económica deberá respetar lo multiétnico y lo pluricultural de Bolivia” (Bacafior 1995:5).

El artículo 116 establece la obligación del Poder Judicial de proveer servicios de traducción, cuando se trate de procesados que no hablen el castellano o cuya lengua materna sea un idioma distinto a éste. Las demandas que esta medida genere exigirán la formación de intérpretes legales y traductores, acción ya en curso en otro país indígena, Guatemala, a partir de la dación de una medida similar. La Constitución reformada, en su artículo 171, abre también la posibilidad para que las autoridades tradicionales, alternativamente, puedan aplicar el derecho consuetudinario en la solución de los conflictos que se pudieren generar en una comunidad campesina o indígena. A ello añade que “las autoridades naturales de las comunidades indíge-

2 El primer artículo del texto reformado, a la letra, dice “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos”.

nas y campesinas podrán ejercer funciones de administración... en conformidad a sus costumbres y procedimientos”. Al respecto, acaba de someterse al análisis de la comisión respectiva del Congreso Nacional un proyecto de reforma del Código Penal, elaborado por el Ministerio de Justicia, en el que precisamente se busca aplicar y dar concreción a este nuevo mandato constitucional. Este mismo artículo se refiere a los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas, al señalar que “se reconocen, respetan y protegen en el marco de la ley, los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas..., especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, a su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones” y al explicitar que “el Estado reconoce la personalidad jurídica de las comunidades campesinas y de las asociaciones y sindicatos campesinos”.

Como se puede apreciar, contrariamente al espíritu asimilacionista e integracionista de épocas precedentes, el texto constitucional reformado otorga especial reconocimiento y consideración a los pueblos indígenas, a sus valores, manifestaciones e instituciones. Ello determinará que toda ley o disposición que se dé tendrá que ser compatible con este principio; y, más aún, este hecho exigirá la revisión y modificación de toda norma jurídica que se oponga a la Constitución vigente. Las organizaciones indígenas tienen en sus manos la posibilidad de impugnar diversas leyes de la República ante el Tribunal Supremo Constitucional y exigir su modificación e incluso su derogatoria. En lo que ahora nos concierne, el Estado boliviano debe fomentar la promoción, el cultivo y desarrollo de las lenguas, costumbres e instituciones de los pueblos indígenas y, además, dictar las normas jurídicas y administrativas que aseguren la plena vigencia de los derechos que la nueva Constitución reconoce a los indígenas (Ibid:7).

Es importante también señalar, aunque de pasada, que a estos preceptos se añaden aquellos incluidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado por Bolivia y, por tanto, con valor jurídico de ley de la República (Ley 1257). Por un lado, el Convenio incorpora, por ejemplo, los conceptos pueblo indígena y territorio indígena al discurso jurídico, dejando atrás las denominaciones tribus, grupos o culturas y diferenciando también tierra de territorio. Por otro lado, reconoce explícitamente la identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones de los pueblos indígenas y postula el derecho a la educación en lengua propia y al cultivo y desarrollo de las manifestaciones culturales y lingüísticas indígenas. Incluyo en este apartado este breve comentario por la influencia decisiva que el Convenio ha tenido en el país, sobre todo en cuanto a la definición de las nuevas políticas indigenistas ahora en práctica.

PARTICIPACIÓN POPULAR

La Participación Popular (PP) constituye una de las más atrevidas medidas y una de las más ambiciosas instituciones creadas por la nueva legislación boliviana

y está destinada a transformar al país, para siempre y en democracia. De un lado, otorga reconocimiento legal y personería jurídica, por primera vez en la historia republicana, a las comunidades campesinas e indígenas, a sus formas tradicionales de organización y a sus autoridades naturales (Art. 3). De otro lado, la medida constituye un esfuerzo sin precedentes en el país por llegar a una real y efectiva descentralización y desconcentración del poder que hasta antes de esta ley estaba en manos del poder central y de la sede del gobierno: la ciudad de La Paz. Con la PP, el país ingresa también a una nueva etapa en la que se reorganiza su estructura político-administrativa y extiende el municipio a las zonas rurales, en su gran mayoría campesinas e indígenas. Hasta 1994, en Bolivia, el municipio tenía únicamente una concepción y una circunscripción urbana y por ello los pobladores rurales no usufructuaban sus beneficios ni los recursos financieros que recibía del gobierno central. Ahora con la reconceptualización del municipio que implica la PP, es cada vez mayor el número de circunscripciones territoriales que piden ser reconocidos como municipios indígenas. A diferencia de lo que anteriormente ocurría, el 85% de los municipios del país son rurales y, por ende, en su mayoría indígenas.

Como es de entender, medidas como éstas contribuirán también a la revitalización lingüística y cultural del país y a la revaloración de lo indígena, en tanto las instituciones de los pueblos indígenas se encuentran inmersas en un nuevo escenario jurídico, cobran una nueva dimensión y son vistas como parte constitutiva de ese Estado que antes, al ignorarlas, las excluía. A ello se añade el hecho que, de acuerdo a la nueva Ley, un porcentaje importante de los ingresos nacionales se distribuye equitativamente entre todos los municipios del país, en función al número de habitantes que atienden y a un monto per capita igual para todo municipio, sin que importe si éste es urbano o rural, indígena o no. La PP contribuye a la superación del marginamiento político y económico de los pueblos indígenas, en tanto propende a la cohesión social, económica, jurídica y política del país y crea mecanismos para lograr su participación en diversas instancias de la administración pública. Los pueblos indígenas pueden ahora participar en comités de vigilancia de los municipios y ejercer control sobre las instancias de planificación y administración de los municipios. Pueden también, en su condición de comunidades indígenas, ayllus o sindicatos campesinos, participar en la aprobación, ejecución y evaluación de cualquier obra a llevarse a cabo en el territorio de su jurisdicción así como en la priorización de sus necesidades de desarrollo. Finalmente, si se constituyen en distritos municipales indígenas pueden asumir también la administración directa del territorio y de los servicios que prestan a sus habitantes tanto el gobierno central como el propio gobierno municipal, entre los cuales son de especial importancia la salud y la educación. En este último ámbito, tanto la PP como la Reforma Educativa le reconocen a las comunidades el derecho a participar activa y directamente en la gestión educativa y a ejercer control social sobre los servicios que el Estado y el municipio ofrecen.

LA REFORMA EDUCATIVA³

Con la Reforma Educativa (RE) que se inició en Julio de 1994, con la dación de la Ley 1565 que reformó el Código de la Educación de 1955, y de los cinco decretos supremos que la reglamentan, la educación boliviana ingresó a una nueva etapa en la cual la educación intercultural bilingüe (EIB) logra una nueva dimensión e impregna todo el sistema educativo. De hecho, esta reforma da inicio a la expansión de una modalidad que, como hemos visto, desde los '80, formaba ya parte de la elaboración discursiva boliviana; en ese orden, en los planos político, cultural y, finalmente, pedagógico (cf. López 1995). El artículo 1 de esta ley precisa que la educación boliviana es “intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”, buscando “construir un sistema educativo intercultural y participativo” (Art. 3).

La RE ve la diversidad como una ventaja comparativa y como un recurso para transformar toda la educación boliviana (Ley 1565, Considerandos) y, por ello, impulsa una educación intercultural para todos, indígenas y no indígenas, hablantes de lenguas originarias y hablantes de castellano. Se considera que únicamente afectando la educación de todos, incluidos los hispanohablantes, se contribuirá a la modificación de la asimetría y de la diglosia que aún marcan la relación entre lo indígena y lo no indígena, entre los idiomas originarios y el castellano. Se espera que con esta perspectiva intercultural la nueva educación contribuya a la transformación radical de la sociedad boliviana de manera de que sea un ámbito más democrático en el cual se superen las asimetrías, por lo menos las “mentales”, y en el cual indígenas y no indígenas convivan y juntos construyan esa sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe que la Constitución ahora reconoce.

A partir de la consideración de la diversidad como ventaja comparativa y como recurso, la perspectiva intercultural impregna el currículo escolar, tanto en lo referente a saberes, conocimientos, valores y actitudes propios de los diversos pueblos indígenas que componen el país, como también en lo tocante a enfoques y metodologías y, por ende, a la práctica pedagógica misma. Al lado de ellos, aparecen ahora aquellos contenidos y prácticas curriculares hasta hoy hegemónicos, relacionados sólo con una de las caras que tiene este país: la heredada “cristiana-occidental” de habla castellana y de voluntad universalizante. Se busca crear espacios de diálogo y de intercambio y confrontación de verdades, de visiones y de maneras de leer y entender la realidad y el mundo que nos rodea, para, con todos estos elementos, construir una modernidad que también sea boliviana y, por ello, indígena.

3 Este acápite constituye una parte revisada de un artículo mayor que bajo el título de “La educación intercultural bilingüe en la Reforma Educativa: comentarios a partir de un trabajo de Xavier Albó” apareció en *Cuarto Intermedio* N° 36. Cochabamba. Julio 1995.

Imbuida de una racionalidad comunicativa, la nueva escuela busca la transformación de su ser, convirtiendo en práctica cotidiana principios y postulados como los esbozados desde la elaboración discursiva y buscando las mejores maneras de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades a quienes sirve. Dar respuesta a demandas sociales tan diversas no es nada fácil, en tanto la pluralidad de situaciones es vasta. Se ha encontrado, a través del análisis de los datos censales de 1992, hasta cuarenta situaciones sociolingüísticas distintas (Albó 1995) y no sería nada raro que este número fuese aún mayor si se aplicaran pruebas para medir los grados o niveles de bilingüismo de los niños que ingresan a la escuela, tanto en el medio rural como en el urbano.

Es ante un contexto de amplia diversidad y frente a esta nueva situación y frente a estos nuevos desafíos que el DS. No. 23950, que reglamenta el Código de la Educación reformado y establece la organización curricular del sistema educativo, señala en su artículo 11 que “El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema”. Y de hecho deja abierta la posibilidad de continuar aplicando la modalidad bilingüe en niveles superiores al de la educación primaria. La nueva legislación garantiza por lo menos ocho años de educación bilingüe, y deja abierta la puerta para todos los años que el pueblo boliviano quiera y crea que está en condiciones de desarrollar. Así como en el caso anterior, las instituciones educativas bolivianas que en el curso de la última década han estado bregando en favor de una educación más cercana al pueblo tienen ahora el camino abierto para diseñar programas educativos bilingües que atraviesen o se inicien en distintos momentos de la vida escolar, diseñando programas de estudio y materiales educativos y preparando los maestros que la implantación de la nueva educación requiera.

El decreto en mención establece prioridades y señala que la modalidad bilingüe se desarrollará “principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano” (Art. 11). También precisa la orientación y naturaleza de la educación bilingüe y, marcando un claro deslinde con prácticas bilingüistas anteriores, establece que: “La educación bilingüe persigue la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano. Entiéndase por educación bilingüe de preservación y desarrollo:

1. El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto a nivel oral como escrito.
2. El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura en este idioma, desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna, con vistas a asegurar un manejo eficiente del castellano, tanto a nivel oral como escrito.

3. El desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas, la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas”.

Parece ser que, en la nueva legislación, los términos lengua materna y lengua propia deben ser vistos en el caso boliviano como sinónimos de lengua de uso habitual o lengua de uso predominante, en tanto más adelante el mismo decreto, al describir los objetivos de cada uno de los ciclos que comprende la educación primaria, precisa, para el primer ciclo, que: “Para los educandos de idioma materno o idioma de uso predominante distinto al castellano, este ciclo incluye además del desarrollo de la lengua propia, el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua y la iniciación en el uso escrito de este idioma, desde el momento que lean y escriban en su lengua materna”; añade, para el segundo, que “... los educandos cuyo idioma materno o de uso predominante es distinto al castellano, además de desarrollar la lengua propia, refuerzan su aprendizaje oral y escrito del castellano como segunda lengua”; y, para el tercero, establece que “...los educandos cuyo idioma materno o de uso predominante es distinto al castellano consolidan su aprendizaje oral y escrito del castellano como segunda lengua, además de desarrollar el manejo de su lengua materna” (Art. 33, incisos 1, 2 y 3).

Las nuevas disposiciones, sin embargo, no se quedan ahí y plantean que “El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario” (DS 23950, Art. 12), abriendo así la posibilidad a un bilingüismo de doble vía, pues, si a lo dispuesto en el artículo 12, se añade lo ya mencionado anteriormente respecto al carácter intercultural que define la educación de todos los bolivianos, se estará entonces en condiciones de mejorar notablemente la relación no sólo entre lenguas o idiomas diferentes sino sobre todo entre sujetos que responden a lógicas y competencias diferentes y tienen comportamientos y actuaciones socioculturales distintos. A través de medidas como las señaladas, se podrá abrir brecha en la construcción de relaciones más democráticas en tanto se genere un clima de entendimiento y respeto mutuo.

Para entender de mejor manera cómo la RE espera responder a ese mosaico de situaciones sociolingüísticas que conforman el país, tomémonos unas líneas más para explicar otras disposiciones específicas. Los artículos 11 y 12 ya comentados y los artículos 30 y 42, que describen los objetivos de la primaria y de la secundaria, constituyen una muestra del nuevo marco linguopedagógico de la educación de todos los bolivianos. En los dos últimos se establece con claridad que se busca “Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segunda lengua, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficientemente

ente del castellano como lengua de encuentro y de diálogo intercultural e interétnico. También se establece que se busca “Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, así como de la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país, con vistas a la toma de conciencia sobre la necesidad de construir unidad en la diversidad y valorar críticamente la riqueza cultural que nos caracteriza para aprovechar crítica y creativamente los recursos, conocimientos, saberes y valores de nuestros pueblos originarios y de la cultura universal, con vistas a un desarrollo humano y económico equitativo y sostenible”.

Pasando a medidas más concretas, por primera vez también, la legislación considera que en la enseñanza del lenguaje existen dos líneas de acción educativa: una destinada a consolidar el manejo y uso, oral y escrito, de la lengua de uso habitual o predominante con la que el educando llega a la escuela y otra que lo lleve hacia el aprendizaje de una segunda lengua. Para los que llegan a la escuela con un idioma originario como lengua habitual, ésta no será otra que el castellano y, como hemos visto, se espera que al cabo de los tres ciclos que ahora comprende la primaria, los alumnos logren un manejo adecuado y apropiado de este idioma. Quienes tienen el castellano como lengua habitual podrán iniciar el aprendizaje de un idioma originario como segunda lengua ya sea en el primer ciclo o en cualquiera de los otros dos, y así no cerrar la puerta en ningún momento a la posibilidad de aprender un idioma nacional originario.

El reto de esta reforma es responder de manera adecuada a esa amplísima gama de comportamientos verbales que se dan en el país. Una pedagogía flexible, como la que propone la RE, supone también el desarrollo de estrategias linguopedagógicas que lo sean y que, por lo tanto, respeten y permitan crecer a los educandos a partir de sus propias características y especificidades; vale decir, sobre la base de cuán bilingües sean. Como es de entender, un bilingüe pasivo u otro incipiente no está en las mismas condiciones comunicativas en cuanto al aprendizaje, manejo y uso del castellano que un bilingüe intermedio u otro avanzado. El enfoque pedagógico modular que la RE propone podría contribuir a reconocer, valorar y aprovechar pedagógicamente estas diferencias. Sin embargo, existen otras situaciones aun más complejas, particularmente aquellas definidas como “áreas rurales andinas trilingües” (Albó 1995), en las cuales será necesario además plantearse estrategias relativas a la inclusión de espacios para contribuir a la recuperación y desarrollo de la lengua originaria más débil y en este sentido, tal vez, incorporar el aprendizaje de una segunda lengua originaria en el currículo, tarea que, sin embargo, tomará su tiempo en preparar y ejecutar, dada la escasa experiencia en la enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas. Cabe sí precisar que también será menester dejar libertad para que este aprendizaje, como lo hemos señalado, pueda darse en distintos momentos del proceso (en cualquiera de los ciclos de la primaria o incluso de la secundaria), a lo largo de la escolaridad y no caer en la tentación de tratar de hacerlo todo a la vez y desde el comienzo. Este planteamiento resulta incluso más válido cuando encontramos en Bolivia que, en

muchos casos, la adquisición de un tercer idioma - esto es, de una segunda lengua originaria - normalmente tiene lugar tardíamente, hacia finales de la infancia o aún en la adolescencia, y es producto de la necesidad del hablante de relacionarse con hablantes de otros idiomas originarios.

En lo referente a las áreas rurales con baja lealtad frente a la lengua originaria, y por tanto con educandos con un conocimiento pasivo o manejo incipiente de la lengua ancestral, es necesario invertir la estrategia más comúnmente adoptada bajo los cánones del modelo de EIB de preservación y desarrollo y considerar la inclusión en el currículo, a manera de espejo de lo que podría ocurrir en el caso anterior, de una línea relacionada con el aprendizaje de la lengua originaria como segunda lengua. Es decir, en estos casos, la educación deberá partir de la lengua de uso habitual de los educandos, el castellano, e ir ganando espacios para el idioma ancestral. Ello, sin embargo, estará supeditado al convencimiento y decisión que tenga la población respecto de la importancia que, en su proyecto político, tiene la recuperación y revitalización de la lengua de sus abuelos. Asimismo, la estrategia linguopedagógica por la que se opte estará en función también de la vitalidad social de la lengua y por ende del número de hablantes con que cuente, de las necesidades comunicativas de los hablantes, de la voluntad de los hablantes respecto de la recuperación y revitalización de “su” lengua, del conocimiento científico existente respecto de su funcionamiento y de la existencia o no de maestros que, por lo menos, hablen el idioma originario.

En los casos de alta vulnerabilidad en los cuales el idioma originario parece estar en retirada, me temo que, en un inicio, haya que conformarse con un cambio actitudinal respecto a la lengua originaria, y con un manejo parcial o limitado de la lengua originaria al cabo de la educación primaria, pero, en rigor, es poco probable imaginar una educación bilingüe, en el sentido amplio del término, mientras no sea posible recurrir a la lengua ancestral como vehículo de educación⁴. En las ciudades,

⁴ Al respecto, es importante señalar que en el segundo semestre de 1995 se dio inicio a un proceso de recuperación y de sistematización de experiencias linguopedagógicas y de política lingüística en general con 10 pueblos indígenas orientales. Con el apoyo de investigadores de la Universidad de Oregon, se trabajó con jóvenes y adultos indígenas particularmente sensibles a la problemática lingüística en general y al uso de las lenguas indígenas en particular para revisar, o en algunos casos elaborar, alfabetos prácticos de estos idiomas que permitiesen la elaboración de materiales escritos diversos. En 1996 se espera trabajar con otros 10 grupos y en un período máximo de cuatro años “habilitar” estos idiomas y preparar a algunos de sus hablantes para que asuman el liderazgo en cuanto a la sistematización de sus conocimientos lingüísticos y las reivindicaciones que al respecto tengan que hacer ante las autoridades educativas. Todas estas acciones resultan del trabajo concertado entre el Estado - a través de la Secretaría de Asuntos Etnicos, de Género y Generaciones y de la Secretaría de Educación - y los propios pueblos indígenas - por intermedio de sus organizaciones étnicas y de su Confederación de Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia Bolivianos (CIDOB).

donde se observa un continuo de situaciones sociolingüísticas que van desde un nulo manejo de la lengua originaria, y por tanto de monolingüismo castellano, a un nulo manejo del castellano, y por ende de monolingüismo de lengua originaria, pasando por casos ya revisados para el contexto rural que dan fe de un mayor o menor grado de bilingüismo, incluido el bilingüismo pasivo, las estrategias deberán ser múltiples. Como señala Albó (ibid), las lenguas originarias tienen muchas más dificultades para sobrevivir en este nuevo ambiente y es por ello que la nueva legislación reconoce la necesidad de acción en materia de interculturalidad y de enseñanza de lenguas originarias, pero no fuerza el argumento ni hace sentir a la población hispanohablante que se la está obligando o forzando a aprender un idioma originario. La táctica parece más bien ser la del convencimiento y la cautivación para abrir el camino a una enseñanza eficiente de los idiomas nacionales, en una etapa en la que el país no cuenta ni con materiales educativos ni con maestros capacitados para hacer posible la enseñanza masiva de idiomas indígenas.

A este respecto, es necesario tomar en cuenta que, como resultado de una obligatoriedad no sentida ni asumida y de una enseñanza deficiente, se puede correr el riesgo de generar actitudes contrarias no sólo a los idiomas originarios sino también a los portadores de la lengua, como de hecho ocurrió en el Perú de Velasco, cuando en 1975 se decretó la obligatoriedad de la enseñanza del quechua, que dicho sea de paso se quedó en papel mojado y nunca se cumplió. El riesgo de la obligatoriedad podría poner en peligro los avances que la sociedad boliviana ha experimentado desde el '82 a esta parte en materia de reconocimiento y aceptación positiva de su multilingüismo y de su pluriculturalidad.

La RE ofrece más bien márgenes de libertad a los que pueden acogerse las instituciones educativas que ya cuentan con una asignatura de lengua indígena en el currículo o quienes deseen hacerlo a partir de ahora. Visto que uno de los objetivos de la nueva educación boliviana es precisamente fomentar el desarrollo de un bilingüismo individual y social y dado que se reconoce la necesidad de que los educandos monolingües hispanohablantes aprendan un idioma originario, nada impide que se abran espacios para las lenguas indígenas en las escuelas primarias y colegios secundarios de zonas urbanas. La nueva legislación, sin embargo, va más allá y reconoce la necesidad de acompañar dichos esfuerzos aislados con un plan de acción destinado a promover el aprendizaje de los idiomas originarios y a concientizar a la población respecto de las ventajas individuales y sociales que trae consigo el bilingüismo. Para ello propone a los medios de comunicación masiva, tan caros a la sociedad boliviana, organizar programas de radio y televisión dedicados a la enseñanza de los idiomas indígenas. Así se podría satisfacer las expectativas de quienes desean aprender un idioma indígena, se motivaría el aprendizaje de estos idiomas en la población en general y se ofrecería modelos válidos de enseñanza a aquellos maestros que, si bien hablan un idioma indígena, no saben qué hacer para enseñarlo como segundo idioma.

En función a consideraciones como éstas, la segunda parte del ya citado Art. 12 del Decreto Supremo 23950, establece que “La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de estimular el interés por las lenguas originarias del país, para lo cual, en coordinación con la Secretaría Nacional de Asuntos Etnicos, de Género y Generacionales, la Secretaría Nacional de Cultura y con los Ministerios de Comunicación Social y de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente y otros organismos del Estado, elaborará para cada bienio un plan nacional de acción, que incluya el empleo de modalidades y estrategias diversas, para promover en todo el país el uso escrito y el aprendizaje de los idiomas nacionales originarios como segunda lengua. Para la ejecución de dichos planes deberá tomar en cuenta, además, a organismos internacionales e instituciones privadas que deseen sumar sus recursos humanos y financieros a los esfuerzos que en tal sentido despliega el Estado Boliviano”. Como se ve, con esta reforma se abre también la posibilidad de estimular el aprendizaje de lenguas originarias por parte de la población castellanohablante, herramienta necesaria en la construcción de una sociedad multiétnica más democrática. Sin embargo, quisiera recalcar que para que en Bolivia el Estado y la sociedad en su conjunto asuman a cabalidad esta nueva política lingüística y logren concretar la utopía de la diversidad como recurso, se requiere de mucho más aún. Es urgente el diseño de una política integral de normalización idiomática que abarque otros sectores además del educativo y que estimule el desarrollo permanente de los idiomas y culturas originarios, tanto a nivel oral como escrito. Es menester dar saltos acelerados en este sentido pues la escuela por sí sola no podrá generar el milagro anhelado de una Bolivia diferente que sea verdaderamente multinacional y democrática.

Bolivia intenta ahora poner en práctica, a escala nacional, políticas linguopedagógicas que difícilmente lograban superar el plano propositivo. A los pueblos indígenas, en este contexto, se les abre la posibilidad de que sea el propio Estado, y no organismos o agencias de buena voluntad, quien se haga cargo de sus derechos lingüísticos-culturales y los asuma como una de sus principales obligaciones. Y es que, en realidad, medidas como la modificación de la Constitución, la Ley de Participación Popular y la Ley de Reforma Educativa constituyen los cimientos de la construcción de un nuevo orden y de un nuevo Estado en el cual la pluralidad ya no es vista como problema. La RE no constituye una medida aislada sino más bien el inicio de un proceso estrechamente relacionado con otros movimientos en curso orientados no sólo a develar y aceptar el carácter verdaderamente plurinacional del país, sino también a concebir la diversidad como recurso para la construcción de una democracia plural y de un desarrollo más equitativo y sostenible.

Como se puede apreciar, incluso la RE implica cambios que van más allá de la esfera escolar. Aunque a menudo perdamos de vista su real dimensión, el bilingüismo no es de manera alguna un asunto meramente escolar; es más bien una cuestión social y sobre todo política. En este sentido, consciente de los vaivenes que

caracterizan al país altiplánico-oriental, me permito concluir con una pregunta existencial: ¿Llegará Bolivia realmente alguna vez a ser un país de bilingües y, por tanto, logrará alcanzar esa democracia lingüística que sus organizaciones populares manifiestan anhelar?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBÓ, X. 1995. *Bolivia plurilingüe: una guía para planificadores y educadores*, vol.1-3. La Paz, CIPCA y UNICEF.
- ALBÓ, X. & D'EMILIO, A. L. 1990. Lenguas autóctonas y educación en Bolivia. *Perspectivas*. Revista Trimestral de Educación. París, vol.20 n°3 (75):359-367.
- AMADIO, M. & ZÚÑIGA, M. 1989. *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Experiencias y propuestas*. La Paz, MEC/UNICEF.
- AMADIO, M. & LÓPEZ, L. E. 1993. *La educación bilingüe intercultural en América Latina: una guía bibliográfica*. Segunda edición. La Paz, CIPCA/UNICEF.
- BACAFLO, J. 1995. El defensor del pueblo en una nación multiétnica y pluricultural. La Paz, UNESCO/ Capitulo Boliviano del Defensor del Pueblo-Ombudsman. Mimeografiado.
- LÓPEZ, L. E. 1994. La educación intercultural bilingüe en Bolivia: ámbito para el ejercicio de los derechos lingüísticos de la población indígena. *Data. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos* (5). *Reformas Educativas en la Historia Republicana Boliviana* 97-124. La Paz, INDEEA. Apareció también en 1995 en Guatemala, en *Oficialización de los Idiomas Indígenas de América*. Número Especial de la Revista *Cultura* de la Universidad Rafael Landívar.
- LÓPEZ, L. E. 1995. *La educación en áreas indígenas de América Latina*. Guatemala, Centro de Estudios de la Cultura Maya.
- LÓPEZ, L. E. 1996. To Guaranize: A verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis. HORNBERGER, N. (ed.) *Indigenous Literacies in the Americas. Contributions to the Sociology of Language*. Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter.
- PLAZA, P. 1989. Verdades y falacias de la política lingüístico-educativa en Bolivia. LÓPEZ L.E. & MOYA R. (eds.) *Pueblos indios, Estados y educación*. Lima/Quito, PEEBP-P, ERA, PEBI, 45-69.
- PLAZA, P. & ALBÓ X. 1989. Educación bilingüe y planificación lingüística en Bolivia. HORNBERGER, N. (ed.) *Bilingual Education and Language Planning in Indigenous Latin America. International Journal of the Sociology of Language*. Berlin, (77):69-91.

O CONHECIMENTO CIENTÍFICO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA NO BRASIL

Bruna Franchetto¹

BREVE HISTÓRICO DOS ESTUDOS

Costuma-se estabelecer um grande divisor de águas: o advento dos estudos científicos da modernidade coincide com o advento do estruturalismo na década de 60. Distinguem-se um passado e um presente. Ao passado pertencem tanto os primeiros registros como as obras jesuíticas do final do século XVI. A respeito destas últimas, Yonne Leite (1995) considera que, embora tratando-se de uma produção motivada e destinada para a catequese cristã católica, os trabalhos comparativos empreendidos hoje por especialistas de línguas tupi-guarani mostram que os corpora das descrições jesuíticas ainda servem como rica fonte de dados, permitindo reinterpretar e reanálises. Leite atribui à ideologia que emana do estruturalismo, uma vez no Brasil, uma avaliação equivocada da obra jesuítica, considerada meramente subordinada à conversão e aprisionada pelo modelo gramatical greco-latino. Pertencem também ao passado as observações lingüísticas de viajantes e dos pioneiros da etnologia no Brasil, como Koch-Grümbert, Von den Steinen, Kurt Nimuendajú, Capistrano de Abreu.

O estruturalismo se instaura nos anos sessenta e a figura central é Mattoso Camara Jr. Foi ele que criou o Setor de Lingüística do Departamento de Antropologia do Museu Nacional (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1961, centro pioneiro, dos quais saiu a primeira geração da chamada lingüística indígena brasileira. O programa teve entre seus protagonistas lingüistas do Summer Institute of Linguistics (SIL), missão evangélica norte-americana com identidade oficial de centro de pesquisa lingüística, e estabelecia as seguintes metas: (1) produzir descrições completas das línguas nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, além da confecção de dicionários bilíngues; (2) promover, baseada nessas descrições, a classificação genética dessas línguas. Como diz Leite, nenhum desses objetivos se cumpriu na extensão desejada. De 1974 a 1988, o Prof. Aryon Rodrigues, Doutor pela Universidade de Hamburgo e egresso do Museu Nacional, consolidou

1 UFRJ/Museu Nacional. Pesquisadora. Quinta da Boa Vista, s/n. CEP 20940-040. Rio de Janeiro - RJ.

na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) uma área de estudos das línguas indígenas. Diz Leite em sua conferência:

Avaliando o que foi feito no período em que vigorou o paradigma estruturalista, em sua versão norte-americana do distribucionalismo, o legado real inclui os tres volumes do Handbook of Amazonian Languages, uma gramática do Hixkaryana de Desmond Derbyshire, coletâneas, trabalhos inéditos arquivados, todos produtos do SIL. A produção acadêmica brasileira foi tímida, com algumas dissertações e teses e algumas poucas publicações, geralmente sobre aspectos parciais da língua. Verifica-se a predominância de estudos descritivos fonológicos, pedra de toque do estruturalismo.

No fundo, é uma redução (na fonologia) voltada para o estabelecimento de ortografias (redução da fala à escrita) para a sucessiva confecção de cartilhas, coletâneas de textos na chamada “literatura indígena”, redução infantilizadora de narrativas orais ou mitos. Cito mais uma vez Yonne Leite:

... a produção estruturalista se caracteriza por fórmulas, a língua estando muito pouco presente. Salvam-se as poucas coletâneas de textos transcritos (fonemizados), como, por exemplo, os 40 textos Assuriní arquivados no Setor de Linguística do Museu Nacional. Quanto aos dicionários, eles não passam de listas vocabulares com os itens arrolados em ordem alfabética, sendo exceção o dicionário Wayãpi de Françoise Grenand (1989).

Mas não podemos negar que ao longo desse período se acumularam conhecimentos, um conhecimento factual, que formou a base dos estudos tipológicos que começaram nos anos oitenta. Há, então um continuum entre o estruturalismo norte-americano importado basicamente pelo SIL, e a abordagem tipológica atual, quadro em que se produz boa parte dos estudos mais recentes. Há também um continuum entre a lingüística estruturalista norte-americana e o funcionalismo, modelo que guia algumas das pesquisas atuais de maior fôlego (Franchetto 1995).

No final da década de 80, as línguas indígenas entram na Universidade de Brasília (UnB), graças a Aryon Rodrigues, na Universidade Federal de Goiânia (UFGO) se inicia um programa com Raquel Teixeira e Sílvia Braggio, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com Adair Palácio, na Universidade Federal do Pará (UFPA) com Leopoldina Araújo. Em seguida surge um ambicioso programa de pesquisas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nos anos 80 assistimos ao início de uma fase de desenvolvimento evidente no âmbito das instituições acadêmicas brasileiras. Continuam as descrições, os estudos tipológicos, se insinua a teoria gerativa, sobretudo na UNICAMP. Os anos 80 são marcados pela crise das ligações acadêmicas e oficiais do SIL. Em 1987 é lançado o Programa de Pesquisa Científica sobre Línguas Indígenas Brasileiras (PPCLIB), formalizado no interior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no início de 1988, iniciativa responsável, sem dúvida, por um novo impulso à investigação e à formação.

Nos anos 90 assistimos a um desenvolvimento gradual e progressivo da área, não apenas quantitativamente, como também qualitativamente e com uma diversificação das linhas teóricas. Ressurge o Museu Paraense Emílio Goeldi. Reformula-se o perfil do Setor de Linguística do Museu Nacional da UFRJ. Rui tragicamente o programa da UFSC, que ressuscita na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Guajará-Mirim).

Há um avanço dos estudos tipológicos que permitem identificar os fenômenos morfossintáticos que são retomados pelos trabalhos na linha gerativista, em seus sucessivos mini-paradigmas (Regência e Vinculação, Teoria Paramétrica, Programa Minimalista), sobretudo na UNICAMP, por pesquisadores do Museu Nacional e até dentro do SIL (veja-se a produção de Daniel L. Everett, membro do SIL e professor da Universidade de Pittsburgh). Gerativa e funcionalismo (em suas distintas vertentes norte-americana e francesa) se encaram através de dissertações, teses, artigos, em encontros. Firmam-se estudos em fonologia não-linear e métrica. Como afirma Yonne Leite, convivem (e competem) diferentes paradigmas, num saudável pluralismo científico, e, ao mesmo tempo,

a prática metodológica estruturalista permanece; lidamos com línguas não-descritas e torna-se indispensável a realização das primeiras etapas em que se depreendem as unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas. Além disso há os imperativos de fornecer descrições fonológicas para o estabelecimento de ortografias...

Retoma-se a investigação histórica. O método comparativo clássico funcionou nos anos setenta com resultados como as propostas de classificação das línguas Tupi-Guarani e das do tronco Jê. Até os anos 90, temos uma certa estagnação. Os anos 90 inauguram o estudo comparativo e diacrônico de línguas karib, há novas perspectivas para o Tronco Tupi e para a família Tupi-Guarani. Vislumbra-se uma possibilidade de diálogo entre etnoarqueologia e linguística.

Em suma, muito está sendo feito nas instituições nacionais não missionárias, se pensarmos na penúria de dez anos atrás. Muito mais precisa ser feito. Os trabalhos descritivos são ainda parciais, muito raramente se chega a finalizar uma gramática que compreenda fonologia, morfologia e sintaxe. Quase nada existe nos domínios do discurso, da coleta de tradições orais, da elaboração de dicionários. É muito recente o aparecimento de estudos sócio-linguísticos.

O saber e o fazer da chamada linguística indígena no Brasil implicam não apenas uma formação específica, alcançada com muita dificuldade e que se defronta com as peripécias da pesquisa em campo. Firmou-se uma figura de identidade dupla, o linguista-fazedor-de-escritas, que se improvisa redator de material didático, legado do SIL e resultado da solicitação dos índios, uma solicitação muitas vezes mediada e sempre condicionada historicamente. Assim, já é praxe, o linguista trabalha como assessor de projetos de educação escolar, tarefa que acaba se acoplando à pesquisa e que exige dedicação, novas aprendizagens, tempo.

PUBLICAÇÕES

Como diz Yonne Leite:

Nosso ponto fraco é a falta de visibilidade. Publicamos pouco, há pouquíssima circulação de trabalhos em periódicos estrangeiros, sobretudo os de maior projeção científica. Os resultados das pesquisas estão encerrados nas teses, artigos em Atas de congressos, revistas universitárias de circulação restrita e qualidade gráfica discutível. Precisamos de uma política agressiva para desencapsular tais conhecimentos.

Fora as Atas de congressos, o maior número de publicações se deve a editoras universitárias; as editoras não universitárias não estão interessadas no assunto. Com exceção de *Línguas Brasileiras* de Aryon Rodrigues (1986), que reúne informações gerais e se concentra sobre a classificação genética, não existe nenhum livro introdutório bom e atualizado. A Editora da UNICAMP é a que mais dedicou espaço para as línguas indígenas em seus periódicos (*Cadernos de Estudos Linguísticos*) e com a série *Línguas Indígenas*, que conseguiu publicar algumas dissertações e teses, ou com coletâneas (raríssimas) de artigos. A Editora da UFRJ entrou só recentemente em cena publicando uma coletânea de artigos em fonologia em torno de um eixo teórico (a fonologia auto-segmental), algo inédito no Brasil. Pouco ou nada é publicado em revistas de maior porte na área de lingüística, como a *D.E.L.T.A.* Nos últimos anos o trabalho de pesquisadores brasileiros conquistou alguma visibilidade, ainda tímida, no exterior, participando de coletâneas e como resultado de encontros científicos (por exemplo, SSILA-LSA-AAA e ICA, destacando-se o grupo do Museu Goeldi e o do Museu Nacional da UFRJ). É rara alguma repercussão deste trabalho em periódicos importantes, nos Estados Unidos ou na Europa. Gramáticas completas têm sido publicadas nos três volumes do *Handbook of Amazonian Languages* (1986, 1990, 1991), editado nos Estados Unidos e com a participação maciça de membros do SIL.

Há visibilidade mínima de pesquisas nas áreas clássicas como fonologia, morfologia, sintaxe, discurso, e muito pouco foi feito em termos de coletâneas de textos ou vocabulários que atinjam uma qualidade científica respeitável. Somente pesquisas conduzidas com base numa formação antropológica (etnológica) conseguiram publicar textos, narrativos ou não; aqui temos uma boa contribuição de antropólogos estrangeiros. Os textos que encontramos em trabalhos etnológicos aparecem, em geral, apenas traduzidos ou, quando em língua nativa, muitas vezes sem os devidos cuidados da transcrição lingüística. Encontramos textos apenas com função de amostra em apêndice a algumas gramáticas publicadas que seguem o modelo *Handbook of Amazonian Languages*, iniciativa do SIL.

É do SIL, até o momento, a maior produção de vocabulários, a maioria de qualidade duvidosa. Entre as exceções, cito o *Dicionário Wayãpi*, de Françoise

Grenand (francesa) como exemplo de um empreendimento de fôlego e cientificamente sério.

Fora do universo acadêmico, algum material linguístico tem sido publicado sob as asas de projetos de educação, em forma de cartilhas, manuais, gramáticas pedagógicas, pequenos vocabulários, livrinhos de textos, onde uma parcela do acervo narrativo de um grupo indígena aparece reduzida a estorinhas infantis. O SIL está na vanguarda, de qualquer maneira, até hoje, nesse tipo de produção. Observamos, todavia, um incremento na publicação de material didático nos últimos anos, com qualidade um pouco melhor. O Ministério da Educação e ONGs estão apoiando cada vez mais esse gênero de publicações.

É previsível, a partir desse quadro, a conclusão de que a difusão dos conhecimentos sobre línguas indígenas continua escasso e muito restrito. Diria que a difusão nacional equivale à difusão no exterior, dentro desses limites apertados.

Apesar dessa radiografia negativa, parece-me que estamos num momento crucial: algo irá acontecer daqui para frente em termos de um aumento quantitativo e qualitativo das publicações tanto no Brasil como no exterior. Alguns centros de pesquisa estão programando linhas de publicação (Goeldi, Setor de Linguística do MN/UFRJ) e uma maior circulação internacional de pesquisadores e resultados de pesquisa deverá encorajar novas publicações, conquistando foruns afamados. Está oficialmente lançado o *Journal of Amazonian Languages*, iniciativa promissora mas que guarda em seus bastidores a presença do SIL. Quem sabe conseguimos conquistar editoras com livros apazíveis para um público mais amplo. Precisamos continuar contando, de qualquer maneira, com a ajuda de universidades e agências de fomento e lembro que ‘escrever um livro ou um artigo’ é ainda tarefa árdua no Brasil, onde o trabalhador intelectual não encontra na maioria das vezes condições sequer físicas de permanência num lugar minimamente adequado, equipamentos, pessoal de apoio, tempo não atrapalhado por inesgotáveis injunções burocráticas.

PESQUISA

É necessária uma premissa. Todos os dados aqui apresentados são resultado de levantamentos preliminares, a partir de fontes heterogêneas; sendo assim, essas informações devem ser apreciadas considerando sua relativa incompletude e suas lacunas. Uma tarefa urgente é exatamente a obtenção de dados exaustivos e controlados que permitam definir um quadro fidedigno atualizado. Para este fim, se torna imprescindível a cooperação entre pesquisadores e centros de pesquisa, que devem ser conectados numa rede eficiente, algo ainda inexistente no Brasil. Todos os quadros e dados apresentados nesta seção incluem as línguas indígenas faladas no Brasil, a maioria das quais estão na região amazônica. Esta última é definida utilizando o critério geopolítico que delimita a chamada Amazônia Legal, compreendendo nove Estados (Amazonas, Roraima, Acre, Rondônia, Mato Grosso, Tocantins, Pará, Maranhão, Amapá).

Projetos e pesquisadores

Incorporando os resultados do levantamento feito por Denny Moore e Luciana Storto relativo ao período 1984-1991 (Moore & Storto 1991) e acrescentando as informações acessíveis até 1995, temos o seguinte quadro:

- 1991 - PPCLIB com 67 projetos, 59 línguas, 4 em lingüística diacrônica (projetos não ativos).
- SIL com projetos sobre 11 línguas no PPCLIB; outras 23 línguas em estudo, num total de 34 línguas. Mais 13 línguas estudadas por outras missões.
Total: 95 línguas.
- 1990 - 71 pesquisas nacionais não missionárias (34% independentes, senior, 25% doutorandos, 34% mestrands).
- 1995 - cerca de 120 pesquisadores (80% ativos; uma dezena de pesquisadores missionários com vínculos acadêmicos; 10% pesquisadores estrangeiros).

Observe-se que aumentou consideravelmente a participação de graduandos e pós-graduandos; Não aumentou o número de pesquisadores missionários (não consideramos os que trabalham diretamente ligados às missões evangélicas, sem vínculos com instituições brasileiras como universidades e CNPq). Considere-se, também, que há pesquisadores senior ou professores que conduzem suas pesquisas com equipes formadas por alunos de iniciação científica (graduação). Não obtivemos a tempo dados sobre o número de projetos existentes hoje no CNPq.

O número de pesquisadores estrangeiros representa cerca de 10% desse total: são norte-americanos (Universidades de Pittsburgh, Oregon, Rice, California, MIT), franceses e holandeses, ainda sem contar os ligados às missões evangélicas, onde os estrangeiros (USA) são ainda a maioria.

Outro quadro, apresentado abaixo, oferece um panorama das línguas em estudo (projetos em andamento ou recém concluídos) com sua distribuição por tronco ou família (59 línguas no PPCLIB em 1991):

	1990	1995
Tupi-Guarani	13	16
Tupi	7	11
Arawák	8	14 (inclui Arawá)
Pano	7	6
Jê/Karajá	6	13
Macro-Jê	6	4
Karib	3	10
Makú	1	4
Yanomami		4
Mura	1	2

	1990	1995
Tukano		3
Txapakura		10
Katukina		1
Kadiwéu (Guaikurú)	1	1
Isoladas	7	9

Lembramos que há línguas não-amazônicas na família Tupi-Guaraní e no tronco Arawák e Macro-Jê.

Documentação das línguas

O quadro que apresento é resultado de levantamento pessoal e preliminar realizado com base no fichamento do acervo do Setor de Lingüística do Museu Nacional, dos primeiros cadastramentos de pesquisadores (ANPOLL e UFGO), de levantamento da produção acadêmica (UFRJ, UNICAMP, UFSC). Utilizamos a lista de etnias (e suas línguas), num total de 206, elaborada recentemente pelo Instituto Socioambiental (ISA/PIB). O número total das etnias/línguas foi reduzido considerando os povos que não mais falam suas línguas maternas, como é o caso da maioria dos da região nordeste e os casos conhecidos de não coincidência entre etnia e língua. Acrescentamos somente uma etnia/língua, o Kwazá (Coaiá), língua isolada de Rondônia, cuja documentação está em andamento. Chegamos a um total de 177. Observo que entende-se aqui por documentação a existência de algum tipo de material lingüístico; a maior parte desse material é inédito e fruto da atuação do SIL. Nesse sentido a classificação tripartida em línguas sem nenhuma documentação, com pouca (ou alguma documentação), bem documentadas resulta num quadro obviamente simplificador. Assim, línguas com pouca (ou alguma documentação) incluem aquelas com algum tipo de dados registrados ou até analisados fonológicos ou morfossintáticos, ou das quais temos textos parcialmente ou não analisados. Na categoria línguas com boa documentação incluímos aquelas para as quais temos uma descrição gramatical completa com textos (a quantidade varia muito) e, às vezes, dicionários. Algumas dessas descrições estão em andamento em fase conclusiva. Não está aqui em jogo a qualidade das análises e estes dados precisam ainda de uma revisão, o que significa que o quadro é provisório.

Total de línguas:	177 (160 na Amazônia)
Línguas com boa documentação:	34 (28 na Amazônia)
Línguas com alguma documentação:	114
Línguas sem documentação:	23

Contatos internacionais

Os intercâmbios internacionais têm desenvolvimento recente. Podemos dizer que até alguns anos atrás, o SIL mediava a grande maioria dos contatos para fora do país. Tais intercâmbios devem aumentar no futuro próximo, mas este incremento

depende bastante da visibilidade internacional da produção nacional, o que significa que se consolidarão somente a partir de um incremento da qualidade, não apenas da quantidade, dos conhecimentos produzidos. Além disso, a presença crescente (sobretudo via MPEG/Linguística) de pós-graduandos em universidades no exterior e a presença de pesquisadores visitantes estrangeiros (ainda esporádica) no Brasil contribuem para o estabelecimento de novos intercâmbios. É também incipiente a participação de pesquisadores brasileiros nas redes eletrônicas (Internet). Pesquisadores e universidades norte-americanas representam o contato mais antigo e mais intenso, ainda pela herança SIL; hoje temos intercâmbio com as universidades de Eugene (Oregon), Rice (Texas), alunos em universidades da Califórnia, em Chicago, no MIT. Com o MIT tivemos um intercâmbio inicial que pode se intensificar, na medida em que se desenvolvem estudos dentro da teoria gerativa (UNICAMP, UFRJ, UFSC, UnB). Vários brasileiros são membros, por exemplo, da Society for the Study of Indigenous Languages of America (SSILA). Em segundo lugar vem a França (há uma tradição franco-brasileira), em terceiro a Holanda. Os intercâmbios com a França também devem se intensificar a médio prazo. Como se vê, o 'norte' domina, enquanto raros ou inexistentes são os contatos com outros países latino-americanos.

A presença das línguas indígenas em eventos científicos

A presença das línguas indígenas em encontros científicos (congressos, reuniões de associações científicas, simpósios, etc.) tem aumentado muito nos últimos dez anos. Temos um lugar cativo na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e na Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), através da realização de cursos, mesas-redondas, comunicações; na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL) funciona há quase dez anos um Grupo de Trabalho que reúne periodicamente pesquisadores da área com a apresentação e discussão de trabalhos e resultados de pesquisas e com a discussão da política de pesquisa a nível nacional. Permanece, contudo, uma tendência à separação, ousaria dizer uma guetização, das línguas indígenas com relação às disciplinas consagradas da linguística (assim, por exemplo, na ANPOLL existe um GT específico separado dos GTs de Teoria da Gramática, Fonologia, etc.); temos concentrado esforços para superar essas fronteiras a fim de integrar os estudos sobre línguas indígenas nos campos teóricos da linguística.

As línguas indígenas estão hoje presentes em eventos internacionais e, neste caso, também, a tendência é um incremento dessa presença. Novamente Estados Unidos estão em primeiro plano (encontros da Linguistic Society of America, da SSILA, da AAA, simpósios). Segue a França, a distância. Houve participações em encontros na Alemanha, Checoslováquia. Participamos com uma certa regularidade do Congresso Internacional dos Americanistas. Muito recentemente, estive nos Jornadas de Linguística Aborígen que aconteceram na Argentina ou no Chile.

Bases de dados

Fora os bancos de dados particulares, dos quais não temos informações, e o relativo ao material publicado, inédito e sonoro arquivado no Museu Nacional da UFRJ, não temos ainda nenhum banco de dados que centralize as informações sobre projetos, pesquisadores, publicações, etc. Era um dos objetivos que o PPCLIB não conseguiu realizar.

Apoio financeiro

Não podemos nos queixar de falta de apoio oficial à pesquisa. Acredito que a demanda é ainda inferior às possibilidades reais da oferta.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) continua sendo o principal órgão de apoio à pesquisa. O Programa de Pesquisa Científica das Línguas Indígenas Brasileiras (PPCLIB) proporcionou um notável incremento de projetos: 34 línguas em 1989, 59 línguas em 1991. O Programa incentivou a pesquisa através do acesso direto às instâncias avaliadoras e decisórias, imprimindo agilidade com menor burocracia, um privilégio quando nós nos comparamos com outras áreas, conquistado por um momento de mobilização e organização dos pesquisadores. Como foi observado na última reunião da ANPOLL, em junho de 1995, o campo de línguas indígenas é visto como um modelo para as relações entre áreas de pesquisa e órgãos de fomento. Contudo, o PPCLIB, enquanto tal, parece ter definhado e desaparecido discretamente, deixando uma herança positiva e objetivos não atingidos, como a realização de um centro de informação e documentação, formação de um acervo básico de materiais publicados e inéditos, a mediação para que se abrissem áreas de concentração na pós-graduação ou cursos na graduação nas universidades públicas, o apoio e incentivo a publicações.

A Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP) tem assumido um papel cada vez mais importante no apoio dado a projetos de pesquisa vinculados a Cursos de Pós-Graduação. Fundamental tem sido o apoio do Programa do CNPq, da FINEP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) para a realização de eventos científicos no país, particularmente daqueles organizados pelas associações científicas (ABRALIN, ANPOLL, SBPC, ABA).

É preciso dar os devidos créditos a algumas poucas Fundações de Amparo à Pesquisa estaduais, destacando a FAPESP (São Paulo); a FAPERJ (Rio de Janeiro) mergulha há alguns anos numa crise política e financeira lastimável e sem perspectivas a curto prazo.

A política de captação de recursos da Área de Lingüística do Museu Paraense Emílio Goeldi mostra que é viável obter apoio de agências estrangeiras e internacionais (Wenner-Green, ORSTOM, Holanda, USAID, ONGs, G7, entre outras). Falta apenas iniciativa, competência e trabalho.

Instituições não-oficiais e a pesquisa

O papel das Organizações Não-Governamentais (ONG) quanto ao incentivo à pesquisa está se tornando importante. Trata-se principalmente do apoio financeiri-

ro e/ou logístico para que se desenvolvam pesquisas concomitantemente à assessoria educacional. É o caso da Fundação Magüta (Tikuna), da Associação Vida e Ambiente, cujos projetos foram há pouco incorporados ao Instituto Socioambiental, com trabalho no Parque Indígena do Xingu (Mato Grosso) e suas 15 línguas, da Comissão para a Criação do Parque Yanomami (CCPY).

FORMAÇÃO

Nível da formação

Em termos dos pesquisadores brasileiros, temos que distinguir os níveis de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado). Sem falar do silêncio ou das informações estereotipadas repassadas aos alunos de cursos primários e secundários, algo que só muito recentemente está sendo objeto de críticas e de algumas (ainda poucas) iniciativas, constatamos a quase ausência de cursos introdutórios na graduação, cursos que ofereçam um panorama geral das línguas, seus falantes, das pesquisas; tais cursos servem não apenas para preencher uma lacuna profunda na cultura geral dos estudantes universitários, mas também funcionariam para motivar futuros pesquisadores. A exceção está na UNICAMP e isso deu frutos, já que é da UNICAMP que têm saído os melhores alunos que alimentam a pós-graduação. Em muitas Universidades Federais, mesmo existindo uma disciplina eletiva do tipo “Introdução às línguas indígenas brasileiras”, ministrada esporadicamente e de modo amadorístico, não se firmou nenhuma tradição de pesquisa. Passa-se, assim, a impressão de que a lingüística é uma ciência apenas para as línguas ditas “de civilização”, as que possuem literaturas; nisso, as línguas indígenas são, quando tanto, um objeto de curiosidade, uma espécie de não-línguas. É um exemplo do atraso e do preconceito que domina na universidade, sobretudo pública.

Outro quadro pode ser delineado para a pós-graduação, onde as línguas indígenas têm conseguido nos últimos anos um lugar ao sol. Aqui, constatamos que algo aconteceu, que houve avanços e que há possibilidades de um desenvolvimento promissor. Trata-se de uma mudança recente e incipiente, ainda, se confrontada com as necessidades e os objetivos a serem atingidos.

Estão sendo realizados cursos de Especialização no Setor de Lingüística do Depto. de Antropologia do Museu Nacional, onde se enfatiza a formação teórica e, a partir do segundo curso, a execução de projetos de pesquisa de campo. O primeiro curso foi em 1993-94, o segundo em 1995-96, com 14 alunos ao todo, pouco mais da metade (8) continuam envolvidos, sendo que dois no primeiro e seis no segundo. Em 1996 começa uma Pós-Graduação em Lingüística Indígena na UNIR, Guajará-Mirim.

Aconteceram cursos intensivos de curta duração para formação em técnicas e métodos iniciais: UnB/Brasília (1987), MPEG/UFGA/Belém (1988, 1995), UFGO/Goiania (1990), UFSC/Florianópolis (1991). Temos apenas os resultados do curso Belém de 1988: 25 alunos inscritos, 16 continuaram (64%).

Quanto a mestres e doutores formados até 1995, temos o seguinte quadro (os dados relativos ao período 1991-1995 se referem somente às defesas realizadas na UFRJ, na UNICAMP e na UFSC; faltam informações das outras universidades):

1985:	1 PhD, (SIL), 8 MA (3 SIL)
1991:	4 PhD, 27 MA (1 SIL)
1995:	11 PhD, 42 MA (UFRJ, UNICAMP, UFSC)

Não temos ainda um cálculo preciso de quantos desses mestres e doutores, pelo menos dos que se formaram nos últimos dez anos, continuam pesquisadores ativos. Projetaria, provisoriamente e otimisticamente, uma porcentagem de 80%.

Hoje: onde se formam pesquisadores e onde se faz pesquisa

Instituições oficiais

- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O Setor de Linguística do Departamento de Antropologia do Museu Nacional é o centro de pesquisa mais antigo, criado em 1961 por Mattoso Câmara Jr. Abrigou o SIL através de convênio até 1981. Teve crescimento 'vegetativo' (auto-reprodução) até poucos anos atrás. Hoje promove Cursos de Especialização (Pós-Graduação *latu sensu*) e seu quadro está sendo renovado (6 doutores, dos quais um aposentado colaborador). Sua identidade hoje é a de um centro de produção de conhecimentos, teoricamente orientados, bem como de formação. Colabora com duas Pós-Graduações (antropologia e linguística). Possui um acervo considerável de documentação linguística (publicações, inéditos, gravações), majoritariamente composto pela produção do SIL e que deverá ser alimentado doravante pelo material coletado pelos seus pesquisadores e alunos, bem como pela incorporação de doações. Está em fase de elaboração um Projeto de reestruturação, que prevê uma melhoria dos equipamentos e a finalização do banco de dados relativo ao acervo. Estão em estudo convênios para intercâmbio de pesquisadores com universidades e centros no exterior. Destaca-se pela produção científica, participação em eventos científicos, publicações. Na Pós-Graduação de Linguística, sediada na Faculdade de Letras, foram concluídas até hoje apenas 5 dissertações de Mestrado, todas orientadas por professores do Museu Nacional: Parkatejê/Jê (fonologia, morfossintaxe), Javaé/Macro-Jê (tipologia sintática), Marubo/Pano (fonologia e aspectos da morfossintaxe), Matsés/Pano (fonologia e aspectos da morfossintaxe), Macuxi/Karib (reanálise da sintaxe, ergatividade) e 1 tese de Doutorado (Parkatejê/Jê, morfossintaxe). Na Pós-Graduação de Antropologia Social (MN) foi defendida apenas 1 tese de Doutorado sobre o Kuikúro/Karib (etnolingüística, discurso, fonologia, aspectos da sintaxe).

- Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP/IEL). O estudo das línguas indígenas começou em 1977 (coincidindo com o início do rompimento entre Museu Nacional e SIL). O SIL frequentou a instituição, tendo um de seus linguistas de maior projeção (Daniel L. Everett) como estudante. Linguistas do SIL e de seus congêneres brasileiros têm sido, e são hoje

em número muito reduzido (2), alunos da Pós Graduação. Segundo levantamento recente realizado pelo Prof. Angel Corbera Mori, no período entre 1977 e 1995 foram defendidas 27 dissertações (5 do SIL) de Mestrado e 10 teses de Doutorado (1 do SIL), abrangendo 31 línguas. Mesmo predominando os estudos fonológicos, a produção via UNICAMP inclui trabalhos em sintaxe e discurso. É o principal e mais produtivo centro acadêmico de formação. Atualmente abriga um projeto de documentação de línguas do Parque Indígena do Xingu, coordenado pela Profa. Lucy Seki (cinco línguas).

- Museu Paraense Emílio Goeldi, (MPEG, Departamento de Ciências Humanas, área de Lingüística, Belém (Pará)). É um instituto de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Destaca-se, sem dúvida, no panorama dos centros de pesquisa e formação, sobretudo em termos de região amazônica, onde é único. O sucesso alcançado se deve em grande parte à capacidade de executar uma política institucional e científica inteligente, o que inclui competência na captação e uso de recursos. Parece-me que o outro fator positivo é o fato do MPEG não fazer parte de uma instituição universitária pública. Ressurge das cinzas nos anos 80 graças à dedicação do Dr. Denny Moore, e hoje é considerado o maior e melhor programa no Brasil, em fase final de consolidação e com perspectivas reais de futuro crescimento. Nas tres linhas de pesquisa (documentação e análise, lingüística diacrônica, relações linguagem/sociedades/cultura), e no Projeto Línguas Amazônicas trabalham apenas tres doutores contratados, um mestre em via de contratação, dois pesquisadores estrangeiros, cinco bolsistas, sete alunos de pós graduação. De um total de oito pós-graduandos, sete estão se formando no exterior (Califórnia/Santa Barbara, MIT, Oregon, Rice, Chicago); 14 é o total de alunos encaminhados até hoje para programas de Pós Graduação (1 na França). As pesquisas em andamento vertem sobre línguas Tupi (Gavião, Ayuru, Karo, Karitiana, Mekens, Munduruku, Nheengatu), Karib (Kaxuyana, Wayana, Tirió, Waimiri-Atroari), Arawák (Apurinã), Pano (Matis), isoladas (Trumai, Djeoromitxi, Kanamari). Promove cursos de curta duração, possui coleções científicas e uma boa infra-estrutura (biblioteca, equipamentos). As atividades de seus pesquisadores são intensas e bem divulgadas: a participação nos encontros científicos, no país e no exterior tem aumentado a cada ano, calculamos em mais de 40 o número de publicações, dentro e fora do Brasil. Com certeza a rede que se constituiu a partir do investimento na formação no exterior tem facilitado uma projeção internacional.

- Universidade Federal do Pará (UFPA), Departamento de Línguas e Literaturas Vernáculas (Laboratório de Linguagem). Estudos começaram por iniciativa da Profa. Leopoldina Araújo, formada na UFRJ, no final dos anos setenta, sobre línguas Jê (Parkatejê, Kayapó) e Tuparí (tronco Tupi), resultando apenas num mestrado (Anambé/Tupí Guaraní). Apesar da localização privilegiada, a UFPA ainda não conseguiu se firmar como centro de pesquisa e de formação. Novos ventos começam a soprar na UFPA, com alguma iniciativa de reestruturação e novos projetos, fruto de

uma renovação docente e da colaboração do MPEG. Sinal promissor, o último número de *Moara*, Revista dos Cursos de Pós Graduação, é dedicado às línguas indígenas (7 artigos).

- Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculos. Não temos informações precisas. Podemos dizer que o estudo das línguas indígenas tomou fôlego a partir da chegada do Prof. Aryon Rodrigues no final dos anos 80. Pelo cadastramento de pesquisadores, há 14 projetos vinculados à UnB num leque bastante amplo de línguas (isoladas, tuparí e tupi-guarani, jê, macro-jê, karib, máku). Não sabemos quantos desses projetos estão ativos, nem quantas dissertações e teses foram defendidas.

- Universidade Federal de Goiás (UFGO), Museu Antropológico (Seção de Etnolingüística) da UFGO. Temos informações imprecisas. Pelo cadastramento, contamos 13 projetos, a maioria voltados para línguas da região do Brasil Central (Jê e Macro Jê), o que mostra uma interessante vocação regional. A partir do final dos anos 80, a Profa. Raquel Teixeira (formada em Berkeley, USA) reanimou as pesquisas da UFGO, caracterizada hoje pelo trabalho de assessoria educacional.

- Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal de Alagoas (UFPE e UFAL). A pesquisa na UFPE surge graças à Profa Adair Palácio (formada na UNICAMP), também no final dos anos 80. Há projetos sobre o Yatê (Macro Jê) e sobre línguas pano (Arara e Poyanawa), como parte integrante da assessoria aos projetos educacionais da Comissão Pró Índio do Acre, além de pesquisas de cunho sociolingüístico.

Nas duas Universidades funcionam Núcleos de Estudos Indígenas (NEI).

- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Departamento de Linguística. O Núcleo de Pesquisa sobre Línguas Arawák (NUPELA) e o Projeto "Informática aplicada às Línguas Indígenas: Classificação e Reconstrução da Família Arawák", iniciativas do prof. Jean-Pierre Angenot, funcionaram de 1991 a 1993, chegando a congregar cerca de 20 alunos, com ênfase na fonética experimental e fonologia e com ousadas hipóteses genéticas. O Projeto se ampliou com sub-projeto sobre a família Makú (Dâw e Yuhúp). Em 1993 foi apresentada nova versão como Projeto integrado e incorporando a descrição e comparação das famílias Arawák, Txapakúra e Makú, criando uma ponte com a UNIR/Rondônia (Guajará-Mirim) e incluindo membros do SIL. Uma séria crise, em parte institucional, desagregou o grupo e aniquilou o Projeto que foi transferido para Rondônia, onde surgiu o NUPELI (Núcleo de Pesquisa sobre Línguas Indígenas). Não obstante o terremoto, algumas dissertações e teses sobre línguas arawák do noroeste e norte amazônicos conseguiram chegar a termo. Além disso, estão em desenvolvimento pesquisas sobre línguas da região (Xokleng e Kaingang).

- Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR, Campus de Guajará-Mirim). Depois da crise que resultou no aniquilamento do programa de pesquisa da UFSC, o Prof. Jean-Pierre Angenot relança na UNIR-Guajará-Mirim ambiciosos projetos desde 1994, incluindo informática aplicada às línguas indígenas, pesquisas

sobre línguas das famílias Makú e Arawák/Maipure (projetos iniciados na UFSC), Arawá e Txapakúra (Rondônia), envolvendo mais de 30 pesquisadores entre graduandos, pós-graduandos e seniores. Os sub-projetos Arawá e Txapakúra constam de projeto integrado em convênio assinado com a Universidade de Pittsburgh e com a colaboração intensa do SIL (sede de Porto Velho). O ano de 1996 vê o início do Núcleo de Estudos das Línguas Amazônicas (NELA) e da Pós-Graduação em Linguística Indígena com 10 mestrands e 6 doutorandos, bem como professores visitantes. São fatos recentes e não podemos avaliar ainda as possibilidades de desenvolvimento desses programas e projetos; estão aparecendo os primeiros resultados em apresentações por ocasião de eventos científicos (SBPC, ANPOLL).

- Universidade de São Paulo (USP). Após um longo período de hegemonia dos estudos de cunho filológico de tupinologia clássica, a USP está no momento tentando firmar um espaço para a investigação científica das línguas indígenas. Não temos informações precisas, mas sabemos que, muito por iniciativa do Prof. Waldemar Ferreira Neto, há hoje projetos, sobretudo de iniciação científica (graduação) sobre o Wayãpi e o Guaraní (Tupi-Guaraní) e o Krahô (Jê). Por enquanto, estão dominando as atividades de assessoria a projetos de educação, especialmente dos sob a responsabilidade do Centro de Trabalho Indigenista (São Paulo).

Observamos que, paradoxalmente mas significativamente, as línguas indígenas parecem estar ausentes nas Universidades geograficamente mais próximas da região amazônica: Amazonas, Acre, Mato Grosso. Se algo se faz na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), não é divulgado. Na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) algo se move: circularam versões de um programa de formação e pesquisa, que, somente agora, parece se concretizar pelo menos através da realização de cursos intensivos introdutórios. Por enquanto, a visibilidade maior é da produção da UFRJ, da UNICAMP e do MPEG.

Instituições não-oficiais

- Summer Institute of Linguistics (SIL). O SIL não é mais hoje o locus privilegiado para a formação de pesquisadores. Houve mudanças na inserção do SIL no Brasil, crises sucessivas e uma espécie de recuo para certos bastidores e para posições localizadas, como é o caso dos projetos da UNIR/Rondônia. Ao mesmo tempo, e significativamente, houve um inegável avanço das pesquisas brasileiras e sobretudo não-missionárias. O SIL continua a prestar serviços para a formação dos membros missionários (em cursos internos, não mais abertos) e na assessoria às suas pesquisas. O SIL não promove mais Cursos em Metodologia Linguística, mas sim, explicitamente, Cursos de Linguística e Missiologia.

As missões evangélicas (SIL, NT, MEVA, ALEM, JOCUM) se servem de cursos oferecidos pelo SIL desde, pelo menos, 20 anos. Tais cursos, pioneiros e modelares no gênero, foram freqüentados em suas primeiras edições também por pesquisadores brasileiros não-missionários. Lembro que a formação via SIL foi uma constante até uns dez anos atrás, já que até então se manteve sua hegemonia

sobre a formação, pesquisa e assessoria, com respaldo oficial de universidades e governo (FUNAI).

Entre as instituições não governamentais ou não-oficiais que tratam da questão indígena, as missões católicas (Conselho Indigenista Missionário/CIMI, Operação Anchieta/OPAN) oferecem algum tipo de formação muito introdutória, instrumental, em cursos intensivos de curta duração, contando com docentes provenientes de universidades

Apoio oficial às instituições de formação e pesquisa

Em termos de apoio financeiro, o balanço é positivo, mesmo nos limites das possibilidades e das crônicas dificuldades econômicas que sempre dimensionam os recursos governamentais repassados aos órgãos oficiais de fomento ao nível mínimo. A CAPES apoia bastante os cursos de pós-graduação (*strictu e latu sensu*) através das cotas de bolsas de mestrado e doutorado e através das chamadas taxas acadêmicas. CNPq, FINEP e CAPES têm apoiado e possibilitado a formação no exterior, a fixação institucional de pesquisadores, a realização de cursos de especialização e de curta duração. Os problemas da formação, suas causas e suas soluções, devem ser procurados nas próprias universidades públicas e dependem basicamente da história pregressa (com seus pré-conceitos e ideologias), da concepção do que é formação para a pesquisa à luz da lingüística atual, da vontade política em seus cursos de graduação e pós-graduação. Há inércia, incompetência para a captação e uso de recursos, burocracia inútil.

O CNPq, sobretudo a partir de 1987, têm apoiado muitos projetos de pesquisa, assim como outras agências de fomento, como a FINEP, acredito no limite máximo de suas possibilidades. A área de línguas indígenas é hoje considerada privilegiada e o PPCLIB conseguiu firmar no CNPq uma sensibilidade competente, muito pelo engajamento dos próprios pesquisadores. É plausível afirmar que há hoje uma oferta subutilizada.

Acesso dos índios à formação e à pesquisa

É nulo, de fato. No Brasil, há ainda um abismo entre a situação de sobrevivência das populações indígenas e o universo acadêmico. Alguns tímidos indícios de que algo pode acontecer são detectáveis na conceituação dos programas de cursos de formação para professores indígenas que contêm módulos de introdução à lingüística e a metodologias de pesquisa, iniciativas em incremento, e na participação de informantes indígenas no desenvolvimento de pesquisas sobre suas línguas. Não considero aqui o envolvimento e a formação de índios na qualidade de tradutores, intérpretes, leitores e divulgadores de textos evangélicos como parte das atividades missionárias do SIL e suas congêneres.

O PAPEL DAS MISSÕES RELIGIOSAS

É inegável a presença determinante no Brasil do Summer Institute of Linguistics (SIL), hoje re-batizado de Sociedade Internacional de Lingüística. Convidado por

Darcy Ribeiro em 1956, o SIL se instalou no país, contando com o respaldo acadêmico, através de sucessivos convênios com instituições oficiais brasileiras, acadêmicas e não. Estabeleceu-se em suas sedes ricas e eficientes (Brasília, Porto Velho, Belém, Cuiabá) e monopolizou durante décadas a pesquisa, a formação e a assistência educacional a grupos indígenas. Produziu e acumulou conhecimentos científicos sobre as línguas, sem dúvida, ao mesmo tempo tentou evangelizar e interferiu desastrosamente nas culturas nativas. Esse gênero de missões se caracteriza por um curioso binômio: preservar a diversidade lingüística, através da redução à escrita e da alfabetização, e aniquilar a diversidade cultural. Os últimos anos da década de setenta viram a explosão de sucessivas crises no relacionamento do SIL com as instituições oficiais e o rompimento com as Universidades e a FUNAI. Hoje continua no país, ativo mas silencioso, tentando uma nova investida através do mundo acadêmico, como é o caso da colaboração, não explícita mas intensa, com o Projeto Línguas Amazônicas de Jean-Pierre Angenot e Daniel Everett (Univ. de Pittsburgh e membro da missão) sediado na UNIR, Campus de Guajará-Mirim (Rondônia). Uma excelente documentação e análise da atuação do SIL pode ser encontrada nos trabalhos de Maria Cândida Drumond Mendes Barros do MPEG.

Segundo cálculos de Moore e Storto, em 1967 existiam 300 membros do SIL trabalhando sobre 40 línguas; o número de línguas diminuiu para 39 em 1984 e para 34 em 1991. Hoje são 37 (Apalaí, Apinayé, Apurinã, Arara do Pará, Bakairí, Bororo, Deni, Jarawara, Kaapor, Kaiwá, Kadiweu, Karajá, Karitiana, Kayabi, Kayapó, Maku Nadeb, Mawé Sateré, Maxakali, Nambikwara, Banawá, Pareci, Paumarí, Pirahã, Rikbaktsa, Suruí de Rodônia, Suruí do Pará, Tenetehara, Tenharim, Terena, Wayãpi, Waurá, Xavante, Xokleng, Yanomami, Yamamadi, Zuruahá, Wari'). 33 dessas línguas são faladas na Amazônia. Destaca-se o projeto comparativo que abrange as línguas Arawá, em andamento em Rondônia.

O SIL lidera em número de publicações, sobretudo de descrições gramaticais exaustivas, como as que compõem os três volumes do *Handbook of Amazonian Languages* e a recentíssima gramática Wari' (Txapakúra).

No início dos anos oitenta o SIL deu à luz a um filho brasileiro, a Associação Lingüística Missionária (ALEM) que tem aumentado paulatinamente suas atividades e sua inserção no campo de pesquisa. A ALEM lançou recentemente uma investida nas regiões do noroeste amazônico e do médio rio Xingu (Pará), aqui com projetos de documentação socio-lingüística do Arara (karib), Parakanã e Araweté (tupi-guarani). Ora passando-se por cientistas, através do encaminhamento de projetos ao CNPq, ora ligando-se às Secretarias Municipais de Educação, os missionários da ALEM revelam planos para o futuro, o que compensaria o relativo declínio das atividades do SIL.

Membros da constelação evangélica junto com o SIL, a Unevangelized Field Mission, que mantém a Missão Evangélica da Amazônia (MEVA), e a Missão Novas Tribos atuam principalmente em áreas de fronteira. Não ouve-se falar atualmente da Missão Central do Brasil (MICEB).

Com relação às missões católicas, não há nenhuma produção relevante ou definível como científica, excetuando, talvez, o trabalho sobre o Kulina e o incentivo à pesquisa dado pelos missionários que trabalham entre os Tapirapé, os Mynky e os Iranxe, e por algumas iniciativas da Diocese de Roraima (Wapichana, Macuxi, Yanomami).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Tratando-se de Relatório, sumário e datado, cabe, aqui, tão somente uma conclusão que aponte os principais pontos críticos da área para delinear projeções de desenvolvimento:

1. manter, reforçar e ampliar o apoio dos órgãos de fomento à pesquisa e à formação;
2. investir na implementação de cursos ou outras iniciativas, avaliados pelas suas reais possibilidades de formação a partir de critérios de qualidade e de seriedade acadêmica, objetivando a formação de pesquisadores, utilizando professores visitantes lá onde não existem recursos locais qualificados; pode e deve ser explorada a oferta de especialistas brasileiros dos centros e universidades mais qualificados;
3. manter algum tipo de vigilância para que a pesquisa não acoberte atividades de catequese religiosa, inerente à investigação lingüística de certas missões evangélicas;
4. garantir condições para a realização de pesquisa de campo, bem como para a elaboração dos resultados da pesquisa, visando a finalização de gramáticas de referência, além ou aquém das contribuições teóricas;
5. alcançar visibilidade, ou seja garantir a publicação e circulação de gramáticas, resultados de pesquisa, coletâneas, etc, em suma dos produtos do trabalho lingüístico, uma vez avaliada sua qualidade científica;
6. criar bancos de dados que reúnem informações sistematizadas sobre instituições, programas de formação, projetos de investigação, pesquisadores, publicações, etc.
7. criar redes que liguem instituições e pesquisadores de modo a permitir uma troca constante, discussões, atualizações, planejamento de investigações e de eventos científicos, a abertura ao universo internacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DERBYSHIRE, D.C. & PULLUM, G. 1991. *Handbook of Amazonian Languages*. Vol. 1, 1986; Vol.2, 1990; Vol. 3, 1991. New York, Mouton de Gruyter.
- LEITE, Y. 1995. A pesquisa com línguas indígenas brasileiras: um debate. Conferência, UERJ, julho de 1995.
- RODRIGUES, A. D. 1986. *Línguas Brasileiras*. São Paulo, Loyola.

- FRANCHETTO, B. 1995. As gramáticas de línguas indígenas: modelos de descrição. Trabalho apresentado no Simpósio interdisciplinar Estruturalismo: memória e repercussões. Belo Horizonte, UFMG, março de 1995.
- GRELAND, F. 1989. *Dictionnaire Wayãpi-Français*. Paris, SELAF.
- MOORE, D. & STORTO, L. (ms.) 1991. *Linguística Indígena no Brasil*.

PRÁTICAS E DIREITOS: AS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL

*Nietta Lindenberg Monte*¹

EM PROL DA SÓCIO E DA BIODIVERSIDADE

O Brasil é um país plural: em sua constituição, uma surpreendente sócioidiversidade, majoritariamente indígena, lhe dá caráter tão peculiar quanto sua famosa e já proclamada biodiversidade. São cerca de 206 etnias e 180 línguas das quais mais de 70% encontram-se na região amazônica. Tal exuberância é significativamente surpreendente no cenário sociolinguístico americano: das cerca de 400 línguas indígenas faladas na América Latina, quase 50% são próprias aos povos indígenas brasileiros, cuja população indígena, no entanto, representa menos de 1% do censo demográfico indígena estimado em 42 milhões (Cunningham 1996). O que implica dizer que 99% dos povos indígenas da América Latina falam a outra metade das línguas indígenas sobreviventes nesta parte do continente.

Tais quantificações visualizam a especificidade da condição de minorias linguísticas dos povos indígenas no Brasil e explicitam o contraste entre a pluralidade das suas línguas e a fragilidade física-cultural da constituição de suas sociedades. Estas estão concentradas em uma população de 270.000 índios, hoje insignificantes 0.2% dos demais brasileiros, habitando 517 Terras Indígenas, dispersas por um território nacional de dimensões continentais. As línguas indígenas faladas no país caracterizam-se por uma distribuição de poucos falantes por língua, o que define tais sociedades como minorias étnicas e linguísticas. Apenas 4 destas etnias têm acima de 10.000 falantes (duas delas na Amazônia), enquanto 110 têm menos de 400 falantes (Teixeira 1995). Destas, 24 apresentam menos de 50 e 9 apenas 20 falantes. Poderiam ser consideradas, portanto, “línguas em coma” faladas por sociedades ameaçadas de extinção, para sermos no mínimo realistas (Maher 1991).

A construção deste imaginário funesto sobre o futuro dos índios no Brasil (e no planeta) reforça-se por argumentações evolucionistas que exprimem o senso comum nacional: um ex-ministro, numa discussão pública recente, sentenciou que tais povos (e portanto as línguas que os falam) são de natureza “neolítica”, fadados historicamente a desaparecerem, adversários da modernidade, anomalias do tempo e de seu movimento em direção ao desenvolvimento!

1 Comissão Pró-Índio, Acre.

Tais fatos, dados e representações sobre as línguas e sociedades indígenas brasileiras são por sua vez acrescidos de outra constatação histórica perversa. Nos tempos pré-cabralinos, ou mesmo antes, estima-se que mais de 1300 línguas eram faladas por uma população de cerca de 6 milhões de ameríndios, neste extenso lugar que depois se chamou Brasil. Da colonização em diante, o contato dos povos e línguas indígenas com povos e línguas de outros continentes, em missões de poder, deflagrou não só uma depopulação drástica, como processos ininterruptos de geno e etnocídios.

No pano de fundo deste cenário de guerra, a grande penetração espiritual de missões cristãs e fundamentalistas de ordens religiosas variadas, forças institucionais com grande poder de instaurar políticas lingüísticas contrárias à sobrevivência dos povos, das línguas e culturas indígenas, na sua perigosa prestação de serviços, através de convênios ainda hoje renovados. Sob o manto da educação bilíngüe e do conhecimento científico, tais instituições contraditoriamente executam, veicularmente nas próprias línguas indígenas, em casos típicos como os do Instituto Lingüístico de Verão e das Missões Novas Tribos do Brasil, algumas das políticas de Estado contrárias à sobrevivência dos povos e línguas indígenas.

No entanto, o foco deste trabalho será menos o de reafirmar as evidências do renitente conflito lingüístico e interétnico, entendido como estruturante da relação entre sociedades e línguas dominantes e dominadas, mas apontar para certas possibilidades e perspectivas que estas mesmas contradições assinalam. Comentarei privilegiadamente aqui os movimentos de manutenção, resistência e revitalização lingüística e cultural que os sobreviventes povos indígenas no Brasil, especialmente na Amazônia, vêm experimentando. Tais ações, que constituem um conjunto de escolhas conscientes e inconscientes relativas às relações entre línguas e vida social (Hamel 1993; Calvet 1993), implicam e derivam de políticas lingüísticas, de grande especificidade e heterogeneidade neste país plural. Estas são entendidas em dois âmbitos em permanente interação e mútua influência: por um lado políticas lingüísticas locais movidas por atores sociais diversos e em escalas variadas. Não só um grupo familiar pode mover uma determinada política lingüística a favor ou contrária à língua materna, como toda uma etnia. Também são atores sociais destas políticas locais, variados interlocutores envolvidos em ações concretas, traduzidas em projetos de intervenção de diversos âmbitos. Há uma forma de política resultado de uma prática, de uma “gestão *in vivo*” (Calvet 1993) movida por sujeitos e grupos sociais, revelada nos processos de resistência e fortalecimento de uma língua indígena, que se manifesta no seu poder gerativo de processos de atualização variados, envolvendo também a sua ampliação para a experiência da escrita.

Mas há uma outra forma de abordar a questão, onde os meios de execução estão nas mãos do Estado, expressando outra ordem de poder e de decisões políticas, já em âmbito nacional e transnacional. Tais atores ou instâncias contracenam como aliados ou adversários destas políticas *in vivo*, movidas pelos atores sociais

em contextos históricos precisos. No Brasil, a tensão entre ambos os âmbitos tem se manifestado tanto em legislações e práticas variadas, onde as gestões *in vivo* impulsionam as *in vitro* e vice-versa. As leis refletem e reforçam as forças contrárias das práticas dos atores, assim como os autores das práticas influem na formulação das leis. Atualmente no país, um grande *portefeuille* de leis de ótimo padrão democrático, estranhamente expressam e contradizem as intenções do Estado e de muitos setores da sociedade em relação às línguas e culturas diversas. Faz-se o elogio da diversidade e da alteridade nas letras da Constituição Federal, reforçada por legislações estaduais efusivas em prol da pluralidade e do respeito à diferença, enquanto ainda tremulam as vozes e os gestos: terras ameaçadas, migração involuntária, miséria nos serviços de assistência pública, falência dos princípios de convivência democrática, etc.

Neste sentido, da relação complexa entre língua e vida social, vale a pena lembrar o princípio da territorialidade como condição da sobrevivência de uma língua subordinada em situação de assimetria generalizada: só a unidade territorial reforça as redes sociais de uma minoria etno-lingüística sendo então possível contrariar o impacto deslocador de um grupo e língua dominante. Ou seja, é a fundação de uma política para a sobrevivência dos povos indígenas em seus territórios o fator de maior relevância para a sobrevivência dos povos e línguas indígenas da América (Laponce 1984; Stavenhagen 1988; Dias Polanco 1991; *Apud* Hamel 1993).

A NOVA LEGISLAÇÃO E SUA DIMENSÃO DE POLÍTICA EDUCATIVA

No caso das ações a favor dos povos, línguas e culturas indígenas, nossa legislação a partir de 1988 é pródiga em representações e recomendações completamente inovadoras com relação às da história colonial, imperial e republicana. A tradição era de pensar o indígena como uma categoria transitória e frágil, a ser protegida e tutelada, com o resguardo do Estado, condenado “à aculturação espontânea, de forma que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo de mudanças bruscas” (LEI N. 5.371 1967: 2268) No atual quadro legal e constitucional, tal tradição é substituída por um novo mote recorrente, que passa a influir e expressar a opinião pública nacional: é incumbência do Estado proteger as manifestações culturais e incentivar as especificidades de cada uma destas sociedades no seio do nacional: “São reconhecidas aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradição e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”(Constituição Federal, Capítulo VIII, art 231, 1988).

Isto implica dizer que as sociedades indígenas contemporâneas têm suas relações com o Estado não só reguladas por um novo quadro jurídico, estabelecido com a promulgação da atual Constituição, mas que tal legislação é ela mesma fruto das lutas empreendidas por estas sociedades indígenas em busca de um novo quadro legal. Toma-se o exemplo da discussão educativa sobre o Ensino Fundamental em que estão garantidos pelo poder público, “às comunidades também a

utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”(CFB artigo 210, inciso 2, 1988).

Este tratamento plural do lingüístico está inserido nas políticas educativas nacionais e na lei máxima que as regulamenta: a Lei de Diretrizes e Bases, LDB, em trâmite final no Senado Federal. Aí mais detalhadamente dimensiona-se uma formulação nova do papel do Estado em prol das línguas indígenas brasileiras. Afirma-se a necessidade de uma conjugação do círculo fechado das pesquisas, com as sociedades: “a União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas” (Capítulo IV, artigo 88). Ainda mais, recomenda-se que tais ações tenham uma radical dimensão participativa. O próprio Ministério da Educação incorpora idéias e ideais os mais avançados no campo do pedagógico, em forma de “Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”: entre outras afirmações de cunho democrático e pluralista, destaca-se: “a escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência...”(MEC 1993:12).

Outro aspecto desta renovação legal e conceitual está na recomendação de que na decisiva formação de recursos humanos para a educação indígena, sejam privilegiados “os índios como os pesquisadores de suas próprias línguas, história, ...alfabetizadores em suas línguas maternas, e como escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas... professores de português como segunda língua e redatores de materiais didático-pedagógicos em português.” (idem 1993:21). Enfim, um processo não só bilíngüe de ensino das línguas, mas autogestionado, onde os profissionais responsáveis pela educação indígena sejam preferencialmente os próprios índios e esteja garantida, na elaboração das políticas lingüísticas e educativas, a audiência das comunidades de falantes e escritores índios, respeitadas as especificidades lingüísticas e culturais destas.

Em vários Estados brasileiros, movimentos indígenas e indigenistas locais, principalmente a partir dos anos 80, vêm avançando sobre as leis e as políticas públicas de intervenção, conquistando espaços legais com a regulamentação de várias políticas a favor das línguas. Estados como o Acre, Roraima, Tocantins, por exemplo, tiveram regulamentadas propostas curriculares apresentadas por grupos locais de procedência institucional variada, na maior parte das vezes entidades de apoio de caráter civil, organizações indígenas e universidades. De natureza diversa das propostas educacionais anteriores, de cunho assimilacionista ou transitório, proclamam a interculturalidade e o bilingüismo próprios às relações atuais índios-sociedade nacional, tanto para a Formação de Professores Indígenas a nível de I e II Grau como para o Ensino Fundamental nas aldeias.

Característica comum destas legislações em relação às políticas a favor das línguas indígenas é a mudança de seu *status* no âmbito educacional: busca-se a

regulamentação da aquisição e uso das línguas indígenas como língua veicular e conteúdo de ensino nos processos escolares dentro das aldeias, e nos cursos de formação de professores índios. Além disto, é estabelecido um sistema diferenciado de seleção e avaliação para o Magistério Indígena em algumas das Secretarias de Educação. O Estado do Acre foi pioneiro na aprovação pelo Conselho Estadual de Educação da primeira Proposta Curricular Bilíngüe e Intercultural para as escolas indígenas da região, apresentada pela Comissão Pró-Índio do Acre, em 1993; como também propiciou, em 1992 o primeiro concurso público no Brasil para professores índios, onde o conteúdo esteve selecionado pelos conhecimentos étnicos tradicionais e a língua indígena admitida como língua veicular e meta. Faz-se assim a validação do *status* da língua indígena em situações formais públicas, onde antes só se admitia o uso da língua oficial, assim como de conteúdos curriculares advindos da memória étnica e histórica das sociedades indígenas brasileiras. Abrem-se assim as portas para novos caminhos de pensar o educativo e as escolas indígenas numa perspectiva diferenciada dos cursos tradicionais de magistério oferecidos aos professores do ensino fundamental. Uma conquista e muitos desafios a serem enfrentados em batalhas quotidianas por toda a sociedade, ao mirarem-se no espelho de sua rica e desconhecida multiculturalidade.

RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS E OS "DIREITOS"

O quadro histórico da correlação entre línguas e vida social, tanto nas práticas, quanto nos direitos adquiridos, compõe-se como campo dialético, conflitivo: tendências de manutenção e revitalização lingüística confrontam-se com movimentos de expansão funcional e geográfica da língua portuguesa, configurando um diagnóstico diglósico. Diglossia entendida aqui como tensão e movimento, relação não estável, assimétrica entre tendências sociolingüísticas em contextos de convivência entre línguas e sociedades. Reconhece-se a existência permanente, embora de pouca visibilidade, de uma tendência subordinada, a favor da manutenção, revitalização de línguas dominadas; por outro lado, evidencia-se uma tendência principal, pró-língua portuguesa, ou qualquer língua dominante, traduzida nas históricas políticas de integração e assimilação movidas pelos estados nacionais (Hamel & Sierra 1983; Hamel & Muñoz 1983, 1984, 1987).

Tal configuração não exprime, entretanto, uma visão fatalista ou apocalíptica da capacidade de sobrevivência das línguas indígenas, que apresentam-se, em muitos casos, mesmo em sua fragilidade, com incrível vitalidade, quando todos os fatores e variáveis indicam seu eminente desaparecimento.

Tomando como exemplo o caso do Acre, pequeno e expressivo Estado aonde está situada minha própria prática como educadora e lingüista, tal confronto de tendências tem sido experimentado em duas direções antagônicas e mutuamente reforçantes. Por um lado, distingue-se um forte conjunto de ações ou políticas lingüísticas a favor do movimento diglósico pró-língua portuguesa. Tais políticas *in vivo* e *in vitro* são por sua vez decorrentes e impulsionadas pela história recente

da expansão do sistema extrativista, desde finais do século XIX até finais deste século, incrementadas com a chegada, nos anos 70, do modelo agropecuário e agrofloresta e o conseqüente acirramento das relações entre as comunidades indígenas e a economia de mercado. Tais relações vieram sendo mediadas por sistemas diversos desde o “barracão” patronal às cooperativas e associações indígenas, autogestionadas, apoiadas por ONGs nacionais e internacionais. Também reforçam esta tendência principal na direção das políticas lingüísticas pró-língua dominante, certos fatores ideológicos como políticas locais e nacionais de escolarização na língua e cultura nacional, com a reprodução dos programas curriculares e seus livros didáticos inteiramente em língua portuguesa. Vide a presença editorial, em aldeias indígenas brasileiras, das conhecidas e velhinhas cartilhas usadas nas escolas públicas em todo o território nacional, expressando forte tendência de homogeneização lingüística e cultural, com o progressivo apagamento da riqueza multi-étnica de nosso país.

Já a tendência pró-línguas indígenas se manifesta (ainda que em tonalidade mais tênue) na capacidade de manutenção, recuperação e resistência destas línguas minoritárias no seio das culturas e línguas nacionais. Fatores de ordem macro reforçam esta tendência de resistência - a crise mundial e planetária de modelos econômicos sócio-ambientais e políticos de regimes comunistas e capitalistas, tragados ambos pelo signo da modernidade e do neo-liberalismo. Por outro lado, tal processo histórico resulta na criação de um novo projeto de sociedade em que passam a ter vez e lugar as diferenças culturais e lingüísticas, desenhando-se no horizonte um ponto final ao sistema de “apartheid” racial e social.

No Brasil desde os anos setenta, na Amazônia em particular, fatos e notícias como a vida e a morte do homem-símbolo Chico Mendes, expressão do movimento de índios, seringueiros, ribeirinhos e outras populações tradicionais, em prol de uma reforma agrária e cultural, vêm formando os alicerces de um novo modelo de sociedade e humanidade. Nele, a defesa do planeta Terra, dos índios e populações nativas, expressas em variadas línguas e culturas, ocupam lugar fundamental.

Neste quadro de conflitos, contradições e diglossia, de caráter regional, nacional e internacional, encontram-se os índios brasileiros e, portanto, as escolas índias, mesmo as de configuração bilíngüe: instaladas num panorama de tensão instável entre tendências pró-português e pró-línguas indígenas, um quadro de bilingüismo irregular, de características sociolingüísticas variadas, vem delineando movimentos educativos em várias direções e com sentidos as vezes contrastantes. Um conjunto heterogêneo de professores, quanto ao nível de bilingüismo e expectativas em relação à escola, implica em uma planificação lingüística que considere currículos heterogêneos e flexíveis para os cursos de formação e o ensino fundamental nas aldeias. Etnias de população expressiva como os Kaxinawá, cerca de 3500 habitando o Acre, apresentam uma situação sociolingüística que varia desde um recente monolingüismo em português de jovens e crianças em Terras Indígenas situadas nas proximidade de cidades, até um monolingüismo em língua indígena

dos velhos, mulheres e crianças das aldeias mais isoladas. Tal variedade de condições de bilingüismo, que inclui desde aspectos da consciência dos falantes sobre o valor das línguas nos processos educativos, até a distribuição dos seus usos nas situações comunicativas diversas - inclusive as de escolarização - leva-nos a defender a construção de uma planificação lingüística e educativa flexível e sempre aberta às novas possibilidades. Estas deverão ser constantemente incorporadas ou transformadas, a partir das experiências reais dos atores sociais das gestões *in vivo*: professores índios e não-índios, alunos, pais de família, lideranças, etc.

A ESCOLA INDÍGENA

É cada vez mais raro no Brasil contemporâneo, escolas monolíngües, na língua indígena ou na portuguesa. A grande maioria apresenta uma gênese filosófica e política a favor do bilingüismo e da valorização das próprias línguas e das culturas, mesmo quando estas encontram-se “em situação de grande risco de extinção”. Mais do que o fato de serem praticadas uma, duas ou mais línguas no âmbito escolar, segundo às variadas condições sociolingüísticas em que alunos professores e comunidade se encontram, o que definiria um ideário indígena de escola é o grau de participação dos próprios índios nos processos de decisão e planificação curricular e portanto lingüística. A dicotomia quase maniqueísta de escola monolíngüe x bilíngüe pode e deve ser revista. É premente, hoje, levar-se em conta os novos processos de autogestão e autodeterminação das sociedades indígenas, embora interagindo estas com o Estado, entidades de apoio e universidades, que lhes devem garantir apoio técnico e financeiro. Emergem assim no país, a nível de políticas locais e nacionais, novas conceituações e práticas de escola, reação ao condenado modelo escolar monolíngüe oficial ou bilíngüe missionário (lembrem-se que a expressão “educação bilíngüe” está intimamente associada à atuação do Instituto Lingüístico de Verão na década dos 60 em toda a América). Tais percepções e práticas permanecem, no entanto, em interação dialógica e dialética com as chamadas escolas oficiais, devido tanto à pressão externa sofrida, quanto à própria internalização de valores e conteúdos advindos destas escolas. Assim, escolas de 1 (grau em aldeias, reivindicadas por estes grupos amazônicos, saem gradualmente da direção dos agentes patronais, estatais ou religiosos para se encontrarem atualmente sob administração de membros destas sociedades. Com apoio técnico e financeiro de entidades de apoio e de órgãos públicos, elaboram-se metas novas como o respeito máximo das decisões pedagógicas e administrativas oriundas da coletividade indígena.

Em resumo: a escola indígena com a qual estamos interagindo no Brasil atual, mais do que um espaço de boas intenções e harmonia (entre políticas *in vivo* e *in vitro*) vem se constituindo como um local de conflito e contradição, referendado nas características históricas diglósicas já mencionadas: se, por um lado, as escolas expressam e reforçam a valorização e a prática assimétrica da língua portuguesa, com sua aquisição progressiva oral e escrita, por outro lado, são também

parte da reconstrução atual e dinâmica da representação de identidade étnica, fundada no reconhecimento da língua e cultura indígena como constitutivos do ser índio e parte integrante da sua luta por uma “cidadania diferenciada”. Movimentos reivindicatórios e ações de mudanças, dentro e fora do educativo, vêm ocorrendo com a reapropriação política e administrativa dos territórios e o reavivamento de muitos aspectos de suas culturas como artesanato, rituais diversos, processos de nomeação, regras de parentesco, onde as línguas e culturas demonstram seu potencial de criação e reprodução.

Promover a reflexão entre índios sobre este conflito lingüístico e sócio-cultural e possibilitar a manutenção e criação de novos usos sociais da línguas, fora e dentro do espaço escolar, é hoje um dos caminhos de intervenção e colaboração pedagógica a ser desenvolvido nos programas de educação intercultural e bilíngüe

Transcrevo para concluir e ilustrar trecho do livro Atlas Geográfico Indígena, 1996, de autoria dos professores indígenas do Acre, onde a reflexão sobre as línguas é parte da discussão curricular também no interior da disciplina de geografia, demonstrando o papel transversal que a questão lingüística deve manter nos currículos indígenas:

Só iremos respeitar um outro povo conhecendo o diferente

O Acre é um Estado do Brasil onde se falam 14 línguas indígenas. Essas línguas estão classificadas em três famílias lingüísticas: Aruak, Arawá e Pano.

As línguas da família lingüística Pano da região são: Kaxinawa, Jaminawa, Yawanawa, Shawādawa, Shanenawa, Poyanawa, Nukini, Katukina e Kaxarari.

As línguas da família Aruak são: Manchineri, Ashenika e Apurinã.

As línguas da família Arawá são: Kulina e Jamamadi.

Essas 14 línguas são faladas nas nações indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas. Nessas nações algumas de suas línguas têm apenas cerca de 5 falantes, como a Poyanawá, Shawādawá, Nukini; em outras apenas a metade são falantes da língua indígena, como algumas aldeias do povo Kaxinawa, Apurinã, Shanenawá.

E em outras nações, toda a população fala na língua indígena, como os Ashenika, Kulina, Katukina, Manchineri, Kaxarari, Yawanawá, Jaminawá, Jamamadi e Kaxinawá.

Além dessas línguas, têm também as línguas dos índios arredios, que chamamos de índio brabo. Eles vivem nas fronteiras do Brasil e Peru.

Essas nações que quase perderam suas línguas, foi devido ao contato que tiveram com os “nawa”, que não respeitaram nossas culturas.

Ficavam nos forçando a deixar de falar a nossa própria língua para falar o português. Isso foi o maior erro que o Brasil cometeu contra nós, os povos indígenas.

Quando o índio fala na língua, alguns dos “nawa” ignorantes ficam mangando, falando que estamos “cortando gíria”.

Nossa língua é como qualquer outra língua estrangeira. Não foi emprestada e nem inventada. Tem o mesmo valor que qualquer outra língua do planeta. Nossa língua é falada desde a origem dos povos indígenas no mundo.

Agora, tem muitos “nawa” estudiosos que já reconhecem que os índios falam e devem continuar falando nas suas próprias línguas.

Na Constituição brasileira está garantido nosso direito de falar em nossas línguas, ensinar nas escolas as nossas próprias línguas faladas e escritas e de continuar com nossos costumes e tradições.

Por isso, nós índios estamos organizando as escolas Bilíngües, produzindo os livros e materiais didáticos nestas línguas, para mostrar como nossas línguas indígenas não são “gírias”. São línguas dos avôs, passadas para os pais, dos pais para seus filhos e futuramente para seus netos, na oralidade e na escrita.

Muitos “nawa” incompetentes acham que os povos indígenas não têm a sua própria organização e língua. Desde já, devem saber que os índios são do mesmo planeta que os “nawa”. Porém temos as nossas culturas e nossas línguas diferentes.

Sendo assim, temos também uma escola diferente, um educação diferente e só iremos respeitar um outro povo conhecendo o diferente.

Nós, professores, agora estamos lutando pela recuperação de nossas línguas e já estamos conseguindo. E ninguém mais vai destruir nosso modo de viver e de falar.

Só assim podemos mostrar o nosso talento como povos indígenas do Acre, do Brasil, e do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALVET, L. J. 1993. Les Politiques Linguistiques. MUÑOZ CRUZ, H. & PODESTA SIRI, R. (eds.) *Contextos Etnicos Del Lenguaje- Aportes en educación y etnodiversidad*. México, Universidad Autónoma Benedito Juárez de Oaxaca, 16-27.
- CUNNINGHAM, M. 1996. Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina. II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe, Santa Cruz, 24 p.
- GAVAZZI, R. A. 1994. Observações sobre uma sociedade ágrafa em processo de aquisição da língua escrita. KAHN, M. & FRANCHETTO, B. (orgs.) *Educação Escolar Indígena, Revista Em Aberto*. Brasília, (69):151-159.
- GIROUX, H. 1988. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo, Cortez Editora, 104 p.
- HAMEL, R. E. & SIERRA, M. T. 1983. Diglosia y Conflicto Intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletim de Antropologia Americana*. México, (8):89-113.
- HAMEL, R. E. & MUÑOZ, H. 1983. Le conflit linguistique dans la Vallée de Mesquita, México. *Langage et Société*. Paris, 23:1-33.

- HAMEL, R. E. & MUÑOZ, H. 1984. Conflit Socio-Culturel et Education Bilingue: le Cas des Indiens Otomi au Mexique. *Interactions par le langage*. Paris, 115-129.
- HAMEL, R. E. & MUÑOZ, H. 1987. El conflicto lingüístico en una situación de diglosia. MUÑOZ, H. (org.) *Funciones sociales del language*, México, Universidad Veracruzana, 13-44.
- HAMEL R. E. 1993. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. HAMEL, R. E. (org.) *Políticas del Lenguaje en América Latina*, Revista *Iztapalapa*. México, Universidad Autonoma Metropolitana, (29):5-39.
- MAHER, M. T. 1991. A Formação do Professor Índio e a Questão da Revitalização Lingüística. Mimeografado. Campinas, UNICAMP, 1-14.
- MAHER, M. T. (org.) 1995. *Asãgire- Cartilha Apurinã*. CPI/AC, RB, 1-36.
- MANA KAXINAWÁ, J. 1996. GAVAZZI, R. (orgs.). *Atlas Geográfico Indígena do Acre*. Rio Branco, Comissão Pró-Índio do Acre.
- MELIÁ, B. 1989. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. MONSERRAT, R. & EMIRI, L. (orgs.). *A Conquista da Escrita*. São Paulo, Iluminuras, 7-16.
- MONTE LINDENBERG, N. 1993. Linguagem no Contexto Escolar Indígena: O caso do Acre. PONDÊ, G. & LEITE GARCIA, R. (orgs.). *Alfabetização e Leitura*. Cadernos ESE, Niterói, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, (1):35-41.
- MONTE LINDENBERG, N. 1996. *As Escolas da Floresta - entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro, Multiletra.
- MONTE LINDENBERG, N. 1987. Escolas Indígenas-Agências Mediadoras. CABRAL, A., MONSERRAT, R. & MONTE, N. (orgs.) *Por Uma Educação Indígena Diferenciada*. Brasília, Ministério da Cultura, 11-15.
- MUÑOZ, H. C. 1983. Asimilación o Igualdad Lingüística en el Valle de Mezquital? *Nueva Antropología*. México, VI (22):25-64.
- MUÑOZ, H. & MENA, P. 1990. *La alfabetizacion de poblaciones indígenas: una correlacion crítica de educación y desarrollo*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztalapa, 33 p.
- OLINDA, V. S. (org.) 1995. *Cartilha Poyanawa*. CPI/AC, RB, 29 p.
- TEIXEIRA, R. 1995. As Línguas indígenas no Brasil. DONIZETE GRUPIONI, L. & LOPES DA SILVA, A. (orgs.). *A Temática Indígena na Escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, Ministério da Educação, Centro Mari e Unesco, 291-316.
- TENE KAXINAWÁ, N. 1994. Diários de Classe de 1991 e 1994. Rio Branco, Comissão Pró-Índio de Acre.

INFORME SOBRE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LAS LENGUAS AMERINDIAS HABLADAS EN LA REGIÓN AMAZÓNICA COLOMBIANA

María Emilia Montes Rodríguez¹

La cuenca hidrográfica amazónica comprende - de acuerdo con el geógrafo C. Domínguez - los territorios del río Amazonas y sus miles de afluentes y tiene una extensión de 6'869.344 km², compartidos por seis países: Brasil (72% del territorio), Perú (11.1%), Bolivia (8.7%), Colombia (336.583 km², 5%), Ecuador (1.9%) y Venezuela (0,7%). La región de la selva amazónica como tal (Hylea) es ligeramente diferente en extensión y ubicación; cubre una superficie de 5'897.795 km² e incluye - además de los territorios de los seis países ya mencionados - territorios de las Guayanas (países que tienen Amazonia selvática pero no hidrográfica). La selva amazónica de la ribera norte del río sobrepasa la cuenca hidrográfica y cubre parte de los tributarios del sur del Orinoco y de la selva orinocense entre los ríos Vichada y Guaviare en Colombia.

De acuerdo con el mismo Domínguez, los países han definido una Amazonia legal - no necesariamente coincidente con criterios geográficos - para aplicar legislaciones especiales. En Colombia, se ha fijado el río Guaviare, afluente del río Orinoco como límite norte. Según este criterio, la región amazónica colombiana cubre los departamentos del Guaviare, Guainía (que en lo geográfico se distribuyen entre Orinoquia y Amazonia), y los departamentos del Caquetá, Putumayo, Vaupés y Amazonas.

La región amazónica colombiana incluye varios tipos de formaciones vegetales. En los departamentos del Caquetá y del Putumayo se encuentra una región de selva pluvial de piedemonte, y en los departamentos de Guainía y Guaviare se encuentra un bosque de transición. En la zona oriental (el Vaupés, en parte del Caquetá, del Guaviare y del Guainía) se encuentra una zona de selva pluvial sobre suelos arenosos. La parte sur de la selva amazónica colombiana (todo el departamento del Amazonas, parte del Caquetá y del Putumayo) es clasificada como selva pluvial de planicie sedimentaria reciente (C. Domínguez).

Se han calculado (Domínguez) 8'353.000 de habitantes en toda la gran región, siendo Perú el país con mayor densidad (2.43 habitantes por km²) y Venezuela y Guayanas los países con menor densidad (0.49 y 0.33 respectivamente). De acuerdo

1 Institución: C.C.E.L.A. Uniandes, fecha: enero de 1996.

con los datos tomados del artículo de Rodríguez, M.L. (1993 b), en Colombia (1.06 habitantes por km²) la población de esta región se calcula aproximadamente en medio millón de habitantes. El porcentaje de población indígena con respecto a la población no indígena varía según la sub-región; mientras que en el Caquetá es un 2% en el Vaupés es de 81.8%. De acuerdo con los datos disponibles, si consideramos todos los departamentos de la Amazonia legal, donde hay territorios orinocenses, se hablan 42 lenguas y están representadas 12 familias lingüísticas y 5 lenguas aisladas. Muchas - sino la mayoría - de las lenguas habladas en la Amazonia colombiana son habladas también en Perú, Brasil, Ecuador y Venezuela. Es interesante constatar que este fenómeno de poblaciones indígenas fronterizas es común en todo el territorio nacional, pues gran parte de las etnias indígenas habitan "los extremos" del país, en algunos casos por ser ese su territorio ancestral y en otros por ser esto un efecto de la presión colonizadora originada en los territorios del interior. Las migraciones relativamente recientes dentro de la región - como es el caso de las originadas por el caucho (1850-1932) - y la agresiva y rápida colonización de los últimos años, han implicado radicales cambios en la demografía y en la ubicación de las etnias de la región. Además de los grupos indígenas que han habitado tradicionalmente la región, se han dado migraciones de algunos grupos de zonas andinas y de zonas costeras del occidente del país.

Muchas etnias y lenguas habladas en tiempos prehispánicos en la región han desaparecido; la catástrofe demográfica de la región, antes densamente poblada, fue espectacular entre 1750 y 1850. Moreira Neto documenta la disminución o la desaparición - lenta y progresiva o violenta - de grandes grupos como los Omagua, los Mura, los Mundurucú y los Maué.

Se sabe que existieron contactos prehispánicos entre los quechuas del imperio Inca y poblaciones amazónicas; posteriormente los expedicionarios europeos llevaron como intérpretes en sus correrías por el Amazonas a súbditos del antiguo imperio Inca, lo que explica la expansión de esta lengua en parte de la región amazónica atestiguada hoy sólo en la toponimia; la invasión prehispánica de los Tupí a la región amazónica debió asimismo dejar importantes huellas en el léxico de muchas lenguas, y esto fue reforzado por la expansión colonial de la lengua geral, derivación de hablas de la familia Tupí-Guaraní. Hasta 1929 Nimuendajú reportaba en territorio amazónico brasileiro fronterizo con Venezuela y Colombia el casi absoluto dominio del geral como lengua de comunicación entre toda la población - mestiza o indígena - de la región, aunque se constataba la creciente penetración del portugués en el geral, un proceso que hoy podría describirse como de criollización o de convergencia lingüística. A estas dos lenguas utilizadas como lenguas de contacto en diferentes momentos, se suma el siona (familia Tukano Occidental), lengua del piedemonte amazónico usado ampliamente por los misioneros como lengua de evangelización y hoy reducida a unos pocos hablantes. En la zona de los Llanos Orientales, el achagua (familia Arawak) - también hoy muy disminuido - fue también una lengua de gran expansión en toda la región de la Orinoquia colombiana.

En la obra de B. Alzate Angel (1987), aparecen referenciados los escritos de misioneros, viajeros y cronistas de la Amazonia colombiana, muchos de los cuales hicieron vocabularios, observaciones lingüísticas o afirmaciones sobre la filiación y la clasificación de las lenguas habladas en la región. No es posible obviamente separar en cada caso lo que se refiere a lenguas habladas en lo que hoy son los actuales territorios amazónicos de Colombia, Brasil, Perú y Ecuador. Asimismo debe tenerse en cuenta que las referencias sobre comunidades y lenguas de la región de la Orinoquia son también de interés para la historia de las lenguas indígenas de la Amazonia.

Los viajeros y cronistas escribieron en diferentes fechas sobre comunidades presentes en diversos puntos de la gran región geográfica de la Amazonia. Algunos de los autores que se destacan bien sea por el volumen de sus trabajos, el carácter pionero de sus observaciones o la calidad de las mismas, bien sea por ser la única fuente disponible, son entre otros: Paul Rivet, Henry Walter Bates, Daniel Brinton, Marcelino de Castellví, Samuel Fritz, Theodor Koch-Grünberg, Karl Friedrich Von Martius, Kurt Nimuendaju o Kurt Unkel, Konrad Theodor Preuss, Joao Barbosa Rodrigues (vocabularios indígenas, sobre la lengua geral), Johan B. von Spix, Günter Tessman, Constant Tastevin, Ildefonso Tulcán (gramática del inga y del napeño), Ermanno Stradelli (ñengatú), Lorenzo Hervás, Antonio Giacone (gramática, diccionario, conversación de los tukanos), P. Fabo (idiomas de la región oriental de Colombia), Manuel Fernández (gramática hispano-goahiva), Adolf Ernst (vocabularios del Orinoco), Crevaux y Sagot (gramáticas y vocabularios de lenguas de la región de las "Guayanas" entre ellas el piapoco), João Martins da Silva Coutinho (vocabularios del río Japurá). Para referencias más detalladas de estos autores remitimos a la obra citada de Alzate (1987).

En cuanto a documentos anónimos, en la misma obra de B. Alzate se referencia un *Diccionario y doctrina en lengua zeona* (416 págs. manuscritas), según Joaquín Acosta, sin fecha y sin localización. (?); el *Vocabulario andaquí-español: Arauca, Caribe, Ceona, Guama* del siglo 18 y el *Vocabulario de los ríos Putumayo y Caquetá* por los misioneros de San Diego de Quito de 1751.

La gran mayoría de documentos de interés para la historia de las lenguas indígenas son de difícil consecución. Los escritos en los que se reseña y compila bibliografía referente al tema como los de Friede (1948, 1967), Ortiz (1965), Ortega (1978), Alzate (1987), Triana y Antorveza (1987), Patiño (1991), han permitido conocer la existencia de las fuentes históricas, aunque no se tenga acceso directo a las mismas. En la obra de Alzate A. se citan gran cantidad de vocabularios manuscritos que se encuentran sólo en archivos especializados de otros países, en fondos privados o que se conocen por referencia de un tercero. Igualmente, la obra de Triana y Antorveza sobre la historia de las lenguas indígenas se basa en una gran cantidad de fuentes de diversa proveniencia y de difícil acceso.

La precaria consecución en Colombia de los documentos elaborados en su tiempo por viajeros y cronistas de finales del siglo pasado o principios de este siglo ha impulsado a que se seleccionen algunos de los trabajos más significativos para

publicaciones universitarias nacionales. Recientemente la Universidad Nacional publicó la obra de Konrad Theodor Preuss sobre los uitotos², con traducción al español, notas y observaciones lingüísticas actuales que se consignaron en un volumen adicional dedicado a la descripción de una de las variedades de esta lengua, trabajo que presenta una visión panorámica (fonología, morfología, aspectos básicos de sintaxis) de una de las lenguas del complejo uitoto. En la Universidad de los Andes se proyecta publicar una serie de volúmenes - uno de los cuales estará dedicado a la región amazónica - que reúnan las fuentes documentales sobre lenguas indígenas (el archivo de Rivet, escritos de Koch-Grünberg, vocabularios de Tastevin, Tessman y otros). Puede afirmarse que gran parte de la documentación histórica sobre lenguas indígenas es prácticamente desconocida por inaccesible y es posible que en los datos recolectados en siglos anteriores (uno o dos siglos antes normalmente, sólo excepcionalmente se remontan estos escritos a más de dos siglos) los investigadores actuales puedan encontrar testimonios valiosos sobre la evolución y las mutuas influencias de las lenguas.

INSTITUCIONES Y ACTIVIDAD INVESTIGATIVA

En Colombia, y alrededor de las lenguas amerindias, las instituciones académicas que publican, investigan o adelantan programas de formación a nivel nacional, son principalmente y cronológicamente, el Instituto Caro y Cuervo, la Universidad Nacional, la Universidad de los Andes y otras universidades estatales del nivel regional (Universidad de Antioquia, Universidad del Cauca, Universidad del Amazonas, Universidad de la Guajira).

El Instituto Caro y Cuervo. La labor de este instituto se ha caracterizado por el trabajo de compilación, difusión, y de reunión de expertos para la realización de eventos y la publicación de las memorias de los mismos. Han sido pioneros en la publicación temprana de algunos títulos especializados sobre lenguas indígenas (Monguí 1978 y Ortega 1981), pero este esfuerzo no ha tenido continuidad. Se han hecho asimismo eventos y publicaciones sobre el tema de la clasificación lingüística actualizada de las lenguas amerindias colombianas (Rodríguez (ed.) 1993a). Los resultados de eventos puntuales sobre ortografías y designaciones de lenguas y etnias se publicaron asimismo en breves artículos en los boletines periódicos de la institución. El proyecto del *Atlas etnolingüístico sobre las lenguas indígenas de Colombia*, iniciado en 1984, reunió importantes colaboraciones de los especialistas nacionales y extranjeros que - con diversos enfoques y grados de profundidad - han estudiado las lenguas habladas hoy en el país; pero desafortunadamente esta obra no ha salido impresa aún.

La Universidad Nacional. Durante varios años - iniciándose hacia 1980 - se constituyó, alrededor de la docencia de la lingüística, un núcleo de estudios uitotos

2 Los asteriscos remiten a temas, autores y lenguas que se han reseñado en el presente artículo en el título "Bibliografía parcial sobre lenguas indígenas del Amazonas".

impulsados por el profesor C. Patiño, núcleo en el que además de salidas a terreno, se trabajó con informantes en el aula de clase y que se orientaba fundamentalmente hacia la enseñanza de lingüística de campo para antropólogos. Personas vinculadas inicialmente a este núcleo de estudios uitotos han desarrollado actividades de extensión, difusión, investigación y asesoría a programas de etnoeducación en el área lingüística.

El trabajo arriba citado sobre la lengua uitota en la obra de K. Th. Preuss deriva de esa actividad y del trabajo investigativo y de tesis de la profesora G. Petersen. La Maestría de Lingüística de esa Universidad fue iniciada hacia 1985, cuenta con tres promociones. Hay pocos egresados graduados. En este momento no está activa, aunque se proyecta abrirla de nuevo. Con las promociones de la Maestría en Lingüística Aborigen, se continuó la investigación sobre el uitoto a cargo de G. Petersen (ver bibliografía) y se desarrollaron etapas de investigaciones sobre varias lenguas de la familia Tukano. Sobre aspectos de comparatismo Tukano se han desarrollado trabajos de sistematización por parte de O. Ardila, profesora de la institución. Hacia 1992 se hicieron - entre otros - una serie de proyectos de tesis sobre el sintagma nominal en la lengua kofán, sobre la fonología del kurripako y sobre la fonología del puinave, a cargo de estudiantes. En algunas de las tesis de pregrado se han adelantado trabajos sobre lenguas indígenas.

Desde 1989 se conformó el seminario sobre Tukano Occidental dirigido a estudiantes de pregrado, tanto de lingüística como de antropología, interesados en elaborar sus monografías sobre una lengua indígena, con énfasis en el aporte educativo a los programas de las comunidades. Dicho seminario se ha desplazado a comunidades como las de los koreguajes y los sionas con proyectos concretos. Hay una relación cercana entre estas actividades y la licenciatura de lingüística y etnoeducación de la Universidad del Amazonas en Florencia. En el seminario sobre lenguas amazónicas, ligado también a la labor docente, se han desarrollado estudios sobre el koreguaje, lengua que ha sido abordada en el trabajo investigativo de dos profesores de la institución que han tratado temas de fonología, morfología, aspectos de etnolingüística y de tradición oral. Los resultados de algunos de estos trabajos se han publicado en la revista institucional *Forma y Función* y en otras publicaciones nacionales (ver en la bibliografía Dupont y Marín).

El C.C.E.L.A. Centro de investigación adscrito a la Universidad de los Andes, ha publicado de manera continua desde 1987 descripciones de lenguas amerindias inicialmente de la zona norte y de la zona sur andina. Las descripciones son el resultado del trabajo de tesis de los egresados de la Maestría de Etnolingüística (que cuenta con 43 egresados graduados) y/o de sus investigaciones posteriores sobre las lenguas abordadas. En 1989 se publicó un volumen sobre lenguas de la Orinoquia, conteniendo descripciones del achagua (Arawak) y del guayabero³

3 Ver en la bibliografía Tobar N.

(Guahibo). En un volumen dedicado a memorias de un congreso se publicaron artículos sobre fonología y tonología del ticuna^{4*}, del barasana^{5*} (Tukano) y sobre aspectos sintácticos del kamentsá^{6*} (lengua independiente del piedemonte amazónico hablada en el valle del Sibundoy). En diciembre de 1995 se publicó la descripción de la tonología del ticuna^{7*}, lengua independiente hablada en territorios amazónicos fronterizos de Perú, Colombia y Brasil. El mismo Centro, en un volumen dedicado al tema de la recuperación de lenguas, publicó artículos sobre la problemática de lenguas en peligro de extinción o virtualmente extintas como el nonuya^{8*} (del Putumayo colombiano), el tinigua^{9*} (sierra de la Macarena y río Guayabero) y el carijona^{9*} (lengua caribe del Caquetá).

Los miembros del CCELA que fueron profesores fundadores del programa de maestría iniciado en 1984, habían adelantado en Colombia desde varios años antes investigaciones y tesis de doctorado (de tercer ciclo y de estado) sobre tres lenguas: andoke, tatuyo y sikuani, trabajos que se continuaron simultáneamente con la formación. Sobre el andoke^{10*}, otra lengua amazónica independiente hablada en la región del medio Caquetá, existe una gramática publicada en Francia en 1979, una recopilación de textos de tradición oral en edición bilingüe publicada en Colombia y varios artículos sobre aspectos de sintaxis publicados en revistas colombianas y europeas reseñados en las bibliografías que se han elaborado recientemente sobre el tema.

Sobre la lengua tatuyo^{11*} de la familia Tukano del Vaupés colombiano (río Pirá-Paraná), se cuenta con una serie de artículos sobre temas de fonología como la nasalidad y la falla tonal, otros temas de morfosintaxis y semántica gramatical como la clasificación nominal, la modalidad; temas de etnolingüística y de sociolingüística. Sobre el barasana^{*} las publicaciones recientes se centran en aspectos de fonología multilineal en relación con la explicación de las reglas propias de la construcción verbal; asimismo se cuenta con artículos sobre aspectos de comparatismo entre estas lenguas y otras lenguas Tukanas muy cercanas. Muchas de estas publicaciones están en francés y algunas otras en español, aparecen en revistas europeas y colombianas.

La lengua sikuani^{12*} (Guahibo) ha sido objeto de estudios detallados y diversos desde la fonología hasta la descripción en profundidad de la gramática; pasando por aspectos de etnolingüística (relativos a la codificación lingüística de categorías espaciales) y diversos aspectos de sintaxis. La sistematización del trabajo lingüístico

4 Ver Montes.

5 Ver Gómez-Imbert.

6 Ver Jamioy.

7 Ver Echeverri y Landaburu.

8 Ver Tobar.

9 Ver Robayo.

10 Ver Landaburu.

11 Ver Gómez-Imbert.

12 Ver Queixalós.

con destino a los programas de etnoeducación ha sido un trabajo considerable y temprano con respecto a las actividades de lingüística aplicada en el país. El volumen de publicación en español y en francés es importante.

Dada la dinámica en la que continúan algunos de los autores es de esperarse que próximamente se cuente con un mayor volumen de publicaciones de calidad sobre estas lenguas. Las publicaciones actuales y hechas en el país sobre las lenguas indígenas habladas en la Amazonia colombiana (ver bibliografía), consisten por lo general en algunas pocas obras descriptivas, junto con unos cuantos artículos dispersos sobre aspectos puntuales, publicados en revistas nacionales e internacionales.

El grado de elaboración y el alcance de estos estudios a los que nos hemos referido es muy variable. Inicialmente debe considerarse que pocas lenguas tienen un mínimo cubrimiento satisfactorio y prácticamente ninguna lengua tiene más de un lingüista dedicado a ella. La cobertura es además muy desigual, pues mientras sobre algunas lenguas no existe ningún estudio serio de referencia reciente (caso del cabiyarí - Arawak -, del siona - lengua aislada -, del yucuna - Arawak -, etc.), sobre otras hay esbozos de algunas temáticas (caso del kamentsá, del guayabero, etc.), sobre otras hay estudios detallados de un solo aspecto puntual (caso de la tonología del ticuna, etc.), hay también descripciones generales y globales que pueden considerarse como introducciones a la gramática (caso del uitoto), y sólo sobre unas pocas hay algo que se puede acercar a una descripción completa de la gramática (caso del sikuani). Sobre comparatismo areal, el tema sólo ha sido desarrollado parcialmente para lenguas del grupo Tukano. Sobre las lenguas del grupo Guahibo se adelantó un proyecto que presentó algunos resultados preliminares entre 1990 y 1993.

Los temas propiamente de etnolingüística (en la perspectiva de la antropología cognitiva, como los referentes a taxonomías, codificación de las categorías de espacio y de tiempo) han sido desarrollados de manera muy marginal por algunos pocos autores y para algunos temas muy precisos. Los estudios sobre tradición oral, consistentes en la recopilación y análisis lingüístico de textos nativos (que se presentan anotados, segmentados y traducidos) son más frecuentes y generalmente permiten el trabajo interdisciplinario del lingüista, el antropólogo y el traductor nativo. En la región amazónica ha habido estudios etnológicos sobre temas como el de los cantos chamánicos, en los que el análisis de los textos en lengua nativa cobra una gran importancia.

Casi no hay verdaderos estudios dialectológicos o de geografía lingüística sobre las lenguas indígenas colombianas. Algunos lingüistas al describir un dialecto de una lengua hacen de todas maneras algunas observaciones sobre la difusión de uno u otro rasgo a lo largo de un territorio determinado. Sobre lenguas de la región andina o de la Costa Pacífica (el paez y el embera) se han llevado a cabo intentos de demarcación de isoglosas y establecimiento de dialectos. Para las lenguas del Pirá-Paraná (barasana, tatuyo y carapana), en el Vaupés colombiano, E. Gómez-Imbert ha establecido elementos de comparación.

Sobre la sociolingüística, puede considerarse que el panorama es realmente desértico. Aparte del tratamiento antropológico a los fenómenos del multilingüismo y la exogamia en el área del Vaupés, no existen mayores referencias a la relación entre lenguas y estructuras sociales, sólo las apreciaciones generales del antropólogo o del lingüista en una comunidad dada. El Instituto Colombiano de Antropología tiene en prensa una obra sobre las condiciones sociales de las lenguas indígenas de Colombia, en la que se reseñan aspectos generales de la situación de los idiomas indígenas. En esa obra hay, entre otros, artículos sobre lenguas del Vaupés virtualmente extintas como el pisamira (Tukano) y sobre el carijona (Caribe).

No hay estudios sistemáticos con las técnicas propias de la subdisciplina, que describan y diagnostiquen satisfactoriamente la situación social de las lenguas indígenas internamente y con respecto al español. Los fenómenos de bilingüismo/diglosia son aún un área inexplorada científicamente. Ha habido algún interés por el estudio del español hablado por los indígenas pero no ha llegado a concretarse en programas de investigación. El vacío es especialmente problemático en un país que demanda en las regiones de población indígena una política lingüística específica, desarrollada en los programas educativos. La situación es explicable si pensamos que la tarea de descripción mínima de las lenguas que se hablan en el país está apenas comenzando; también es explicable desde una opción investigativa que privilegia los estudios de lingüística teórica con una visión estratificacional de la lengua, vista como un sistema que debe describirse por niveles.

En cuanto a los estudios discursivos y de pragmática lingüística asumidos como tales, son nulos. El énfasis de los estudios discursivos en el país se orienta generalmente hacia problemáticas no indígenas (problemas del discurso en la educación formal rural y urbana, la lectura y la escritura en español, el aprendizaje del inglés o del francés, la textualidad y géneros discursivos en español, análisis crítico de la ideología de los medios masivos de comunicación, etc.). Los lingüistas que han descrito en profundidad aspectos de la gramática de una lengua indígena y que han analizado textos, ofrecen con sus estudios un buen punto de partida para estos temas, que también pueden considerarse como urgentes si se piensa en el diseño de programas educativos en las lenguas indígenas. Existe interés de algunos estudiosos de estas disciplinas para abordar problemas relativos a la textualidad y el discurso en lengua indígena pero hasta ahora no se han concretado en investigaciones que puedan mostrar sus resultados.

En la bibliografía parcial al final de este escrito, hemos seleccionado algunas obras en la medida en que muestran los esfuerzos de sistematización que se hicieron en el país inicialmente de manera aislada, por el esfuerzo de investigadores como Castellví, Friede y Ortiz. Asimismo hemos seleccionado algunas obras de referencia elaboradas recientemente y en las que se encuentra información sobre las lenguas de la región colombiana que nos interesa; además se han incluido algunas de las publicaciones sobre lenguas particulares (andoke, tatuyo, barasana, uitoto, ticuna), así como información sobre tesis de maestría o de pregrado.

Las fechas en las que empieza a haber un volumen mayor de publicaciones académicas de calidad alrededor de las lenguas indígenas en general y en este caso, las amazónicas, son indicativos de un cambio en las tendencias de la investigación en Colombia, en donde el estudio especializado de estas lenguas se considera ahora como un objeto de estudio importante, tema anteriormente abordado de manera muy marginal e individual en el país.

LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA ACTUAL

La investigación ofrece un panorama muy activo y aunque hay enormes vacíos en el cubrimiento de la realidad lingüística de la Amazonia colombiana, puede considerarse que en los últimos años se ha avanzado de manera significativa en el conocimiento especializado de diversos aspectos de las lenguas en cuestión. Se destaca también la presencia cada vez más numerosa y activa de investigadores colombianos, entre ellos de hablantes nativos de las lenguas indígenas, cosas que hace unas décadas eran más bien una rareza. Se han adelantado tesis de pregrado, de postgrado y de doctorado sobre algunas de estas lenguas, así como investigaciones puntuales financiadas por diversos organismos (nacionales estatales, privados y recursos de cooperación internacional). Gran parte de estas investigaciones comienzan a dar origen a publicaciones de circulación especializada en las que se difunden los resultados. No puede desconocerse que además del interés intrínseco de la investigación básica, el enorme interés suscitado por la lingüística aplicada a la educación indígena ha servido de motor para que muchas instancias reconozcan la necesidad de estudiar la gramática de estas lenguas. Algunas lenguas tradicionalmente muy poco o nada descritas están comenzando a ser abordadas de manera seria y académica.

No contamos con información de investigaciones sobre lenguas indígenas del Amazonas realizadas en otros centros de investigación o instituciones docentes. En el CCELA hay actualmente investigaciones en curso (1996-1997) sobre kofán (lengua aislada), macú-yujup (familia Makú-Puinave), macú-nukak (familia Makú-Puinave), kamentsá (lengua aislada), sáliba (familia Sáliba-Piaroa), puinave (Makú-Puinave) y muinane (familia Bora), financiadas por COLCIENCIAS, organismo colombiano dedicado al fomento de la investigación básica. Esta entidad patrocinó entre 1991 y 1994 un paquete de investigaciones del Centro en el que se abordó la descripción fonológica del ticuna (lengua aislada), el bora (familia Bora) y el barasana (familia Tukano-oriental), lenguas tonales de la Amazonia colombiana. En esa misma fecha la entidad financió la descripción de aspectos de sintaxis de lenguas de los Llanos Orientales: achagua (familia Arawak) y guayabero (familia Guahibo).

FORMACIÓN

Paralelamente con la investigación, se ha desarrollado la formación especializada. Las facultades y departamentos de lingüística hasta hace unos años se consagraban preferentemente al estudio del español y de los aspectos de didáctica

de esta lengua y de otras como el inglés y el francés. En los últimos años se han creado varios programas de formación especializada orientados específicamente al estudio de las lenguas indígenas (maestrías en lingüística en una universidad privada y en tres públicas, dos de ellas regionales).

La Universidad de los Andes inició sus actividades en 1984: 3 promociones con 41 egresados graduados; la Universidad Nacional, también inició la línea de trabajo en lenguas indígenas en 1984, hubo 2 promociones, la reapertura de esta línea no está aún definida; la Universidad de Antioquia, 2 promociones (?) y aparentemente no se continuará con la línea de trabajo en lenguas indígenas, la Universidad del Cauca: 1 promoción (en 1996 se reanuda ese programa de Maestría). Entre los investigadores formados por estos programas ha habido hablantes nativos enviados generalmente por sus organizaciones comunitarias. Las investigaciones sobre lenguas amazónicas se han hecho sobre todo en los programas de Bogotá (Univ. Nacional y Univ. de los Andes).

Recientemente - a partir de 1990 - han sido creadas licenciaturas en etnoeducación, con énfasis en el trabajo lingüístico y dirigidas especialmente a los maestros y líderes indígenas. Se trata en los tres casos de universidades públicas del nivel regional (en su orden: Universidad de Florencia en el Caquetá, Universidad del Cauca y Universidad de la Guajira). No disponemos de datos actualizados y confiables sobre el número exacto de profesionales indígenas y no indígenas cubiertos actualmente por estos programas, ni sobre becas o financiación. Por su vocación definitivamente regional estos programas - aunque no excluyen participantes de otras regiones - privilegian por su ubicación y enfoque la formación de indígenas de su respectiva región (región andina sur en el caso del Cauca, región caribe norte en el caso de la Guajira); por lo tanto sólo la Universidad de Florencia se orienta hacia un público amazónico (poblaciones del departamento del Caquetá como coreguajes, sionas y algunos paeces de la región andina, también maestros de otras regiones amazónicas como los uitotos). Nuevos programas de etnoeducación, generalmente diseñados como licenciaturas dirigidas a indígenas o a líderes comunitarios, están apareciendo en diversas Universidades del país. Destacamos en la Universidad Nacional la existencia de un "seminario permanente" sobre el tema, uno de cuyos objetivos a mediano plazo es el diseño de un programa de postgrado sobre este tema.

En la formación puede detectarse una tendencia a dar un vuelco hacia la lingüística aplicada a la educación, tendencia que se deriva de nuevas exigencias de la investigación y de los mecanismos de financiación. Aunque la investigación básica continúa haciéndose, se ha debilitado con respecto a la década anterior.

PAPEL DEL PROSELITISMO RELIGIOSO EN EL CONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS

En este capítulo es indispensable referirse a las labores del Instituto Lingüístico de Verano I.L.V. (Wycliffe Bible Translators Inc.), entidad norteamericana

de proyección mundial, cuya presencia en Colombia ha sido continua por más de 30 años desde 1962, a pesar de serios cuestionamientos debido a su política calificada de etnocida, por parte de diversos sectores incluso del nivel oficial; sin embargo el gobierno nacional a través del Ministerio del Interior ha apoyado siempre dicha institución.

La producción de materiales de evangelización y de lectoescritura por parte del I.L.V. en Colombia es notable. Las lenguas de la familia Tucano habladas en la región del Vaupés colombiano, por ejemplo, han sido objeto de un gran volumen de publicación. No se consiguen en el país la totalidad de los títulos que produce el Instituto. En las bibliografías periódicas que publican, bajo el título de “academic works” aparecen los artículos lingüísticos de los miembros de la institución o de miembros asociados a ella. En Colombia y en cuanto a lenguas de la región a la que nos hemos referido, hay títulos como *Estudios Tucanos*, *Estudios Guahibos*, *Sistemas fonológicos de idiomas colombianos*, *Textos narrativos en cacua, jupda y sáliba*; además de una serie de títulos sobre “folclor” y “cultura material”. Asimismo, hay estudios sobre aspectos discursivos en relación con lo fonológico: *From Phonology to Discourse* y de “tagmémica”, líneas que en ciertas épocas fueron desarrolladas por el ILV en diversas partes del mundo y que se desprenden quizá de las orientaciones académicas que reciben de los especialistas que los asesoran. En la sección llamada “vernacular works” se reseñan por país y por lengua los títulos de textos religiosos (vida de Cristo, fragmentos del Antiguo Testamento, fragmentos del Nuevo Testamento, cantos religiosos) y materiales de lectoescritura y de lectura. Barasano, barasano del norte (?), cacua, camsá, carapana, coreguaje, cubeo, cuiba, desano, guahibo, guanano, huitoto memeca, huitoto murui, inga, macuna, muinane, piapoco, sáliba, piratapuyo, siona, siriano, tanimuca-retuara, tatuyo, tuca-no, tuyuca, yucuna y yurutí, son las lenguas de la región sobre las cuales la institución ha trabajado en la producción de material de proselitismo religioso. En el artículo de Patiño (1991) se citan documentos producidos por el I.L.V. sobre lenguas indígenas colombianas. Parece que la metodología de trabajo de esta institución ha variado a lo largo de los años, pues inicialmente los misioneros vivían largos años en las comunidades y asumían el trabajo de aprender la lengua para luego escribir los textos. Actualmente trabajan, durante tiempos intensivos y generalmente en zonas urbanas o en la sede principal del instituto, con equipos de informantes entrenados como traductores y transcritores a quienes se explica sumariamente - y con ayudas audiovisuales - el contenido de la Biblia para que elaboren la versión en la lengua nativa, versión que es sucesivamente corregida y revisada. Simultáneamente se ofrece a este personal capacitación técnica y talleres. El trabajo de difusión en la comunidad lo hacen asimismo los indígenas que han sido entrenados para ello. Las enormes dificultades del trabajo de traducción de textos complejos y los repetidos errores detectados pueden estar a la base de este cambio.

El valor y calidad lingüística de muchos de los “trabajos académicos” deja que desear, sobre todo si se considera que la institución lleva más de 30 años en el

país contando con excelente apoyo financiero y logístico. Frecuentemente - y salvo contadas excepciones - un estudio lingüístico serio y profesional muestra que se trata de trabajos superficiales y con poca elaboración teórica y metodológica. Desde el punto de vista lingüístico se han criticado concretamente los siguientes aspectos:

- En el diseño de los alfabetos en lenguas nativas, se basan en interpretaciones fonológicas inadecuadas y superficiales y aplican sistemáticamente las normas ortográficas del español.
- Al tratar las lenguas carecen de una visión panorámica y básica de nociones como habla, dialecto y lengua; propiciando confusiones en las denominaciones e identificación de fronteras precisas.
- Ninguna preocupación por la descripción de lenguas en peligro de extinción.
- Ausencia total de programas de formación especializada para investigadores colombianos.
- Los programas de entrenamiento de indígenas pasan necesariamente por la evangelización.

A esto se puede añadir

- Orientaciones académicas erráticas que propenden por líneas de trabajo que no se desarrollan en profundidad y de manera sistemática, y que quizá no son realmente entendidas por los que hacen el trabajo de descripción particular de cada lengua. (Es el caso de la tagmémica.)
- Los lingüistas académicamente - o empíricamente - formados y activos en la institución son realmente muy pocos; de la gran mayoría de los autores puede afirmarse que se trata de trabajos de “aficionados” con el nivel de elaboración propio del misionero cuyo interés central es la evangelización y que marginalmente toca la lengua.
- Presentación muy pobre de información a la comunidad científica nacional e internacional, a través de artículos que en muchos casos son deliberadamente confusos.
- Desequilibrio evidente entre el volumen - y aparente complejidad - del trabajo de lingüística aplicada a la traducción de textos religiosos y el nivel científico de conocimiento de la lengua y de la cultura. Existen en muchos casos traducciones de textos bíblicos a lenguas nativas sin que haya descripción gramatical, ni descripción de niveles y géneros discursivos, ni estudios etnológicos. No hay trabajos académicos sobre los problemas de traducción detectados al trabajar con los textos bíblicos, no hay por lo tanto conciencia de la dimensión real del problema lingüístico y cultural que se aborda en ese trabajo.
- La aplicación rápida e indiscriminada de esos resultados dudosos a la alfabetización y la producción de textos constituye sin duda alguna más un obstáculo en la educación indígena que un aporte a la misma.

La mezcla entre trabajo de proselitismo religioso, labor de penetración cultural y trabajo “técnico” lingüístico hace muy difícil que las diferentes instancias estatales y académicas perciban y evalúen de manera clara la labor de esta institución. Por otro lado es evidente que en la bibliografía de los estudios lingüísticos sobre lenguas amerindias, los artículos académicos del Instituto han sido tomados durante mucho tiempo como referencia obligada ante la ausencia o falta de difusión de otros trabajos. No incluimos los trabajos del ILV en esta bibliografía.

En 1985 miembros de la institución (F. Robbins) proponían como estrategia de la década reducir el porcentaje de incertidumbre en cuanto a la necesidad o no de una “literatura vernácula”, necesidad de literatura que es asimilada a la necesidad de traducción bíblica. Se afirmaba que de 5445 lenguas en el mundo, para 723 (13%) se ha definido la necesidad de traducción bíblica, mientras que para 2524 (47%) hay incertidumbre sobre esta necesidad. Se afirma literalmente que “considerations for the need for vernacular literature in general and for Bible translation in particular are similar” (pág. 21), lo que hace evidente la mistificación que hay tras el término “literatura vernácula”.

En Colombia, se ha dado una situación que quizá facilita la presencia de misiones sustituyendo funciones que pertenecerían al gobierno, pues el Estado entregó la educación de los indígenas a los misioneros católicos, situación que se prolongó por muchos años desde 1887 a través del Concordato entre la Santa Sede y la República de Colombia, modificado y ratificado en varias ocasiones. Aunque a partir de la Constitución de 1991 y de otras normas legislativas, el acuerdo entre Iglesia y Estado perdió su piso legal e institucional, aún el Ministerio de Educación ha delegado en la Iglesia Católica la ejecución de los programas de Etnoeducación en varias zonas indígenas (supuestamente debido a carencia por parte del Estado de la infraestructura adecuada). La mezcla entre trabajo misional evangelizador y labor educativa ha sido pues una constante - considerada como situación normal e incluso deseable - en los llamados “territorios de misiones”, como en el fondo se consideran aún las zonas en las que hay un número relativamente alto de indígenas, a pesar de las nuevas legislaciones ya en marcha sobre “entidades territoriales indígenas”. La labor lingüística de los misioneros católicos modernos es mínima y no se asume como tarea institucional, ocasionalmente individuos interesados en una lengua hacen observaciones o listas de palabras, o producen a nivel local y con circulación restringida cartillas de lectoescritura. Se destacan las labores del CILEAC y del padre Marcelino de Castellví (ver bibliografía).

La misión norteamericana de Nuevas Tribus realiza una labor poco conocida de aprendizaje de la lengua y de evangelización en territorios de difícil acceso, como se puso al descubierto en el caso de los Makú-Nukak. La misión de Laguna Pabón ha sido un punto de contacto constante con estos nómades que solo recientemente han sido objeto de un gran interés de instituciones del Estado y de investigadores. Obviamente la difusión de materiales y de informes de trabajo hacia el exterior (instituciones del Estado, académicos) es nula. Las labores de esta misión y de Sofía

Müller en la frontera Amazonia-Orinoquia entre los Puinaves y los Curripacos son tristemente célebres y se han abordado en los estudios etnológicos.

BIBLIOGRAFIA PARCIAL SOBRE LENGUAS INDÍGENAS DEL AMAZONAS

- ALZATE ÁNGEL, B. 1987. *Viajeros y cronistas en la Amazonia colombiana*. Corporación Araracuara Bogotá, (COA)- Misión técnica holandesa, 366 p.
- ARDILA, O. 1990. Diversidad lingüística y multilingüismo en los grupos Tucano del Vaupés. *Forma y Función* 4. Bogotá.
- ARDILA, O. 1993. La subfamilia lingüística tucano-oriental: estado actual y perspectivas de investigación. RODRÍGUEZ, M.L. (ed.) *Estado actual de la clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- ARDILA, O. 1995. Cercanía lingüística entre las lenguas tucano del Pirá-Paraná, aspectos lexicales y fonológicos. *Forma y Función*. 8. Bogotá.
- CASTELLVÍ, M. de 1958. *Propedéutica etnoglottológica y diccionario clasificador de las lenguas indoamericanas*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- CASTELLVÍ, M. de 1934. Bibliografía lingüística y etnográfica de los misioneros del Caquetá. *Boletín de Estudios Históricos*. Pasto, 5 (55):199-213.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y ETNOGRÁFICAS DE LA AMAZONIA COLOMBIANA (C.I.L.E.A.C.). Miscelánea Padre Castellví. *Amazonia Colombiana Americanista*. Bogotá, 4 (12-16): 1946-1950. (Número extraordinario dedicado a su fundador M. de Castellví).
- COLCIENCIAS-CCELA. 1989/1993. *Lenguas Aborígenes de Colombia Etapa I y II. Fonología y morfofonología de lenguas amazónicas* (Lenguas del Piráparaná, Bora y Ticuna). Nota: investigadores del proyecto: GÓMEZ-IMBERT, E., ESCOBAR, R. & MONTES, E.
- CORREA, F. 1989. *Relatos míticos kabiari*. Bogotá, Servicio Colombiano de Comunicación, 177 p.
- DEVENGOCHEA, M. C. 1995. El verbo y la dimensión aspecto temporal en Muinane. Tesis de Grado. Maestría de Etnolingüística, EPG. Bogotá, Universidad de los Andes.
- DUPONT, P. C. 1990. Clasificación nominal en la lengua koreguaje. *Forma y Función*. 4. Bogotá.
- DUPONT, P. C. 1993. La licenciatura en lingüística y educación indígena: Propuesta para la profesionalización de docentes de la Amazonia. Universidad de la Amazonia (ed.). *Memorias del Primer Seminario Internacional sobre Educación Indígena en la Amazonia*. Bogotá, Tercer Mundo, 15-28.
- DURBIN, M. & SEIJAS, H. 1973. Proto-Hianacoto: Guaque-Carijona-Hianacoto Umuau. *International Journal of American Linguistics*. 39(1):22-32.
- ECHEVERRI, J. A. & LANDABURU, J. 1995. Los nonuya del Putumayo y su lengua: huellas de su historia y circunstancias de un resurgir. *Lenguas aborígenes de Colombia*. Serie Memorias, vol. III, Bogotá, CCELA-Uniandes.
- ELSON, B. (comp. y ed.) 1985. *Language in global perspective: Papers in honor of the 50th Anniversary of the S.I.L. 1935-1985*. Dallas, SIL.
- ERASO KELLER, N. 1995. La palabra verbal en Tanimuka. Tesis de Grado. Maestría de Etnolingüística, EPG. Bogotá, Universidad de los Andes.
- ESCOBAR, R. A. 1987. Fonología de la lengua bora. Tesis de Grado. Maestría de Etnolingüística, EPG. Bogotá, Universidad de los Andes.

- ESTRADA, H. 1995. La lengua sáliba. Tesis de grado. Maestría de Etnolingüística. Bogotá, Universidad de los Andes.
- FRANKY, C., MAHECHA, D. & CABRERA, G. 1994. Aportes a la etnografía de los Nukak y su lengua. (Aspectos sobre fonología segmental). Tesis de Grado. Bogotá, Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia, 559 p. Anexos sonoros.
- FRIEDE, J. 1948. La investigación histórica y la lingüística americana. Congreso de Americanistas, 28°. París, Nota: documento disponible en el ICAN. 115-124.
- FRIEDE, J. (1967 (1953)). *Los andakí, 1538-1947. Historia de la aculturación de una tribu selvática*, cap VI. Consideraciones sobre la lengua andakí. Méjico: Fondo de Cultura Económica. Nota: Las consideraciones sobre esta lengua fueron publicadas de manera extensa con material lingüístico en la *Revista de Antropología y Etnología*, tomo VI, Madrid 1952.
- GIRÓN, J. M. 1995. Morfología de la palabra y la predicción verbal en Puinabe. Tesis de Grado. Maestría de Etnolingüística, EPG. Bogotá, Universidad de los Andes.
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1977. Étude préliminaire de la morphologie du nom en tatuyo. *Amerindia*. 2:103-109.
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1980. La faille tonale en tatuyo. Ponencia en Journées de Tonologie. Paris.
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1980. La nasalité en tatuyo, phonologie ou morphologie. *Amerindia*. 5:65-81.
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1981. La expresión de la posesión en tatuyo. *Revista del Instituto Colombiano de Antropología*. 23:111-124.
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1986. *De la forme et du sens dans la classification nominale en tatuyo*. Tesis de doctorado, tercer ciclo. París, TDM 19. ORSTOM. F7.
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1985. Les classificateurs nominaux et la dénomination des espèces végétales en tatuyo. *Actas del Coloquio Internacional del CNRS sobre Lingüística y Etnología 1981*. París, SELAF, 6 p.
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1986. Conocimiento y verdad en tatuyo. *Revista de Antropología*. Bogotá, vol. II (1/2).
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1986. Puesto que hablamos diferente ¿quiere Ud. casarse conmigo? *Glotta*. Bogotá.
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1989. Nombre de gente frente a nombre de blanco. *Memorias del V Congreso Nacional de Antropología*. Bogotá, ICFES.
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1990. Le verbe mélodieux des Barasana. *Amerindia*. 15:11-42; 16:1-16.
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1992. La melodía del verbo barasana. *Lenguas aborígenes de Colombia*. Serie Memorias, vol. II., Bogotá, CCELA-Uniandes.
- GÓMEZ-IMBERT, E. 1993. Problemas en torno a la comparación de las lenguas tucano-orientales. RODRÍGUEZ, M.L. (ed.) *Estado actual de la clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo.
- I.C.C. 1985 (julio-agosto). Importancia y criterios para elaborar alfabetos en lenguas indígenas. Noticias Culturales, segunda época. *Boletín informativo del Instituto Caro y Cuervo*. (25):11-14.
- I.C.C. 1987 (mayo-junio). Lenguas y etnias. Noticias Culturales, segunda época. *Boletín informativo del Instituto Caro y Cuervo*. (30):8-12.
- I.C.C. 1988 (enero-febrero). Estado actual de la clasificación de las lenguas indígenas de Colombia. Noticias Culturales, segunda época. *Boletín informativo del Instituto Caro y Cuervo*. (34):1-35. Nota: estas reseñas publicadas en el Boletín del ICC resumen resultados de seminarios talleres organizados por la institución.

- JAMIOY MUCHAVISOY, J. N. 1992. Tiempo, aspecto y modo en kamentsa. *Lenguas aborígenes de Colombia*. Serie Memorias vol. II del II. Bogotá, CCELA-Uniandes.
- KAYE, J. D. 1970. The desano verb. Problems in Semantics, Syntax and Phonology. Tesis de doctorado. Universidad de Columbia.
- KOCH-GRÜNBERG, T. 1995. *Dos años entre los indios. Viajes por el noroeste brasileiro 1903-1905*. Vol. I y II. Bogotá: Editora de la Universidad Nacional (1ª edición 1909, Alemania; 2ª edición: 1967, Austria). Nota: En el anexo del tomo II se incluyen vocabularios para mostrar el parentesco de lenguas de los grupos Arawak, Caribe, Uitoto, Miranya, Makú (del Curicuriary, del Tiquié y del Papury) y del grupo betoya (Tukano).
- LANDABURU, J. (s.f.). Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia. *Lenguas Indígenas de Colombia. Estudio Preliminar para un Atlas Lingüístico*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo. Nota: contiene bibliografía actualizada a la fecha de 1987 sobre el tema.
- LANDABURU, J. 1976. L'énoncé en langue andoke, sujet ou focus. *Amerindia*. 1:19-30.
- LANDABURU, J. 1979. *La langue des andoke*. Paris, SELAF.
- LANDABURU, J. & PINEDA, C. R. 1984. *Tradiciones de la gente del hacha*. Bogotá, Inst. Caro y Cuervo-UNESCO.
- LANDABURU, J. 1993. Quand le nombre est un genre: en andoke et en quelques autres langues amérindiennes de Colombie. *Verbum. Faits de langue* 2, PUF.
- LANDABURU, J. 1993. Conclusiones del seminario sobre clasificación de lenguas indígenas de Colombia. RODRÍGUEZ, M.L. (ed.) *Estado actual de la clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- LOUKOTKA, C. 1968. *Classification of South American languages*. University of Los Angeles.
- MARÍN, P. 1989. Anotaciones sobre la identidad de un pueblo amazónico, los Korebaju. *Memorias del V Congreso Nacional de Antropología*. Bogotá, ICFES.
- MARÍN, P. 1989. Palabras-historia del pueblo korebaju. Guía para la recolección de textos de tradición oral. Mecanografiado, Bogotá.
- MONGUÍ, J. R. 1981. *La lengua kamentsá, fonética, fonología y textos*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- MONTES, M. E. 1992. La interpretación del sistema tonal en ticuna. *Lenguas aborígenes de Colombia*. Serie Memorias, vol. II, Bogotá, CCELA-Uniandes.
- MONTES, M. E. 1992. La etnolingüística y la descripción de lenguas amerindias, el caso ticuna. *Revista Lenguaje*. Cali, 19-20.
- MONTES, M. E. 1995. Tonología de la lengua ticuna. *Lenguas Aborígenes de Colombia*. Serie Descripciones, vol. 9, Bogotá, CCELA-Uniandes.
- NIMUENDAJÚ, K. 1950. Reconhecimento dos rios Içana, Ayari e Uaupés, 1927. Relatório apresentado ao serviço dos índios do Amazonas e Acre. *Journal de la Société des Américanistes*. 39:125-182. (Informe etnográfico).
- NIMUENDAJÚ, K. 1955. Reconhecimento dos rios Içana, Ayari e Uaupés, 1927. Relatório apresentado ao serviço dos índios do Amazonas e Acre. *Journal de la Société des Américanistes*, 44:149-178. (Listas de palabras de 16 lenguas de las familias aruak, tukano, makú, karib y tupí).
- NIMUENDAJÚ, K. 1982. Os índios Tukuna, 1929. *Textos Indigenistas*. São Paulo, Loyola.

- ... conocimiento científico de las lenguas amerindias habladas en la región amazónica colombiana
- NIMUENDAJÚ, K. 1982. Reconhecimento dos rios Içana, Ayari e Uaupés, 1927. *Textos Indigenistas*. São Paulo, Loyola.
- ORTEGA RICAURTE, C. 1978. *Los estudios sobre lenguas indígenas de Colombia: notas históricas y bibliográficas*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo. Serie bibliográfica (13), 443 p.
- ORTIZ, S. E. 1965. Lenguas y dialectos indígenas de Colombia. *Academia Colombiana de Historia, Historia extensa de Colombia*, vol. I: Prehistoria, t. 3, Bogotá, Lerner.
- OSPINA, A. M. 1995. Morfología del verbo en la lengua Macú-yujup. Tesis de Grado. Maestría de Etnolingüística, EPG. Bogotá, Universidad de los Andes.
- PATÍÑO ROSSELLI, C. 1991. Español, lenguas indígenas y lenguas criollas en Colombia. *El español de América hacia el siglo XXI*, vol. I. Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 147-206. (Memorias del Encuentro Internacional sobre Español de América) Nota: Contiene bibliografía actualizada sobre el tema. Incluye tanto los vocabularios de cronistas y misioneros como las publicaciones del ILV y las de los lingüistas que han investigado recientemente.
- PAYNE, D. 1993. Visión panorámica de la familia arawak. RODRÍGUEZ, M.L. (ed.). *Estado actual de la clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- PETERSEN de PIÑEROS, G. 1992. Predicación y distinción verbo nombre en uitoto. *Lenguas aborígenes de Colombia*. Serie Memorias, vol. II, Bogotá, CCELA-Uniandes.
- PETERSEN de PIÑEROS, G. 1994. *La lengua uitota en la obra de K. Th. Preuss (aspectos fonológicos y morfosintácticos)*. Bogotá, Editora de la Universidad Nacional de Colombia, 250 p. Nota: la descripción se hace sobre la variedad Mika doode.
- PREUSS, K. T. 1994 (1921/23). *Religión y mitología de los uitotos*. Bogotá, ICAN., Universidad Nacional, COA. Nota: la obra tiene dos partes. Parte I: Introducción a los textos. Parte II: Textos y diccionario, transcripción y traducción de Eudocio BECERRA y G. PETERSEN.
- QUEIXALÓS, F. (comp.) 1991. *Entre cantos y llantos, tradición oral sikuani*. Bogotá. Etnollano.
- QUEIXALÓS, F. & JIMÉNEZ, R. 1994. *Wajaliwaisianū: sikuani piatiriwi pexi tsipaeba*. Bogotá. Etnollano.
- QUEIXALÓS, F. 1981. Love me do o la persona indefinida en sikuani. Separata de *Thesaurus*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- QUEIXALÓS, F. 1984. L'interférence verbe-nom en sikuani. *Modèles Linguistiques*. VI-1.
- QUEIXALÓS, F. 1980. Phonologie Sikuani-Guahibo. Tesis de doctorado de tercer ciclo. Universidad de París IV.
- QUEIXALÓS, F. 1985. *Fonología Sikuani*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- QUEIXALÓS, F. 1988. *Diccionario sikuani-español*. Lenguas Aborígenes de Colombia. Bogotá, CCELA-Uniandes.
- QUEIXALÓS, F. 1988. Dependencia y Potencia en la persona sikuani. Actas del XLV Congreso de Americanistas de 1985, Bogotá. *Amerindia*. 13:193-204.
- QUEIXALÓS, F. 1994. Grammaire sikuani (I y II). Tesis de doctorado de Estado. París.
- QUEIXALÓS, F. & ORTIZ, F. 1981. Ornitología cuiva-guahibo. *Amerindia*. 6:125-147.
- QUEIXALÓS, F., REINOSO, A. & MELÉNDEZ, M. 1988. Un programa de capacitación lingüística para maestros piapoco. Mecanografiado, Bogotá, CCELA.
- NOTA: Además sobre el sikuani y de autoría de Queixalós hay otros manuscritos y artículos sobre la orientación espacial en la gramática, la terminología de parentesco, la gramaticalización de las

partes del cuerpo, la numeración tradicional, textos míticos en lengua nativa, materiales para los maestros indígenas.

- REINA, L. 1987. Análisis fonológico de la lengua Makú-yujup. Tesis de Grado. Maestría de Etnolingüística, EPG. Bogotá, Universidad de los Andes.
- REINOSO, A. 1989. La lengua piapoco. Tesis de grado. Maestría de Etnolingüística. Bogotá, Universidad de los Andes.
- RITCHIE K., M. 1993. Bibliografía selecta de recientes estudios comparativos sobre lenguas indígenas suramericanas. RODRÍGUEZ, M.L. (ed.) *Estado actual de la clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- ROBAYO, C. 1994. ¿Llegó tarde la etnoeducación a los carijona? *Lenguas aborígenes de Colombia*. Serie Memorias, vol. III. Bogotá, CCELA-Uniandes.
- ROBAYO, C. 1987. El verbo carijona (construcción sintética). Tesis de Grado. Maestría de Etnolingüística, EPG. Bogotá, Universidad de los Andes.
- RODRÍGUEZ, J. A. 1989. Fonología de la lengua yuruti (Tukano). Tesis de grado. Maestría de Etnolingüística. Bogotá, Universidad de los Andes.
- RODRÍGUEZ de M., M. L. (ed.) 1993a. *Estado actual de la clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo. Nota: Ponencias presentadas en el seminario sobre el tema realizado en 1988 en Bogotá.
- RODRÍGUEZ de M., M. L. 1993 b. Situación actual de la investigación lingüística en la Amazonia colombiana. Universidad de la Amazonia (ed.) *Memorias del Primer Seminario Internacional sobre Educación Indígena en la Amazonia*. Bogotá, Tercer Mundo, 29-44.
- S.I.L. 1992. *Bibliography of the Summer Institute of Linguistics*. Dallas, S.I.L.
- SORENSEN, A. 1970. The morphology of Tukano. Tesis de doctorado. Universidad de Columbia.
- TOBAR, M. H. 1995. La lengua Kofán. Tesis de grado. Maestría de Etnolingüística. Bogotá, Universidad de Los Andes.
- TOBAR ORTIZ, N. 1985. El nominal en guayabero. *Lenguas aborígenes de Colombia*, Serie Descripciones, vol. 4. Bogotá, CCELA-Uniandes.
- TOBAR ORTIZ, N. 1995. Los tinigua, en el umbral de una muerte inevitable. *Lenguas aborígenes de Colombia*, serie Memorias, vol. III, Bogotá, CCELA-Uniandes.
- TOVAR, A. 1961. *Catálogo de las lenguas de América del Sur*. Sudamericana (Reimpreso en 1984 por Gredos), Buenos Aires.
- TRIANA & ANTORVEZA, H. 1987. *Las lenguas indígenas en la historia social del Nuevo Reino de Granada*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- VALENCIA LÓPEZ, S. 1989. La lengua cubea (Tukano). Tesis de grado. Maestría de Etnolingüística. Bogotá, Universidad de Los Andes.

OTROS TÍTULOS CONSULTADOS

- DOMÍNGUEZ, C. 1987. Colombia y la Panamazonia. *Colombia Amazónica*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-Fondo FEN Colombia, 31-53.
- MOREIRA NETO, C. de A. 1988. *Índios da Amazônia, de maioria a minoria 1750-1850*. Petrópolis, Vozes.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN COLOMBIA. ESBOZO DE UNA PROBLEMÁTICA

*Abadio Green Stocel Manipiniktikinya*¹

*Juan Houghton*²

POR QUE HABLAR DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Las lenguas no tienen vida propia. Si quieren ser lenguas vivas, deberán ser lenguas de pueblos vivos. Las lenguas indígenas tienen las mismas historias de los pueblos que las hablan... Si los indígenas hablamos de las lenguas es porque estamos convencidos de que las situaciones sociolingüísticas pueden ser modificadas; porque creemos que es posible recuperar la palabra. Nos encontramos comprometidos con transformar la situación de las lenguas indígenas en el país, en revertir el proceso de desprestigio, mutilación y prohibición de que han sido objeto. Creemos y soñamos en un mañana en el cual al decir río se vuelva a escuchar su caudal, en que al decir trueno se asusten los fantasmas del miedo, en que al decir niños todos escuchen una risa interminable.

Cuando abordamos estos problemas de nuestra palabra y de nuestro silencio, de lo que diríamos si pudiéramos hablar y pensar todo el tiempo en nuestra lengua, se nos iluminan los ojos. Porque en nuestro hacer como pueblos hemos descubierto para el mundo colores y sentimientos impensados, relaciones entre la palabra y la verdad, dimensiones del cuerpo, plantas que hablan, dantas que son antepasados del hombre, todas realidades que registramos en nuestras lenguas.

*Cada lengua llega a reflejar las cosas que maneja y las actividades que realiza el grupo. Las cosas que éste no maneja y las actividades que éste no realiza se quedan, en su lengua, sin forma que las exprese;*³

Cada palabra es una historia, es una creación, hecha por los pueblos; en lo más profundo, cada palabra es poesía, es decir, obra humana. Cuando se toma conciencia de todas aquellas formas de organizar el mundo que ya no tendremos

-
- 1 Indígena tule, presidente de la ONIC. Magister en lingüística de la Universidad de los Andes.
 - 2 Colaborador del Area de Educación de la ONIC.
 - 3 Uribe Villegas, Oscar 1972. *Situaciones de multilingüismo en el mundo*. Instituto de Investigaciones Sociales UNAM, México, p.12.

posibilidad de conocer porque los zenúes y los pijaos han perdido su lengua, y de todas las cosas reales e imaginarias que perdimos para siempre porque los yanacunas dejaron de mirarlas, de sentir las, de decirlas, disculparán ustedes si al mismo tiempo se nos entristece la mirada.

No se trata solamente de que se hayan perdido uno o mil idiomas, se trata de que al “prescribir, aceptar o proscribir ciertas lenguas, [se] impone, tolera o elimina todo un conjunto de realidades síquicas, sociales y culturales” no reproducibles. “La prohibición de una lengua es equivalente a la comisión del genocidio psicológico de su comunidad hablante”.⁴ Mucho tiempo ha tardado la sociedad colombiana en comprender cosas tan elementales como “la íntima relación entre lengua y pensamiento; [y por tanto que] el acto de impedir u obstaculizar a una persona expresarse y comunicarse en su propia lengua es mutilar parte de su ser más fundamental”.⁵

Por eso cuando tratamos de las acciones a favor de la supervivencia de las lenguas, de políticas lingüísticas, del “marco legal”, nos situamos más allá del mundo de los significantes... y acudimos a un mundo donde cada morfema refiere una historia de estrellas, donde un tono no sólo diferencia dos realidades distintas sino que relata la historia de una noche habitada primero por el trueno y luego por los trinos que anunciaban el amanecer.

LA POLÍTICA DE ANTES

El trasiego de las palabras de los indígenas, las fases de una política lingüística en Colombia desde el Estado, es similar a la de toda América, con variaciones muy pequeñas.

La castellanización abrupta, la posterior utilización de las lenguas ancestrales para castellanizar a mediano plazo y para darle vía libre a la evangelización, son situaciones ya descritas por varios investigadores. Aún es impreciso el número de lenguas que perecieron en estos siglos de prohibición. Lexemas como arcabuz, cañón y espada devoraron nuestros morfemas que indicaban el río y el sol. El papel que en esos casos desempeñaron las escuelas misioneras forma parte de esos lugares comunes de las referencias históricas.

Luego vinieron los intentos de “sostenimiento” de las lenguas en una concepción terrible: “registrarlas” antes que sus hablantes dejaran de hacerlo por olvido, terror o muerte física; era el siglo XVIII, pero hacer bancos de datos lingüísticos eran tareas parecidas a las actuales de formar bancos de germoplasma. Unos particulares modos de recuperación de materiales y de enseñanza de lenguas nativas en universidades de ese siglo fueron el preámbulo al registro que los misioneros españoles hicieron a principios de éste, uno de cuyos mayores “logros”

4 Uribe Villegas, Oscar *op. cit.*, p.13.

5 Pineda, Roberto (s.f.). *Derecho a la lengua y planificación lingüística: Perspectivas comparadas para el caso colombiano*. doc. U. de los Andes.

fue el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Amazonia Colombiana, CILEAL, de fray Marcelino de Castellví.

A mitad del presente siglo, promovidos y orientados por el Congreso de Pátzcuaro, surgieron el Instituto Etnológico Nacional y la Sociedad Colombiana de Lenguas Aborígenes, que de alguna manera significaron una toma de conciencia sobre la necesidad de defender estas lenguas. Hasta dónde esta conciencia era de la importancia de las lenguas para los indígenas o para los lingüistas e investigadores sociales, puede verse con la firma por parte de Gregorio Hernández de Alba, en el gobierno de Alberto Lleras Camargo, de un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano, ILV, que se convirtió en un organismo adscrito al Ministerio de Gobierno en su División de Asuntos Indígenas. El período de hegemonía lingüística del ILV mostró cómo la “evangelización” seguía siendo el objetivo de las políticas lingüísticas, y cómo la investigación y aprendizaje de las lenguas indígenas eran un medio para la civilización de los salvajes.

Hasta esos años no hay duda de que la ideología que orienta las políticas del Estado es la “asimilación lingüística,”⁶ manifiesta en el intento activo por eliminar las lenguas mediante su prohibición, en la negligencia ante su muerte, o en una actitud de tolerancia e indiferencia que se contenta con la coexistencia de lenguas minoritarias sin hacer nada para impedir su aniquilamiento.

Es en los años 70 que puede observarse un cambio en las políticas oficiales respecto de las lenguas indígenas. La “recuperación de la lengua” es uno de los 9 puntos del programa histórico del movimiento indígena. La movilización de las nacientes organizaciones indígenas producirá dos hechos importantes para la existencia de nuestra palabra. La comunidad arhuaca expulsa en 1982, a instancias de los mamus, a los misioneros capuchinos (de la misma congregación que Marcelino de Castellví) y exige al gobierno reconocer su propio programa educativo; el resultado es la expedición del decreto 3454 de 1984 que reconoce este programa, y que vino a complementar el decreto 1142 de 1978 que establece que las comunidades indígenas tienen derecho a una educación acorde con sus características.

El otro hecho central es la denuncia adelantada por las comunidades y organizaciones indígenas respecto a la verdadera función que cumple el Instituto Lingüístico de Verano. El gobierno se ve obligado a romper el convenio firmado. Fruto de ello, en 1986 se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborígen,⁷ cuyas

6 Esta clasificación es de Cobarrubias (1983), citado en De Vries, Lucien. *Política lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia*, EBI (MEC-GTZ)-CEDIME. Editorial Abya Yala, Quito, 1988.

7 El CNLA está conformado por el Instituto Colombiano de Antropología ICAN, el Instituto Caro y Cuervo, el Grupo de Etnoeducación del Ministerio de Educación, La División de Asuntos Indígenas del Ministerio de Gobierno (hoy del Interior), el Departamento Nacional de Planeación, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, el Departamento de Antropología de la Universidad de los Andes, Colciencias, la ONIC y la Sociedad Antropológica de Colombia.

funciones de asesoría pretenden mostrar un cambio en la política del Estado. La espectacularidad que tuvo el proceso que puso fin al convenio con el ILV fue muy grande, al punto que logró ocultar a la opinión pública que esta institución seguiría (y sigue) funcionando en la División de Asuntos Indígenas y que se transformó en una Asociación “nacional” (a pesar de continuar su política evangelizadora internacional). Sólo la presión de la insurgencia parece haber logrado en los últimos meses su partida del territorio colombiano.

LA POLÍTICA RECIENTE Y LA LEY

El Comité Nacional de Lingüística Aborígen diseñó un Plan de Investigaciones, Protección y Fomento de la *Lingüística* Aborígen y Criolla en Colombia en 1990 (bastardillas nuestras). El nombre no fue casual, pues en verdad se trataba más de proteger y fomentar la lingüística que las lenguas. El diagnóstico realizado para fundamentar el Plan del Comité se centraba en una síntesis bibliográfica de los trabajos realizados en la materia, y un escaso apartado se refería a los problemas de las lenguas indígenas.⁸

Se trató de un impulso importante para que la política lingüística pasara de manos del ILV a organismos nacionales. Sin embargo, no se trató ni de una política de apoyo real y eficaz, ni de un reconocimiento de los pueblos indígenas como los interlocutores de tal política, pues las acciones se encaminaron a la investigación académica (mayoritariamente descriptiva), no se concretaron acciones para fomentar, desarrollar o proteger las lenguas salvo su “promoción y el aprestigiamiento”, y los pueblos indígenas siguieron siendo objeto de las políticas particulares de los centros de investigación, las ONGs, las iglesias.⁹

El carácter institucional y marcadamente gubernamental del CNLA no sólo expresaba esta situación, sino que se convirtió en el obstáculo para desarrollar una

8 CNLA, *Plan de Investigaciones, protección y fomento de la lingüística aborígen y criolla en Colombia*, documento, 1990, Bogotá. Los programas centrales planteados en ese Plan fueron: “Programa de fomento a las investigaciones en lingüística aborígen y criolla en Colombia”, “Programa de fomento a la formación de investigadores de las lenguas aborígenes y criollas”, “Programa de fomento del uso de las lenguas aborígenes y criollas” (éste tenía como subprogramas la Promoción y fomento regional mediante encuentros comunitarios, intercomunitarios, iniciativas de alfabetización, uso de medios masivos, en coordinación con las universidades regionales; el fondo editorial y el fomento a centros de documentación locales) y el “Programa de aplicación de los resultados de la investigación en lingüística aborígen y criolla a la educación” (esto se haría mediante los programas de etnoeducación y universalización de la educación básica primaria del Ministerio de Educación).

9 La presencia de la iglesia Nuevas Tribus, de la célebre Sofia Müller, también se mantiene en el país, y a pesar de habérsele anulado su personería jurídica, optó por convertirse en una “fundación no gubernamental”, con visos de ser nacional para eludir la prohibición de la permanencia en el país de organismos internacionales sin permiso de las comunidades.

política coherente; salvo la tramitación de proyectos de investigación, y a finales del año 1994 con la preparación del Foro “Las lenguas en la etnoeducación” (que no tuvo lugar), el CNLA no logró cohesionar las acciones lingüísticas estatales, de manera que en últimas se mantuvo una política de tolerancia con lo que venía sucediendo, enmarcado en unas declaraciones de apoyo parcial.

Esta tendencia no se ha transformado sustancialmente con la expedición de la Constitución Política de Colombia en 1991, pues el escenario de las reivindicaciones indígenas cambió, y la descentralización administrativa y educativa ha circunscrito el problema de las lenguas indígenas a las regiones y departamentos. Acaso una de las pocas acciones nacionales de política lingüística haya sido la declaración de la Semana de las lenguas.¹⁰ Sin embargo, el efecto de esta medida ha sido muy pequeño y ha dependido de la voluntad de los maestros de español de los colegios.

El proceso constituyente, en lo atinente a las lenguas indígenas, lo enfocó la ONIC a grandes rasgos: “A partir de una realidad lingüística que era desconocida para la mayoría de los delegatarios, la Asamblea Nacional Constituyente reunida en Bogotá en 1991 determinó reconocer la oficialidad de los diferentes idiomas que se hablan en Colombia.”

Los pueblos indígenas no son los únicos grupos étnicos que habitan en suelo colombiano, pues también se reconocen como tales las comunidades negras y la comunidad raizal o nativa del Archipiélago de San Andrés y Providencia. Por esa razón, los indígenas constituyentes no propusieron referirse a “idiomas indígenas”, pues quedarían excluidas las otras lenguas, por lo que la propuesta que presentó la ONIC a través del indígena embera Francisco Rojas Birry, decía:

Además del español, las lenguas de los grupos étnicos son oficiales. La Ley reglamentará la forma para que los grupos étnicos puedan comunicarse en su propia lengua en condiciones de igualdad en los tribunales, establecimientos públicos, documentos públicos y medios de comunicación en todo el país.

El texto finalmente aprobado, dentro de los Principios fundamentales de la Carta, tiene la siguiente redacción: ‘El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Aunque se han planteado dudas sobre si la redacción escogida, que distingue entre idiomas y lenguas o dialectos, es discriminatoria, éstas han sido aspectos

10 En 1992, por presión de la ONIC y en el marco de la nueva Constitución, se logró que el Ministerio de Educación mediante circular para gobernadores, secretarios de educación departamental, directores y rectores de establecimientos educativos, recomendara y autorizara dedicar la semana del 23 de abril (fecha del nacimiento de Cervantes) al conocimiento y difusión de todos los idiomas que se hablan en Colombia. Esta medida se repitió en 1993.

secundarios frente a los reconocimientos esenciales: la oficialización de lenguas distintas al castellano, la ilimitación del reconocimiento, el abarcar los idiomas de todos los grupos étnicos y, finalmente, la existencia de un “territorio” propio de dichos grupos étnicos.

El apoyo de los constituyentes a este texto fue general. Sin embargo, la Comisión Codificadora de la Asamblea Nacional Constituyente hizo el intento de suprimir este artículo, lo que no fructificó. De todas maneras, el coordinador de dicha Comisión, y actual embajador en los Estados Unidos, Carlos Lleras de la Fuente, dejó constancia de su desacuerdo en un libro publicado con posterioridad a la expedición de la Constitución, donde, a partir de expresar que la Constitución exageró al hablar de diversidad étnica y cultural de la nación, expone:

Lo cierto es que la pluralidad de lenguas con carácter de ‘oficiales’ no corresponde a una realidad política, rompe uno de los elementos de cohesión de la nacionalidad y conduce a innecesarias complicaciones administrativas, como puede ser el flujo de comunicaciones y documentos bilingües desde y hacia los “territorios de los grupos étnicos” (Carlos Lleras de la Fuente; Carlos Adolfo Arenas Campos; Juan Manuel Charry Ureña & Augusto Hernández Becerra 1992 Interpretación y génesis de la Constitución de Colombia, Bogotá, Cámara de Comercio de Bogotá, p.98).¹¹

¿Cuáles son las implicaciones reales de esta oficialización automática? En teoría, la oficialización de una lengua significa su uso en los niveles gubernamentales, la justicia, la legislación, la educación, el comercio. El uso oficial de las lenguas indígenas para la educación debería ampliarse a otros niveles gubernamentales y sociales. Como sostiene Roberto Pineda,

Al declarar estas lenguas y dialectos como oficiales en sus territorios, [se] sientan las bases para el desarrollo de otras formas de utilización de las lenguas nativas, más allá del ámbito educativo: ¿En qué lenguas debe efectuarse la administración de justicia? ¿Los actos de gobierno en los “territorios indígenas” deben proclamarse y notificarse de forma bilingüe para que tengan plena legitimidad? ¿Los funcionarios que trabajen en estas zonas no deben tener algún grado de idoneidad en la lengua local o predominante a nivel local? ¿Qué consecuencias tienen estas disposiciones frente a la toponimia regional, etc.?¹²

A algunas de estas preguntas respondió la Corte Constitucional el 31 de agosto de 1994, cuando decidió una Acción de Tutela interpuesta por un indígena curripaco del departamento del Guainía, donde, con motivo de las elecciones, el gobernador del departamento había prohibido el uso de los equipos de

11 ONIC, *Idiomas oficiales de Colombia*, Ponencia al Seminario Internacional “Derecho a la oficialización de los idiomas indígenas de América”, Ciudad de Guatemala, 1o. al 3 de diciembre de 1994.

12 Pineda, Roberto. “Derecho a la lengua...”

radiocomunicación del departamento “utilizando otro idioma ajeno al castellano”. El indígena colocó la Tutela alegando que se violaban sus derechos fundamentales a comunicarse en igualdad de condiciones, empleando la lengua materna, que tiene carácter oficial.

El juzgado de primera instancia negó la tutela, aduciendo que “las lenguas y dialectos de los grupos étnicos sólo son oficiales en sus territorios; éstos son los circunscritos al hábitat de las comunidades indígenas y no el departamento de Guainía”. La Corte Constitucional dijo, en primer lugar, que las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son oficiales

por mandato de la Constitución, y no se requiere para ello de desarrollo legal o reglamentación administrativa alguna; el texto del Artículo 7o. de la Carta es suficientemente claro: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

Y tras demostrar que el 98% de la población del Guainía es indígena (curripacos, puinaves, piratapuyos, desanos, tucanos, piapocos, entre otros), y que legalmente casi todo el territorio está titulado en favor de los indígenas como Resguardo, la Corte determinó que el curripaco es lengua oficial en todo el departamento del Guainía.¹³

Esta sentencia de la Corte en la práctica ha sido sólo la prohibición de discriminar en el territorio, pero no establece la obligación de utilizar las lenguas indígenas para acciones públicas. Por otra parte, la Corte no explicitó si “fuera del territorio indígena” sí es posible prohibir el uso de una lengua indígena en el uso de medios de comunicación oficiales o privados; o si por el contrario, por tratarse del principio fundamental de la diversidad étnica y cultural, un indígena tiene derecho a ser atendido por el gobierno en su lengua materna en cualquier sitio del territorio nacional. De no ser así, esta “conquista” jurídica no sería más que la restricción al uso de la lengua en un territorio con características de ghetto, el patrocinio de una diglosia territorial y la negación en la práctica de una norma que pretende reconocer la multiculturalidad.

Las otras preguntas están sin respuesta jurídica. Aún se gobierna en castellano. Todavía no se ordena la edición bilingüe de todas las leyes, decretos y actos administrativos del orden nacional, departamental y local. La traducción de la Constitución a siete lenguas indígenas tiene todavía un carácter “extraordinario”. La idoneidad lingüística de los funcionarios públicos en territorios indígenas es bastante cuestionable.

El segundo aspecto de las nuevas disposiciones jurídicas surgidas de la Constitución Política de 1991, es la educación. La Constitución en su Artículo 10, ya anotado, prescribe que:

La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

13 ONIC, Idiomas oficiales de Colombia, *ibíd.*

Por su parte, la Ley General de Educación desarrolla algunos aspectos: El Artículo 56 sostiene que:

La educación en los grupos étnicos (...) tendrá como finalidad afianzar (...) el uso de las lenguas vernáculas;

el Artículo 57 que:

En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo;

el Artículo 58 que:

El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos;

el Artículo 59 que:

el gobierno prestará asesoría en “capacitación etnolingüística”;

y el Artículo 62 que los educadores seleccionados por las autoridades:

deberán poseer conocimientos básicos de los respectivos grupos étnicos, en especial de su lengua materna, además del castellano.

Posteriormente, el Decreto 804 de 1995, que reglamentó la Ley General, reitera estas normas y establece otras disposiciones: Su Artículo 20. incluye la “diversidad lingüística” como un principio de la etnoeducación, nombre que se le da a la educación para grupos étnicos; el Artículo 6° sostiene que:

la formación de “etnoeducadores tendrá como una de sus orientaciones. Fundamentar el conocimiento y uso permanentes de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias;

el Artículo 70 establece que:

Los programas dirigidos a la formación de etnoeducadores contarán con áreas de enseñanza e investigación sobre la lengua del o de los grupos étnicos según sea la zona de influencia de la institución formadora;

los Artículos 14 y 15 aluden a la elaboración de currículos, los cuales deben hacerse atendiendo

las lenguas nativas y las lógicas implícitas en su pensamiento;

finalmente, el Artículo 16 establece que:

La elaboración de alfabetos oficiales de las lenguas de los grupos étnicos como base para la construcción del currículo de la etnoeducación, deberá ser resultado de la concertación social y de la investigación colectiva.

Esta aprobación abultada de artículos especiales, hechos con la aparente pretensión pluralista, se vuelven contra ella. La prescripción de que:

la enseñanza en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe,

se vuelve una imposición y una limitante para quienes pretenden una educación monolingüe en su propia lengua. La etnoeducación es para los grupos étnicos y no

de los pueblos indígenas. Igual ocurre cuando en un gesto de democracia se establece que la educación básica escolarizada será “obligatoria”, dejando por fuera de la ley las decisiones de los pueblos indígenas frente a la formación mediante procesos pedagógicos no escolarizados. La restricción de la Ley de Educación a que la educación para grupos étnicos es bilingüe sólo en el “territorio” respectivo, no sólo es inconstitucional, sino que mantiene la política de diglosia territorial que hemos señalado, pues es claro que los procesos migratorios son una constante en las comunidades indígenas por razones internas o por presión económica. Y la inquietud del Estado en “garantizar” los mecanismos de elaboración y adopción de alfabetos, oculta un intento reiterado de intervención..

Finalmente, al mismo tiempo que se ha definido la educación bilingüe en los territorios de los pueblos indígenas, la educación sigue siendo una *modalidad* de la educación general; en palabras más precisas, la lengua indígena es un vehículo de *colombianización*, por más que se quiera mantener la “cultura” dentro de las asignaturas. Podríamos afirmar que se trata de mantener la lengua sin mantener la existencia de los pueblos indígenas. Lo mismo puede decirse de los planes de alfabetización, universalización de la educación básica primaria, etc., donde la existencia del pensamiento indígena es nula y a mediano plazo conducirá a la existencia de lenguas cuya utilidad no pasará de lo exótico.

De esta forma, el tímido reconocimiento a que en las lenguas indígenas se expresa una apropiación especial de la naturaleza y la sociedad que sugiere otras dimensiones de lo real, se niega de hecho en un marco legal que es sin duda una “camisa de fuerza”. Es evidente que la formulación de las políticas lingüísticas estatales en Colombia se asume en una dimensión normatizante, más que de impulso positivo al desarrollo de las lenguas. Seguiremos siendo testigos de la expedición de un sinnúmero de normas; y la sobre-legislación, la formalización reiterada, muestran la tendencia para convertirlas en “tesoros o reservas culturales”, patrimonio de la nación y otras categorías similares.

Porque, como sostiene Roberto Pineda,

*si bien la consagración constitucional del derecho a la propia lengua es un paso político importante, la implementación de una verdadera política lingüística no puede estar aislada de una estrategia social más amplia, de un movimiento lingüístico a nivel técnico, de una estrategia de normalización de la lengua, de una concepción de la pedagogía nativa y, sobre todo, debe estar acorde con las tendencias sociolingüísticas de una región específica, si queremos que la Constitución no sea letra muerta. Una lengua subsiste si cumple algunas funciones sociales, y si, como instrumento social, contribuye a la reproducción de los intereses sociales de un grupo que no está aislado de un entorno nacional e internacional.*¹⁴

14 Pineda Camacho, Roberto. Doc. cit.

La tolerancia e indiferencia es la política real del Estado colombiano en materia de las lenguas indígenas.

LAS ACCIONES INDÍGENAS

Mientras el Estado insiste en el desarrollo e investigación de las lenguas, como lo vimos en el Plan del Comité Nacional de Lingüística Aborígen, mediante el apoyo a la redacción de diccionarios, la producción de materiales, la traducción de la Constitución, etc., las tareas de los pueblos indígenas insisten más en la planificación, definición y defensa del estatus de las lenguas. En el proceso de reconstrucción de los pueblos indígenas, la lengua ha superado su función de satisfactor de las necesidades de comunicación y pensamiento, para convertirse en un símbolo de prestigio, de identificación, en un símbolo político de unidad, de pertenencia. Las políticas lingüísticas no son sólo mecanismos de sostenimiento de las lenguas, sino mecanismos de autonomía e integralidad socio-cultural.¹⁵ De esta manera, la *reivindicación política de las lenguas, de su uso, de su prestigio, de su valor*, en medio de un discurso sobre la diversidad y el pluralismo cultural, ha sido el eje principal.

El reconocimiento y adopción de la lengua como una bandera política por los pueblos indígenas está ligado a que necesitábamos marcar radicalmente la diferencia y la pertenencia, y éstas nunca se ponen tan en evidencia como en el ámbito de las lenguas, donde el manejo, la pronunciación, la competencia para su uso cotidiano o ritual, son de entero control de quienes las hablamos; asimismo, al hecho de que la lengua comporta la expresión de niveles muy íntimos de la cosmovisión, expresa la profundidad de nuestro conocimiento, y durante siglos permitió ocultar nuestro pensamiento al dominador y posibilitó excluirlo de nuestros ámbitos de comunicación (en ese sentido, no es casual la prohibición del gobernador de Guainía a que hablaran en curripaco). Acaso también al hecho de que nuestras lenguas sean preferencialmente orales, lo que las hace más íntimas, menos aprehensibles, menos muertas, más dependientes del contexto y de quien las pronuncia, más de adentro que de afuera (como las vería alguien habituado a ver la lengua “escrita”, fija), “como animadas necesariamente por un poder,¹⁶ y por eso más propias e íntimas.

La elección de la lengua como bandera política nos obligó propiamente a definir una política lingüística. Porque debimos pasar a promoverla entre la comunidad, darle un sentido entre nosotros, cambiar la imagen que tenía, incluir a aquellos que formando parte de la comunidad no eran hablantes, incluso tomar conciencia de que se trata de lenguas y no de dialectos; del mismo modo, debimos pensar en su difusión en las ciudades, entre todos los pueblos vecinos. Pero fundamentalmente porque la utilización política de nuestras lenguas nos ha puesto a

15 Uribe Villegas, Oscar. *Op. cit.*

16 Ong, Walter J. *Escritura y oralidad. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, México 1987, Bogotá, 1994.

pensar sobre los derechos lingüísticos y sobre la asignación de funciones en los diferentes contextos.

Como era de esperarse, definir una política lingüística introdujo muchos problemas, algunos de los cuales ya había propiciado el ILV con sus alfabetos e imposiciones fonéticas, pues dentro de las comunidades se crearon conflictos al propiciarse exclusiones entre hablantes de lengua materna y no hablantes, entre los diferentes dialectos.

Por otra parte, al identificarse las funciones socioculturales a cuyo servicio se ponía la lengua, las organizaciones nos enfrentamos a un hecho extralingüístico predecible para los estudiosos pero inesperado para nosotros, como era que el uso y prestigio de las lenguas es diferente para cada una de las funciones sociales en situaciones de dominación-subordinación cultural y que no depende de la voluntad de las comunidades. Ni la declaración legal de una lengua como oficial, ni la propaganda organizativa, pueden resolver los problemas de diglosia funcional, territorial o de contextos culturales. El uso de las lenguas como marca de pertenencia o identidad que logramos inicialmente era apenas un primer paso hacia la restitución de las funciones integrales de la lengua indígena.

A pesar de este choque, a pesar de saber que cualquier política lingüística que se proponga y desarrolle es ilusoria si no se acompaña de desarrollos socio-económicos y políticos, hay que reconocer que las organizaciones y los pueblos indígenas en la práctica hemos concentrado nuestras acciones en un ámbito demasiado lingüístico. Nos encontramos con que nuestras lenguas debían ser fortalecidas, revitalizadas, modernizadas, reutilizadas, y fuimos diseñando unas acciones para guiar su desarrollo, descuidando gran parte del problema mismo de la relación intercultural e intersocietal.

La forma que adoptó inicialmente esta política de la lengua como bandera de identidad, fue la *reivindicación de la educación bilingüe*, unida a una *reivindicación del bilingüismo* como tal, de su necesidad, “ventajas” e incluso superioridad ante el monolingüismo de los castellano-hablantes. Se trató de superar la escuela monolingüe en castellano; si se quiere, las comunidades utilizaron la vía “posible” de frenar el impacto aculturador de la escuela evangelizadora (a sabiendas que muchos misioneros conocían la lengua indígena) y sobre todo de superar la diglosia entre familia y escuela.

Por iniciativa de las comunidades, las organizaciones impulsaron sus propias escuelas bilingües (como en el Cauca) con currículos centrados en aspectos políticos y organizativos, pero que en general mantenían la estructura curricular anterior. El objetivo organizativo fue alcanzado, según las evaluaciones efectuadas por las organizaciones y comunidades; sin embargo, la reivindicación lingüística no parece haber tenido igual éxito, pues se centró en utilizar la lengua indígena como lengua de enseñanza, a la espera de que una generación de alumnos indígenas la viviera, la reapropiara, le diera un gran valor.

Al mantenerse los contenidos occidentales (que hablan de jirafas, elefantes y automóviles), la lengua chocó muy pronto con que no tenía formas de referirse a

estas realidades, se mantuvieron los préstamos lingüísticos, y sirvió de vehículo al saber no indígena, pues la gran mayoría de los profesores “bilingües” se había formado en los internados y colegios urbanos donde otra idea de ciencia, de historia, se les había impuesto. Y en la práctica docente, aunque la lengua materna era la vehicular en el habla, a nivel de lo escrito siguió utilizándose el castellano; incluso hoy se mantiene esta “tradición”. Puede decirse que el bilingüismo fue una cortina de humo para ocultar la ausencia de una educación indígena, para sentirnos haciendo lo propio cuando lo cierto es que hacíamos lo ajeno.

Además ocurrió algo que no habíamos pensado: los alumnos no conocían ni manejaban suficientemente su lengua materna, se habían acostumbrado al castellano en la escuela, hablaban variaciones sociodialectales que antes no se habían percibido, tenían carencias porque en las familias no se enseñaba bien.

Nos tocó entonces “enseñar” la lengua indígena, con la oposición de muchos padres que consideraban una pérdida de tiempo reaprender lo que ellos estaban enseñando en sus casas. La característica principal de este nuevo reto, detectada en muchas escuelas, fue la aplicación de una metodología que confunde la enseñanza de la lingüística con la de la lengua, y la poca conciencia de los efectos de enseñar una lengua preferentemente oral por medios escritos, sobre todo cuando lo escrito ha llegado por la vía del castellano.

Este callejón pareció tener salida cuando el Estado reconoció que la educación no sólo podía ser bilingüe sino que debería adecuarse a las características de las comunidades, y determinó darle el nombre de *etnoeducación* a la educación *para* los pueblos indígenas. En un documento al Congreso de Educación Intercultural Bilingüe en Guatemala en 1995, enfocábamos que la etnoeducación ha funcionado como una cobertura para propuestas disímiles y hasta contradictorias, aunque el Estado haya intentado promoverla como política.¹⁷

En el marco de las políticas de etnoeducación, hay un movimiento para que los contenidos curriculares no sólo tuvieran en cuenta las necesidades organizativas, sino también el pensamiento indígena. En algunos casos, estas acciones condujeron a diseñar currículos deducidos de las teorías antropológicas, a un gran número de talleres sobre pedagogía, a capacitar en métodos de la investigación acción participativa, a incluir la “cultura” como una asignatura más, a investigar en forma de monografías la realidad social. Pero del mismo modo, promovieron unas acciones

17 Cf. ONIC, “Algunas anotaciones de ONIC para la ponencia sobre educación bilingüe intercultural”, Ponencia al Congreso de Educación Intercultural Bilingüe, Guatemala, 1995. Decíamos: “El concepto genérico de etnoeducación sistematiza y orienta una práctica de educación indígena, y en Colombia se convirtió en un canal facilitador de las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas. (De hecho obligó a las) agencias del Estado y de la sociedad civil a adecuar sus proyectos educativos en las comunidades indígenas... (Pero) más allá de la conceptualización de etnoeducación, las experiencias de educación indígena se desarrollan de forma diversa e incluso accidentada”.

importantes en la recolección de tradición oral, en ganar prestigio para los contadores de historia y en remover muchos de los escondederos de la memoria colectiva.

El Ministerio de Educación generalizó su asesoría en muchas comunidades, igual que las escuelas e instituciones particulares; incluso la iglesia católica declaró que su concepción era la etnoeducación y que había cambiado la evangelización por la inculturación del Evangelio. Nuevas Tribus optó por aceptarla a su modo: hizo que los pastores indígenas reivindicaran como “propia” la educación evangelizadora.

La diferencia que significó ante la educación integradora condujo a que las organizaciones indígenas promovieran esta concepción, que al principio fue un avance indiscutible, pero que también mostró sus limitaciones por su visión fatalista sobre la interculturalidad y el bilingüismo;¹⁸ porque concibió como agente principal al maestro, como espacio la escuela y como eje la lectoescritura; porque no cuestionó la permanencia de la iglesia en la dirección y gestión de las escuelas ni la injerencia de instituciones privadas.

Una década de currículos, profesionalización, edición de cartillas, formó un gran contingente de maestros bilingües y “alfabetizados” en castellano y lengua propia. Pero los niveles alcanzados son relativos: las escuelas no pasan de los grados de primaria, los currículos de la profesionalización de profesores son el único intento de elaborar una propuesta de educación media, la estructura espacial sigue siendo la de la escuela e incluso sigue habiendo internados, los horarios y calendarios en general son los oficiales. Los materiales pedagógicos producidos son en general cartillas de lecto-escritura bilingües, lo que da espacio para la lengua propia, pero también - y ocurre más a menudo - para que se utilice el castellano. Asimismo, poco hemos avanzado en resolver el problema de las aulas multiculturales y multilingüísticas, que son muy comunes en regiones como la Amazonia, donde el tamaño demográfico de los pueblos indígenas, las alianzas matrimoniales, la cercanía geográfica, casi que impone colegios para 5, 10 y hasta 16 culturas diferentes.

La época de la etnoeducación aún persiste. Ya no tenemos la escuela monolingüe oficial y privada, pero las instituciones de educación media a las que acceden los indígenas egresados - la inmensa mayoría urbanas - mantienen sus programas occidentales. De tal manera que el aprendizaje *de* la lengua y *en* la lengua nativa en la escuela bilingüe, al no haber continuidad en la educación media, se convierte en un lastre más que en una ventaja, pues el recién egresado de la primaria

18 Cfr. Houghton, Juan. “Formación de maestros en el proceso de formación de los pueblos indígenas”, ponencia al Seminario Internacional de Educación Indígena U. de la Amazonia-OEA, 1995. Allí sosteníamos que la etnoeducación “no logró superar su carácter de política de Estado, ni su carácter homogeneizante de la realidad indígena, ni su visión fatalista sobre la interculturalidad y el bilingüismo, ni su aceptación acrítica de la escuela (currícula, áreas, pedagogías), ni su desconocimiento de la situación cultural híbrida de los maestros indígenas. La presunción de la etnoeducación de ser considerada y asumirse como idéntica a la educación indígena condujo a restarle gran parte de sus avances a nivel conceptual y jurídico”.

no logra insertarse en un sistema donde se habla, en castellano, del mundo industrial y se prepara para el mercado. A este nivel ocurre algo similar a los casos de educación primaria antes del proceso de la etnoeducación, cuando los niños que hablaban en lengua nativa debían recibir instrucción en castellano sin que mediara ningún proceso, de modo que durante dos o tres años asistían a las aulas sin comprender la nueva lengua.

Ahora parece empezar un proceso centrado en una mirada más crítica del papel de la escuela, en una revisión y vuelta a la oralidad, y en reiterar el papel fundamental de los mayores en estos proyectos. Es muy incipiente este cambio de perspectiva y no tiene aún efectos concretos en materia de recuperación lingüística, salvo la insistencia en la lengua materna como lengua de pensamiento, enseñanza y acción.

En todos estos años, se generalizó la *formación de profesores bilingües*. En los primeros tiempos de la educación bilingüe y con la etnoeducación, como se siguió pensando en la escuela, pues el problema fue quiénes serían los maestros, cómo concientizarlos acerca de su papel, su pedagogía. Y sobre todo cómo iban a enseñar la lengua, y para la mayoría cómo iban a aprenderla, porque muchos la habían perdido o no eran indígenas. Salvo muy pocas excepciones, el mecanismo utilizado por casi todas las comunidades para 'formar' los maestros fue la profesionalización, que es la sumatoria de cursos de capacitación (información, manejo de herramientas). Y, como ya dijimos, aprendieron lingüística pero no pedagogías para enseñar la lengua.¹⁹

También se intentó la *alfabetización de adultos*, pero esta re-enseñanza de la lengua a los mayores ha sido muy restringida, se ha dejado al acaso, y no ha tenido en cuenta razones extralingüísticas por las que se han dejado de hablar las lenguas.

Para adelantar estos procesos educativos muy pronto se vio la necesidad de emprender la *normalización y normatización lingüística*. Pero tuvimos que hacer sobre hechos cumplidos: la decisión de escribir las lenguas se tomó después de la existencia de los alfabetos del ILV y otros investigadores. La experiencia en el país ha sido similar entre los diferentes pueblos: en todas se reflexiona si es importante escribir la lengua o no; y la respuesta es que escribir las lenguas indígenas realmente no ha sido un sentimiento de necesidad urgente de los pueblos, sino que ha sido una propuesta de arriba, de universidades, de investigadores.

Por eso cuando se plantea que es importante escribir y que sea enseñada la lengua en la escuela, no es nada fácil ser aceptado por los sabios y mayores de la comunidad. Poco a poco se ha entendido que eso es importante, ya que es una cuestión política: los viejos se están muriendo y es urgente escribir los conocimientos milenarios de los pueblos indígenas; si no, nos quedamos en el olvido.

De ahí salió la pregunta: ¿Cómo lo escribimos? Y de eso se dijo que debe ser rápido, y lo que teníamos a la mano era el Alfabeto Fonético Internacional, que debía ser estudiado. La ventaja del AFI es que ya existen máquinas y computado-

19 Houghton, Juan. Pon. cit.

res, mientras que las formas propias de algunos pueblos de escribir su historia o grafías propias no podrían ser escritas en esos instrumentos, ya que no contamos con recursos grandes para producirlos o inventarlos; nosotros hemos insistido en que no podemos descuidar que cada pueblo puede inventar el modo como quiere escribir su lengua, como la tienen el pueblo chino, japonés o griego. De todos modos, para eso se acudió a la promoción de investigaciones, centradas en estudios fonético-fonológicos; varias de nuestras organizaciones definieron la contratación de lingüistas y la formación de lingüistas indígenas.

Las dos herencias, la del AFI y la del ILV, ahí las tenemos. El ILV adoptó grafías a las que dio pronunciación castellanizada. La mayoría de los indígenas aprendieron y aprenden a leer primero en castellano, antes que en su propia lengua, de modo que tienden también a castellanizar la pronunciación de sus lenguas cuando leen, y es de este modo como los maestros la enseñan. Por otra parte, las grafías latinas - cercanas al alfabeto lingüístico - han propiciado una uniformidad visual que impide una política de propagandización de las lenguas indígenas.²⁰ Por analogía y por costumbre fonética se fue transformando la pronunciación de las lenguas, se liquidaron fonemas, en algunas partes tiende a crearse una variante sociodialectal reproducida por quienes saben leer y escribir. El problema de la estandarización es la conformación de hecho de una lengua literaria - escrita o de los que saben leer y aprenden a hablar desde lo escrito -, y de una lengua popular - por lo general no escrita -; eso acentúa los niveles de prestigio de ciertos grupos o élites de letrados.

Problemas parecidos tenemos con las propuestas de alfabetos hechas por las organizaciones e incluso por los lingüistas indígenas. Para todos nosotros, los que hemos trabajado en la recreación de la palabra, ha sido difícil cuando ya comenzamos a escribir un texto. Eso implica utilizar “en forma correcta las palabras correctas”, y que tengan concordancia; pero resulta que en las lenguas indígenas es muy diferente que en el español, y muchas veces se quiere escribir como si fuera español.

También hemos tenido el problema de que las escrituras propuestas se basan en formas de pronunciación ideales, que chocan con la manera real que se utiliza en las comunidades. Los procesos de adopción de alfabetos y de definición de un sociolecto como lengua ideal - a pesar de los intentos - no están pasando por los procesos de validación y legitimación comunitaria reales, lo que hace que pocas personas los acaten. Esto se hace más evidente cuando la propuesta de normatización no proviene de una instancia de autoridad reconocida, sino de profesionales con escasa incidencia política. Si se declara de un momento a otro que una variación dialectal está “por fuera de la norma”, las comunidades que la hablan no van a aceptarlo fácilmente, pues llevan siglos hablando y siempre han considerado que lo hacen “correctamente”.

20 En una encuesta muy elemental realizada en la ONIC a propósito de un afiche elaborado por la Organización Indígena de Antioquia, donde aparecía una frase conmemorativa en lenguas tule, chamí y embera, los preguntados afirmaban no creer que se tratara de lenguas diferentes, sino de párrafos diferentes de un mismo mensaje.

Por eso los problemas más agudos a raíz de políticas de normatización lingüísticas se presentan donde la diversidad dialectal corresponde a diferencias grupales, claniles, o de linaje, y cuyas variaciones corresponden con profundas señales de identificación y de organización social. Las variantes entre los uitotos, que a la lingüística le pueden parecer cercanas, son inconciliables en el proceso de diferenciación y alianzas que se mantiene en las comunidades. También el intento de unificación lingüística no ha considerado los diferentes niveles y géneros de vida de los mismos, como ocurre con los niveles de sedentarización existente en pueblos como los sikuani o los guayaberos, además de la ausencia de unidad política o social de los pueblos.

Además tenemos el establecimiento de alfabeto y la promulgación (y a veces imposición) de unas reglas de ortografía. En esto se ha escuchado mucho a la lingüística y menos a los relatos de los viejos. Las riquezas que hemos descubierto son muchas cuando hablamos con ellos; muchas palabras tienen no sólo diferencias a nivel fonológico sino historias distintas. O sea que muchas palabras se definirán su escritura de acuerdo a su significado.

Por ejemplo, en la lengua tule, “hombre” se dice /**macerret**/, y podemos optar por escribir en varias formas: [**macheret**], o [**matseret**]. Pero si empiezo a averiguar qué quiere decir “hombre” en la cosmogonía tule, descubro que viene de la palabra **masi** = que significa “comida”; **sere** = “viejo”; **ti** = el definido.

O sea que significa “la comida vieja”. O sea que para ser “hombre” se necesita que haya probado la “comida vieja”. O sea, que haya tenido relaciones sexuales. Entonces lo correcto que se debe escribir sería [**masseret**]. Lo que aquí ocurre son dos elisiones de dos vocales: **masi-sereti**. Al elidir esas dos vocales, queda [**masseret**], y se pronuncia como si fuera la **ch**. ¿Se puede llegar a esta conclusión sólo con la lingüística? ¿Y la generalización del conocimiento sobre los procesos de derivación, flexión y composición lexical - que apenas empieza - pueden hacerse sin conocer esta parte de la vida de los pueblos?

La *actualización o modernización de las lenguas*, al igual que la normatización y normalización, se iniciaron dentro de las necesidades de la escuela bilingüe. Cuando nos metimos a reivindicar la escuela bilingüe, una de las principales dificultades fue la creación y generación de una terminología “científica” y para hablar del mundo occidental, lo que exigía el incremento de voces en lenguas rurales como las nuestras, el hacer rigurosas las palabras, el delimitar los conceptos y la redefinición semántica; para resolver eso, se ha intentado promover la sistematización de listas de términos y diccionarios (por el momento se insiste en diccionarios bilingües más que en diccionarios de significados).

Hay que reconocer que estos problemas se han ido “resolviendo” sin una teorización adecuada de las implicaciones de pasar de lenguas sin escritura, orales en su uso, construcción y manejo, a lenguas escritas. Y de trasladar pensamientos integrales, contextuales o situacionales, a escrituras analíticas y fragmentadas.

Las comunidades también han emprendido *acciones de recuperación o revitalización lingüística no escolares*. Los festivales, los encuentros culturales, el volver a reconocer la importancia de los narradores, propuestas que surgen tanto de la escuela como de las organizaciones, se ligan con una acción positiva para utilizar la lengua en esos contextos.

En algunas comunidades se promueve la *literatura indígena*, basada en la tradición oral; es muy poca la producción literaria que no esté ligada a ella. Pero el número reducido de lectores y la ausencia de incentivos a la creación literaria en lenguas indígenas mantiene estos intentos en la marginalidad. Se apoya la publicación de las versiones castellanas de los mitos, leyendas, historias; es literatura para no indígenas, no puede leerse adentro por el desconocimiento de los alfabetos y el analfabetismo real. Por eso, no constituyen una literatura propiamente dicha ni son materiales pedagógicos, pues como material pedagógico, sólo son leídos por los indígenas sus versiones en castellano.

Tampoco hay periódicos en lengua, salvo un intento marginal de un periódico en wayunaiki. Las publicaciones científicas o técnicas siguen siendo acciones de exteriores. Todo esto se vuelve un círculo vicioso, pues sin nada que leer fuera de cartillas de primaria, no hay incentivos sociales para aprender a leer y escribir la lengua.

Otras formas de la *comunicación masiva* han sido tenidas en cuenta. En varias comunidades hay una oposición de las autoridades a instalar emisoras, por los peligros de aculturación y manipulación que tienen. Los embera iniciaron ese proceso y lo pararon porque la politiquería amenazaba utilizar esos medios; los korebaju sostienen que rompería su unidad interna; hay una emisora que emite en lengua nasayuwe, pero es dirigida por la iglesia. Por eso, la radio y la televisión se ha concentrado más en acciones de propaganda hacia afuera.

La presión sistemática para los *usos públicos, políticos, oficiales*, establecidos en la Constitución, salvo la Tutela que reseñábamos, son escasos. Por el momento son declarativos, como ocurrió en un encuentro de autoridades indígenas también en Guainía, que exigió medidas de oficialización, tales como que se publicaran los decretos en sus lenguas indígenas.

Los casos que registramos de cambio de los nombres de los lugares, los caminos, las calles, en suma, *la normalización de la toponimia*, son anteriores a la oficialización, y han sido conquistas de la lucha de las organizaciones indígenas y las comunidades. Nabusímake, ciudad sagrada de la Sierra Nevada de Santa Marta, recuperó su nombre; Páez (la denominación que también alude a los nasa) es el nuevo nombre de una población casi absolutamente indígena que la arrogancia blanca seguía llamando Belalcázar, el apellido del conquistador español. Chemeskemena es el nombre indígena de la antes llamada Guatapurí. Támara es el nombre recuperado de San Luis del Chuscal en tierra de los u'wa.

El nombre propio de las comunidades se ha ido recuperando, como en el caso de los u'wa llamados despectivamente tunebos; o los ikun antes llamados

arhuacos; o los sikuani, llamados guahibos. Esto también fue una conquista y un acto político práctico en los nombres de las organizaciones: Gonawindúa Tayrona es el nombre de una organización indígena de la Sierra Nevada; Unuma es una organización sikuani, y significa trabajo comunitario; Yaré es el nombre del grupo juvenil de piratapuyos, desanos, barasanos, cubeos, tukanos, del Guaviare.

Finalmente, llamamos la atención sobre una política necesaria pero ausente. Por la imposición histórica, por necesidad de la unidad indígena como mecanismo de interlocución con el Estado, llegamos a un punto en que la comunicación entre los pueblos indígenas se realiza en castellano, convertida en lengua franca. Por esa vía adelantamos las políticas de organización, recuperación, revitalización, los documentos que producimos y hasta los congresos de la ONIC.

Eso nos lleva a exigir el *aprendizaje del castellano* de tal manera que no sólo nos permita entender ciertas dimensiones de la cultural occidental, sino y principalmente de lo más denso, profundo y avanzado de su conocimiento. Aprendemos un mal castellano, manejamos un dialecto rural del castellano que no sirve para entender y relacionarnos con el poder y la autoridad nacional, que son urbanos.

Necesitamos conocer el mejor castellano, necesitamos un castellano poético, como única vía para construir, reconstruir y recrear la dimensión lírica de nuestras cosmovisiones. Sólo por medio del lenguaje de la poesía es como podemos comunicarnos entre los pueblos indígenas a través del castellano. Pero eso no es posible si nuestro aprendizaje del castellano es instrumental, recortado, limitado. Si no hablamos y leemos el mejor castellano, la necesidad de conocer su ciencia, su tecnología, su saber, no podremos satisfacerla.

UNA MIRADA FINAL

Mientras los productos y tecnologías más usados sigan viniendo desde el mundo occidental, la lengua de occidente seguirá metiéndose en las comunidades y en las mentes sin que nosotros decidamos cómo.

Mientras la principal actividad económica requiera del español o el inglés - porque la controla el colono, el comerciante, o el narcotraficante -, es de esperar que el prestigio de nuestras lenguas sufra enormemente y termine por perderse. No hay desarrollo lingüístico si no hay desarrollo productivo que permita trabajar y pensar en nuestras lenguas, diariamente.

Mientras la gestión administrativa en territorios indígenas la sigan desarrollando no indígenas, la lengua que se hablará será la suya y no la nuestra. La oficialidad, si no se quiere que termine en formalismos y exotismos, debe acompañarse de un cambio de la lengua de la comunicación inter-cultural que es la lengua de la autoridad política.

Retomaremos la palabra, la haremos vivir de nuevo, cuando el saber nazca sobre todo entre nosotros, cuando el trabajo colectivo vuelva a ser la base de nuestra economía, cuando la autoridad sea la de nuestra sabiduría milenaria. Si un pueblo no vive su cultura, si no vive su lengua, la lengua no podrá revivir.

BASE DE DATOS DEL CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES¹

Tulio Rojas Curieux²

ANTECEDENTES

Dispositivo general

Desde noviembre de 1991 en el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA) se viene desarrollando el proyecto de una Base de Datos lingüísticos y cartografiables (BDCCELA) sobre diferentes lenguas colombianas. Se ha propuesto adelantar el trabajo lingüístico a partir del diseño, conceptualización, formulación y elaboración de cuatro tipos diferentes de cuestionarios: fonético-fonológico, lexical, gramatical y sociolingüístico. Se decidió trabajar en cada cuestionario por separado, dada la complejidad de la tarea; se comenzó el proyecto con el cuestionario fonético-fonológico, el cual estuvo listo para su aplicación en el segundo semestre de 1992 .

Después de escoger treinta y dos (32) puntos fuentes de información sobre la diversidad lingüística colombiana (ver mapa nº 1), se aplicó en cada uno de estos puntos el cuestionario fonético-fonológico que, como se anotó más atrás, fue conceptualizado y diseñado en el marco de este proyecto. Se han tomado como base los puntos en donde se encuentran investigadores del CCELA; para el caso del cuestionario fonético-fonológico y después de una primera recolección de datos, se convocó a una reunión de todo el grupo de investigadores para examinar problemas de formulación, ambigüedades, dificultades de recolección, traslapes, etc.. Aunque este proyecto podría parecer como meramente de documentación, la discusión sobre la formalización de datos para su entrada en la base ha permitido un trabajo científico colectivo muy valioso en y para el CCELA; además es preciso decir que las dificultades de manejo conceptual y/o terminológico se minimizaron gracias a los debates propiciados sobre estos temas.

-
- 1 Elaboración de una Base de Datos Lingüísticos y Cartografiables del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (BDCCELA) con fines científicos, comparativos y aplicados - Resultados y perspectivas.
 - 2 Universidad de los Andes - Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes - CCELA.

Los datos fonéticos y fonológicos entregados fueron sometidos a estudio por dos lectores (lingüistas idóneos) para garantizar un manejo sistemático de las respuestas; los informes de lectura fueron remitidos al investigador comprometido y si se precisaban correcciones, éste las hacía. Luego fueron introducidos en el sistema de gestión de datos. Una vez digitados se ha entrado en un proceso de revisión (en pantalla o impresión) por cada uno de los investigadores, con el fin de verificar la correcta transcripción.

A continuación se presenta la lista actual de investigadores y lenguas del BDCCCLA:

Investigador	Lengua	Familia	Lugar Enc.	Depart.
1. Aguirre Daniel	1. Embera-chamí 2. Embera 3. Embera	Chocó Chocó Chocó	Cristianía Garrapatas Sambú	Antioquia Valle Cauca Panamá
2. Gomez-Imbert Elsa	4. Tatuyo 5. Barasana	Tukano Tukano	Piraparaná Piraparaná	Vaupés Vaupés
3. Hoyos Mario	6. Embera-Pcf sur	Chocó	Esmeralda	Ecuador
4. Landaburu Jon	7. Andoke	Andoke	Q. Aduche	Amazonas
5. Llerena Rito	8. Embera 9. Embera 10. Kuna	Chocó Chocó Chibcha	Jaidukama Alto Andágueda Caiman Nuevo	Antioquia Chocó Antioquia
6. Melendez Miguel	11. Achagua	Arawak	Umapo	Meta
7. Merchan Ana Joaquina	12. Kuiba-Maiben	Guahibo	S José Ariporo	Casanare
8. Mogollon M. Cristina	13. Barí	Chibcha	Birikaira	N. Santander
9. Montes Ma. Emilia	14. Ticuna	Ticuna	Amacayacu	Amazonas
10. Nieves Rocío	15. Páez	Páez	Caldono	Cauca
11. O'flynn Carol	16. Criollo (S. Andrés)	Criollo	San Andrés	San Andrés
12. Ortiz Carolina	17. Kogui	Chibcha	Santa Rosa	SN Sta Marta
13. Pabon Marta	18. Guambiano-Totoró	Guambiano	Pedregal	Cauca
14. Perez Francisco	19. Wayuu	Arawak	Santa Clara	Guajira
15. Queixalós Francisco	20. Sikuaní	Guahibo	Santa Rita	Vichada
16. Reinoso Andrés	21. Piapoco	Arawak	Lag. Colorada	Guainía
17. Robayo Camilo	22. Carijona 23. Yuko	Caribe Caribe	Miraflores Iroka	Guaviare Cesar

Investigador	Lengua	Familia	Lugar Enc.	Depart.
18. Rojas Tulio	24. Páez	Páez	Munchique-T	Cauca
19. Tobar Nubia	25. Guayabero 26. Tinigua	Guahibo Tinigua	Barranco Color. Macarena	Guaviare Meta
20. Trillos María	27. Damana 28. Chimila	Chibcha Chibcha	Abingüe Issaoristunna	SN Sta Marta Magdalena
21. Triviño Lilia	29. Guambiano- Quizg	Guambiano	Quizgó	Cauca
22. Valencia Simón	30. Kubeo	Tukano	Kuduyarí	Vaupés
Vasquez Beatriz	31. Guambiano- Guam.	Guambiano	Guambía	Cauca
23. Zalabata Rubiel	32. Ika	Chibcha	Séynimin	SN Sta Marta
	32 Puntos encuesta 24 Lenguas 6 var Embera 3 var Guambiano 2 var Páez	Fam. : 6	Arawak : 3 Lenguas (9) Caribe : 2 Lenguas (2) Chibcha : 6 Lenguas (7) Chocó : 1 Lenguas (2) Guahibo : 3 Lenguas (4) Tukano : 3 Lenguas (18) Indepen : 5 Lenguas: Andoke, Guambiano, Páez, Ticuna, Tinigua Criollo : 1 (2)	

El proyecto tiene dos componentes importantes:

Componente lingüístico

Para el montaje de esta parte se ha trabajado con un equipo permanente de concepción y ejecución compuesto por Jon LANDABURU, Miguel Angel MELENDEZ y Tulio ROJAS CURIEUX, un comité local de investigadores del CCELA y el grupo general de investigadores asociados a este proyecto. Primero se diseñó el cuestionario fonético-fonológico, el cual consta de 18 rubros (con diferente número de preguntas cada uno) y está acompañado de un glosario que permite resolver las principales dudas que se generen en su diligenciamiento. Con este cuestionario se pretende tener un acercamiento detallado a las estructuras sonoras de las lenguas estudiadas en este proyecto; interesa conocer la realidad fonética de cada una de las lenguas y la organización de los fonemas en términos de rasgos pertinentes para poder hacer estudios comparativos que permitan establecer características areales y de familias lingüísticas. Este cuestionario ya ha sido aplicado en la mayoría de puntos de encuesta (23 de los 32).

Después del cuestionario fonético-fonológico se replicó nuevamente la labor preparatoria (diseño, conceptualización, formulación y elaboración) para el cuestionario lexical. Este consta de 3.360 palabras agrupadas en tres capítulos. En

su elaboración se han encontrado más dificultades que en el caso del cuestionario fonético-fonológico, dado que la teoría lingüística no dispone, en la actualidad, de una guía lexical general que pueda ser aplicada a diferentes lenguas y que a su vez permita generalizar observaciones a través de las mismas. Por lo tanto, se organizó un primer trabajo a partir de nociones enciclopédicas que permitiera adecuar las expresiones (en español) a nuestro conocimiento del universo léxico de las lenguas amerindias del proyecto. Este cuestionario se encuentra en proceso de aplicación y ya se tienen datos de 24 de los 32 puntos de encuesta. Es claro que este cuestionario tendrá cambios importantes en el futuro.

Componente computacional

1. Consultas preliminares y configuración del equipo. Organizamos reuniones y contactos con unidades especializadas de la Universidad de Los Andes (Programa Hermes, Centro de Cómputo, Departamento de Sistemas de la Facultad de Ingeniería) y otros especialistas en tratamiento de datos y organización de mapas en computador. Después de realizar estas consultas se decidió por un ambiente de trabajo en Macintosh y para tal efecto se adquirió un Computador IISI el cual debió ser sustituido por un Power Macintosh 7200/90 con las siguientes especificaciones técnicas: Unidad Principal: Procesador PowerPC 601, Memoria: 16 MB RAM y 500 MB de disco duro, Unidades de disco: Unidad de disco flexible de alta densidad de 1,4 MB SuperDrive, Unidad de disco rígido interna SCSI Apple, CD-ROM drive, Generador de Sonido: Chip de sonido (análogo y/o digital); Interfaces: Un puerto Apple Desktop Bus (ADB), Puerto de vídeo, Ranura de expansión interna, dos puertos serie RS-232/RS-422, Interfaz SCSI, Puerto de salida de sonido estéreo. Este equipo se conectó con un Monitor Color Macintosh 16" con Tarjeta de Vídeo Macintosh 8.24.

2. Organización del sistema de gestión de datos. Una vez definido el ambiente de trabajo y para organizar el sistema de tratamiento de los datos en el computador, se decidió aprovechar de la mejor manera las aplicaciones y las ventajas que el equipo nos ofrece. Se ha preferido una pantalla en color de 16" dado que buena parte de la información se presentará en mapas que permitan una rápida visualización de la complejidad lingüística, pues el tener una pantalla muy pequeña dificultaría esta tarea; esta pantalla permite una óptima utilización de las aplicaciones dada la posibilidad de tener varias ventanas abiertas y si es necesario mantener diversas aplicaciones activas.

Se ha privilegiado la presentación de los datos en mapas (generales, areales o por familias) ya que ello permite establecer áreas de localización de un determinado rasgo o proceso, así como las posibles expansiones e influencias, tanto en la parte fonética-fonológica, como en la parte lexical. Esta forma de trabajo permite avanzar rápidamente en la definición de procedimientos de comparación, sea porque se defina uno o varios rasgos, sea porque se decida comparar y/o superponer varios mapas, o porque se decida tomar datos de diferentes mapas y colocarlos en uno nuevo, etc. Para tal efecto se ha trabajado en función de los cuestionarios

existentes. Con antelación se consideró el navegar libremente entre las tarjetas con miras a facilitar no sólo la consulta de la Base sino su utilización como herramienta de trabajo en posteriores investigaciones.

Cuestionario fonológico. Este Sistema se ha establecido con base en la aplicación Hypercad para Macintosh. Para entrar a la Base de Datos se han previsto diferentes formas: por familias lingüísticas, por lenguas, por investigadores, por datos lingüísticos o por mapas (generales, genéticos o areales). También se ha previsto una forma de navegar dentro de la Base que responda a las diferentes necesidades de los usuarios del programa; así, se puede pasar de una tarjeta de respuesta en una lengua determinada al mapa genético o al areal según quiera el investigador; además es posible buscar una lengua particular dentro de un stack definido. Se han organizado dos tipos de tarjetas de datos lingüísticos: una tal como está presentado el cuestionario en el formato diligenciado por los investigadores y otra en mapas (generales, areales, genéticos). Cada una de las preguntas del cuestionario fonético-fonológico está relacionada con trece mapas (uno general de Colombia, siete mapas genéticos y cinco mapas areales) en los que se encuentra la respuesta. Esto convierte a la Base de Datos en una valiosa herramienta no sólo de presentación de resultados de investigación, sino que mediante la posibilidad de correlacionar los mapas se abre una interesante e ilimitada perspectiva investigativa y científica.

Presentación de los datos en mapas. Se ha trabajado en un mapa general de Colombia, en mapas por familia lingüística y en mapas por área. El mapa general de Colombia permite una visión global de los datos relativos a las lenguas en la Base; los mapas areales presentan la diversidad lingüística según cinco áreas predefinidas (Norte, Llanos Orientales, Amazonas, Occidental y Andina-Sur-Occidental); los mapas por familias presentan los datos de las lenguas individuales en su correspondiente familia lingüística (Arawak, Caribe, Chibcha, Chocó, Guahibo, Tukano y lenguas independientes).

Cuestionario lexical. Luego de analizar los avances que se han encontrado en el diseño del sistema para el anterior cuestionario y tratando de resguardar la versatilidad y sencillez de manejo de la Base, se ha buscado continuar con la misma aplicación (Hypercad) e introducir algunos cambios en los campos y la manera de manejar la información. El sistema de gestión de datos para el cuestionario lexical está en proceso de concepción. Se ha previsto que en este caso ya no se tenga una entrada por cuestionario sino un archivo con los diferentes ítems que pueden ser consultados; una vez solicitado un ítem, la respuesta aparecerá en un mapa general y de allí se podrá navegar a los genéticos o areales.

Dentro de los mapas areales y genéticos se diseñaron campos específicos para la presentación del ítem en cada lengua de la Base y se han previsto campos que podrán ser desplegados a voluntad por el usuario, dentro de un cartucho, de tal manera que se puedan visualizar al mismo tiempo - o sucesivamente - tanto la segmentación morfológica del ítem como las notas relativas a ítems relacionados y/o la identificación del referente.

Se ha pensado organizar dos tipos de tratamiento de los datos lexicales: uno en la aplicación FileMaker y el otro en Hypercard. FileMaker es una aplicación que permite manejar bases de datos y encontrar las informaciones requeridas de una manera rápida y flexible. La organización de los campos y las disposición de las tarjetas en este tipo de documentos se pueden realizar de una manera ágil y acorde a las necesidades del trabajo. Por su parte, Hypercard permite las facilidades de presentación de resultados tal como ya se ha diseñado para el sistema de gestión del cuestionario fonético-fonológico.

La puesta en marcha de este tipo de cuestionario ha introducido discusiones respecto de las posibilidades de establecer parámetros de comparación entre lenguas tan disímiles como las presentes en la Base de Datos.

El siguiente es el estado actual de la Base de Datos en su sistema de gestión de datos:

BASE DE DATOS - CCELA	BDCCELA			10-Nov-95
	Stack (pila)			
	Elab.	Nombre	Número tarjetas	Número fondos
Información general				
Home-BDCCELA	SI		42	
Home 2	SI		5	
Home 3	SI		5	
Infos	SI		236	
Mapas Generales	SI		24	
Sub-total inf. general			312	
Cuest. fonético-fonológico				
A. Formulario fonét-fonolog.				
1.Fonemas consonánticos	SI	idem	129	4
2.Fonos contoides	SI	idem	231	8
3.Reglas de realización C	NO			
4.Fonemas vocálicos	SI	idem	129	4
5.Cuadro fonos vocoides	SI	idem	40	5
6.Reglas de realización V	NO			
7.Procesos fonológicos	SI	idem	64	2
8.Neutralización	SI	idem	96	3
9.Frecuencia y rendimiento	SI	idem	32	1
10.Distribución defectiva	SI	idem	32	1
11.Fluctuación de fonemas	SI	idem	32	1
12.Fonología expresiva	SI	idem	32	1
13.Sílaba	SI	idem	224	7

BASE DE DATOS - CCELA	BDCCELA			10-Nov-95
	Stack (pila)			
	Elab.	Nombre	Número tarjetas	Número fondos
14.Rasgos suprasegmentales	SI	idem	288	9
15.El morfema	SI	idem	160	5
16.Morfofonología	SI	idem	192	6
17.Otros tipos de alomorfos	SI	idem	32	1
18.La palabra	SI	idem	96	3
Sub-total form fonét-fonol.			1809	61
B. Mapas generales	SI	Mapas 1.2 Fonemas con.	669	45
Sub-total mapas generales			669	45
C. Mapas familias	SI	Familia Arawak	669	44
	SI	Familia Caribe	669	44
	SI	Familia Chibcha	669	44
	SI	Familia Choco	669	44
	SI	Familia Guahibo	669	44
	SI	Familia Tukano	669	44
	SI	Familias Independientes	669	44
Sub-total mapas familias			4683	308
D. Mapas zonas	SI	Zona Norte	669	44
	SI	Zona Llanos Orientales	669	44
	SI	Zona Amazonas	669	44
	SI	Zona Occidental	669	44
	SI	Zona Andina Sur-Occidental	669	44
Sub-total mapas zonas			3345	220
Sub-total mapas			8697	573
Sub-total cuest. F-F			10506	634
Gran total BDCCELA			10818	

OBJETIVOS

Se trata de la concepción, elaboración, montaje y control de una Base de Datos lingüísticos que además se representan en diferentes tipos de mapas (genéticos, tipológicos o areales).

Generales

La herramienta que se encuentra en proceso de construcción permitirá:

- acceso rápido a datos lingüísticos estandarizados y numéricamente importantes relativos a la diversidad lingüística considerada;

- representación en mapas de la distribución geográfica de estos datos para facilitar la investigación tipológica, comparativa e histórica;
- publicación o difusión de partes de estos datos, cartografiados o no, en función de las necesidades de las investigaciones (lingüística, arqueológica, histórica, antropológica, etc.), de las organizaciones indígenas, de las agencias del Estado, de los programas educativos, etc.

Se trata de un programa de carácter instrumental que busca volver más accesibles y utilizables los datos existentes con el fin de responder a múltiples finalidades (científicas y técnicas) inducidas por la realidad multicultural.

Específicos

Presentamos los objetivos que tenemos para el desarrollo del trabajo. Dado que nos hemos propuesto trabajar en cuatro tipos de cuestionarios y solamente hemos avanzado en dos (fonético-fonológico y lexical) hemos decidido reorganizar nuestro trabajo para poder avanzar en el análisis conjunto del material recopilado, diseñar el sistema de gestión de datos para la parte léxica y proyectar los otros formularios propuestos. En ese sentido tenemos los siguientes objetivos específicos:

Cuestionario lexical

- Conformación de un equipo de trabajo responsable de la revisión de los cuestionarios lexicales recogidos.
- Evaluación del proceso de recolección de datos, dificultades teóricas, prácticas y metodológicas.
- Organización del sistema de gestión de datos para el tratamiento de los datos lexicales:
 - Sistema de consulta en Filemaker
 - Sistema de mapas en Hypercard
- Selección de un número de palabras para grabar y colocar como ilustración sonora en la base. Este trabajo será de carácter experimental con miras a tener no sólo el material sino una muestra lo más representativa posible de la realidad fonética de cada una de las lenguas.
- Organización de un seminario general de todos los investigadores asociados al proyecto para trabajar sobre y con el cuestionario lexical:
 - Escoger un campo de trabajo y establecer posibles rasgos y patrones de comparación (genética y/o areal)
 - Discutir sobre los problemas teóricos y prácticos de la traducción entre lenguas con diferente conceptualización sobre el mundo.

Cuestionario gramatical

- Conformación de un equipo de trabajo responsable de la concepción y discusión correspondiente a la investigación gramatical requerida.
- Avanzar en la clarificación de la problemática que un cuestionario de este tipo representa en la lingüística general y en la lingüística amerindia.

- Organización de cuestionarios sobre: tipos de predicación, estructuras actanciales, tipos de oración, negación, etc.
- Realización de un seminario general de discusión y ejercicios de aplicación del cuestionario gramatical a las diferentes lenguas.
- Diseñar y experimentar un Sistema de presentación y gestión de los datos gramaticales en el sistema general de gestión de datos de BDCCELA.

Cuestionario sociolingüístico

- Definir los temas que debe contener este tipo de cuestionario.
- Avanzar en la elaboración de un cuestionario sociolingüístico con miras a ser aplicado en poblaciones indígenas y criollas de Colombia.
- Diseñar una guía metodológica para la aplicación del cuestionario.
- Explorar las posibles maneras de presentación de los datos para utilización en el sistema de gestión de datos.

IMPACTO CIENTÍFICO

Para describir adecuadamente una lengua debemos tener en cuenta que siempre existirá la oposición entre el léxico y la gramática. El léxico está sometido a las leyes que dicta la gramática; además la conjunción de léxico y gramática es condición para la producción y/o comprensión de las oraciones de la lengua.

En el léxico - dentro de una misma lengua - se reconocen dos límites teóricos (y además variables) como son: léxico total y léxico común. Cualquier frontera entre ellos es arbitraria y de carácter eminentemente práctico. Por lo tanto, si el proyecto además de adentrarse en el léxico de cada una de las lenguas consideradas (recordar que en la Base hay lenguas que están siendo estudiadas en sus diversas variantes) logra avanzar en formulaciones de carácter general y que sean válidas para diferentes lenguas, se habrá avanzado un poco más en el conocimiento del funcionamiento del lenguaje humano y en la particularización dentro de cada lengua estudiada. En el componente computacional, el construir una herramienta que permita consultar los ítems lexicales pasando de una lengua a otra, representa una ayuda para la investigación básica y para la investigación aplicada; si además de la consulta tipo lista se tiene la ayuda de los mapas (general, genético o areal), las posibilidades de encuentro de diversas disciplinas se multiplican.

Avanzar en la dilucidación de estructuras gramaticales dentro de una sola lengua es tarea dispendiosa para el lingüista. La tarea tiene una mayor envergadura cuando se trata de encontrar patrones que permitan proponer esquemas de análisis de estructuras gramaticales bastante diferentes. Ya no se trata de analizar las estructuras sonoras o fonológicas, tampoco se trata del análisis de las palabras, se busca llegar al estudio de las diversas relaciones que enlazan los elementos de la oración (análisis intralengua e interlenguas). El lograrlo representará sin lugar a dudas un avance en la investigación lingüística.

Se está trabajando en la elaboración científica de un proyecto de atlas que permitiría, con un manejo computarizado de cartografía, la constitución de un banco

de datos donde se podrían proyectar muchos de los resultados conseguidos en las investigaciones desarrolladas hasta ahora relativas a las lenguas indígenas y criollas del país. La proyección sobre mapas de datos lexicales, gramaticales y fonético-fonológicos permite constituir áreas de convergencia, focos de dispersión y diversos esquemas topológicos que plantean hipótesis interesantes de muchos puntos de vista (tipología lingüística y comparatismo, difusión cultural, etno-historia y proto-historia, etc.). También pueden servir a encarar más racionalmente la diversificación lingüística frente a necesidades de política lingüística.

Con el desarrollo de este proyecto se avanza en la comunicación entre diversos especialistas de lenguas indígenas de tal manera que se mantenga un diálogo continuo y estable, no sólo respecto de la aplicación de investigación en cada comunidad indígena sino de la funcionalidad de un proyecto lingüístico aplicado a diversas realidades sociales y de un manejo computarizado de los datos recolectados. Así pues, se aspira no sólo a crear conocimiento sino a facilitar el acceso a él y al mismo tiempo propiciar la utilización por las diferentes disciplinas afines, de los datos recopilados.

El diseño de un cuestionario sociolingüístico concebido y estructurado en comunidades indígenas y criollas nos permitirá abordar la discusión de una parte de la problemática relativa a la utilización de las lenguas en diferentes contextos, conocer los diferentes puntos de vista para abordar el estudio de los códigos utilizados en los diversos actos de habla por los miembros de estas sociedades.

Esta Base de Datos debe convertirse, en un futuro no lejano, en una herramienta multimedia que integre datos de diversa índole: fonético-fonológicos, lexicales, ilustración sonora de ciertos ítems, datos sociolingüísticos, etc.; por todo esto nuestro trabajo está aún lejos de concluir.

IMPACTO SOCIAL

En estos momentos en que las lenguas indígenas tienen reconocimiento como lenguas oficiales se precisa avanzar en el conocimiento de cada una de ellas. Las organizaciones indígenas y las agencias del Estado están preocupadas por encontrar elementos que les permitan apuntalar procesos de etnoeducación y revitalización social. Este proyecto en la medida que permite trabajar a cada uno de los investigadores en su lengua y que incita en la búsqueda de perspectivas comunes de presentación de resultados podrá contribuir en estas tareas.

Además, en la medida que se construya la herramienta, nuevas posibilidades investigativas y prácticas se irán abriendo. Se podrá trabajar en elaboración de material para ser utilizado en el ambiente escolar o fuera de él.

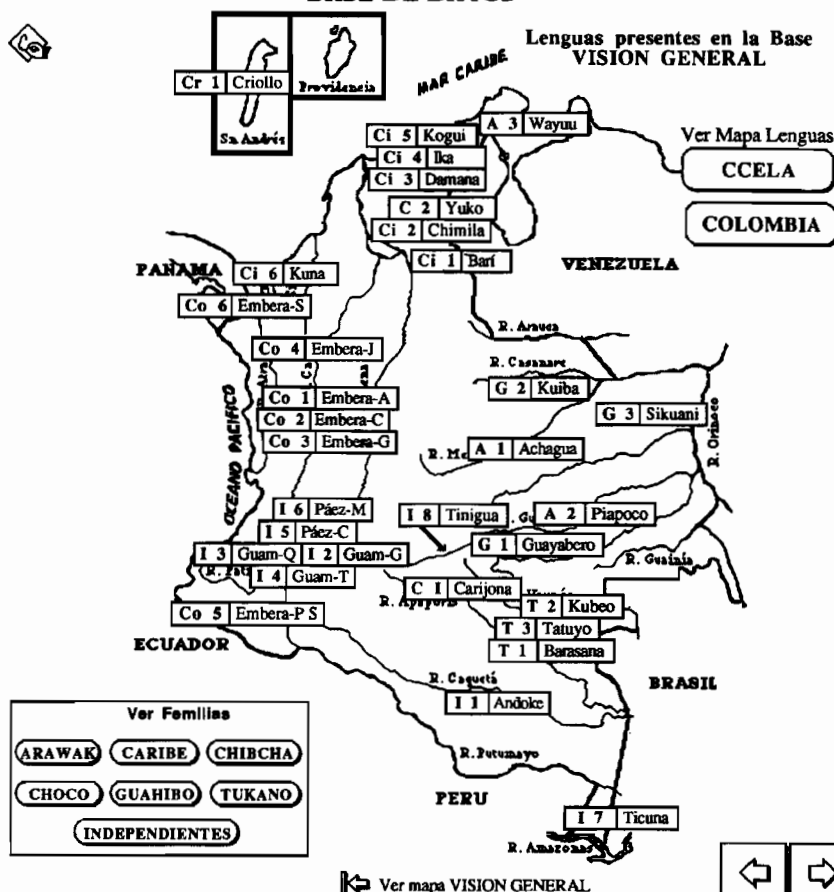
ASPECTOS METODOLÓGICOS

Marco teórico

La importancia del plano del contenido para el análisis lingüístico ha sido propuesta por muchos estudiosos del lenguaje y las lenguas. Un sistema de signi-

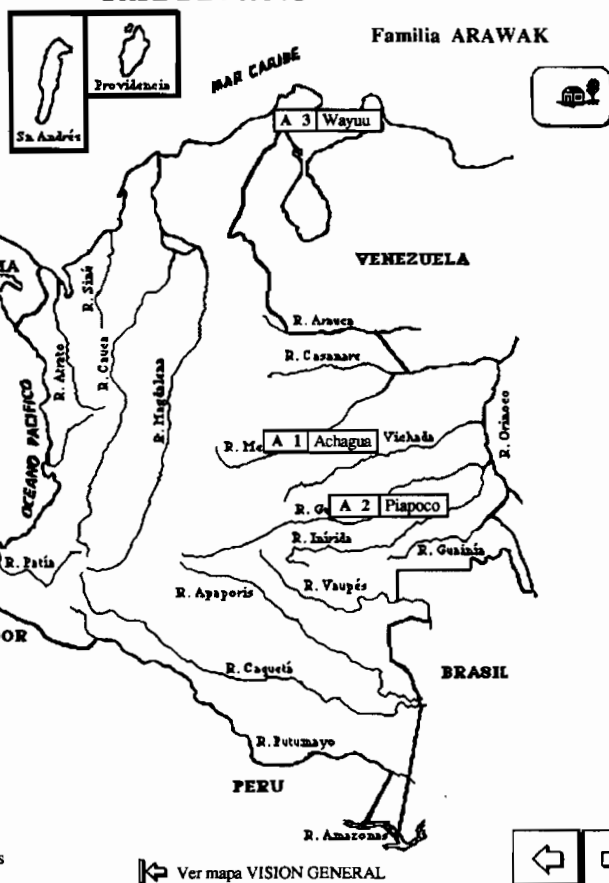


CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES BASE DE DATOS



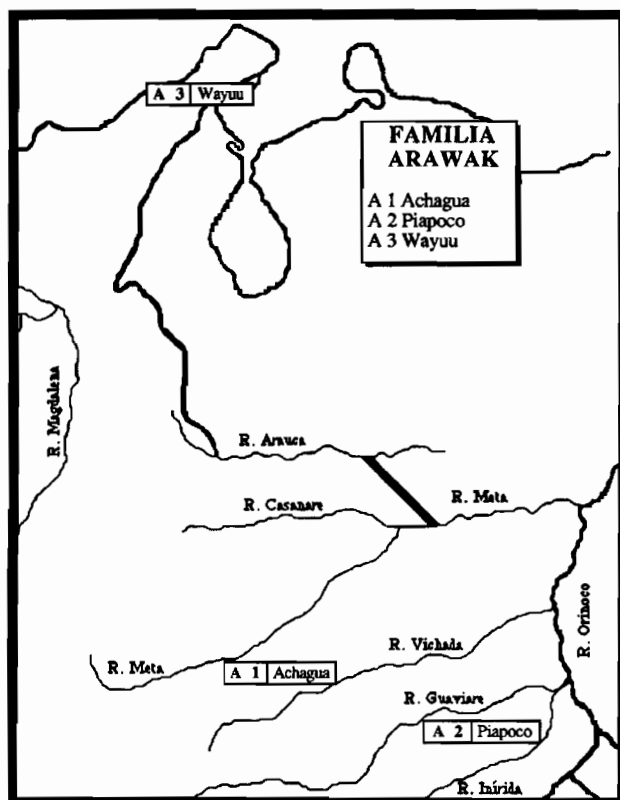


CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORIGENES BASE DE DATOS





CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES
BASE DE DATOS



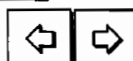
☐ Regresar a fam Arawak (gral)

☐ Regresar a Familias

☐ Ver mapa Zona Norte

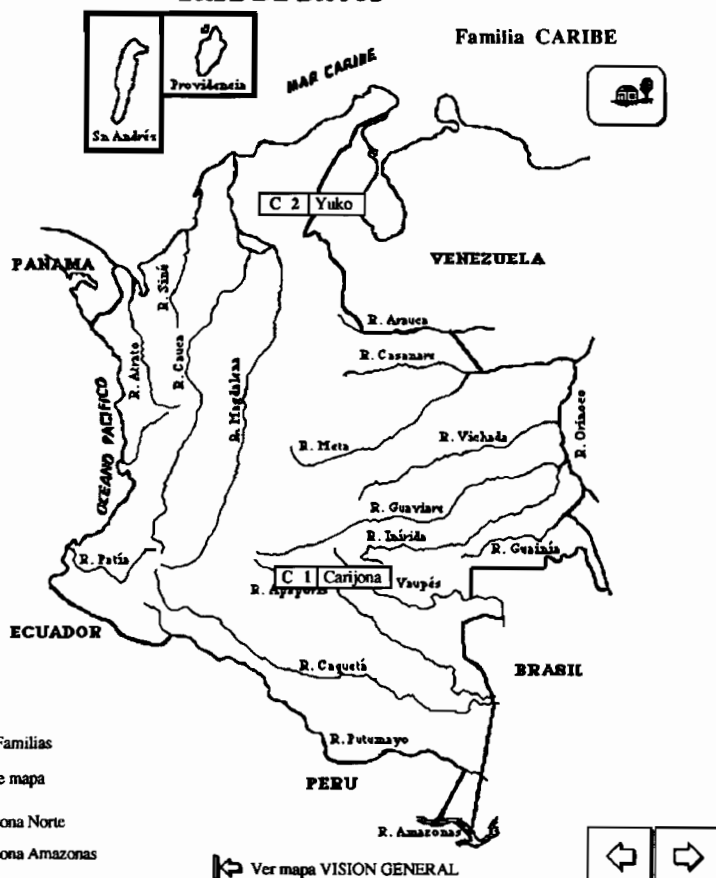
☐ Ver mapa Zona Llan Or

☒ Ver mapa VISION GENERAL



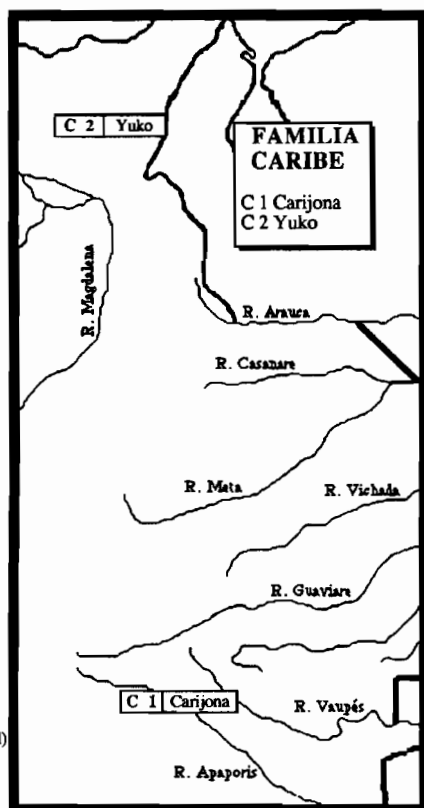


CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORIGENES BASE DE DATOS



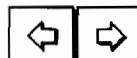


CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES
BASE DE DATOS



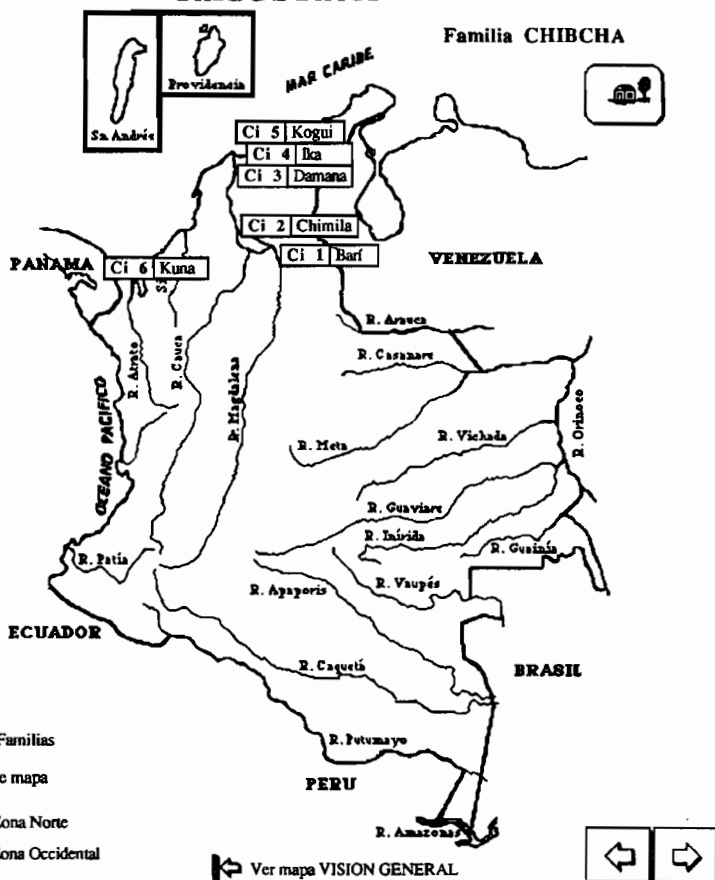
- ☐ Regresar a Fam Caribe (Gral)
- ☐ Regresar a Familias
- ☐ Ver mapa Zona Norte
- ☐ Ver mapa Zona Amazonas

 Ver mapa VISION GENERAL



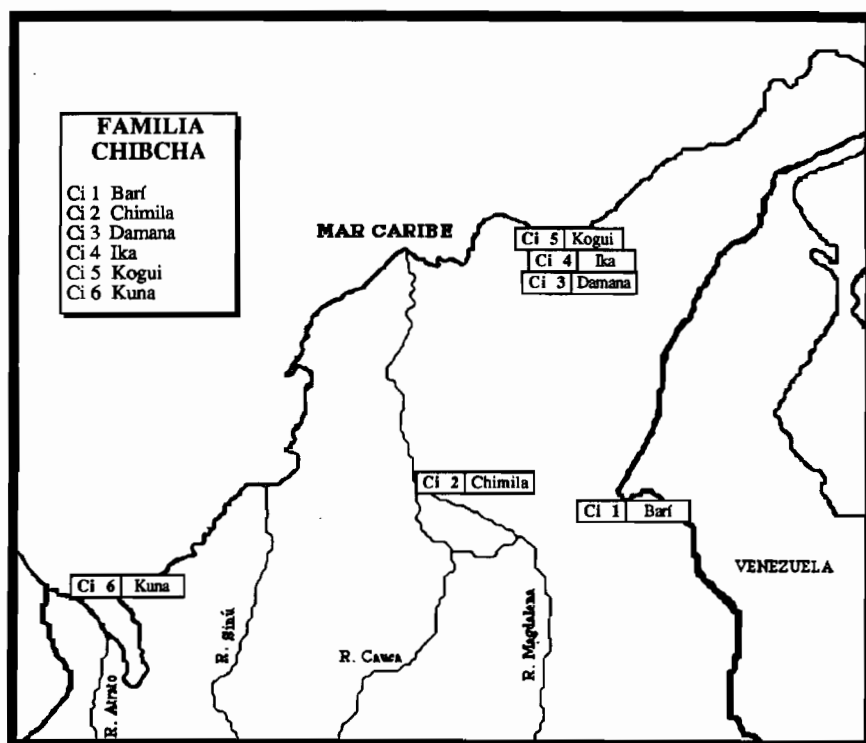


CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORIGENES BASE DE DATOS





CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES
BASE DE DATOS



☐ Regresar a Fam Chibcha (Gral)

☐ Ver mapa Zona Norte

☐ Regresar a Familias

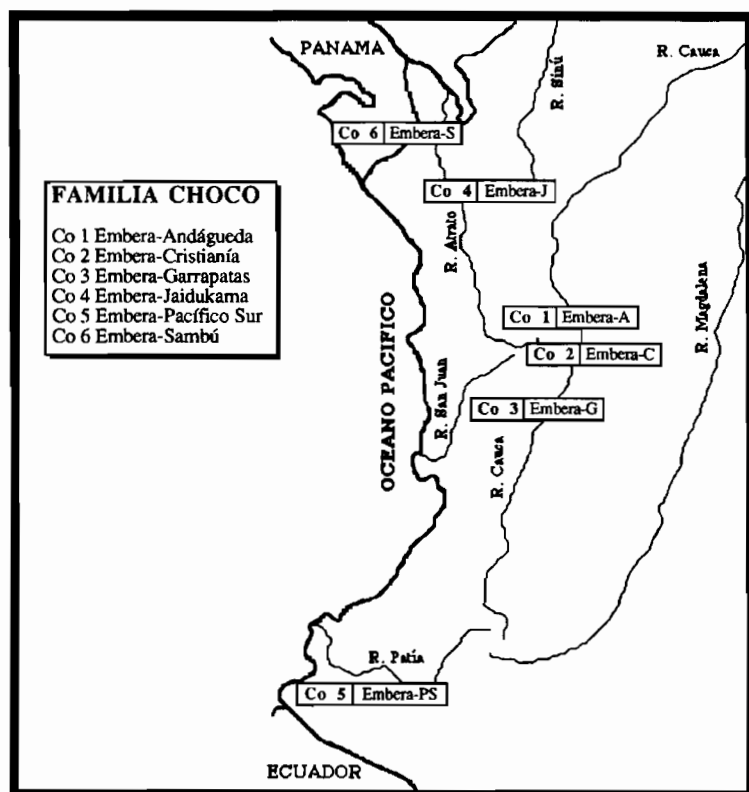
☐ Ver mapa Zona Occidental

☒ Ver mapa VISION GENERAL





CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES
BASE DE DATOS

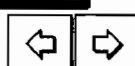


☐ Regresar a Fam Chocó (Gral)

☐ Regresar a Familias

☐ Ver mapa Zona Occidental

☐ Ver mapa VISION GENERAL





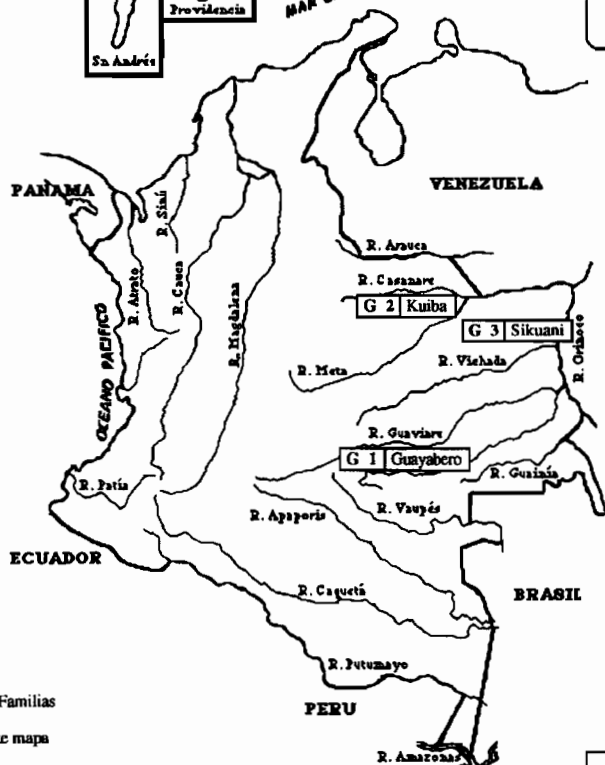
CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES

BASE DE DATOS



MAR CARIBE

Familia GUAHIBO



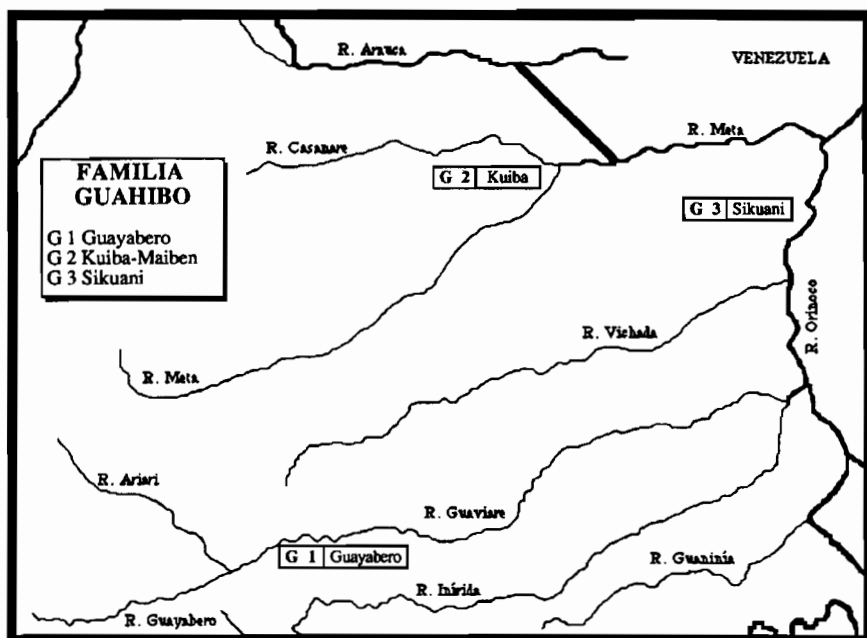
- Regresar a Familias
- Ampliar este mapa
- Ver Mapa Zona Llanos Or.

Ver mapa VISION GENERAL





CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES
BASE DE DATOS

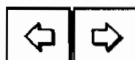


☐ Regresar a Fam Guahibo (Gral)

☐ Regresar a Familias

☐ Ver mapa Zona Llanos Or.

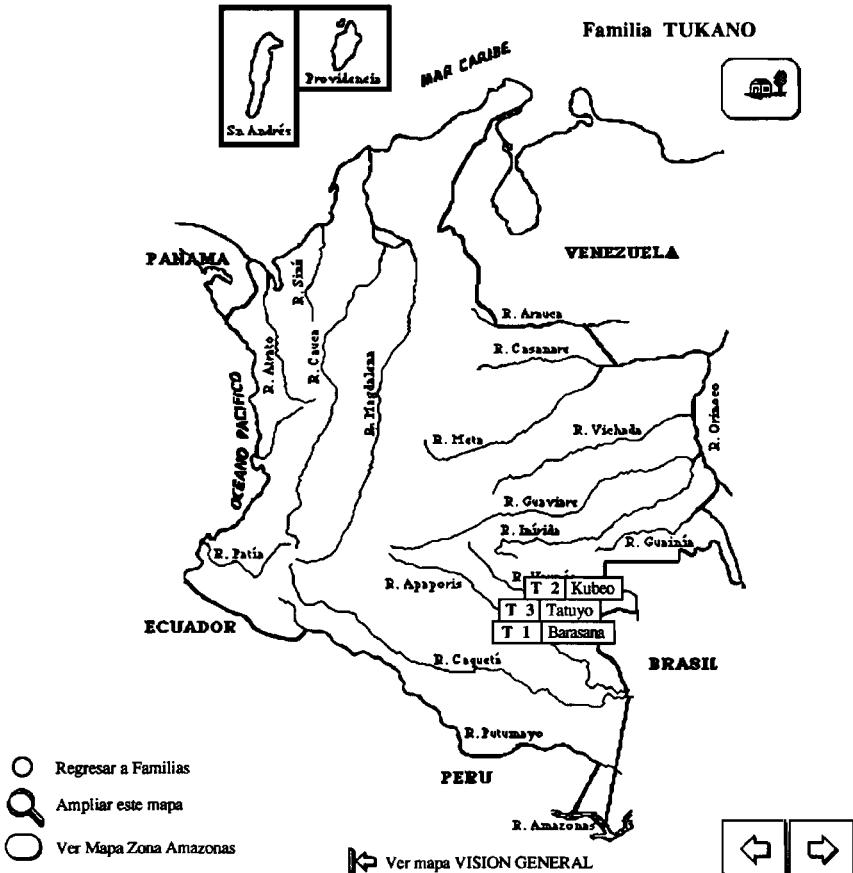
☒ Ver mapa VISION GENERAL





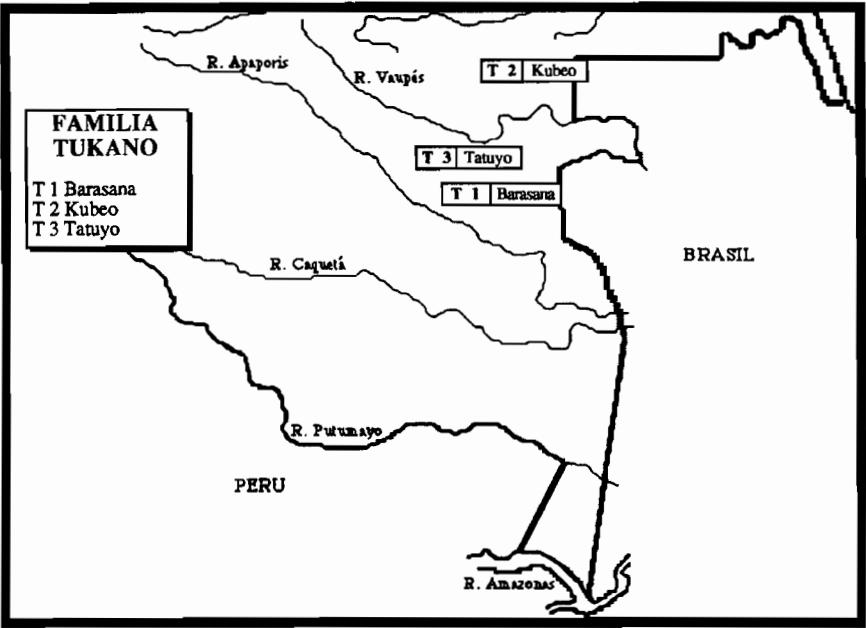
CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES

BASE DE DATOS





CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORIGENES
BASE DE DATOS



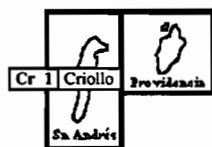
- Regresar a Fam Tukano (Gral)
- Regresar a Familias

- Ver mapa Zona Amazonas
- ⬅ Ver mapa VISION GENERAL

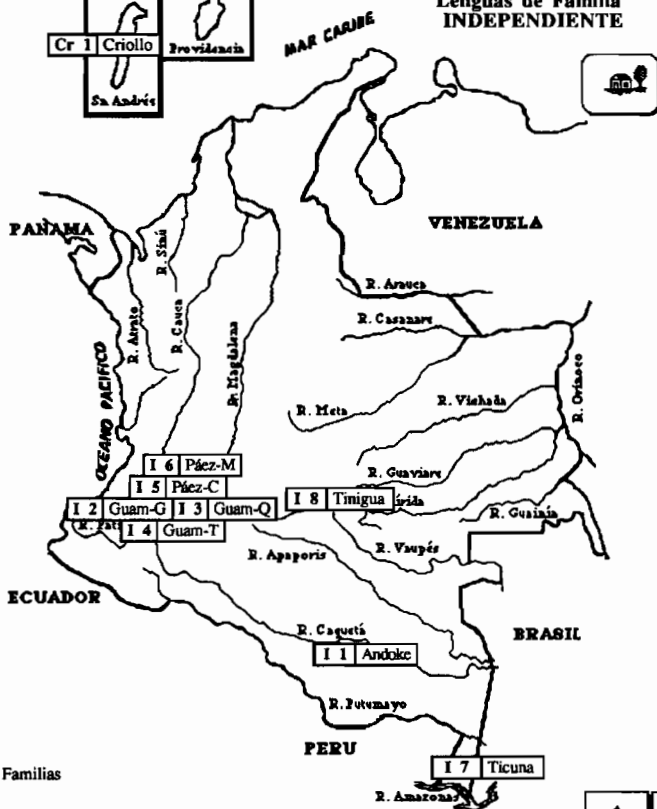




CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES BASE DE DATOS



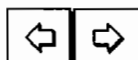
Lenguas de Familia
INDEPENDIENTE



○ Regresar a Familias

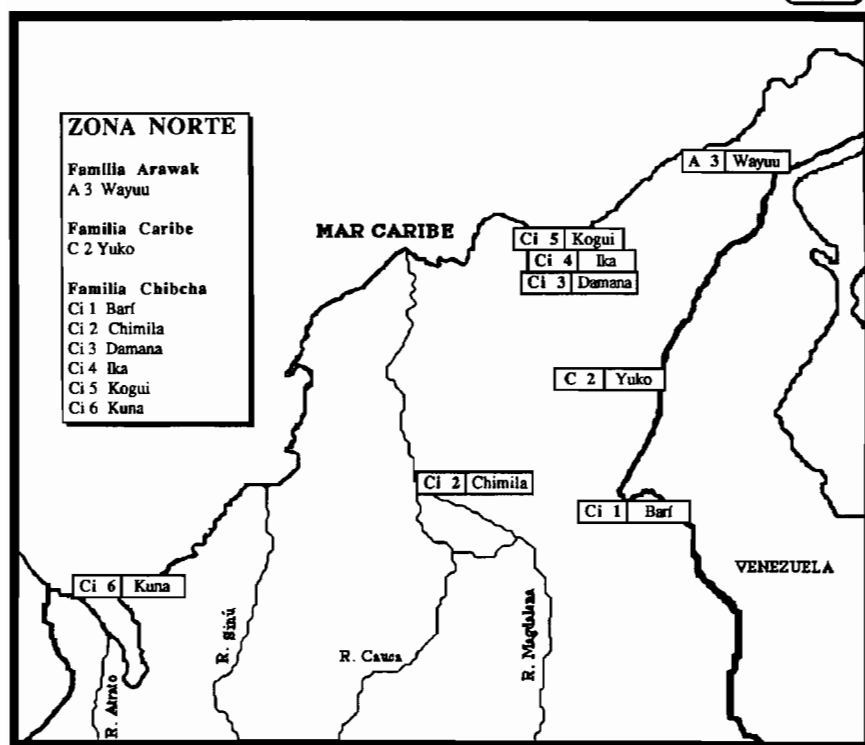
🔍 Ampliar este mapa

🔙 Ver mapa VISION GENERAL





CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORIGENES
BASE DE DATOS



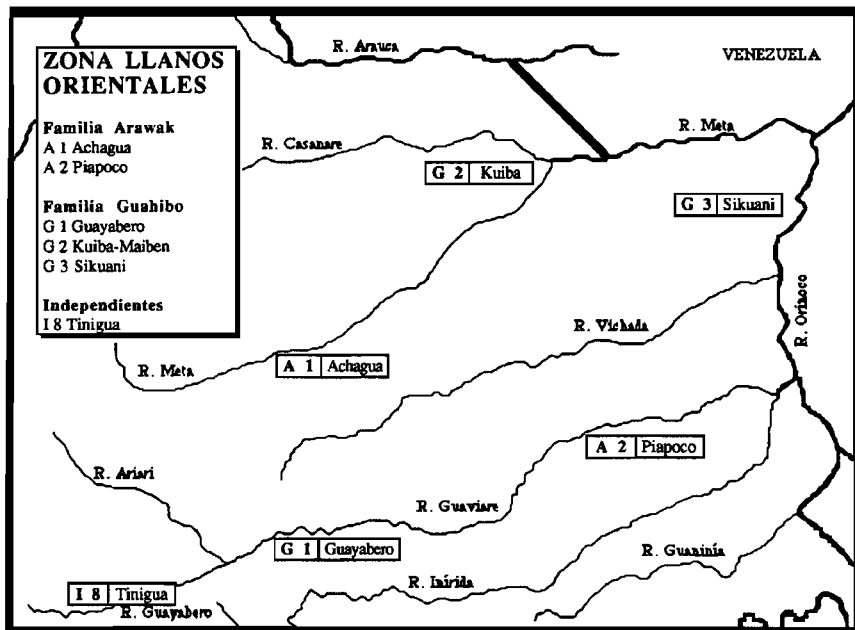
[Regresar a familias](#)

[Ver mapa VISION GENERAL](#)





CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES
BASE DE DATOS



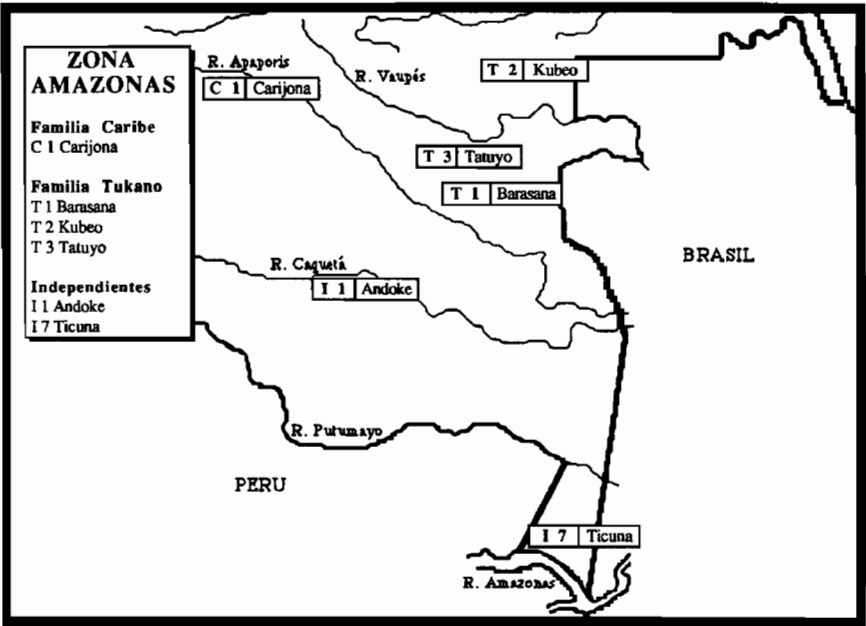
☐ Regresar a familias

Ver mapa VISION GENERAL





CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORIGENES
BASE DE DATOS



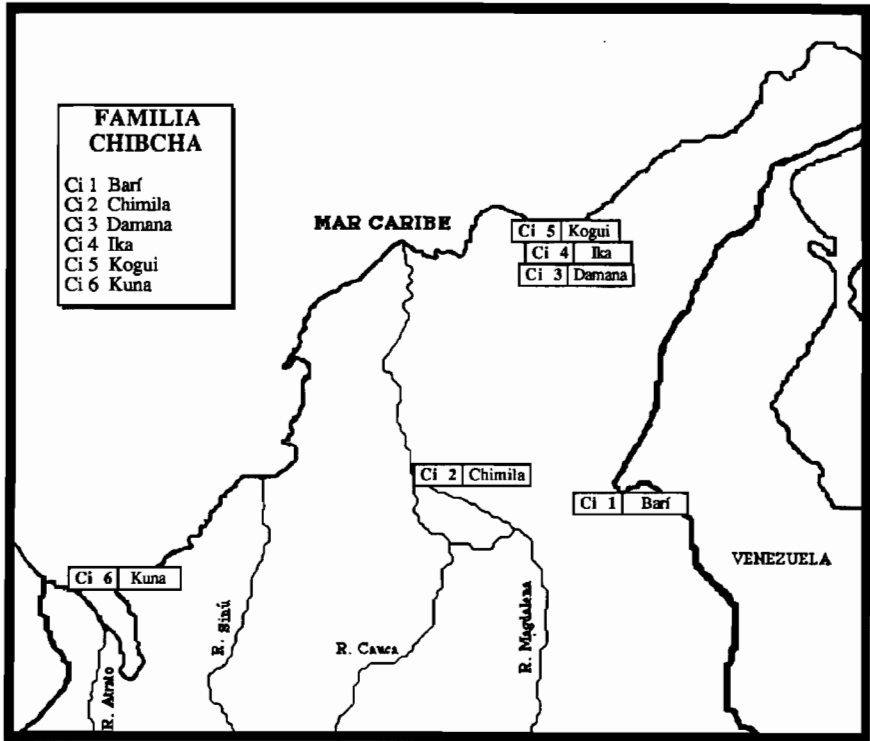
☐ Regresar a familias

☐ Ver mapa VISION GENERAL





CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES
BASE DE DATOS



☐ Regresar a Fam Chibcha (Gral)

☐ Ver mapa Zona Norte

☐ Regresar a Familias

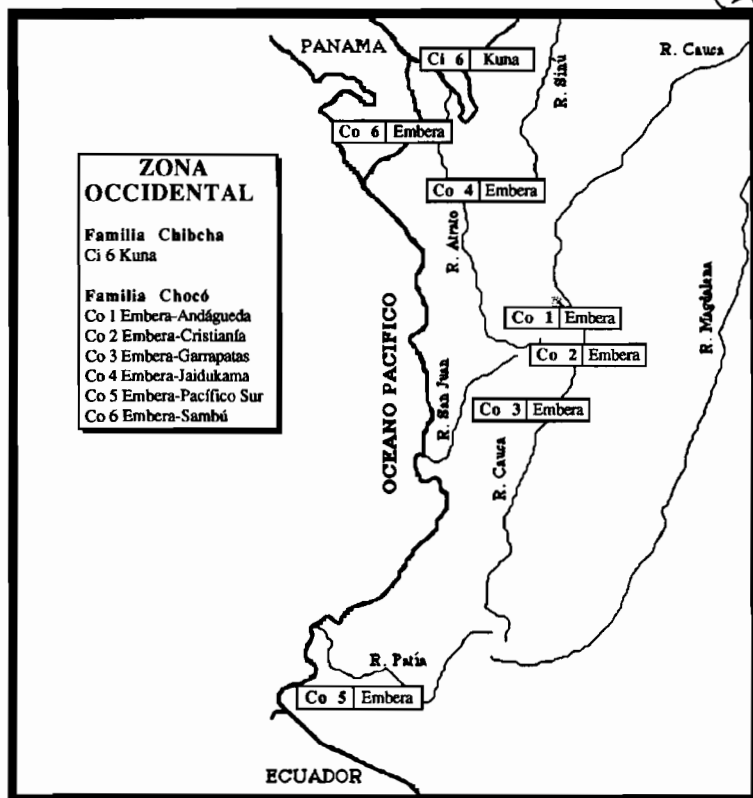
☐ Ver mapa Zona Occidental

☒ Ver mapa VISION GENERAL



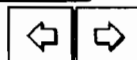


CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORIGENES
BASE DE DATOS



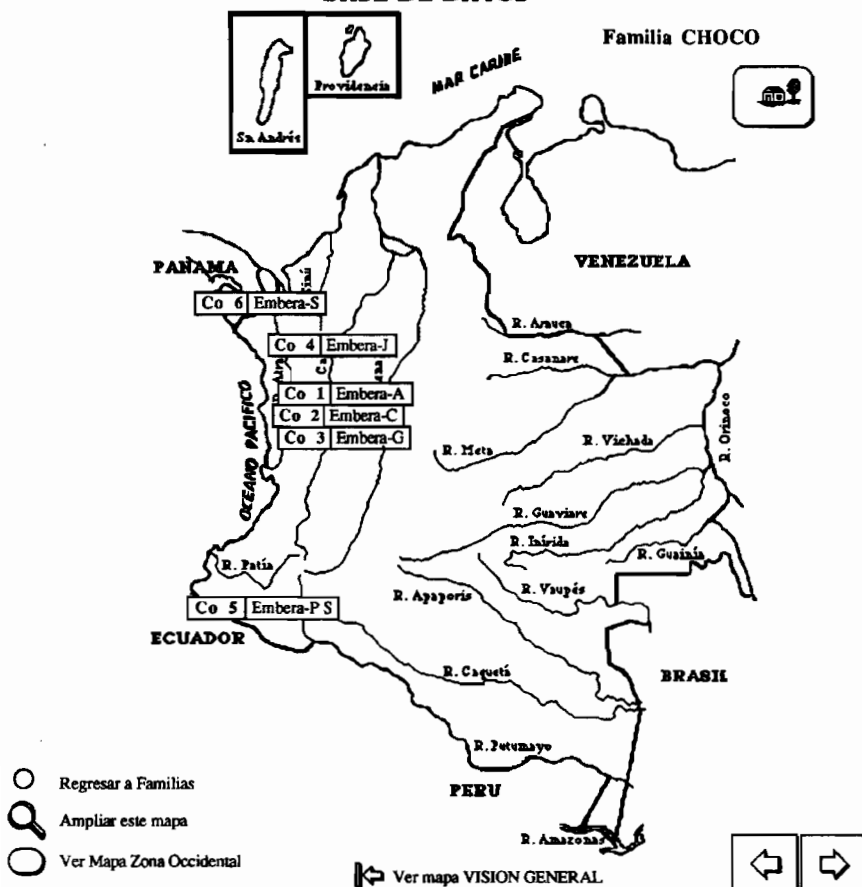
☐ Regresar a Familias

☒ Ver mapa VISION GENERAL





CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORÍGENES BASE DE DATOS



ficados es intrínseco a la noción de un sistema de lengua; por lo tanto describir una lengua es - entre otras cosas - exponer su sistema de significados. Bloomfield encontró un obstáculo bastante poderoso en su afán de dar a la lingüística el rigor de otras ciencias y a propósito planteó:

Para dar una definición científicamente precisa del significado de todas las formas de la lengua tendríamos que poseer un conocimiento científicamente preciso de cada cosa del mundo del hablante. La amplitud actual del conocimiento humano es pequeñísima comparado con éste. ... El establecimiento de los significados es, por lo tanto, el punto débil del estudio de la lengua y continuará siéndolo hasta que el conocimiento humano llegue mucho más allá de su estado actual.

De cualquier manera abordar el estudio del significado exige tener un acercamiento a los morfemas de la lengua y haber avanzado en la diferenciación entre lexemas y gramemas.

En el cuestionario lexical se ha trabajado en la recopilación de formas mínimas libres, lo que corresponde a una definición de palabra propuesta por Bloomfield. No se buscó hacer un inventario de todos los lexemas de la lengua sino realizar un primer acercamiento a una investigación de este tipo. Por tal motivo cuando se propuso la aplicación del cuestionario lexical a las diferentes lenguas, hubo claridad en que se iba a tener una muestra del vocabulario de ellas; se trabajó entonces no sólo en la palabra como tal, sino que además del acercamiento al castellano, se consideró como fundamental la segmentación de los diferentes componentes, sean éstos lexemas o gramemas.

El vocabulario de una lengua (en el estado de la investigación adelantada) es una totalidad semánticamente articulada, estructurada. De tal manera que en el trabajo adelantado no se trata exclusivamente de la ordenación alfabética del vocabulario, sino de la ordenación del material lingüístico en grupos de palabras que designan un mismo sector de la realidad (recordar que son los lexemas las unidades que por el momento nos interesan) y luego en la medida de la evaluación de los resultados, avanzar en el establecimiento de criterios de ordenación que permitan ir configurando campos semánticos (interna dentro de cada lengua y más adelante una aproximación ordenada entre lenguas). Pero deberá estar presente que en primera instancia nuestra pretensión es de recopilación lexical y posteriormente (en la medida que se profundice) semántica.

El proponerse como otro eje de trabajo la construcción de un cuestionario de tipo gramatical (morfosintáctico), ha pasado en primera instancia por un filtro de discusión: ¿cuál es el interés de un cuestionario de este tipo?, ¿para qué puede ser útil desde un punto de vista científico o aplicado?, ¿cómo superar la dificultad de desarrollos diferentes en el estudio gramatical de las lenguas por parte de los investigadores?, ¿qué nociones gramaticales se privilegian en dicho cuestionario?, en fin, dada la amplitud y dificultad de concebir el entramado de la gramática con fines de selección en un cuestionario - hay que recordar que existen varios formularios y

tipos de encuestas gramaticales que se han analizado y considerado como pertinentes para el trabajo de campo, pero no para el objetivo del presente proyecto -, se han privilegiado dos focos de atención: el primero, de manera similar al cuestionario lexical, busca desarrollar un instrumento amplio de recopilación de datos gramaticales y se ha denominado “lista de gramemas”; esta lista incluirá un instructivo previo del metalenguaje lingüístico. El segundo, más delimitado, pero no por eso menos exhaustivo, derivado del acopio de información obtenida a lo largo de diez años de investigaciones académicas (Postgrado-CCELA) - no sistematizada en muchos casos, pero sí “latente” en seminarios y trabajos puntuales, o expuesta con claridad en publicaciones (por ejemplo: *Estructuras Sintácticas de la Predicación: Lenguas Amerindias de Colombia*, Bulletin de l’Institut Français d’Études Andines, 1994, Tome 23, N° 3. Trabajo colectivo de varios investigadores del CCELA) - tiene que ver con temas orientadores como la sintaxis de la predicación, las estructuras actanciales, los tipos de oraciones. De esta manera se perfila un engranaje teórico-descriptivo que recoge, por un lado, la “lista de gramemas” (integraría aspectos como: forma básica del gramema, alomorfos, caracterización morfológica, categoría gramatical, interpretación semántico-funcional, etc.), y de otro lado, “temáticas gramaticales” específicas como las señaladas más atrás (sintaxis de la predicación, estructuras actanciales, tipos de oraciones), las cuales podrían formularse y desglosarse en apartados tales como, por ejemplo, esquemas de oraciones mínimas, diferentes tipos, orden en una oración simple, expresión de la predicación de ubicación, de la predicación de propiedad, expresión del agente, expresión del paciente, manifestaciones por índices intraverbales, por nominales, etc. Esta doble orientación, que es por ahora la más viable, será nuevamente sometida a la discusión interna, pero desde ahora se puede decir que abre una gama de posibilidades de trabajo comparativo en frentes “restringidos”, como los proyectados a través de la “lista de gramemas”, y “ampliados”, como los proyectados en las “temáticas gramaticales”. No sobra decir que el enfoque teórico privilegiado para esta fase del cuestionario gramatical es el de la sintaxis funcional.

La concepción y elaboración del cuestionario sociolingüístico constituye una de las tareas centrales de la Base de Datos. A diferencia del trabajo de los cuestionarios fonético-fonológico, lexical y gramatical, que en gran medida derivan del análisis a través de encuestas, el cuestionario sociolingüístico será el resultado del análisis de la lengua en su contexto social. De manera más específica, el habla en la interacción social cara a cara cumple varias funciones dado que un acto de habla “es un fragmento de habla producido como parte de un fragmento de la interacción social” (Hudson 1981:121). En este sentido, la discusión acerca del cuestionario sociolingüístico deberá perfilar cuáles funciones del habla, correlacionadas socialmente, son interesantes y posibles de incluir en dicho instrumento. Por supuesto habrá que definir, por lo menos, con relación a los diversos factores sociales relacionados con la diversidad lingüística, las dimensiones del emisor, del receptor y del ambiente, al momento de establecer preguntas pertinentes; por ejemplo, en la

dimensión del emisor se sabe que entre los wayú (guajiros) existe un habla masculina y una femenina; este aspecto es crucial y cabría elaborar una pregunta de este tipo en el cuestionario. Con relación al receptor, por ejemplo, sería interesante tal vez preguntar y/o observar si existen hablas especializadas frente al receptor (habla añiada, vocabularios especiales de respeto frente a un superior, etc.); o con relación al ambiente, estilos formales o informales. El sexo del hablante, la edad, la sintaxis empleada según la persona a quien se hable, la utilización o no de los pronombres personales en la comunicación cara a cara, las variaciones dialectales, la utilización de diferentes registros en la vida social, niveles de valoración de la lengua por parte de los usuarios, son algunos de los temas que deberán plantearse y evaluarse, entre otros aspectos, en la preparación del cuestionario aludido. Por supuesto que dentro de los planteamientos que abordan la relación del comportamiento verbal y no verbal en la interacción social, habrá que considerar a la proxémica como campo posible de integración de variables en el cuestionario.

Datos sociolingüísticos indispensables - no siempre bien trabajados en los censos de poblaciones indígenas y criollas - como número de hablantes, multilingüismo, fenómenos de diglosia, uso de lenguas de acuerdo a edad y sexo, son elementos que sin lugar a dudas estarán presentes en el cuestionario sociolingüístico.

Técnicas de recolección de la información

La recopilación de este tipo de información es tarea bastante dispendiosa pues se trata de coleccionar la información de acuerdo a particularidades geográficas y culturales.

La mayor parte de la información lexical ha sido recogida mediante encuesta de terreno (guiada por el cuestionario lexical) y luego cada lingüista dedicó un buen espacio de trabajo de análisis para poder establecer la segmentación de los ítems que lo ameritan. Además se han tratado de establecer las relaciones de una palabra con otras del mismo cuestionario. Esta es una tarea dispendiosa y no ha sido lograda en su totalidad. Se espera, mediante la definición de un tratamiento computarizado de los datos obtenidos, avanzar en esta parte del trabajo. Existe la conciencia de que el cuestionario permite avanzar rápidamente en una encuesta extensa, pero que se deberá tratar de verificar esta información en el uso diario de la lengua. Esta labor requiere mucho más tiempo del hasta ahora empleado por cada uno de los investigadores y por el momento rebasa con creces los límites de este proyecto.

Una vez se definan los ítems que serán grabados se precisa organizar trabajos de campo (o si es posible traslado de informantes a centros urbanos) para recoger esta información. La idea de las grabaciones es la de nutrir la Base de Datos con testimonios sonoros de los ítems del cuestionario. No serán por lo tanto grabaciones espontáneas de los hablantes.

La información del cuestionario gramatical (en las partes en que se divida) requiere que el investigador haya avanzado en el análisis gramatical de la lengua en cuestión, pues como ya se dijo se trata de dilucidar y poner en evidencia diferentes estructuras morfosintácticas.

La recopilación de información sociolingüística exige del investigador una sensibilidad a las diferentes manifestaciones *in situ* del habla cotidiana. Si se quiere obtener una información fidedigna de los actos de habla, es claro que el cuestionario sociolingüístico es un instrumento de ayuda valioso, pero no excluye la parte cualitativa de la indagación y la observación para afinar el conocimiento requerido.

Tratamiento de la información

En este trabajo se tendrán varios niveles: por un lado, el que cada investigador dé a sus datos; por otro lado, el tratamiento que en el marco general del proyecto se dé a todo el conjunto de datos. Nos referiremos específicamente a este último.

Ya se ha definido que los datos se presentarán en mapas, cuyo formato ya ha sido predeterminado. Pero para la búsqueda rápida de ítems se precisa desarrollar archivos en una aplicación que permita una organización autónoma de cada una de las lenguas, pero que al mismo tiempo se encuentren en relación. Esto se podrá realizar una vez avancemos en la entrada de datos en Filemaker. También se ha pensado la posibilidad de una *interface* entre los programas Hypercard y Filemaker con el objeto de navegar de una aplicación a otra, o sea de navegar de la presentación en columnas o listas (Filemaker) a la presentación en mapas (Hypercard). En ítem *Componente computacional* hemos hablado de cómo se ha pensado organizar la información lexical en los mapas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BLOOMFIELD, L. 1964. *Lenguaje*. Traducción del inglés por Alma Flor Ada de Zubizarreta. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- BOUQUIAUX, L. & THOMAS, J. 1976. *Enquête et description des langues à tradition orale*. Tomos I, II, III. París, SELAF.
- COMRIE, B. & SMITH, N. 1977. *Lingua descriptive studies: Questionnaire*. *Lingua*. North-Holland Publishing Company, n°42.
- GLEASON, H.A. 1961. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- GECKELER, H. 1976. *Semántica estructural y teoría del campo léxico. Strukturelle semantik und wortfeldtheorie*, versión española de MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, M. Madrid, Editorial Gredos.
- GIVÓN, T. 1984. *Syntax: A functional-typological introduction*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, vol. I.
- GREENBERG, J. 1961. *Universals of Language*. Report of a Conference Held at Dobbs Ferry, New York, April 13-15. The M.I.T. Press.
- GREENBERG, J. 1978. *Universals of Human Language*. Stanford, Stanford University Press, Syntax, vol. 4.
- HAGEGE, C. 1982. *La Structure des Langues*. París, Presses Universitaires de France.
- HAMMOND, M., MORAVCSIK, E. & WIRTH, J. 1988. *Studies in syntactic typology*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- HUDSON, R.A. 1981. *La Sociolingüística*. Barcelona, Biblioteca de Lingüística. Editorial Anagrama.
- KEY, M. R. (ed.) 1979. *The grouping of South American Indian languages*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

- KEY, M. R. 1991. *Language change in South American Indian languages*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- ILSON, R. 1987. *A Spectrum of Lexicography*. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- REY, A. 1980. *La Lexicologie*. Paris, Editions Klincksieck.
- SHOPEN, T. 1985. *Language typology and syntactic description*. Cambridge University Press, vol. I, vol. II, vol. III.
- TESNIERE, L. 1982. *Éléments de Syntaxe Structurale*. Paris, Editions Klincksieck.

MAPA LINGÜÍSTICO DE LA AMAZONIA ECUATORIANA

*José E. Juncosa*¹

DATOS ETNOLINGÜÍSTICOS DEL ECUADOR

El Ecuador cuenta con una población proyectada para 1992 de 10.648.189 habitantes según el V Censo de Población (INEC 1991), de los cuales 4.401.420 pertenecen a la Sierra, 4.793.832 a la Costa y 372.533 a la Amazonia. No existe un Censo que incluya la variable étnico-lingüística ni estudios globales actualizados sobre geografía humana y demografía étnica. Así, las estimaciones para la población indígena fluctúan entre el 15% y el 30%, la mayoría de ellos quichua-hablantes andinos (de 1 a 3 millones).

Las nacionalidades de la Costa son: Chachi, Awa y Tsáchila. Todas ellas consideradas minorías étnicas y cuyas lenguas están en serio peligro de extinción debido a que los procesos organizativos y educativos que tienen en cuenta el factor de recuperación lingüística son muy recientes. Cada una de ellas apenas sobrepasa el millar de miembros.

Nacionalidades de la Sierra: las etnias a lo largo del callejón andino son varias aunque comparten la misma lengua, el Quichua, y por ello las organizaciones como CONAIE prefieren referirse a ellas como parte de una sola nacionalidad: la Quichua. Otrora preponderantemente rural, la población indígena andina tiene en las ciudades como Quito y Guayaquil un importante porcentaje de su población (el 20%). Las nacionalidades quichua-andinas tienen un estimado de población de uno a casi tres millones, siendo el grupo más numeroso y la lengua más hablada.

Las nacionalidades amazónicas consideradas minorías étnicas por su realidad demográfica y política son: Cofán, Siona, Secoya, Waorani y Záparo. Otros grupos como los Quichua amazónicos (45.000) y los Shuar y Achuar (40.000) son los más numerosos y cuyos respectivos idiomas son los más hablados en la región.

DATOS GENERALES DE LA REGIÓN AMAZONICA ECUATORIANA

Superficie: 131.137 km² (3% de la superficie total)

Población: 383.201 mil habitantes, según el V Censo de Población y IV de Vivienda (INEC 1991), es decir el 3.9 % de la población total del país distribuida en las siguientes provincias: Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe.

1 Centro Cultural Abya-Yala, Quito-Perú.

Según el mismo Censo, el 25.85 % se encuentra en poblaciones urbanas (frente al 55.1 % de la población nacional) y la tasa de crecimiento es del 4.9 % anual (frente al 2.5 de la nacional). La densidad poblacional es de 2.96 hab/km² (frente a 60 hab/km² del resto del país).

Población indígena: a pesar de que ningún censo incorporó la variante etnolingüística, se puede estimar las siguientes cantidades: 161.402 según la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana (CONFENIAE, 1995) y entre 120.000 y 85.000 habitantes por las cifras dadas por estudios y trabajos de campos de ambientalistas, antropólogos y ONGs. Según estos datos, la población indígena fluctúa entre el 27 % y el 40 % de la población total de la Amazonia Ecuatoriana.

De las lenguas y etnias extintas desde mediados del siglo pasado, casi todas pertenecen a la familia lingüística zaparoana, y son las que mencionamos en el cuadro siguiente (ubicadas en el mapa con números arábigos):

Lenguas extintas desde 1845

Etnia	Familia lingüística
1. Omagua	Tupí-Guaraní
2. Tetetes	Tucano Occidental
3. Awijiras	Zaparoana
4. Oas	Zaparoana
5. Coronados	Zaparoana
6. Caes	Zaparoana
7. Shimigaes	Zaparoana

El Záparo es hoy la lengua en serio riesgo de extinción debido a que sus hablantes son apenas 24 en un acelerado proceso de quichuización. Actualmente se considera la existencia de 10 grupos étnicos hablantes de 7 lenguas pertenecientes a 3 familias lingüísticas (3 lenguas son aisladas o de filiación desconocida). La relación actual del grupo étnico con la lengua, la familia lingüística y la cantidad de hablantes se aprecia en el cuadro siguiente:

Actuales lenguas de la Amazonia ecuatoriana

Grupo étnico	Lengua*	Filiación lingüística	Cantidad de hablantes
I.a. Siona	Pai coca	Tucano Occidental	250
I.b. Secoya	Pai coca	Tucano Occidental	350
II. A'i (Cofán)	A'ingae	Filiación desconocida	800
III. Wao	Wao tiroiro	Filiación desconocida	1 200
IV. Zaparoa o Kayapi	Záparo	Zaparoana	24

Grupo étnico	Lengua*	Filiación lingüística	Cantidad de hablantes
V.a. Runa (Quichua Amazónico)	Runa Shimi	Quichua 2b	60 000
V.b. Runa (Saraguro)	Runa Shimi	Quichua 2b	1 800
VI.a. Shuar	Shuar chicham	Jívaro	35 000
VI.b. Achuar	Achuar chicham	Jívaro	3 500
VI.b. Siwiar	Achuar chicham	Jívaro	500

* Según la autodenominación lingüística de cada etnia.

AREA GEOGRÁFICA Y DATOS DEMOGRÁFICOS

I. Lengua Pai coca (I.a. Siona y I.b. Secoya)

Filiación: Tucano Occidental. Según entrevistas con los mismos hablantes (Angel Celestino Piaguaje, 1996), entre el habla de los Siona y de los Secoya existen diferencias a nivel dialectal.

Hablantes: etnia Siona y etnia Secoya.

Area geográfica: los Siona se ubican en las comunidades de Biaña, Puerto Bolívar y Orawaya, a lo largo de los ríos Shushufindi, Eno, Aguarico y Cuyabeno. También en el Putumayo entre Poñuna Blanca y Poñuna Negra, así como en Tablero. Los Secoya en las comunidades de San Pablo Cantesioya y Seqoya a lo largo del Aguarico y Cuyabeno.

Cantidad de hablantes: 200 Siona y 300 Secoyas (Paymal 1993); 352 Siona Federados en ONISE y 400 Secoya en OISE (CONFENIAE 1995; COICA 1995).

Relaciones actuales con otras lenguas indígenas: tanto los Siona como los Secoya verifican comunidades que integran hablantes de los dos grupos como a Cofán y Quichuas (San Pablo y Puerto Bolívar). También ambos tienen relaciones de contigüidad con comunidades shuar aisladas (Yamanunka en Shushufindi y Taicua, entre Seqoya y Tangay). (figura 1)

II. A'ingae (Cofán)

Filiación: desconocida

Area geográfica: según adjudicaciones inventariadas por el IERAC (1989) y confirmadas por CEDIME-ACOINCO (1991): comunas Duvuno, Dureno y Zabalo (Río Aguarico); comuna Sinangue (Reserva Cayambe Coca) y Chandia Na'en (Alto San Miguel). Hablantes aislados en comunidad secoya de San Pablo y siona de Puerto Bolívar.

Cantidad de hablantes: 800 (Pfister sf 1992); 500 agrupados en comunas y 300 no organizados (ACOINCO-CEDIME 1991); 650 agrupados en la OINCE (CONFENIAE 1995).

PAI COCA (I.a y I.b)

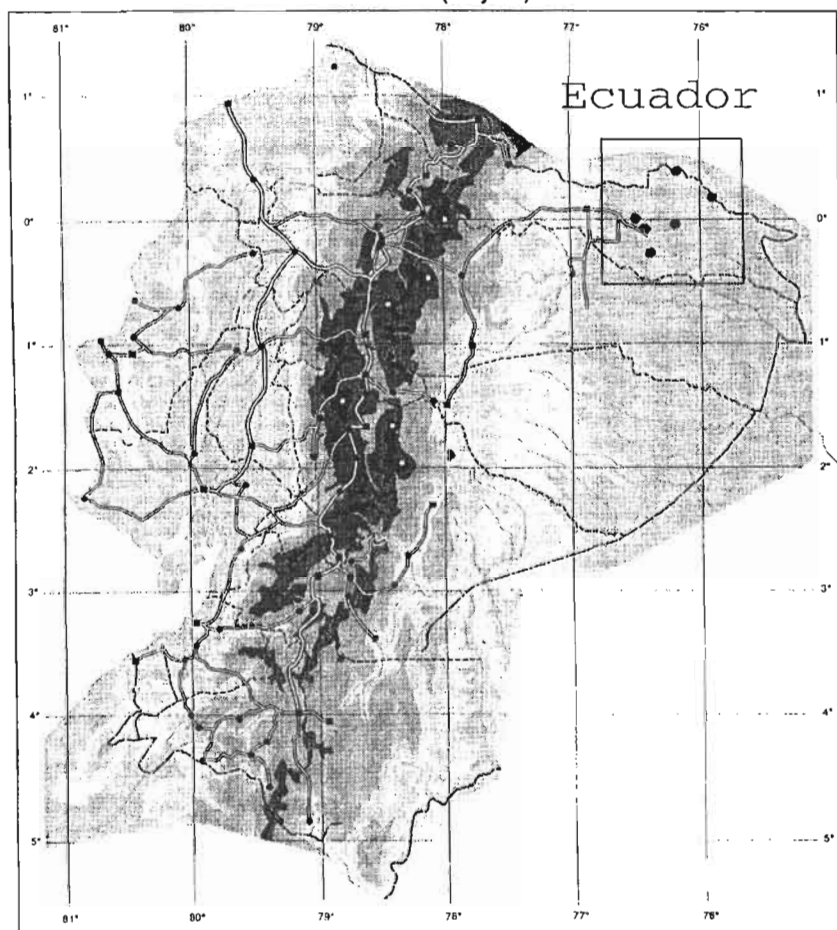


figura 1

Relaciones actuales con otras lenguas indígenas: relaciones matrimoniales con Siona y Secoya (San Pablo y Puerto Bolívar) y de vecindad con comunidades quichuas y shuar (Cascales y Chandía Na'en). (figura 2)

III. Wao tiro

Filiación: desconocida

Ubicación: sur: Río Curaray y Cononaco; norte: Río Napo en el sector del Tiputini y Yasuní; este: límite con el Perú; oeste: Cabeceras del Curaray y del Nushño.

Nota: en el Mapa se consigna el territorio asignado por el Estado a los Wao (716.000 has) y la ubicación del área de territorio fuera del asignado por el Estado.

A'INGAE (II)

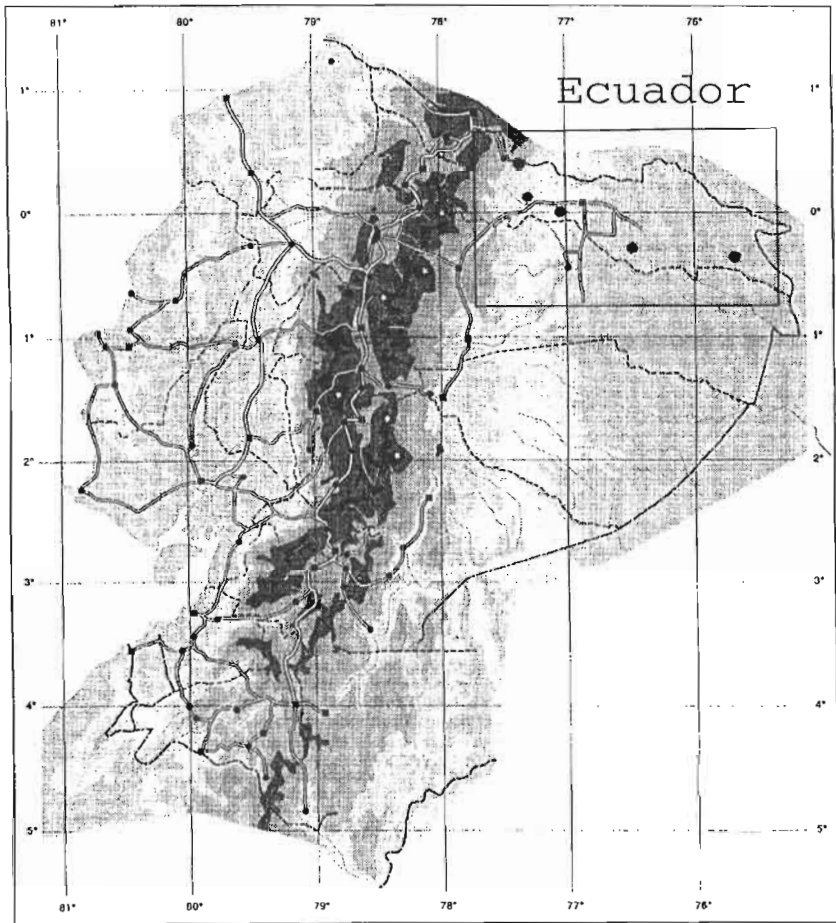


figura 2

Cantidad de hablantes: de 1.500 a 2.000 (Paymal 1993); 1.200 (CICAME y Cabodevilla 1995); 1.200 (Rival 1996). La CONFENIAE (1995) reporta 10 comunidades del sector Tonampari federadas en las ONHAE, sin datos poblacionales.

Relaciones actuales con otras lenguas indígenas: CICAME (1995) y Rival (1992) reportan situaciones de bilingüismo wao-quichua, ya sea por alianzas matrimoniales con Quichua-hablantes o debido a los programas de Educación Bilingüe realizados por profesores quichua no hablantes del Wao. (figura 3)

IV. Záparo

Filiación: familia lingüística Zaparoana

Area geográfica: comunidades aisladas en el río Conambo, Pindoyacu y Curaray. Las comunidades son: Curaray, Conambo, Torimbo y Balsaura.

WAO TIRIRO (III)



figura 3

Cantidad de hablantes: los pertenecientes a la etnia son 50 (Unión Base-Puyo); 100 (Trujillo 1996), casi todos quichuizados. Según datos confirmados en el campo por Paymal y comparados con información de Montaluisa (1996), los Záparo-hablantes no pasan de 24 (Paymal 1993 y 1996). La CONFENIAE (1995) no consigna la existencia de comunidades záparas en el registro de federados. Tampoco la CONAIE, en su mapa lingüístico (1992) no identifica la lengua ni la etnia záparo.

V.a. Runa shimi (Quichua amazónico)

Filiación: familia lingüística Quichua 2b (Clasificación Cerrón Palomino).

Area geográfica: La literatura reconoce (Whitten 1987; MacDonald 1987; Hudelson 1987; Folletti Castegnaro 1985) a dos subgrupos quichua-amazónicos: los Napo-Quichua (Quijos) y los Canelo-Quichua. Los Napo-Quichua se ubican a

ZÁPARO (IV)

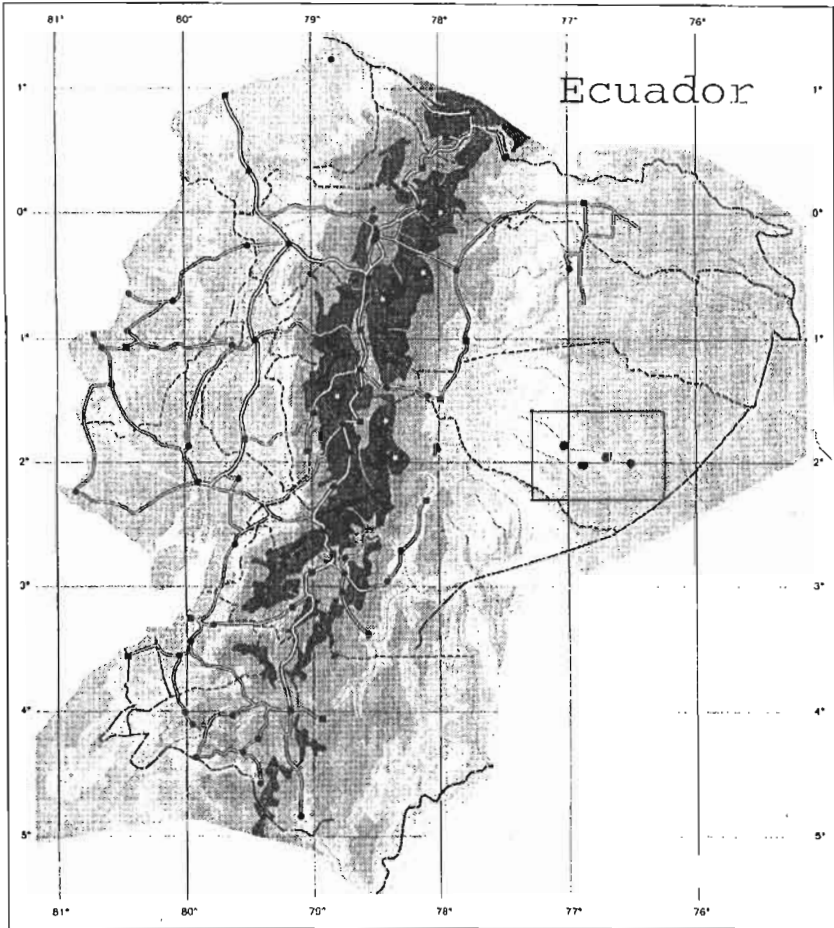


figura 4

los largo de los sistemas fluviales del Napo, Aguarico, San Miguel y Putumayo y en las poblaciones urbanas de las provincias de Napo y Sucumbíos. Los Canelo-Quichua, en los sistemas fluviales del Curaray, Bobonaza y Pastaza y en zonas urbanas de la Prov. de Pastaza.

Cantidad de hablantes: 423 comunidades federadas en 4 asociaciones (OPIP, FOIN, FCUNAE y FOISE) con una cantidad calculada por la CONFENIAE (1995) de 85.000 miembros. Las fuentes etnográficas arriba mencionadas reportan para ambos grupos entre 30.000 y 60.000 miembros.

Relaciones actuales con otras lenguas: tanto la lengua como la cultura quichua es reconocida como aglutinante, en el sentido que otras minorías étnicas las adoptan para garantizar su indianidad (ver sobre todo Hudelson 1987 y Reeve 1988). Como

RUNA SHIMI (V.a y V.b)

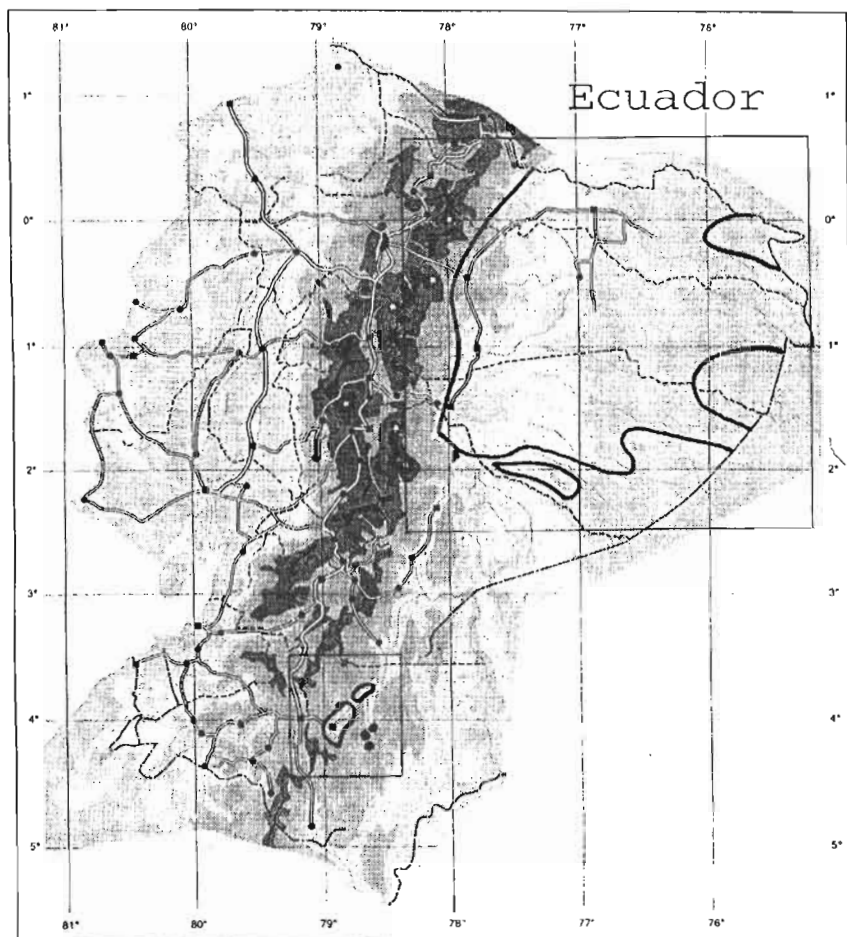


figura 5

parte de esta dinámica se “quichuizan” segmentos de la población wao y achuar. La población zápara se ha quichuizado casi totalmente.

V.b. Runa shimi (Saraguro)

Filiación: familia lingüística Quichua 2b.

Area geográfica: en la Amazonia se encuentran desde 1970 por un proceso migratorio de colonización en el Alto Rio Zamora y Nangaritzza (Yacuambi, Zamora, Timbara, Cumbaratza, Yantsaza, Chicaiña, úuayzimi, Guintsa, Mayaicu, Alto Nangaritsa, Panqui-Los Encuentros) desde su territorio de origen, la Prov. de Loja (Fuente: archivos de CIOIS).

Cantidad de hablantes: no reportada y estimada entre 2.000 y 3.000.

SHUAR CHICHAM (VI.a)

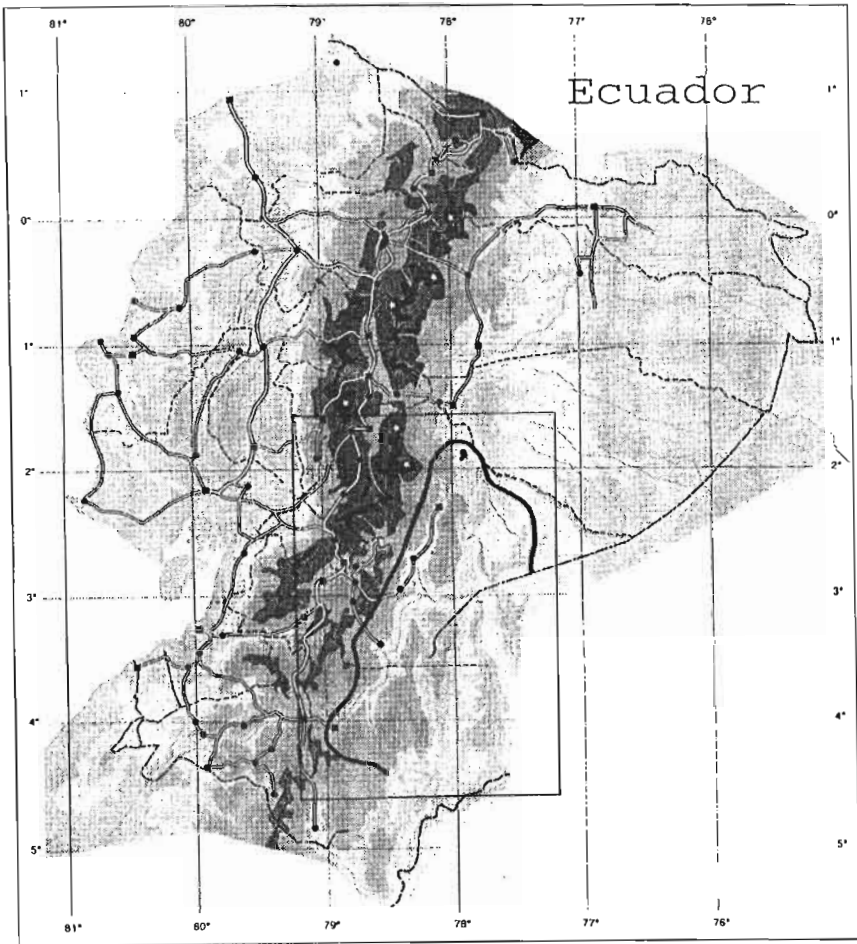


figura 6

Relaciones actuales con otras lenguas indígenas: relaciones contiguas con el Shuar sin interferencias lingüísticas notables.

VI. a. Shuar chicham

Filiación: familia lingüística Jívaro

Area geográfica: el territorio comprendido hacia el oeste, por las estribaciones de los Andes hasta los 1.000 m.s.n.m.; hacia el sur por los afluentes superiores del Río Nangaritsa en las estribaciones occidentales de la Cordillera del Cóndor, hacia el norte por el alto Pastaza y el Copataza; hacia el este por el río Macuma (afluente del Morona). Equivale al área comprendida principalmente por los sistemas fluviales de los ríos Upano, Zamora y Santiago. Desde 1970 se verifica una dispersión hacia

SHUAR CHICHAM (VI.b)

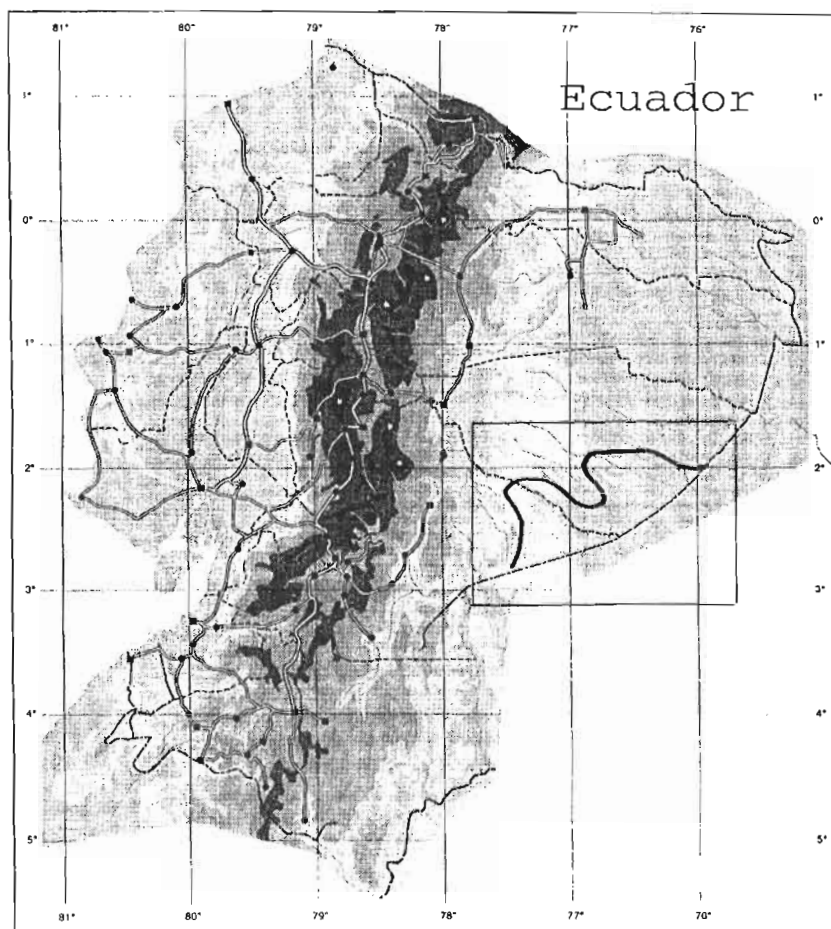


figura 7

zonas quichuas (Villano); waorani (Dayuma); siona (Shushufindi); secoya (Taicua); cofán (Cascales y Chandia Na'en); achuar (Kurints, Wasurak, Kurinua, Mashumpra, Patukmai, Kuchints, Kaiptach, Surich). En la Costa se encuentran en Bucay (Prov. del Guayas) desde 1941.

Cantidad de hablantes: 35.000 (Federación Shuar 1995); 40.000 (Chinkim' 1996); 60.000 (CONFENIAE); 35.000 (Broseghini 1996); 30.000 (Procura Salesiana 1995).

VI.b. Achuar

Area Geográfica: territorio conformado hacia el oeste por el Río Macuma; al este por el Río Conambo; al norte por la línea imaginaria que une las comunidades de Copataza, Montalvo y Conambo; al sur por el límite con Perú.

Cantidad de hablantes: 5.000 (Vargas 1996 y OINAE 1995), 3.500 (Centro de Promoción de la Cultura Achuar, 1996), 3.500 (Broseghini 1996), 5.000 (CONFENIAE 1995).

Los Achuar incluyen lingüísticamente a los Shiwiar ubicados entre el río Corrientes y Conambo (Broseghini 1996 y CPCA 1995). Ninguna organización indígena recoge esta diferenciación étnica.

Relación actual con otras lenguas indígenas: Kawarim (1996) recoge los siguientes tipos de comunidades según su situación lingüística: comunidades bilingües achuar-castellano (Pakints, Wichim', Wampuik, Sapapentsa); comunidades achuar monolingües (Achuar, Kayants, Sasaim, Chinkiam, Suritiak, Setuch, Juyukam, Waruints, Sawastiank, Maki, Saum, Mashiants, Ipiak, Wayus, Kusutkan, Mashuint, Tunikram. Wachirpas, Ishpink, Chichirat, Makusar y Yuntsuntsa); comunidades trilingües, achuar, quichua y castellano (Nyuim, Shaim, Kupatas, Warani, Numpaim, Charapacocha, Sharam, Amunti, Bufo, Corrientes, Chuint, Siona, Nuevo Corrientes) y comunidades achuar-shuar (Kurints, Wasurak, Mashumpra, Kuchints, Kaipatch, Surik).

BIBLIOGRAFIA

- ACCION ECOLOGICA - CONAIE 1994. Demandas de las Organizaciones indígenas y ambientalistas frente a la Séptima Ronda de Licitaciones. Quito
- ACOINCO - CEDIME 1991. *Los Cofanes*. Quito. Nuestra Historia.
- ALMEIDA, J. 1996 (comp.). *Identidades Indias en el Ecuador Contemporáneo*. Quito, Abya-Yala.
- ANANK, P. 1995. Comunas y habitantes Achuar de la Organización Interprovincial de la Nacionalidad Achuar del Ecuador. Quito.
- BARRAL, H. 1978. Informe sobre la Colonización en la Provincia del Napo y las transformaciones en las Sociedades Indígenas. Mimeografiado. Quito, MAG / ORSTOM / CAME.
- BROSEGHINI, S. 1996. El pueblo Achuar. Manuscrito inédito, Quito.
- CABODEVILLA, M. A. 1995. *Los Huaorani, en la historia de los Pueblos del Oriente*. Quito, CICAME.
- CHATAIN 1983. Estudio estadístico y topográfico de los Cofanes. (fotoc.).
- CHINKIM, L. 1996. La Nacionalidad Shuar. ALMEIDA, J. (comp.) *Identidades Indias en el Ecuador Contemporáneo*. Quito, Abya-Yala.
- CONAIE 1988. *Las Nacionalidades Indígenas en el Ecuador. Nuestro Proceso organizativo*. Quito, Tinkui - Abya-Yala.
- CONFEDERACIÓN DE NACIONALIDADES INDÍGENAS DE LA AMAZONIA ECUATORIANA - CONFENIAE 1995. Organizaciones, Nacionalidades, Comunas y Habitantes, pertenecientes a CONFENIAE. Quito.
- CONFEDERACIÓN INTERPROVINCIAL DE ORGANIZACIONES INDÍGENAS SARAGUROS - CIOIS (s.f.) 1995. Croquis Interprovincial de Asentamientos Indígenas Saraguro. Manuscrito.
- CONFENIAE 1988. La Nacionalidad Huaorani y la defensa de su territorio. VITERI, L. *Petición de Solidaridad*.

- FIGUEROA, S. & COELLO, F. (s.f.). *Proyecto de limitación de territorios nativos Siona - Secoya - Cofán y Huaorani, parámetro biológico*. Departamento de Areas Naturales y Vida silvestre, Quito, MAG.
- FOLLETTI CASTEGNARO, A. 1985. Tradición oral de los Quichua-Amazónicos. Quito, Abya-Yala.
- GERMANY, A. 1996. Mapa de lenguas amazónicas ecuatorianas desaparecidas desde 1850. Mecanografiado.
- HICKS, J. 1990. *Ecuador's Amazon Region. Development Issues and Options*. World Bank Discussion Papers, n°75, Washington.
- HUDELSON, J. 1987. *La expansión del Quichua en la Amazonia ecuatoriana*. Quito, Abya-Yala.
- INEC 1990. *V Censo de Población y IV de Vivienda*. Resultados definitivos y Resumen Nacional, 1991.
- KAWARIM, S. 1996. Mapa lingüístico del Pueblo Achuar. Wasak-entsa, Centro de Promoción de la Cultura Achuar. Manuscrito.
- MACDONALD, T. 1987. *De cazadores a ganaderos*. Quito, Abya-Yala.
- OPIP 1990. Acuerdo suscrito con el Gobierno del Ecuador sobre las demandas de las Nacionalidades Quichuas, Shiwiar y Achuar. Acuerdos de Sarayacu. Sarayacu.
- ORGANIZACIÓN INDÍGENA DE LA NACIONALIDAD COFÁN DEL ECUADOR - OINCE 1995. Mapa de Comunas Cofán. Manuscrito.
- PAYMAL, N. & SOSA, C. 1993. *Mundos Amazónicos*. Quito, Sinchi Sacha.
- PFISTER, A. 1992. Estudio histórico de los Cofanes del Ecuador. Traducción inédita del alemán.
- PROFORS 1992. *Diagnóstico socio-económico de la Provincia de Sucumbíos*. Quito, Fot. MAC/CTZ.
- PSP 1989. Plan de Ordenamiento y Manejo de las Cuencas de los Ríos San Miguel y Putumayo. *Areas inventariadas por el IERAC en el Nororiente Ecuatoriano*.
- REEVE, M. E. 1988. *El Proceso de formación de la identidad de los Quichuas del Curaray*. Quito, Abya-Yala.
- RIVAL, L. 1992. Learning How to Live in the Man made World: The Huaorani of Ecuador. Mn.
- RIVAL, L. 1996. Hijos del sol, padres del jaguar. *Los huaorani de ayer y de hoy*. Quito, Colección Biblioteca Abya-Yala, n°35.
- RUIZ, M. L. (comp.) 1991. *Amazonia Nuestra. Una visión alternativa*. Quito, CEDIME/Abya-yala/ILDIS.
- SERVICIO DE EDUCACIÓN RADIOFÓNICA BILINGÜE INTERCULTURAL SHUAR - SERBISH. Mapa de Asociaciones (fotoc.). Mapa de Centros Educativos (fotoc.). Censos de Población (fotoc.), Federación Shuar, Sucúa.
- TAMARIZ, M. E. 1985. Diagnóstico Socioeconómico de la zona de Lago Agrio Coca. Mimeografiado, Quito, FEPP.
- TESSMAN, G. 1930. *Die Indianer nordost - Perú*. Hamburgo.
- TRUJILLO, J. 1996. Información personal. Quito.
- UNION BASE - PUYO (s.f.). Mapa de Comunas de la Organización de Pueblos indígenas de Pastaza (OPIP). Puyo.
- VALAREZO, M.. 1994. ¿Quiénes viven en la Amazonia? Hojas de vida de los pueblos indígenas de la Amazonia Ecuatoriana. *Acción ecológica*, Quito, 128-140.

- VARGAS, L. A. 1996. Mapa de Centros Achuar en "La Nacionalidad Achuar". ALMEIDA, J. (comp.) *Identidades Indias en el Ecuador Contemporáneo*. Quito, Abya-Yala.
- VILLAMIL, G. 1995. La identidad Quichua en el Pastaza. ALMEIDA, J. (comp.) *Identidades Indias en el Ecuador Contemporáneo*. Quito, Abya-Yala.
- WHITTEN, N. 1985. *Sacha Runa: etnicidad y adaptación de los Quichua-hablantes de la Amazonia ecuatoriana*. Quito, Abya-Yala.
- WHITTEN, N. 1987 (ed.). *Amazonia ecuatoriana, la otra cara del progreso*. Quito, Abya-Yala.
- YUMBO, A. 1995. El pueblo A'i (Cofán) del Ecuador. ALMEIDA, J. (comp.) *Identidades Indias en el Ecuador Contemporáneo*. Quito, Abya-Yala.

ARCHIVOS CONSULTADOS

- Procura Carmelita, Quito;
- CICAME (Pompeya);
- Abya-Yala (Quito);
- Proyecto Binacional San Miguel Putumayo (MAG - Quito);
- IERAC;
- Federación Shuar (Sucúa);
- Procura Salesiana (Quito);
- Unión Base - Puyo (OPIP);
- CONFENIAE (Quito);
- Archivos Misión Josefina (Tena).

ENTREVISTAS PARA OBTENCIÓN DE DATOS

- Achuar: Santiago Kawarimi (II - 1996);
- Shuar-Achuar: Silvio Brosegnini (III - 1996);
- Quichua amaz.: Luis Montaluiza. (II - 1996);
- Záparo: Noemí Paymal (II - 1996);
- Siona y Secoya: Angel Celestino Paiguage (III - 1996);
- Cofán: Carlos Cerón (I - 1996);
- Záparo: Jorge Trujillo. (VI - VII - 1995).

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LAS LENGUAS DE LA AMAZONIA DEL ECUADOR

Maurizio Gnerre¹

En la región amazónica del Ecuador son habladas actualmente entre 10 y 12 lenguas, según la perspectiva que se tome. Sólo tres de estas lenguas, el Siona (Pai Coca, Kokakañú), el Secoya y el Tetete forman parte de una de las grandes familias lingüísticas de la Amazonia, la Tucano (occidental). Las variedades de Quechua (Runa Shimi) del Napo, del Tena y del Pastaza representan una expansión lingüística de época pre-colonial y colonial. De las otras lenguas, es controvertida la filiación del Cofán (A'ingae) (Chibcha con rasgos del Tukano occidental?; véase la sección sobre Cofán). El Waorani (Wao Tiro) es considerado lengua aislada. El Záparo (Kayapi), el Shuar, el Achuar (y Shiwiar) forman parte de dos pequeñas familias lingüísticas: la primera de una familia casi totalmente extinta, las otras dos de la familia lingüística Jíbaro, (un nombre, es necesario subrayar, rechazado por los hablantes en Ecuador). Son pocas las lenguas que constituyen esta familia, pero son muchos sus hablantes.

De todas las lenguas mencionadas, la única hablada exclusivamente en el Ecuador es el Wao Tiro (por 1200 personas). El Shuar y el Quechua del Tena son ambos peculiares del país, pero son variedades muy similares a variedades habladas en el Perú (Huambiza y Quechua del Napo, respectivamente). Todas las otras son habladas también en Colombia o en Perú, en variedades muy próximas o idénticas a las del Ecuador. El Tetete probablemente ya se extinguió.

No es la finalidad de este informe mencionar datos sobre el número de hablantes y su distribución geográfica, pero cabe mencionar que varias lenguas se encuentran en condiciones críticas en términos de su continuidad futura. Por otro lado, las lenguas con el mayor número de hablantes son las tres variedades de Runa Shimi (del Napo, del Tena y del Pastaza) y el Shuar. Con base en un proceso histórico de auto-afirmación los Shuar son también los únicos que producen textos en su propia lengua, para la educación bilingüe intercultural.

Sobre cada una de estas lenguas existen materiales publicados y asequibles, pero para ninguna de ellas existen al momento materiales descriptivos satisfactorios desde un punto de vista teórico; ninguna de estas lenguas entra todavía en la

¹ Università degli Studi di Cassino, Italia.

literatura lingüística de mayor difusión y de mayor relevancia teórica (por ejemplo, a lo largo de los últimos veinte años, casi no se encuentra referencia a ellas en las contribuciones de teoría lingüística). En la mayoría de los casos se trata de publicaciones de misioneros católicos y del Instituto Lingüístico de Verano, que ha sido activo en el Ecuador durante cuatro décadas, desde los años 50 hasta años recientes. Todas, menos el Shuar, se encuentran, en distintos niveles, dentro de la categoría de lenguas mal documentadas.

En el país no existe ninguna institución para la formación de lingüistas indígenas.

RECUESTO HISTORICO DE LOS ESTUDIOS

Existen algunos estudios asequibles sobre la historia de las lenguas del Ecuador, que incluyen las lenguas extintas (más de 20, según consta de la documentación histórica); estos son los de Paz y Miño (1940-42), de León (1974) y de Stark (1985), este último específico sobre las regiones amazónica y costeña.

En lo que sigue llevaré en cuenta sólo las lenguas actualmente habladas y el Tetete de cuya vitalidad no tenemos certeza. Para cada lengua mencionaré los estudios más antiguos que tienen hoy valor histórico. Los estudios que podemos considerar contemporáneos (aproximadamente aquellos publicados desde 1950) serán llevados en cuenta en los párrafos dedicados a cada una de las lenguas.

Dos lenguas, el Cofán y el Siona, son habladas también en Colombia, otras cinco, el Secoya, el Quechua del Pastaza, el del Napo, el Záparo y el Achuar son habladas también en Perú, así que la historia de su estudio coincide con la historia de los estudios en los dos países fronterizos.

El Cofán según refiere Hervás y Panduro fue estudiado en los albores del siglo XVII por el Padre Ferrer (1602 ?).

El Siona fue estudiado por Barrutiera y Carvó en el siglo XVIII (1728). En este siglo ha sido estudiado por Pinell (1928) y por Ortiz (1942 y 1954).

El Záparo fue objeto de interés por parte algunos viajeros del siglo XIX (mencionamos sólo Osculati 1850).

El Shuar fue estudiado por misioneros católicos desde la última década del siglo pasado (Ghinassi 1938; Gnerre 1980, para un recuento) y por el etnólogo finlandés Karsten (1921-2 y 1935, parte VII).

El Wao Tiriro fue reconocido como lengua independiente (Sabela) por Tessman (1930).

Beuchat y Rivet dedicaron dos estudios a las familias lingüísticas Záparo y Jívaro (1908 y 1909-10); Jijón y Caamaño a las familias Tucano y Záparo (1947) y nuevamente Rivet al Cofán (1952).

CONOCIMIENTO CIENTIFICO DE CADA LENGUA

La obra de los misioneros (en su grande mayoría extranjeros) ha sido y es de importancia central para el conocimiento de las lenguas del Ecuador. Muchos

estudios tienen entonces finalidades prácticas y no han sido realizados por especialistas.

El I.L.V. ha cesado sus actividades en el país y la presencia de investigadores lingüistas no religiosos es mínima.

La difusión de los materiales es nacional, y para la mayoría de las publicaciones es difícil conseguirlas entre especialistas y en algunos casos entre educadores religiosos locales.

No existe apoyo oficial a la investigación lingüística en la región amazónica, ni a la formación de lingüistas indígenas o no indígenas.

En los párrafos que siguen, se ofrece una selección de las referencias de estudios, publicados o asequibles, realizados después de 1950, y organizados en un orden que pone en primera posición los estudios fonológicos, seguidos por los estudios morfológicos y sintácticos, por los léxicos, los textos (incluyendo las traducciones de textos sagrados, donde no existan textos de contenido autóctono), los estudios sobre clasificaciones y sobre aspectos etno-lingüísticos. En un caso Shuar se menciona la bibliografía publicada sobre la familia lingüística Jíbaro, y la referencia vale también para Achuar. Con relación a las siete lenguas habladas también en los países fronterizos, cuando se citan estudios de investigadores extranjeros, publicados en otros países (como por ejemplo Taylor 1984, para el Achuar) se entiende que el estudio hace referencia a la población y a la lengua del territorio ecuatoriano.

Cofán (A'ingae)

A pesar de los debates sobre la clasificación de esta lengua, la documentación existente es muy limitada.

Borman, M. B. 1962 (fonología); Borman, M. B. 1976 (léxico y síntesis de gramática); Borman, R. 1967 (texto).

Como ya se mencionó, la clasificación de esta lengua es controvertida, por lo tanto los estudios sobre este tema merecen una mención especial: Jijón y Caamaño (1947) la clasificó como Chibcha y así Rivet (1952); Mason (1950) como Barbacoa; Tovar (1961) y Loukotka (1968) como “no agrupada” o aislada; Wheeler 1972: Chibcha con rasgos del Tukano; Greenberg (1987) como Ecuatorial y Ruhlen (1987) como Jívaro; Constenla Umaña (1991), en perspectiva areal, la incluyó al límite meridional del “Área intermedia”.

Siona (Pai Coca)

La mayoría de los Secoya se encuentra en Colombia, Río San Miguel, orilla derecha del Putumayo.

Todos los estudios recientes son debidos al I.L.V.: Wheeler A. (1962) (fonología y texto); Waltz y Wheeler 1972 (clasificación).

Secoya

Menos de 300 en el Ecuador, con Pijés (Angoteros), los otros en Colombia y Perú (aproximadamente 150).

Johnson O. y M. 1965-66 (datos generales); Johnson O. y Peeke C. 1962 (fonología); Cipolletti, M. S. 1988 (lenguaje shamánico).

Tetete

Probablemente esta lengua ya se extinguió.

Wao (Wao tiro)

Todos los estudios son debidos al I.L.V., que concentró muchos esfuerzos en la investigación de esta lengua: Saint y Pike, K. 1959 (fonología); Saint y Pike, K. 1962 (fonología); Pike, K. 1964 (sobre el acento); Peeke, C. 1973 (gramática tagmémica); Peeke, C. 1979 (gramática pedagógica); Pike, E. y Saint (eds.) 1988 (análisis de textos y tests).

Záparo

Es probable que esta lengua, que ya se habló casi como lengua franca a lo largo de muchos ríos, se haya extinguido. Los estudios son pocos: Peeke, C. 1959; Sargent 1959 (léxico); Peeke 1962 (gramática, síntesis tagmémica); Stark 1981 (fonología y léxico).

Runa shimi (Tena, Napo, Pastaza)

Prefiero tratar juntamente las tres principales variedades de Quechua, ya que algunos autores no distinguen entre las variedades; cuando exista, la distinción de la variedad regional es indicada.

- Nuckolls, J. 1992 y 1996 (sobre el simbolismo fonológico, Pastaza);
- León 1950 (gramática); Mugica 1967 (gramática); Orr, C. y Levinsohn, H. 1992 (morfología); Nuckolls, J. 1993 (sobre aspectos de la morfología, Pastaza);
- Orr, C. y Wrisley, B. 1981 (léxico);
- Folletti Castegnaro 1985 (textos, Tena).

Shuar

Esta es la lengua de la Amazonia del Ecuador mejor documentada en años recientes (a lo largo de los últimos cuarenta años). No sólo la contribución de los misioneros ha sido importante, sino también, desde los años setenta, la contribución de investigadores independientes (europeos y norteamericanos) y de investigadores indígenas. Las referencias siguientes se encuentran organizadas por grupos temáticos, empezando por los estudios fonológicos; dentro de cada grupo se sigue la cronología de las publicaciones:

- Turner 1957 (fonología); Turner 1958 (fonología y morfología); Gnerre 1972 (fonología y sintaxis);
- Pellizzaro 1969 (gramática); Gnerre 1972 (fonología y sintaxis); Gnerre 1983 (síntesis de la gramática); Turner y Levinsohn 1992 (gramática);
- Germani (Aíjiu Juánk) 1976 y 1982 (gramática pedagógica); Walker, s.f. (gramática pedagógica);

- Turner y Walker s.f. (léxico Esp.-Sh.); Bolla 1972 (léxico Sh.-Esp.); Gnerre 1986a (sobre los numerales); INBISH 1988 (léxico Esp.-Sh.); Pellizzaro 1989 (léxico Esp.-Sh., Letra A);
- Pellizzaro 1970-82 (12 volúmenes de textos de narraciones mitológicas con traducción interlinear); Tsamaraint, Mashumar y Pellizzaro 1977 (textos de cantos); Rueda - Tank mash' 1983 (textos de narraciones mitológicas con traducción); Gnerre 1986b (textos de narraciones con traducción); Chumpi 1986 (textos de cantos); Hendricks 1986 (textos de discursos); Gnerre 1987 (textos de narraciones con análisis lexical); Napolitano 1988 (textos de cantos); Hendricks 1993 (texto de narración autobiográfica); Gnerre 1997a (textos escritos de narraciones y de un discurso, con traducción); Gnerre 1997b (análisis de un texto de narración mitológica); Juncosa 1997 (sobre la tradición oral);
- Payne 1985 (estudio de comparación con el Candoshi); Gnerre 1984 (sociolingüística histórica);
- Corbera Mori 1984-91 (bibliografía general de la familia lingüística Jíbaro).

Achuar

No incluimos las muchas referencias sobre el Achuar publicadas en Perú, que superan de mucho en número las relativas a los Achuar del Ecuador.

- Centro de Promoción 1993 (Léxico Ach. - Esp. y Esp. - Ach.);
- Gnerre 1986b (texto de conversación ceremonial); Pellizzaro 1977 (textos de cantos); Taylor 1984 (textos de cantos);
- Kawarim s.f. (diferencias entre habla masculina y femenina).

REFERENCIAS

- BARRUTIERA, J. J. & CARVÓ, J. 1728 (?). Diccionario y catecismo de la lengua Zeona del Putumayo. Manuscrito en la Biblioteca Nacional de Bogotá.
- BEUCHAT, H. & RIVET, P. 1908. La famille linguistique Záparo. *Journal de la Société des Américanistes de Paris*. n.s. 5:235-249.
- BEUCHAT, H. & RIVET, P. 1909-1910. La langue Jíbaro ou Shiwora. *Anthropos*. 4:805-822, 1053-1064; 5:1109-1124.
- BOLLA, P. L. (Ynkuam') 1972. *Diccionario práctico del idioma Shuar*. Parte I, Shuar-Castellano. Publicado a expensas del Vicariato de Méndez, Sucúa, Quito.
- BORMAN, M. B. 1962. Cofán Phonemes. PEEKE, C. & ELSON, B. (eds.), 45-49.
- BORMAN, M. B. 1976. *Vocabulario Cofán*. Série de vocabularios indígenas Mariano Silva y Aceves. Quito, Instituto Lingüístico de Verano, n° 19.
- BORMAN, R. 1967. *Angu (Cuento de un mono)*. Quito, Instituto Lingüístico de Verano.
- CENTRO DE PROMOCIÓN DE LA CULTURA ACHUAR 1993. *Diccionario Achuar-Castellano, Castellano-Achuar (pro-manuscrito)*. Aporte del Movimiento Laicos América Latina - MLAL, Wasakentsa.
- CHUMPI, M. A. 1986. *Los Anent: Expresión religiosa y familiar de los Shuar*. Quito, Abya-Yala.

- CIPOLLETTI, M. S. 1988. Aspectos del Lenguaje Shamánico Secoya. *Lenguaje y palabras chamánicas*. Simposio del 45 Congreso Internacional de Americanistas, Bogotá (1985). Quito, Abya-Yala.
- CONSTENLA UMAÑA, A. 1991. *Las Lenguas del Area intermedia. Introducción a su estudio areal*. San José, Ed. de la Universidad de Costa Rica.
- CORBERA MORI, A. 1984-1991. *Bibliografía de la familia lingüística Jíbaro*. Tomos 1 y 2., Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Lima, Centro de Investigación de Lingüística Aplicada.
- FERRER, Padre R. S. J. 1602 (?). *Doctrina Christiana en lengua Cofane*. Citado por HERVÁS & PANDURO.
- FOLLETTI CASTEGNARO, A. 1985. *Tradición Oral de los Quichuas Amazónicos*. Quito, Abya-Yala.
- GERMANI, P. A. (Aijiu Juánk) 1976. *Aujm tsatai, Yatsuchi... Manual de aprendizaje de la lengua shuar*. Mundo Shuar, Serie D, fascículo 1. Sucúa, Morona Santiago, Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones. 2a Ed. 1982.
- GHINASSI, P. J. 1938. *Gramática Teórico-Práctica y Vocabulario de la Lengua Jíbaro*. Quito, Talleres Gráficos de Educación.
- GNERRE, M. 1972. Saggio di descrizione dello Jíbaro (Shuara). Universidad de Roma. Tesis de doctorado. Mimeografiada.
- GNERRE, M. 1979. Acotaciones lingüísticas. *Los primeros textos impresos en Shuar. Los Catecismos de los Dominicos y de los Salesianos*. Mundo Shuar. Sucúa, Morona Santiago, Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones.
- GNERRE, M. 1983. Los textos de la celebración de la chonta y la lengua Shuar. *La celebración de la vida y de la fecundidad*, de PELLIZZARO, S. Mundo Shuar. Sucúa, Morona Santiago, Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones.
- GNERRE, M. 1984. Shuar de contacto y español de contacto: dos reflejos lingüísticos a las relaciones interétnicas. *Relaciones interétnicas y adaptación cultural*. Quito, Abya-yala.
- GNERRE, M. 1986a. Some Notes on Quantification and Numerals in an Amazon Indian Language. CLOSS, M. P. (ed.) *Native American Mathematics*. Austin, University of Texas Press, 71-91.
- GNERRE, M. 1986b. The Decline of Dialogue: Ceremonial and Mythological Discourse among the Shuar and Achuar of Eastern Ecuador. SHERZER, J. & URBAN, G. (eds.). *Native South American Discourse*. Berlín, Mouton de Gruyter, 307-41.
- GNERRE, M. 1987. The Lexicalization of Linguistic Action and its Relation to Literacy. VERSCHUREN, J. (ed.). *Linguistic Action: Some Empirical-Conceptual Studies*. New Jersey, Ablex, Norwood, 11-26.
- GNERRE, M. 1997. From Head-Hunters to Writers. Three Shuar Short Stories and One Oration. SHERZER, J. & SAMMONS, K. (eds.). *Translating Native Latin American Verbal Art: Ethnopoetics and Ethnography of Speaking*. Washington D. C., Smithsonian Institution Press.
- GREENBERG, J. H 1987. *Language in the Americas*. Stanford, Stanford University Press.
- HENDRICKS, J. W. 1986. Images of Tradition: Ideological Transformations among the Shuar. Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy. Austin, University of Texas.
- HENDRICKS, J. W. 1993. *To Drink of Death. The Narrative of a Shuar Warrior*. Tucson, University of Arizona Press.

- INSTITUTO NORMAL BILINGUE INTERCULTURAL SHUAR - INBISH 1988. *Chicham Nekatai. Apach chicham - Shuar chicham. Diccionario Comprensivo Castellano - Shuar*. Sucúa, Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar.
- JIJÓN & CAAMAÑO, J. 1947. *El Ecuador Interandino y Occidental antes de la Conquista Castellana*. vol. 4. Quito, Editorial Ecuatoriana. (Apéndices a la Primera Parte).
- JIMPÍKIT, C. & GLADYS, A. 1991. *Los nombres Shuar. Significado y conservación*. - Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar, Quito, Abya-Yala.
- JOHNSON, O. & M. 1962-66. Secoya Coca 1-7. Quito, Instituto Lingüístico de Verano.
- JOHNSON, O. & PEEKE, C. 1962. Phonemic units in the Secoya word. PEEKE, C. & ELSON, B. (eds.) 1:78-95.
- JUNCOSA, J. 1997. *Tradición oral shuar*. Quito, Abya-Yala.
- KARSTEN, R. 1921-22. *La lengua de los indios Jíbaros (Shuara) del oriente del Ecuador. Gramática, vocabulario y muestras de la prosa y poesía*. Helsingfors. Öfversigtav Finska Vetenskaps - Societetens Förhandlingar; vol.64, Avd. B, n°2.
- KARSTEN, R. 1935. *The Head-Hunters of Western Amazonas. The Life and Culture of the Jivaro Indians of Eastern Ecuador and Perú*. Societas Scientiarum Fennica, Commentationes Humanarum Litterarum. 7. 1. Helsingfors. Traducción en español: La Vida y la Cultura de los Shuar. 2 Tomos. Museo del Banco Central del Ecuador - Guayaquil y Ediciones Abya-Yala, Quito 1989 (Séptima parte "La lengua Jivara").
- KAWARIM, S. (s.f.). Variables de género en el discurso Achuar. Wasakentsa, Centro de Promoción de la Cultura Achuar (MS).
- LEÓN, A. 1950. Gramática del Quichua. Puyo, Ecuador, Misión Dominicana (MS).
- LEÓN, L. A. 1974. Bosquejo histórico de las lenguas vernáculas del Ecuador y la Educación Bilingüe. *América Indígena*. 34(3):745-775.
- LOUKOTKA, C. 1968. *Classification of South American Indian Languages*. Reference series vol. 7. WILBERT, J. (ed.). Los Angeles, Latin American Center, University of California.
- MASON, J. A. 1950. The languages of South American Indians. *Handbook of South American Indians*. Washington, Bull. 6(143):161-317.
- NAPOLITANO, E. 1988. *Shuar y Anent: El Canto Sagrado en la Historia de un Pueblo*. Quito, Abya-Yala.
- NUCKOLLS, J. 1992. Sound Symbolic Involvement. *Journal of Linguistic Anthropology*. 2: 51-80.
- NUCKOLLS, J. 1993. The Semantics of Certainty in Quechua and its Implications for a Cultural Epistemology. *Language in Society*. 22(2):235-255.
- NUCKOLLS, J. 1996. *Sounds like life: Sound symbolic grammar, performance, and cognition in Pastaza Quechua*. Oxford/New York, Oxford Studies in Anthropological Linguistics 2. Oxford University Press.
- ORR, C. & BETSY, W. 1965. *Vocabulario Quichua del Oriente del Ecuador*. Serie de Vocabularios Indígenas Mariano Silva y Aceves, Quito, Instituto Lingüístico de Verano, n°11. 2a ed. 1981.
- ORR, C. & LEVINSOHN, S. H 1992. Clitic Placement in Content Questions in Napo (Ecuadorian) Quichua. *International Journal of American Linguistics*. 58(3):299-308.
- ORTIZ, S. E. 1940. Lingüística Colombiana. Familia Zápara o Gae. *Revista de la Universidad Católica Bolivariana*. Medellín, (15): 97-108.

- ORTIZ, S. E. 1942. Bocabulario de la Lengua que usan los Indios destas misiones. Ceona. (edición de). *Revista de Historia*. Centro de Historia de Pasto. 1:137-199.
- ORTIZ, S. E., 1954. *Estudios sobre Lingüística Aborigen de Colombia*. Bogotá, Biblioteca de Autores Colombianos.
- OSCOLATI, G. 1850. Brevi cenni sull'idioma Záparo, corredato d'un saggio e di alcuni dialoghi. *Esplorazione delle regioni equatoriali lungo il Napo ed il fiume delle Amazzoni. Frammento di un viaggio fatto nelle due Americhe negli anni 1846-1847-1848*. Tipografia Bernardoni, Milano, 281-297.
- PAYNE, D. 1985. Bosquejo fonológico del Proto-Shuar-Candoshi: evidencia para una relación genética. *Revista del Museo Nacional*. Lima, 45:323-377.
- PAZ & MIÑO, L. T. 1940-42. Lenguas Indígenas del Ecuador. *Boletín de la Academia Nacional de Historia*. Quito, 20 (57,58), 22 (59).
- PEEKE, C. M. 1959. Shimigae, idioma que se extingue. *Estudios acerca de las lenguas Huarani (Auca), Shimigae y Zápara*. Quito, Instituto Lingüístico de Verano, 18-28.
- PEEKE, C. M. 1962. Structural Summary of Záparo. PEEKE, C. & ELSON, B. (eds.). 125-216.
- PEEKE, C. M. 1968. *Preliminary Grammar of Auca* (Ecuador). Bloomington, Indiana University Dissertation. 1973. Norman, Oklahoma, Summer Institute of Linguistics.
- PEEKE, C. M. 1979. *El idioma Huao. Gramática pedagógica* (Ecuador). Quito, Instituto Lingüístico de Verano.
- PEEKE, C. & ELSON, B. (eds.) 1962. *Ecuadorian Indian Languages*: 1. Norman, Oklahoma, Summer Institute of Linguistics.
- PELLIZZARO, P. S. 1969. *Shuar: Apuntes de gramática*. Quito, Federación Provincial de Centros Shuar de Morona Santiago.
- PELLIZZARO, P. S. 1970-82. *Mitología Shuar* (12 volúmenes de narrativas mitológicas, [transcripción y traducción interlineal]: 1, Arutam; 2, Tsunki; 3, Uwishin; 4, Wee; 5, Ayumpum; 6, Etsa e Iwia; 7, Etsa; 8, Nunkui; 9, Tsantsa; 10, Shakaim; 11, Uwi; 12. Iwianch'). Sucúa, Quito, Mundo Shuar y Ediciones Abya-Yala.
- PELLIZZARO, P. S. 1977. *Cantos de amor de la mujer Achuar*. Sucúa, Mundo Shuar. Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones.
- PELLIZZARO, P. S. 1989. *Diccionario Castellano-Shuar. Letra A*. Quito, Movimiento Laico para América Latina y Ediciones Abya-Yala.
- PIKE, E. & SAINT, R. (eds.) 1988. *Workpapers Concerning Waorani Discourse Features*. Dallas, Summer Institute of Linguistics.
- PIKE, K. L. 1964. Stress trains in Auca. *In Honour of Daniel Jones*. Londres, 425-31.
- PINELL, G. 1928. Excursión apostólica en los Ríos Putumayo, San Miguel de Succumbios, Cuyabeno, Caquetá, y Caguán... Etnográficos, Filológicos, Bogotá.
- RIVET, P. 1952. Affinités du Kofan. *Anthropos*. 47:203-234.
- RUEDA, M. V. 1983. *Setenta "Mitos Shuar" (Edición bilingüe)*. Texto recogido magnetofónicamente por Ricardo Tankamash'. Sucúa, Quito, Mundo Shuar.
- RUHLEN, M. 1987. *A guide to the world's languages*. vol. 1: Classification. Stanford, Stanford University Press.

- SAINT, R. & PIKE, K. L. 1959. Notas sobre fonémica Huarani. *Estudios sobre las lenguas Huarani (Auca), Shimigae y Zápara*. Quito. Publicaciones Científicas del Ministerio de Educación del Ecuador, 4-17.
- SAINT, R. & PIKE, K. L. 1962. Auca phonemics. PEEKE, C. & ELSON, B. (eds.). 2-30.
- SARGENT, M. 1959. Vocabulario Zápara. *Estudios acerca de las lenguas Huarani (Auca), Shimigae y Zápara*. Quito, Publicaciones Científicas del Ministerio de Educación del Ecuador, 43-48.
- STARK, L. R. 1981. La lengua Zápara del Ecuador. *Miscelanea Antropológica Ecuatoriana* (Boletín de los Museos del Banco Central), Guayaquil, 1:12-91.
- STARK, L. R. 1985. Indigenous Languages of Lowland Ecuador: History and Current Status. KLEIN, H. E. M. & STARK, L. R. (eds.). *South American Indian Languages. Retrospect and Prospect*. Austin, University of Texas Press, 157-193
- TAYLOR, A.C. 1984. Jivaroan Magical Songs. *Amerindia*. 8:87-127.
- TESSMAN, G. 1930. Die Indianer Nordost-Perus. Hamburgo.
- TOVAR, A. 1961. *Catálogo de las lenguas de América del Sur*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- TSAMARAINT, A., MASHUMAR, B. & PELLIZZARO, P. S. 1977. *Cantos de amor*. Sucúa, Mundo Shuar. Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones.
- TURNER, G. D. & LEVINSON, S. H. 1992. *Una breve Gramática del Shuar*. Cuadernos Etnolingüísticos, n°19. Quito, Instituto Lingüístico de Verano.
- TURNER, G. D. & WALKER D. (s.f.). *Vocabulario del Idioma Shuar. parte 1, Shuar (Jíbaro) - Castellano. parte 2, Castellano - Shuar (Jíbaro)*. Quito, Gospel Missionary Union.
- TURNER, G. D. 1957. Alternative Phonemicizing in Jívaro. *International Journal of American Linguistics*. 24(1):87-94.
- TURNER, G. D. 1958. *Jívaro Phonology and Morphology*. Ann Arbor. Michigan, University Microfilms.
- WALKER, D. (s.f.). *Jívaro Grammar Course*. Quito, Gospel Missionary Union.
- WALTZ, N. E. & WHEELER, A. 1972. Proto Tucanoan. MATTESON, E. et al. (eds.). *Comparative Studies in Amerindian Languages*. The Hague/Paris, Mouton, 119-149.
- WATÍNK', K. (P. Carlos Zanutto) & BOTTASSO, J. 1978. *Bibliografía General de la Nación Jívaro*. Sucúa. Mundo Shuar. Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones.
- WHEELER, A. & M. 1962. Siona phonemics (Western Tucanoan). PEEKE, C. & ELSON, B. (eds.). 96-111.
- WHEELER, A. 1962. A Siona text morphologically analyzed. PEEKE, C. & ELSON, B. (eds.). 248-68.
- WHEELER, A. 1967-68. Grammatical structure in Siona discourse. *Lingua*. 19: 60-77.
- WHEELER, A. 1972. Proto Chibchan. MATTESON, E. et al. (eds.). *Comparative Studies in Amerindian Languages*. The Hague/Paris, Mouton, 93-108.

ACCIONES A FAVOR DE LA SUPERVIVENCIA DE LAS LENGUAS ECUATORIANAS Y MARCO LEGAL

Pedro H. Ushiña S.¹

IDENTIFICACIÓN DE LAS NACIONALIDADES INDÍGENAS DEL PAÍS

Desde tiempos inmemoriales, en nuestro Abya Yala y concretamente en el hoy Ecuador vivieron diversos grupos de población indígena, con características propias y peculiares que les distinguían los unos de los otros. A pesar del tiempo y de las acciones de etnocidio y genocidio desatadas por los conquistadores europeos, varios pueblos con sus culturas y lenguas han logrado sobrevivir y están presentes hoy día.

En el Ecuador existimos 10 grupos de población indígena claramente identificados como nacionalidades indígenas. Nuestra identificación como nacionalidades obedece a razones históricas, culturales y geográficas. Porque era necesario borrar definitivamente el trato discriminatorio y peyorativo de parte de la sociedad no indígena con denominaciones de “salvajes”, “primitivos”, “aborígenes”, “etnias”, etc.

La nacionalidades indígenas que habitamos el Ecuador somos: Quichuas, Shuar, Achuar, Siona, Secoya, Huao, Cofán, Tsa’chi, Chachi, Awa y Epera.

Geográficamente habitamos en las tres regiones continentales del país, así: en la región de la costa están los Tsa’chi, Chachi, Awa y Epera, en el altiplano: los Quichuas, y en la Amazonia: los Siona, Secoya, Cofán, Huao, Achuar y Shuar, y Quichuas también. El siguiente cuadro muestra la agrupación por región, nacionalidad y lengua:

Región	Nacionalidad	Lengua
Costa	Tsa’chi Chachi Awa Epem/Embera	Tsa’fiqui Cha’palaachi Awapit Epera pedede
Altiplano/Sierra	Quichua	Quichua/Runa Shimi

cont./

1 Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE.

Región	Nacionalidad	Lengua
Amazonia	Siona	dialectos de la misma lengua
	Paicoca	
	Secoya	
	Cofán	A'ingae
	Huao	Huaoterero
	Shuar-Achuar	Shuar chicham
	Quichua	Quichua

Cuadro por nacionalidad, lengua y población de hablantes*:

Nacionalidad	Lengua	Población
Chachi	Cha'palaachi	5 000
Awa	Awapit	2 500
Tsa' chi	Tsa'fiqui	2 000
Cofán	A'ingae	500
Siona-Secoya	Paicoca	500
Huaorani	Huaoterero	2 000
Achuar	Shuar chicham (dialecto)	6 000
Shuar	Shuar chicham	60 000
Quichua Amazonia	Quichua	100 000
Quichua Altiplano	Quichua	3 500 000
TOTAL		3 678 500

*Los datos son aproximados.

USO DE LAS LENGUAS INDIGENAS

Del sector indígena

Hasta hace dos décadas el uso de las lenguas se reducía exclusivamente al ambiente familiar y comunitario para necesidades inmediatas de comunicación en la vida cotidiana y de trabajo.

Desde la década de los 70, a raíz de la consolidación de las organizaciones indígenas y como política, nos imponemos la tarea de ir desarrollando nuestras lenguas e incorporándolas en acciones como educación, comercialización y relación intercultural, primeramente entre pueblos indígenas y posteriormente en busca de incentivación a la gente no indígena.

Ni siquiera el uso amplio y total de las lenguas indígenas al interior de las propias comunidades es fácil porque ha habido mucho tiempo de rechazo, de desprecio, de minimización; el uso de la lengua es cuestión de identidad y dignidad fuertes, es cuestión de romper estructuras viejas y prejuiciales. Cabe indicar que en eventos académicos y culturales, nacionales e internacionales, en los que interviene

el sector indígena, procuramos introducir nuestras lenguas, especialmente las más conocidas: el Quichua y el Shuar chicham.

Hay que señalar que el pueblo indígena está haciendo esfuerzos desde rato por compartir sus valores culturales, sus conocimientos y tecnologías con la sociedad nacional. Los avances en esa línea son casi imperceptibles. Aspiramos a que algún día la sociedad ecuatoriana sea intercultural y pueda posibilitarse una convivencia real de las culturas en un ambiente de respeto mutuo, de enriquecimiento y desarrollo mutuos.

Del sector no indígena

La sociedad no indígena no ha hecho ni hará nada por conocer y practicar las lenguas indígenas, porque piensa que es denigrante y que disminuiría su estatus social. Sin embargo ciertos sectores como la iglesia, algunas instituciones estatales y organismos están interesados en el aprendizaje y uso de las lenguas indígenas para fines religiosos y simplemente de comunicación para efectuar determinados trabajos en las comunidades, pero en ningún caso como reconocimiento al valor científico-cultural.

LAS LENGUAS DESDE EL PUNTO DE VISTA LEGAL

En el Ecuador la lengua oficial es el castellano y todos los ecuatorianos estamos obligados a aprender y usarlo.

Hasta este instante, ninguna lengua indígena es oficial. Sólo para necesidades educativas y por presión de las organizaciones indígenas, en 1983 se reformó el Art. 27 de la Constitución de la República como sigue:

En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural.

En 12 de enero de 1982 se promulgó el Acuerdo Ministerial N° - 00529, por el cual se decidió:

Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primario y medio donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula.

Ante nuevos planteamientos y presión del pueblo indio, el 09 de noviembre de 1988, mediante Decreto Ejecutivo N° - 203, publicado en el Registro Oficial N° - 66 de los mismos mes y año se reforma el Reglamento General de la Ley de Educación y se institucionaliza la educación intercultural bilingüe, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe - DINEIB - con estructura, organización y funciones propias y bajo la administración de los propios indígenas tanto a nivel central como provincial.

Si bien la DINEIB ha logrado tener cierta libertad para desarrollar la educación requerida por los pueblos indígenas, su espacio de acción es muy reducido y con-

trolado por las mismas autoridades del Ministerio de Educación y Cultura, porque está incrustada dentro de la estructura de éste y las acciones que se empezó a desarrollar guiados por los lineamientos de política educativa de las organizaciones indígenas causaron serias dificultades entre las autoridades y funcionarios de la DINEIB, y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Ante esta situación y la insuficiencia del Decreto Ejecutivo N° - 203, el pueblo indio recurre al Congreso Nacional a plantear la reforma a la Ley de Educación. Este pedido halló respuesta de la función legislativa, mediante Ley Reformatoria 150 del 15 de abril de 1992, publicada en el Registro Oficial N° - 918 del 20 de los mismos mes y año que reforma la Ley de Educación, por la cual se reconoce la educación intercultural bilingüe, en el marco de la Ley y concede a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - DINEIB - la autonomía técnica, administrativa y financiera. Su texto es el siguiente:

Art.4: El sistema educativo nacional comprende dos subsistemas:

- a. el escolarizado; y*
- b. el no escolarizado.*

En el sistema educativo nacional se garantiza la Educación Intercultural Bilingüe que, asimismo, comprenderá dos subsistemas:

- a. el escolarizado; y*
- b. el no escolarizado.*

Art. 28: El Ministro de Educación cuenta para su financiamiento, además de las subsecretarías, con las Direcciones Nacionales especializadas y las oficinas técnicas que se determinen en el Reglamento, de acuerdo con los requerimientos del desarrollo educativo del país. Además contarán con una organización integrada por unidades de asesoramiento de planificación y de ejecución.

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe especializada en culturas y lenguas aborígenes, funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánico-funcional, que garantizará la participación en todos los niveles e instancias de la administración educativa de los pueblos indígenas en función de su representatividad.

El Art. 43 de la Constitución ha sido sustituido por lo siguiente:

En las construcciones escolares de las zonas rurales se tendrá en cuenta las características socio-culturales y arquitectónicas de la comunidad. Las necesidades de vivienda para los maestros y los servicios para la promoción social y cultural podrán llevarse a cabo con la participación de los Organismos del Estado y de la Comunidad.

Art. 4: A partir del presente año se hará constar en el Presupuesto General del Estado el Presupuesto Especial para el funcionamiento de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

De estas disposiciones Constitucionales nos valemos y aprovechamos términos como:

Art.28: ...especializada en culturas y lenguas aborígenes...

Art. 43: ...Características socio-culturales y arquitectónicas de la comunidad...

e interpretamos que tienen implicancia con el uso de las lenguas indígenas, es decir, estamos facultados a utilizarlas, aunque con restricción y en determinados campos.

Mediante acuerdo Ministerial N° - 112 del 31 de agosto de 1993, el MEC oficializa el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y el correspondiente currículo para educación básica. Finalmente, el 11 de noviembre de 1994, el Ministerio de Educación autoriza oficialmente la implantación e implementación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en los planteles de la jurisdicción de la DINEIB en el país.

Nuevas luchas de las organizaciones indígenas y sus insistentes demandas por una legislación acorde con la realidad plurinacional, pluricultural y plurilingüe, logran una respuesta sin mayor trascendencia, como se puede desprender de los añadidos que hace el Congreso Nacional en enero de 1993, en el Artículo 1 de la Constitución, así:

Art. 1 - El Ecuador es un Estado soberano, independiente, democrático, unitario, descentralizado, pluricultural y multiétnico, su gobierno es republicano, presidencial, electivo, representativo, responsable y alternativo.

Los términos añadidos son: descentralizado, pluricultural y multiétnico. Si bien existe algún avance en la concepción, se limita únicamente a aspectos culturales y étnicos (sinónimo de grupos), y se sigue negando el reconocimiento a nuestra identidad como nacionalidades por temor a supuestos riesgos como el resquebrajamiento de la "Unidad Nacional". En el inciso tercero del mismo artículo dice:

El idioma oficial y de relación intercultural es el castellano, el quichua y las demás lenguas indígenas son reconocidas dentro de sus respectivas áreas de uso y forman parte de la cultura nacional.

Aquí se mantiene la reforma del art. 27 de la Constitución de 1983, salvo el reconocimiento del uso de las lenguas indígenas en el área de uso, y finalmente la incorporación a la cultura nacional.

El Estatuto y Reglamento de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador - CONAIE - y de las demás organizaciones indígenas nacionales del país privilegian el valor de culturas, dentro de ellas, la lengua como su máxima y permanente expresión, como un valor único, por ello nos hemos impuesto como reto prioritario la política de recuperación, consolidación y desarrollo de las lenguas indígenas y que por hoy es parte de la plataforma política del gobierno del pueblo indio.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La educación de la mayoría del pueblo ecuatoriano es monolingüe, es decir, se hace en castellano. Sólo a partir de 1982 se oficializa la educación en lenguas indígenas; de allí para acá, se han ido operando algunos cambios y avances tanto en política educativa como en aspectos técnicos, administrativos y financieros. El enfoque de educación desde el sector indígena ha ido superando varias limitaciones. Al inicio se planteó como educación indígena bilingüe intercultural. Lo de educación indígena nos trajo problemas por la connotación de racista y sectaria, lo que nos obligó a eliminarla; quedando como educación bilingüe intercultural, con énfasis en el bilingüismo; luego de varios análisis creímos que la educación no debe limitarse exclusivamente a las lenguas sino, más bien, abrirse al conocimiento y convivencia de las culturas, por tanto hablamos de educación intercultural bilingüe, con énfasis en la interculturalidad. Posiblemente, pronto el pueblo indio se desenvolverá en el marco de la educación intercultural. Creemos que es lo más conveniente para todo el sistema educativo nacional, y para ello estamos trabajando.

La puesta en marcha de la política de vigencia y uso de las lenguas indígenas utiliza como estrategia la educación. Este medio es muy abarcador, por ser un hecho social. Los actores sociales involucrados son múltiples: niños, jóvenes, adultos, autoridades educacionales, padres de familia, administradores técnicos, especialistas, profesores y comunidad. También compromete a sectores no indígenas, desde el gobierno hasta la sociedad en general. El medio educativo posibilita un proceso sistemático, técnico y científico de afianzamiento y desarrollo de las lenguas, especialmente en el trabajo con los educandos, maestros y padres de familia, ya que en el campo curricular los materiales educativos, metodologías, capacitación y formación de niños y maestros, literatura pedagógica, reuniones pedagógicas, etc., se hacen en idiomas propios de cada nacionalidad. En este momento en el Ecuador están en vigencia dos sistemas de educación: el sistema de educación hispana y el sistema de educación intercultural bilingüe. En el sistema de educación hispana se está realizando la Reforma Curricular, mientras que la DINEIB en su sistema de educación tiene bajo su responsabilidad:

- desarrollar un currículo apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe;
- diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena;
- promover la producción y utilización de materiales didácticos, de acuerdo con los criterios lingüísticos, pedagógicos y sociales adecuados;
- velar por la aplicación de una política lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificado para cada lengua, basado, en lo posible, en el criterio fonológico;
- planificar, dirigir y ejecutar la educación intercultural bilingüe, en coordinación con el CONADE y con las organizaciones de las nacionalidades indígenas del Ecuador;

- proponer al nivel directivo superior proyectos, instrumentos legales y reglamentarios y modificar los vigentes, para alcanzar una acción educativa eficiente;
- dirigir, orientar, controlar y evaluar el proceso educativo en todos los niveles, tipos y modalidades de la educación intercultural bilingüe; las organizaciones participarán según su representatividad;
- coordinar con las demás direcciones nacionales las informaciones provenientes de las direcciones provinciales interculturales bilingües relativas a la implementación y ejecución del currículo, las investigaciones y evaluaciones relacionadas a la educación intercultural;
- desarrollar, implementar y evaluar las acciones de educación para la salud, conservación del medio ambiente y bienestar estudiantil;
- desarrollar, implementar y evaluar programas y proyectos educativos para el desarrollo de las comunidades indígenas;
- organizar los establecimientos de educación intercultural bilingüe en los niveles pre-primario, primario y medio;
- formar y capacitar profesores y demás recursos básicos para la educación intercultural en los diferentes lugares del país;
- dirigir, organizar y orientar la educación de los institutos pedagógicos interculturales bilingües.

Dentro de la jurisdicción de la DINEIB están los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades, tanto del subsistema escolarizado como del no escolarizado, de tal suerte que la DINEIB atiende con la educación intercultural bilingüe a los niveles: pre-primario, primario, medio y post-bachillerato en formación de maestros, la educación de adultos; está en estudio el nivel superior.

Población estudiantil monolingüe y bilingüe

La población del Ecuador es de once millones de habitantes aproximadamente y de ellos tres millones seiscientos setentiocho mil quinientos somos indígenas, es decir, el 33.4%. El sistema educativo hispano monolingüe atiende aproximadamente con treintidós mil establecimientos, mientras que la DINEIB lo hace a través de dos mil cinco planteles, es decir, el 6.2% del total de planteles. La población estudiantil del sistema monolingüe es de tres millones quinientos mil, mientras que la de la educación intercultural bilingüe es de ciento cinco mil, es decir, atiende al 3% del total de estudiantes.

Servicio de Educación intercultural bilingüe

Se ha señalado que la DINEIB asume todos los niveles y modalidades educativas en su jurisdicción, con enfoque básicamente comunitario-participativo, partiendo de la realidad socio-cultural, económica, científica y tecnológica con fuerte identidad propia y capacidad de vida intercultural de las comunidades. El método de trabajo educativo es de aprendizaje del alumno.

Contenidos

En agosto de 1993, el MEC del Ecuador oficializó el modelo de sistema de Educación Intercultural Bilingüe y su currículo. Este instrumento es general, pensando en las diferentes nacionalidades indígenas y no indígenas. Por ser general, hay que adecuarlo a la realidad de cada nacionalidad y finalmente a la de cada localidad. Los contenidos parten de cuestiones propias y próximas para luego ir ampliando a otros espacios culturales, científicos y tecnológicos universales. En los primeros niveles se trabaja en lengua materna para introducir posteriormente la lengua segunda y continuar manejando el bilingüismo de mantenimiento. El sustento básico del currículo es la persona, su dignificación y su preparación para una vida digna en cualquier medio socio-cultural.

Material pedagógico

Se han elaborado diferentes materiales educativos en lenguas indígenas y en dos lenguas (materiales bilingües) para niños, profesores y supervisores; sin embargo la dotación a planteles es muy limitada por falta de recursos económicos para la publicación y/o reimpresión.

Papel de la lengua indígena

En educación, la lengua indígena juega un papel preponderante en muchos menesteres como elaboración de materiales educativos, formación y capacitación de maestros y supervisores, trabajo pedagógico diario entre maestro y educando, reuniones pedagógicas con el maestro, supervisión, comunidad y reuniones y actividades de desarrollo comunitario de las distintas nacionalidades indígenas.

Percepción por parte de la comunidad

Hay diferentes percepciones en las comunidades. Las comunidades activas en sus organizaciones son las que más valoran el uso y desarrollo de las lenguas propias, porque son partícipes de la política que para el efecto se han impuesto. No así ciertas comunidades que han sufrido fuerte influencia de alienación y aculturación por largo tiempo y que se han mantenido alejadas de las organizaciones.

Integración en la vida comunitaria

Los requerimientos de una educación que se ajuste y responda a la realidad y necesidades de las comunidades surgen de ellas mismas, por tanto, las comunidades son actores y corresponsables, aunque en ciertos lugares hay necesidad de propiciar que se cumpla la concepción de educación comunitaria, ya que por mucho tiempo permanecieron al margen.

En el Ecuador todos los establecimientos educativos de la jurisdicción de la DINEIB se denominan oficialmente Centros Educativos Comunitarios (CEC), diferenciándose sólo por los niveles que atiende.

Otro aspecto importante que conviene destacar es que tanto administradores como docentes son seleccionados y designados por las organizaciones indíge-

nas. En consecuencia las comunidades han hecho suyo el servicio educativo, excepto en la tarea pedagógica, donde falta involucrar más a la comunidad a través de jornadas pedagógicas comunitarias, ofreciendo espacios de estrecha cooperación en áreas como la historia local, artes y artesanías, mitología, ciencia y tecnología tradicionales, etc. No hay que olvidar que nuestros CEC están ubicados en los lugares más apartados y difíciles de la geografía del país, por lo que las facilidades físicas y materiales son muy limitadas. En su mayoría son planteles unidocentes y pluridocentes (2 o 3 profesores), muy pocos completos (6 profesores).

Estructura temporal de los centros educativos comunitarios

El calendario y horario escolar siguen en su mayoría sujetos a la reglamentación oficial vigente, esto es por regímenes: Sierra/Amazonia y Costa/Región Insular. Igual en cuanto a horario. En pocos casos se está trabajando con sujeción al calendario y horario social, es decir, respetando la disponibilidad de tiempo de la comunidad. Está previsto que en lo posterior se generalice.

Actividades pedagógicas fuera del centro educativo comunitario

El sistema de Educación Intercultural Bilingüe preconiza la informalidad pedagógica. La rigidez de procesos metodológicos clásicos desvincula totalmente de la cotidianidad de la vida del educando. Partimos de la premisa de que todo lugar es bueno para educar. Las innumerables oportunidades sociales y naturales que ofrece el entorno pueden ser aprovechadas con mucha ventaja en la actividad pedagógica. Es más, da la magnífica oportunidad a los padres o a cualquier miembro de la comunidad para que ofrezca su valioso aporte, ya sea como maestro o como cooperante. El trabajo con adultos es eminentemente práctico y muy vinculado a las actividades comunitarias. La educación informal es una alternativa pedagógica muy rica y conveniente ya que se incorpora fácilmente a cualquier actividad de la localidad o familia sin causar interrupciones innecesarias; la minga, las fiestas, las celebraciones religiosas, las marchas, etc., son espacios de educación informal porque permiten trasladar el aula a escenarios reales y concretos, en donde el estudiante es parte del proceso. En el medio rural, la educación es esencialmente objetiva y práctica y fortalece la armonía y respeto entre el hombre y la naturaleza.

La integración de los egresados en la vida comunitaria

Hay señales alentadoras de que los egresados de nuestros CEC se muestran seguros de su identidad y orgullosos de su tierra de origen y con ganas de aportar para su progreso. A veces la falta de oportunidades de trabajo hace que los egresados se alejen de su terruño.

Los docentes en las comunidades indígenas

En nuestros CEC trabajan dos tipos de maestros: indígenas y no indígenas y dentro de éstos, bilingües y monolingües. El perfil del profesor deseado para nuestras

comunidades es que sea indígena bilingüe, muy comprometido con nuestra causa. Esto no significa caer en el extremo del racismo, con exclusión definitiva del profesor no indígena, no. Hay dos requisitos ineludibles: el bilingüismo y el compromiso con la causa indígena. Es más, los dos tipos de profesores son necesarios en nuestra educación porque es intercultural y bilingüe. Es mejor que nuestros alumnos sean educados con profesores de diferentes culturas y lenguas para que los conocimientos y la información provengan de las propias fuentes.

Formación de los profesores

Los centros tradicionales de formación de educadores, Institutos Pedagógicos (IPEB), no pueden proporcionarnos el tipo de profesores que necesita nuestro sistema educativo porque el enfoque y las necesidades son diferentes. La DINEIB tiene a cargo cinco Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPiB), encargados de formar profesores interculturales bilingües. Están tres en la Amazonia y dos en el Altiplano. El pensum de formación abarca tres grandes campos:

- a. campo científico básico (general);
- b. campo profesional de la docencia; y
- c. campo de las tecnologías productivas.

La formación del profesor intercultural bilingüe tiene una duración de cinco años post-educación básica. Se pone especial énfasis en aspectos culturales, psicopedagogía intercultural bilingüe y tecnologías productivas. La mayor parte de la formación profesional se realiza en los CEC y comunidades.

Actividades de revitalización de las lenguas indígenas

Se trabaja en educación de adultos (alfabetización y opciones ocupacionales). También se difunden programas y mensajes radiales en lenguas indígenas mayoritarias (quichua y shuar chicham) y pocas veces en otras lenguas. Otro medio de revitalización son los materiales informativos y pedagógicos escritos como: boletines, convocatorias, afiches, trípticos, etc. El comercio es otro espacio donde se maneja con bastante amplitud la lengua.

Escritura de las lenguas indígenas

Es poco el tiempo que ha transcurrido desde que algunas lenguas indígenas pasaron de ágrafas a lenguas escritas. Algunas no tienen todavía el alfabeto y en las que lo tienen se ha acudido y adoptado las grafías del alfabeto castellano con inclusión de algunos grafemas creados para representar los sonidos de la práctica hablada. Hay varios autores, desde la época colonial hasta nuestros días, que se han dedicado al estudio y difusión de las lenguas indígenas, principalmente del Quichua en la región andina y el Shuar chicham en la Amazonia. Tenemos ciertas obras literarias, especialmente diccionarios escritos por autores indígenas. En lo que se refiere a escritura de las lenguas indígenas por pueblos hablantes de esas lengua el tiempo ha sido poco (2 ó 3 décadas). En el Ecuador, de las nueve lenguas indígenas dos no tienen alfabeto, por tanto, tampoco escritura; esas lenguas son: el Epera pedede en la región costa y el Huaoterero en la Amazonia.

Quien elabora los alfabetos?

En un comienzo fueron las misiones religiosas, más tarde instituciones especializadas como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), Instituto de Antropología, etc., y últimamente lingüistas indígenas del país y especialistas de otros países. Si bien en la parte científica los especialistas proponen, la decisión política de aceptación y aplicación la toman las nacionalidades indígenas a través de sus organizaciones.

Normas generales para los alfabetos

Dos han sido los criterios/requisitos básicos para la adopción de un alfabeto: a. el habla generalizada en la nacionalidad; y b. la aceptación por los miembros de la nacionalidad respectiva.

Papel de la ortografía de la lengua oficial en la elaboración/adopción de alfabetos de lenguas indígenas

Es imposible e inconveniente trasladar fielmente el alfabeto del castellano a las lenguas indígenas porque hay sonidos especiales que no trae el idioma oficial y que es menester crear. Sin embargo, se utilizan la mayoría de los grafemas y fonemas, a pesar de que acarrearán consigo muchas dificultades de índole ortográfica. Nos parece que la adopción del sistema fonético internacional sería la solución frente a los graves problemas ortográficos.

Existencia y tipos de literatura indígena

Hay en existencia poca literatura en lenguas indígenas. Las lenguas de mayor desarrollo escrito son el Quichua y el Shuar chicham. Los materiales escritos se refieren a educación, diccionarios, leyendas, mitos, cuentos y canciones. Hay ausencia total de material escrito en áreas científicas y tecnológicas.

Incentivos a la creación literaria en lengua indígena

No hay incentivos a la producción literaria, por tanto hay escasez de producción. De otro lado, es muy corto el tiempo de transición de la cultura oral a la escrita. La escritura es una producción comunicativa exigente que requiere del desarrollo de destrezas y tiempo. Todavía el pueblo indio no dispone de espacio para la producción literaria y otras creaciones; primeramente tiene que asegurar su supervivencia.

Productores y lectores de la literatura indígena

Hay muy poca gente indígena que produce material escrito. La mayoría lo hace el sector no indígena, especialmente los científicos sociales. Los usuarios de la literatura indígena son: el estudiantado indígena, maestros indígenas y científicos sociales.

Instituciones que trabajan a favor de las lenguas indígenas

Los más interesados y comprometidos en el uso y desarrollo de las lenguas indígenas somos las nacionalidades indígenas y sus organizaciones. Como institución oficial y principal responsable está la DINEIB, por mandato del pueblo

indio. Como instituciones particulares están ciertas universidades del país que han creado últimamente facultades y escuelas de lingüística y educación intercultural bilingüe; la iglesia en sus dos sectas, católica y evangélica, ha manifestado cierta inquietud por las lenguas indígenas, claro, por necesidades de catequización. Dentro de las instituciones laicas están algunas fundaciones, especialmente aquellas dirigidas por indígenas y/o científicos sociales. Digno de mención es el apoyo decidido de organismos internacionales como: UNESCO, UNICEF, y de gobiernos de países amigos de Europa como: Alemania (GTZ), Dinamarca (Operación Jornada), Suecia y Finlandia (TINKU).

CONCLUSIÓN

Para finalizar esta escueta información de lo que ocurre con las lenguas indígenas en el Ecuador, particularmente con las lenguas de las nacionalidades indígenas de la Amazonia, debo manifestar que es un imperativo inaplazable que pueblos y gobiernos de países amazónicos hagamos los mayores esfuerzos por revitalizar las culturas y lenguas propias como medios válidos de intercomunicación e interculturalidad, de manera que éstas contribuyan a la disminución de la brecha que separa a las sociedades indígenas de las no indígenas, y que se respete el derecho de los pueblos originarios de la Amazonia a una vida digna y más humana.

De parte nuestra existe el compromiso de ir recuperando, consolidando y desarrollando nuestras lenguas por diferentes medios y para distintos fines, principalmente vía la educación y la salud. Continuaremos luchando por el reconocimiento legal y por que la sociedad no indígena por lo menos respete si no usa. Intensificaremos la producción de diferentes materiales escritos en lenguas indígenas. Procuramos incrementar eventos y acciones de interculturalidad y de normatización de las lenguas nativas a nivel regional. Aspiramos a que las lenguas de los pueblos indígenas vayan alcanzando importancia y relevancia en todas las sociedades nacionales que habitan la región amazónica.

LANGUES DE GUYANE FRANÇAISE

F. Queixalós¹

LE PAYS²

Dernier territoire continental américain sous souveraineté européenne, la Guyane française couvre 90.909 km² de forêt tropicale sur la côte atlantique nord de l'Amérique du Sud. Elle a pour voisin occidental le Surinam (ex-Guyane hollandaise, indépendant depuis 1975), dont la sépare le fleuve Maroni. A l'est, au-delà du fleuve Oyapock, s'étend le Brésil. Au sud, aussi, le Brésil : il commence à la naissance des tributaires de l'Amazone. La Guyane a le statut de département français d'Outre-Mer et de région ultrapériphérique de l'Union européenne. Sa population est de 175.000 habitants, dont 90% vivent sur le littoral. La langue officielle y est le français.

L'HISTOIRE

En 1612 les Français fondent Saint Louis, sur la côte de l'actuel Etat brésilien du Maranhão. Les Portugais les en chassent huit ans plus tard. Quelques colons en déroute s'installent vers 1633 sur le territoire qui deviendra la Guyane. En 1700 la France et le Portugal s'accordent sur l'Amazone comme limite entre leurs possessions, mais à Utrecht, 1713, c'est l'Oyapock qui prévaudra. L'économie de la colonie, intimement liée à la main d'œuvre esclave, repose sur la canne à sucre et quelques autres productions agricoles. Les Anglais tiennent le pays de 1809 à 1817 par suite des guerres napoléoniennes. Après l'abolition de l'esclavage en 1848 les colons blancs disparaissent. La Guyane devient terre de déportation, avec le bagne qui fonctionne de 1852 à 1945. Elle connaît un premier cycle de l'or, à cheval sur les XIX^e et XX^e siècles. Au long de son histoire coloniale on assiste à une succession d'initiatives officielles visant son peuplement et se traduisant invariablement par

1 Centre national de la recherche scientifique et Institut de recherche pour le développement.

2 Mes remerciements à Eliane Camargo (wayana, aparai), Laurence Goury (créoles de base anglaise), Nicole Hennekinne (législation), Michel Launey (informations diverses), Serge Léna (informations diverses), Didier Maurel (akuriyo, tiriyo, émérillon), Eric Navet (émérillon), Barbara Niederer (chinois), Odile Renault-Lescure (kali'na et documents divers) et Alexis Tiouka (documents officiels et documents de la Fédération des organisations amérindiennes de Guyane, FOAG).

des échecs. Le statut de département lui est conféré en 1946, et en vertu de ce statut elle est en principe soumise à la même législation que le territoire européen de la France. Les mouvements indépendantistes des années soixante-dix s'estompent en laissant plus de traces dans les esprits que dans l'évolution politique réelle du pays.

LA POPULATION

La société guyanaise est un puzzle de groupes humains aux origines, cultures et langues multiples. Les estimations les plus récentes³ font état de:

50.000	Créoles (descendants des esclaves libérés lors de l'abolition; en régression démographique relative);
30.000	Haïtiens (immigrants);
18.000	(ou plus) Brésiliens (immigrants);
15.000	Français "métropolitains" (immigrants venus de la France européenne et fonctionnaires de l'Etat en séjour plus ou moins temporaire);
10.000	Businenge (descendants d'esclaves autolibérés, en provenance du Surinam);
8.000	Amérindiens;
7.000	Antillais (immigrants, originaires des Antilles françaises surtout);
6.000	Chinois (immigrants);
5.000	Guyaniens (immigrants du Guyana, ex-Guyane anglaise);
4.000	Surinamiens (immigrants); ⁴
1.400	Hmongs (immigrants). ⁵

On distingue six peuples amérindiens:⁶

Kali'na⁷, environ 2.000⁸; localisés sur le littoral occidental; également présents aux Venezuela, Guyana, Surinam, Brésil;

Wayana, environ 1.000; localisés sur le haut Maroni; également présents au Surinam et au Brésil;

Wayãpi, environ 500; localisés sur le haut Oyapock; également présents au Brésil;

3 Il est utile de préciser que presque tous les chiffres qui suivent sont sujets à caution, et qu'il serait vain d'y chercher une cohérence vu la disparité des sources. A l'heure où sont écrites ces lignes, un nouveau recensement démarre en France.

4 Les chiffres qui précèdent sont pris dans *Etats généraux du développement économique réel et durable de la Guyane*, Chambre de commerce et d'industrie, 1998.

5 Géraud 1997 : 70.

6 Les estimations de la FOAG avancent un total de 18.000 Amérindiens. Les chiffres qui suivent sont tirés, sauf mention contraire, de Zonzon & Prost 1997 : 24.

7 Connus aussi comme Galibi.

8 FOAG: 8.000.

Palikur, environ 500; localisés sur le littoral central et le bas Oyapock; également présents au Brésil;

Arawak, environ 350⁹; localisés sur le bas Maroni et le littoral central; également présents aux Venezuela, Guyana, Surinam;

Émérillon, plus de 400¹⁰; localisés sur les hauts Maroni et Oyapock; seul peuple amérindien exclusivement guyanais.

Quelques familles aparai (peuple du Brésil) ont récemment été signalées dans les communautés wayana, ainsi que quelques individus akuriyo et tiriyo (peuples du Surinam et du Brésil) parmi les Émérillon du haut Maroni et les Wayana.

LES LANGUES

Les langues nées hors de l'Amérique sont le français, utilisé dans l'éducation, l'administration, les media; le portugais, parlé par la communauté brésilienne; l'espagnol, langue de communautés hispanoaméricaines, les plus visibles étant celles des Dominicains et des Péruviens; l'anglais des migrants venus du Guyana et des Antilles anglophones;¹¹ le chinois (hakka, cantonais, minnan), dont les premiers locuteurs sont arrivés pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle (le flux migratoire chinois n'est pas tari aujourd'hui); le vietnamien, le lao et le hmong, présents en Guyane surtout depuis les guerres récentes dans le sud-est asiatique.

Je m'attarderai un peu plus sur les créoles. L'existence de ces langues est une des conséquences de la traite d'esclaves africains vers les Amériques pendant la période coloniale. Dans la région qui nous occupe la présence de populations descendantes des Africains connaît deux histoires, qui divergent à partir de certaines charnières chronologiques.

Ces charnières sont les points où des groupes humains esclaves se libèrent, aux XVII^e et XVIII^e siècles, en fuyant les plantations et en fondant des sociétés indépendantes dans l'arrière-pays. Ces populations nées du marronnage, que génériquement on appelle businenge (du néerlandais **bos neger**) ou Noirs Marrons, ont surgi en Guyane hollandaise. Certaines sont présentes en Guyane française depuis plus de deux cents ans. C'est le cas des Boni ou Aluku. D'autres arrivent plus récemment, avec une intensification pendant - et depuis - les troubles qui ont secoué le Surinam de 1986 à 1992: Ndjuka ou Okanisi,¹² Paramaka, Saramaka. Elles parlent des créoles de base anglaise - les Anglais furent les premiers colons de ce qui deviendrait le Surinam -, avec la restriction que le saramaka a subi une relexification portugaise importante, suite au contact avec les esclaves amenés du

9 Connus aussi comme Lokono. Selon d'autres sources ils seraient environ 600.

10 D. Maurel, E. Navet (com. pers.). L'autodénomination des Émérillon est Teko.

11 Les Ste Luciens cependant, nombreux dans l'orpaillage, parlent aujourd'hui le créole guyanais.

12 Autodésignation revendiquée par certains, à partir de Auca, éponyme territorial.

Nordeste brésilien par une communauté de juifs expulsés au milieu du XVII^e siècle. Leur localisation couvre en Guyane française le littoral occidental et le moyen et bas Maroni.

Les autres créoles sont parlés par les descendants des esclaves libérés en 1848 par la France et en 1863 par la Hollande (et, bien sûr, par l'indépendance d'Haïti). Sur le Maroni est très présent le sranan tongo, créole général du Surinam, de base anglaise et en cours de relexicalisation néerlandaise, servant de langue véhiculaire sur cette frontière, de plus en plus sous une forme appelée wakaman tongo. L'ensemble des créoles de base anglaise mentionnés¹³ est assez homogène linguistiquement, la seule déviance notable résidant dans le lexique saramaka. Sur les bas Maroni et Oyapock, ainsi que sur le littoral, on trouve les créoles de base française: guyanais, antillais (Petites Antilles) et haïtien.

Les langues amérindiennes se distribuent sur trois familles, comme suit :

Caribe

kali'na

wayana

aparaï¹⁴

Tupi-Guarani

wayãpi

émérillon

Arawak

palikur

arawak (lokono)

Ces trois familles couvrent, en Amérique du Sud, des régions immenses. Les Guyanes abritent pour les deux premières leurs avancées les plus septentrionales. Il n'en va pas de même pour la troisième, qui avait atteint la Floride et qui est encore représentée, aujourd'hui, en Amérique centrale.

Les plus fragiles de ces langues semblent être les deux langues Arawak, en raison probablement du fait que la plupart de leurs implantations se trouvent à proximité de centres urbains. Néanmoins les Kali'na vivent dans des conditions comparables et ne paraissent pas délaisser l'usage de leur langue¹⁵: le facteur nombre joue un rôle, bien sûr, mais le facteur politique-identitaire sans doute aussi. Les témoignages convergent pour dire que l'émérillon, qui a frôlé l'extinction au milieu de ce siècle, se raffermirait démographiquement et linguistiquement. Le bilinguisme wayana-aparaï est fréquent au Brésil, surtout chez les Wayana, par effet des partis pris religieux et éducatifs des missionnaires protestants.

13 Qu'en Guyane française on nomme génériquement taki taki, terme dans lequel le mépris côtoie l'ignorance.

14 L'akuriyo et le tiriyo appartiennent aussi à cette famille.

15 Avec des exceptions comme, semble-t-il, à Iracoubo.

LA SITUATION LEGALE DES LANGUES

Il n'y a pas, au pays de la liberté, de l'égalité et de la fraternité, de législation spécifique aux premiers habitants de ce morceau d'Amérique. Hormis un décret ministériel de 1987 qui prévoit des zones de parcours aux « communautés d'habitants tirant traditionnellement leur subsistance de la forêt », et dont la concrétisation se fait toujours attendre.¹⁶ La tradition centralisatrice de la France est connue. La notion de citoyenneté différenciée se situe aux antipodes du droit français. La langue française a été inscrite dans la Constitution en tant que « langue de la République » en 1992. Cela s'est fait dans un contexte de défense contre l'anglais, au moment de ratifier un traité important de l'Union européenne (Maastricht). Mais la loi constitutionnelle portant l'amendement a aussi été perçue, à la satisfaction des uns et au regret des autres, comme la dernière en date des atteintes à l'existence des langues locales.¹⁷ Notons au passage que dans la même année le pouvoir politique français réaffirme l'unité linguistique du pays et s'abstient de voter et de signer, au sein du Conseil de l'Europe, l'adoption de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

Il ne faut pas oublier que le territoire de la France européenne détient un nombre de ces langues régionales que les doigts d'une main ne suffisent pas à compter. Et que, malgré tout, la possibilité de leur présence à l'école est, depuis un demi-siècle, reconnue officiellement. Examinons de plus près les textes. Deux constantes les caractérisent jusqu'à aujourd'hui : 1) l'Etat décerne la dénomination « langue régionale » ; cela veut dire que l'accès aux droits afférents au statut de langue régionale dérive d'une inscription explicite du nom de la langue dans un texte officiel ; 2) la traduction du droit dans les faits repose entièrement sur la volonté des acteurs, élèves, enseignants, parents ; un texte de 1982 dit clairement qu'il n'est pas question de rendre obligatoire l'enseignement des langues régionales.

La loi Deixonne de 1951 constitue le premier pas vers la reconnaissance des langues régionales. L'énumération ne contient que les langues de la France européenne, et pas toutes, puisque certaines ne feront leur entrée que dans des textes ultérieurs. La langue régionale peut être introduite dans l'enseignement primaire à raison d'une heure par semaine. Les maîtres sont encouragés à s'en servir « chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude

16 Bahuchet 1994 : 150.

17 Ces sentiments contrastés se sont fait jour dans la société « civile » tout autant que dans le débat parlementaire. Député Robert Pandraud : « S'il faut apprendre une autre langue [que le français] à nos enfants, ne leur faisons pas perdre leur temps avec des dialectes qu'ils ne parleront jamais que dans leur village ; enseignons-leur le plus tôt possible une langue internationale ! Ce sera du temps gagné pour eux, pour la France et pour l'avenir. (Applaudissements sur quelques bancs du groupe Rassemblement pour la République. - *Exclamations sur divers bancs.*) » Assemblée nationale, débats en séance publique, 1^{re} séance du 12 mai 1992.

de la langue française". Sa présence dans le secondaire, prévue également, s'y formule en des termes vagues et s'associe au "folklore" et aux "arts populaires locaux".

En 1981 est incorporée la première langue non européenne, le tahitien. Suivent en 1992 les langues mélanésiennes. Le dernier texte important date de 1995,¹⁸ où l'on ne voit encore figurer ni les créoles ni les langues amérindiennes. Il contient néanmoins une innovation de taille : la notion d'enseignement bilingue - pour le primaire -, qui se caractérise par la parité horaire entre la langue régionale et le français.

Aujourd'hui la conjoncture est prometteuse pour plusieurs raisons.

D'un côté on constate, il est vrai, la remontée d'un discours officiel assimilationniste, induit probablement par la présence, en France européenne, d'importantes communautés d'immigrants qui demeurent sur les marges de la société, entre un retour impossible et une intégration extrêmement difficile aux plans social et économique. Mais en même temps la diversité de tout ce qui est humain acquiert droit de cité. On lit ainsi, dans le rapport que le Conseil d'Etat a consacré en 1996 à l'étude des principes d'égalité et d'équité, que "l'égalité de droit peut aller de pair avec l'inégalité de fait", et que "le principe d'égalité n'atteint réellement son but que s'il est aussi le vecteur de l'égalité des chances".¹⁹ Et, sous la plume du Ministre de l'éducation : "l'égalité, ce n'est pas l'égalitarisme"; "Qu'est-ce donc que l'égalité à l'école? C'est la diversité";²⁰ ou encore : "il faut [...] ouvrir l'école à la diversité des régions et des cultures [...] Il faut que l'école de la République accepte la diversité".²¹ Le Président de la République a déclaré, à la Rencontre internationale des communautés amérindiennes de juin 1996 à Paris :

Notre devoir de mémoire à l'égard des premières nations n'est ni passéiste, ni pessimiste, ni inactif. Il tend à la construction d'un ensemble culturel harmonieux. Dans cette démarche, le multilinguisme tient une place éminente.

Par ailleurs, la ratification par la France de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires de 1992 - et sa préalable signature - est à l'ordre du jour, après les récentes remises au Premier ministre du rapport Poignant défendant le patrimoine linguistique, et du rapport Carcassonne garantissant la constitutionnalité de la ratification, ainsi que celle, au ministre de l'éducation et au ministre de la culture, du rapport Cerquiglini portant inventaire des langues. Dans le processus qui s'amorce, la Délégation générale à la langue française devrait prochainement devenir Délégation des langues de France. Enfin, le contexte international va

18 Bulletin officiel de l'éducation nationale du 20 avril.

19 Le Monde 19-20 octobre 1997, p. 6, sous le titre : « Le juge administratif de Paris autorise les mairies à préférer l'équité à l'égalité ».

20 Le Monde 6 février 1998, p. 14, sous le titre : « Ce que je veux ».

21 Bulletin mensuel d'information de l'Institut occitan, n° 4, février 1998.

résolument dans le même sens, avec des initiatives comme celle du projet de *Déclaration universelle des droits linguistiques* (Pen Club-Ciemen) ou celle du projet *Linguapax* de l'Unesco.

Il n'en reste pas moins fort à faire en ce qui concerne la Guyane. Si les créoles (de base française) apparaissent dans le rapport Poignant, nulle mention encore des langues amérindiennes (et businenge). La Fédération des organisations amérindiennes de Guyane s'en est émue et a envoyé au Premier ministre une lettre où elle se demande si les langues des premiers habitants vont devoir être considérées comme des langues étrangères. La même Fédération avait, en 1996, remis au Ministre de l'éducation de l'époque en visite, une déclaration sur les points que l'enseignement en milieu amérindien doit incorporer afin de s'adapter aux aspirations des populations. Le contenu n'est autre que ce que, presque partout ailleurs sur le continent, on connaît comme éducation bilingue interculturelle. Le rapport Cerquiglioni, plus récent et fait par des scientifiques,²² tient compte des langues amérindiennes et businenge de Guyane.

A côté des revendications pour la reconnaissance officielle, et en attendant cette dernière, des actions se déroulent sur le terrain. Au début des années quatre-vingts voit le jour le projet *Education adaptée aux populations sylvicoles de Guyane*, soutenu par le Ministère des Départements et Territoires d'Outre-Mer,²³ lequel n'aura pas de continuité. En 1995 démarre, au Centre universitaire de Cayenne, un cursus de niveau maîtrise intitulé *Diplôme universitaire de langues et cultures régionales*, où s'inscrivent six Kali'na. Deux ans plus tard, l'Orstom-Ird, associé au Cnrs, ouvre son programme *Langues de Guyane: recherche, éducation, formation* et crée sur son centre guyanais un Laboratoire de sciences sociales.

Le programme *Langues de Guyane* a entrepris de constituer un fonds de connaissances nouvelles et rigoureuses sur les langues moins bien connues du pays. Il concerne, au premier chef, les langues amérindiennes et businenge. Pour mener à bien son projet, le programme compte sur une équipe de linguistes, certains permanents en Guyane, d'autres s'y rendant en mission, qui enquêtent sur le terrain, analysent les données et, par le biais de leurs publications, mettent les résultats à portée des spécialistes mais aussi d'un public plus large.

De façon complémentaire, le programme entend restituer aux populations dont les langues sont étudiées la part applicable des produits de la recherche. A ce titre il s'engage aux côtés de l'Education nationale dans des actions visant à une meilleure adéquation de l'enseignement au fait incontestable de la mosaïque linguistique guyanaise. C'est ainsi qu'au sein de l'Institut universitaire de formation des maîtres se tiennent, annuellement, les *Journées sur l'enseignement en contexte*

22 Avec une tendance un peu inflationnaire : soixante-quinze langues figurent en liste, certaines un peu artificiellement distinguées.

23 Cf. Grenand, dans ce même volume.

interculturel, pendant lesquelles les étudiants sortants, futurs professeurs du primaire, se familiarisent avec les langues et les cultures auxquelles la prise de leur premier poste peut les confronter. Le but est de réduire le niveau d'anxiété que cette perspective engendre chez beaucoup, en leur donnant, tant que faire se peut, des cadres et des outils aptes à introduire un principe d'intelligibilité dans ces mondes nouveaux.

Parallèlement se déroule l'expérience *Médiateurs bilingues*. Partant du constat d'un échec scolaire généralisé chez les populations non francophones, l'initiative prend le contrepied de l'opinion la plus répandue - il faut que ces populations changent - et, avançant l'idée que c'est plutôt à l'école de changer, prône l'introduction de la langue propre à l'école, sous les formes orale et écrite. Le premier blocage qui survient repose sur la conjugaison de deux faits : 1) personne ne peut, en principe, se voir confier une classe pour y développer une activité pédagogique sans avoir suivi les filières de formation officielles et réussi aux concours qui les sanctionnent; 2) le nombre d'Amérindiens et Businenge satisfaisant à la condition 1) - et disponibles pour l'enseignement - est insignifiant. Un plan gouvernemental récent tendant à la réduction du chômage des jeunes - loi *Emplois jeunes* de 1997 - permet de rompre ce cercle. En 1998 l'Education nationale recrute dans ce cadre juridique un certain nombre d'aides-éducateurs pour accomplir, au sein de la communauté scolaire, des activités correspondant "à des besoins émergents ou non satisfaits" et présentant "un caractère d'utilité sociale, notamment dans les domaines des activités [...] culturelles, éducatives [...]".²⁴ L'expérience *Médiateurs bilingues* donne un début de formation à des personnes non diplômées, locutrices des langues amérindiennes et businenge, qui rend possible l'accueil du petit écolier dans sa langue au moment où démarre sa vie scolaire. A terme, et sachant que les emplois jeunes ont une durée de cinq ans, le programme devrait susciter des vocations se traduisant dans un premier temps par la reprise des études, et dans un second temps par l'admission dans un institut de formation des maîtres. Les médiateurs bilingues d'aujourd'hui sont le germe de ce que seront un jour les professeurs bilingues de Guyane française.

REFERENCES

- BAHUCHET, S. (resp.) 1994. *Situation des populations indigènes des forêts denses et humides*. Bruxelles, Commission européenne.
- GERAUD, M.-O. 1997. *Regards sur les Hmong de Guyane française*. Paris, L'Harmattan.
- MAM-LAM-FOUCK, S. 1996. *Histoire générale de la Guyane française*. Cayenne, Ibis Rouge Editions.
- ZONZON, J. & PROST, G. 1997. *Géographie de la Guyane*. Servedit.

24 *Journal officiel*, 17 octobre 1997.

LA CONNAISSANCE SCIENTIFIQUE DES LANGUES AMÉRINDIENNES EN GUYANE FRANÇAISE

Françoise Grenand¹

BREF HISTORIQUE DES ÉTUDES

En matière d'étude des langues comme en ce qui concerne les recherches anthropologiques ou les sciences naturelles, il est important de rappeler que les frontières politiques de la Guyane française n'ont guère de pertinence. Toutes les langues amérindiennes qui sont aujourd'hui parlées dans cette région le sont également, sauf une, l'émérillon, dans les pays voisins.

Les premières recherches sur les langues de Guyane proprement dite commencent au XVII^e siècle. Elles se consacrent surtout au galibi (kaliña) et sont principalement le fait d'ecclésiastiques, l'intérêt pour les langues indigènes étant motivé par l'évangélisation.

D'après les correspondances conservées dans les archives et des bribes de matériaux linguistiques qui nous sont parvenues, il semble que d'autres langues, dont plusieurs aujourd'hui éteintes, aient été étudiées par les missionnaires. Ces travaux sont soit perdus à tout jamais, soit égarés dans des archives que l'on localisera peut-être un jour.

Au XIX^e siècle, l'intérêt scientifique se développe et de nombreux voyageurs collectent de brefs lexiques, la plupart du temps dans le but de conserver une trace de langues qu'ils jugent invariablement condamnées à brève échéance.

Ce n'est finalement que dans la seconde moitié du XX^e siècle qu'un intérêt approfondi pour les langues va se développer. Précisons que cet intérêt est strictement coévolutif de l'attention renouvelée que la France porte à ses populations amérindiennes à partir de 1947.

PUBLICATIONS

Afin de permettre une lecture aisée, j'examinerai chaque item globalement si nécessaire, puis langue par langue par ordre alphabétique. Je n'évoquerai que les travaux contemporains.

1 CNRS, Laboratoire des Langues et Civilisations à Tradition Orale, Département Langue, Culture et Environnement.

Volume. Les travaux publiés à ce jour en langue française sont assez limités pour l'ensemble des six langues parlées en Guyane française, à l'exception du wayãpi pour lequel on dispose d'une grammaire et d'un dictionnaire assez complet.

Arawak

Etude en cours (Patte) et traduction au français d'un manuel originellement écrit en néerlandais (van Baarle). Pour le reste, et en dehors du travail précurseur de De Goeje, les travaux contemporains ont été publiés en anglais par Taylor et Bennett. Un bilan récent sur l'histoire de la recherche sur l'arawak a été réalisé en Guyana (Benjamin). Il est important cependant de signaler qu'il existe pour cette langue de bons matériaux anciens utilisables par les linguistes contemporains.

Emérillon

Travaux grammaticaux en cours de publication (Maurel); travaux lexicaux en cours d'élaboration (Maurel; Navet); éléments de mythologie déjà publiés (Navet) et synthèse en cours d'élaboration (Navet); plusieurs textes bilingues publiés.

Galibi (kaliña)

Travaux contrastifs sur les structures comparées du français et du galibi (Renault-Lescure); travail important sur l'emprunt lexical (Renault-Lescure); travail grammatical sur la composition nominale (Renault-Lescure). L'essentiel des travaux contemporains sont cependant de l'autorité du hollandais Hoff, auteur d'une grammaire de référence. D'autres travaux sont menés au Surinam par Courtz et au Venezuela par Romero-Figueroa. Quant au meilleur dictionnaire, de surcroît encyclopédique, il s'agit toujours de *L'Encyclopédie des Caraïbes* du Père Ahlbrinck publiée en 1931 et dont il existe une traduction française, malheureusement désuète et de diffusion restreinte.

Palikur

Trois travaux grammaticaux sur les structures de surface, les aspects verbaux et les catégories discursives (Green & Green; Wise; Dooley); un lexique et un manuel de conversation (Iaparra; Orlando; Felício; Green & Green); des textes bibliques en langue palikur (anonyme; SIL); quelques textes de mythes publiés en allemand et en français (Nimuendaju; Grenand & Grenand).

Wayana²

Deux grammaires didactiques (De Goeje; Jackson), lexique (De Goeje), lexique sanitaire (Camargo), phonologie (Camargo), textes sur la vie quotidienne écrits par des Wayana (Camargo (ed.)), nombreux textes bibliques (West Indies Missions, SIL). Mythes publiés en français, en espagnol et en portugais (Hurault; Schoepf; Van Veltem & Magaña). Sur le Paru au Brésil l'essentiel des travaux et des textes concernent l'apalai, désormais utilisé comme langue d'évangélisation et d'éducation.

2 Sur le versant brésilien, cette langue est actuellement en cours de fusion avec l'apalai.

Wayãpi

Grammaire (Grenand; Olson; Jensen), formation historique de la langue (Jensen), phonologie (Olson), lexique et phrasaire (Olson), très important dictionnaire (Grenand), travaux sur les systèmes cognitifs (Jensen; Grenand & Grenand). Mythes et récits historiques publiés en français (Grenand; Tilkin-Gallois). A noter que ces travaux ont été réalisés aussi bien au Brésil qu'en Guyane.

On notera pour le galibi, l'émérillon et le wayãpi, un livre de contes bilingues destiné à l'usage pédagogique (Renault-Lescure, Grenand & Navet).

Qualité. Il s'agit pour une bonne part de travaux de diffusion restreinte difficilement accessibles. L'alphabet phonétique est employé par la majorité des auteurs de ces publications.

Types de contenu. Dominent les articles traitant de points spécifiques de grammaire. Quatre grammaires ont été publiées (galibi, wayana, arawak et wayãpi); la grammaire émérillon devrait suivre prochainement. Il existe du matériel lexical dispersé, mais seul le wayãpi est doté d'un dictionnaire récent. Avec plusieurs travaux en cours, la situation du wayana devrait considérablement s'améliorer.

Diffusion. Elle est globalement déficiente, réservée soit au monde missionnaire, soit à un public scientifique limité. Entre ces deux univers, il existe un fort cloisonnement.

Editeur. L'Éducation Nationale française n'a pratiquement pas participé à l'effort de publication. L'édition est largement privée.

RECHERCHE

Langues bien documentées. Deux langues seulement sont bien documentées, le galibi (kaliña) et le wayãpi; encore faut-il nuancer puisqu'une grande partie des travaux a été effectuée dans les pays voisins et rédigés en anglais, en hollandais et en portugais. Il reste un gros effort à faire quant à la publication de textes bilingues. O. Renault-Lescure poursuit actuellement ses travaux descriptifs en morpho-syntaxe, et phonologie/morphonologie. Son intérêt majeur tourne autour du passage de l'oral à l'écrit. F. Grenand travaille actuellement sur la formation historique du wayãpi dans une perspective cognitive. Dans le cadre d'un ouvrage en cours sur l'ethnoécologie des Wayãpi, P. Grenand consacre un chapitre important à l'ordonnancement du vivant. La majeure partie de la tradition orale wayãpi a déjà été recueillie et existe en version bilingue qui dort en attente de restitution aux intéressés.

Langues mal documentées. On peut classer sous cette rubrique le wayana, l'émérillon et le palikur. Pour ces trois langues, les travaux sont incomplets, mais la situation devrait rapidement évoluer dans les années à venir. Des travaux sur la tradition orale wayana sont en cours (Chapuis; Camargo; Rivière) et pourraient déboucher sur des éditions bilingues. Il existe aussi des travaux sur les ethnosciences chez les Wayana: classification des aliments (Camargo), représentations du corps (Chapuis). Dans un avenir plus ou moins proche, des dictionnaires de ces trois

langues devraient voir le jour: émérillon (Maurel & Maurel), palikur (Grenand), wayana (Chapuis; Camargo). M. Launey a débuté une enquête sur la phonologie et la grammaire du palikur. On constate donc que pour ces trois langues le matériau et la connaissance d'ores et déjà existent. Enfin l'arawak, langue presque éteinte en Guyane française, commence à être étudié et a, heureusement, été l'objet de davantage d'attention au Surinam et au Guyana.

Nombre de chercheurs actifs. Pour la seule Guyane française on dénombre en linguistique et ethnolinguistique sept chercheurs actifs (Camargo, Chapuis, Grenand, Maurel, Navet, Patte, Renault-Lescure).

Recherches en cours sans publication: voir ce qui est dit plus haut à propos de chacune des langues.

Proportion chercheurs nationaux, étrangers. En Guyane française, la plupart des chercheurs sont français. On compte une Brésilienne (Camargo) et un Suisse (Schoepf), lesquels travaillent majoritairement au Brésil.

Echanges internationaux et rencontres scientifiques. A titre individuel les chercheurs entretiennent souvent des rapports avec leurs collègues d'autres pays. Par exemple, O. Renault-Lescure a participé en 1993 au Colloque organisé au Venezuela par UNUMA et portant sur la production de supports de lecture en langues indigènes.

Bases de données. Il ne semble pas en exister. En revanche on peut signaler la mise au point par des chercheurs du Lacito (CNRS) d'une police de caractères phonétiques (API) utilisables sur ordinateur.

Institutions publiques, privées. En Guyane française la recherche en linguistique et en ethnolinguistique relève des structures nationales françaises. Les appuis officiels proviennent donc depuis vingt ans du CNRS et surtout de l'ORSTOM, bien implanté dans le département. L'Université des Antilles-Guyane apporte de plus en plus son soutien à la promotion des langues amérindiennes. Les institutions privées sont représentées de façon croissante par la Fédération des Organisations Amérindiennes de Guyane. Lors de son dernier congrès (décembre 1996), celle-ci a cependant émis le vœu que les demandes de recherche soient désormais soumises aux intéressés.

Appuis officiels à la recherche. En dehors des structures précédentes, l'appui le plus important est venu du Ministère des Départements et Territoires d'Outre-Mer français à travers la CORDET, sa structure incitative à la recherche. Deux projets ont été financés par cette structure :

- en 1982-84 un projet intitulé "L'éducation adaptée aux populations sylvoicoles de Guyane" traitant de l'adaptation de l'enseignement français aux sociétés amérindiennes (Renault-Lescure, Grenand).
- en 1995-96 un projet intitulé "Écrire l'histoire kaliña" traitant du passage de l'oral à l'écrit (Renault-Lescure).

Projection. Il est certain que les nécessités en matière de recherche s'imposent d'elles-mêmes :

- d'un côté, élaboration de dictionnaires et de grammaires lisibles par un public large ;
- de l'autre, mise au point de matériaux didactiques utilisables tant par les éducateurs amérindiens que nationaux.

Néanmoins il semble préalablement utile de réunir ce qui existe déjà en textes accessibles à la majorité des personnes concernées par les langues amérindiennes. Je pense en particulier à tout ce qui touche la tradition orale. Cela permettra sans doute d'économiser beaucoup d'effort, de temps et d'argent.

FORMATION

Je me bornerai ici à parler de la Guyane française, mais il existe une recherche linguistique importante au Brésil, concernant l'Amapa et le nord du Para.

Niveau de la formation. Les chercheurs français concernés par les langues de Guyane s'échelonnent à l'intérieur du système universitaire français entre la maîtrise et la thèse d'Etat.

Une structure devant en théorie servir de passerelle, le DULCR (Diplôme Universitaire de Langues et Cultures Régionales, option amérindienne) a été mise en place par l'Université des Antilles-Guyane.

Plusieurs sessions de sensibilisation à l'ethnologie et la linguistique amérindiennes ont été menées pendant la décennie 80 auprès des enseignants et des cadres de l'éducation nationale.

Accès des Amérindiens à ces formations. Depuis 1993, les Amérindiens, essentiellement les Galibi, peuvent accéder à des ateliers de formation/recherche sur l'écriture de la langue kaliña. Six Galibi sont inscrits au DULCR et les mémoires orientés sur les questions linguistiques seront sans doute majoritaires.

Nombre de linguistes formés ces dix dernières années et actuellement actifs. A notre connaissance la seule personne formée récemment est D. Maurel ; J. Chapuis, ethnologue et médecin se donne actuellement une formation complémentaire. Il est intéressant de constater que la linguistique et l'ethnologie restent encore, et c'est heureux, des disciplines indissociables pour la plupart des chercheurs travaillant sur les langues de Guyane.

Institutions de recherche, institutions d'enseignement. Université des Antilles-Guyane, ORSTOM (Département SUD), CNRS (CELIA, LACITO).

Appuis officiels à ces formations (bourses, financement, reconnaissance). En dehors du DULCR, il n'existe rien de spécifique à la Guyane française. La formation s'inscrit dans les structures nationales de la recherche française.

ROLE DU PROSELYTISME RELIGIEUX DANS LA CONNAISSANCE DES LANGUES

La Guyane française offre sur ce point un contraste saisissant avec les autres pays du bassin amazonien. La France, il convient de le rappeler, est un pays où la séparation de l'Eglise et de l'Etat s'exerce de façon stricte. La carence de l'Education Nationale en matière d'internat a cependant permis à l'Eglise catholique, jouant sur

la non abrogation du Concordat en Guyane, d'ouvrir des *homes* faisant fonction d'internat. Cette structure a fonctionné jusqu'au milieu des années 70 et surtout sur la côte. Pour autant, l'Etat a toujours soigneusement veillé à ce que les missionnaires catholiques ne fussent pas admis à exercer des activités éducatives. Il en a été de même lors de l'arrivée des évangélistes, dont le SIL, venus des pays voisins. Les autorités françaises leur ont toujours interdit l'accès aux communautés amérindiennes, mêmes si des actions larvées par l'intermédiaire de prosélytes locaux recrutés parmi les mulâtres guyanais ou plus rarement parmi les Amérindiens, ont été tentées. On ne s'étonnera donc pas que leur rôle dans les études linguistiques menées en Guyane soit nul. Il n'en reste pas moins qu'à partir de leurs bases brésiliennes et surinamiennes, ils ont réalisé plusieurs travaux, surtout sur le palikur, le wayãpi et le wayana.

BIBLIOGRAPHIE

(Les Wayana, Wayãpi et Palikur vivant de part et d'autre des actuelles frontières internationales ont été considérés comme assez unis pour que la littérature les concernant soit mentionnée quel que soit le pays où réside le groupe concerné. Pour l'arawak et le galibi, seule une petite sélection des travaux menés hors de la Guyane française est présentée.)

Arawak

- BAARLE, P. van & SABAJÓ, M. A. 1997. *Manuel de langue arawak*. Paris, Editions du Saule, traduit du néerlandais par M.-F. PATTE
- BENJAMIN, J. P. 1991. The arawak language in Guyana and adjacent territories. *Walter Roth Museum of Anthropology Series*. 8, Georgetown, 112 p.
- BENNETT, J. P. 1986. The Arawak language in Guyanese Culture. *Edgar Mittelholzer Memorial Lectures*. 10, Georgetown, 23 p.
- BENNETT, J. P. 1989. Arawak-English dictionary, with an English word-list. *Walter Roth Museum of Anthropology Series*. 6 (1-2), Georgetown, 72 p.
- GOEJE, C. H. 1928. The arawak language of Guiana. *Verhandelingen der Koninklijke Akademie van Wetenschappen*, Nieuwe reeks, XXVIII-2, Amsterdam, 309 p.
- TAYLOR, D. 1969. A preliminary view of arawak phonology. *International Journal of American Linguistics*. 35(3):234-238.
- TAYLOR, D. 1970. Arawak grammatical categories and translation, *International Journal of American Linguistics*. 36(3):199-204.
- TAYLOR, D. 1970. The postpositions of arawak. *International Journal of American Linguistics*. 36(1):31-37.

Emérillon

- MAUREL, T. 1991. *Dzawapinim o'olam tamandua, conte émerillon*. Coll. Krik-krik, Maripasoula, Association des Amis de l'école élémentaire, 10 p.
- MAUREL, T. 1992. *Mbaipuli pihik awöt, le tapir et les sirènes, conte émerillon bilingue*. Coll. Krik-krik, Maripasoula, Association des Amis de l'école élémentaire, 11 p.

NAVET, E. 1995. Qu'est-ce qui fait bouger le mythe? F. GRENAND & V. RANDA (eds.) *Transitions plurielles, exemples dans quelques sociétés des Amériques*, Paris, Peeters, SELAF 349:91-113.

Galibi (Kaliña)

AHLBRINCK, W. (1931) 1956. *L'Encyclopédie des Caraïbes*. Amsterdam, traduction française de l'IGN, Paris, 545 p.

HOFF, B. J. 1962. The nominal word-groups in carib. A problem of delimitation of syntax and morphology. *Studia Gratuloria* dedicated to A. W. de GROOT, *Lingua*. II:157-164.

HOFF, B. J. 1968. *The Carib language: Phonology, morpho-phonology, morphology, texts and word index*. La Haye, Martinus Nijhoff, 440 p.

HOFF, B. J. 1986. Evidenciality in Carib, particles, affixes and a variant of Wackernagel's law. *Lingua*. 69:49-103.

HOFF, B. J. 1990. The non-modal particles of the Carib language of Surinam and their influence on constituent order. PAYNE, D. (ed.) *Amazonian linguistics: Studies in lowland South American languages*. Austin, University of Texas Press, 495-541.

RENAULT-LESCURE, O. 1981. *Evolution lexicale du galibi, langue caribe de Guyane française*. ORSTOM TDM F16.

RENAULT-LESCURE, O. 1983. La composition nominale en galibi. *Amerindia*. 8:17-38.

RENAULT-LESCURE, O. 1984. A propos des premières descriptions d'une langue caribe, le galibi. AUROUX, S. & QLEIXALOS, F. (resp.). *Pour une histoire de la linguistique amérindienne en France. Amerindia spécial*. 6:183-208.

RENAULT-LESCURE, O. 1986. *Kaleda lesimali-poko womepae, guide pour l'apprentissage de la lecture du galibi, langue amérindienne de Guyane*. Cayenne, ORSTOM-CDDP, 69 p.

RENAULT-LESCURE, O. 1990. Langue maternelle et langue française en Guyane: ennemies? *Espace Créole*. Paris, Geres/Lacito/L'Harmattan, 7:151-171.

RENAULT-LESCURE, O. 1990. Contacts interlinguistiques entre le karib et les créoles des côtes guyanaïses. Numéro spécial Guyane, *Etudes Créoles*. vol. XIII, 2:86-94.

RENAULT-LESCURE, O. 1990. Comparaison des langues et approche pédagogique: exemples basés sur une langue caribe, le galibi, et le français. *Pour un nouvel enseignement en pays indien*. coll. La Nature et l'Homme en Guyane, Cayenne, ORSTOM, 41-75.

RENAULT-LESCURE, O. s.d. *Proposition pour une orthographe du galibi, langue amérindienne de Guyane*. Cayenne, ORSTOM-CDDP, 11 p.

RENAULT-LESCURE, O. sous presse. As palavras e as coisas do contato: a respeito dos neologismos na língua galibi. ALBERT & RAMOS (eds.) *Pacificando o Branco: cosmologia e política do contato no norte amazônico*, Brasília, ORSTOM/UNB.

RENAULT-LESCURE, O. & WILLIAM, D. 1986. *Kaleda silesimae, textes de lecture en galibi. Langue amérindienne de Guyane*, Cayenne, ORSTOM-CDDP, 43 p.

RENAULT-LESCURE, O., GRENAND, F. & NAVET, E. 1987. *Contes amérindiens de Guyane*. Coll. Fleuve et Flamme, textes bilingues, 160 p. (textes galibi, wayâpi et émérillon). Paris, CILF.

Palikur

ANONYME 1979. *Kagta Apatkekne Parikwaki, Hinos na língua palikur*. Brasília, Summer Institute of Linguistics, Livraria Cristã Unida, 126 p.

- ANONYME 1982. *Uhokri-gannasa. Um Novo Testamento na língua palikur*. Brasília, Summer Institute of Linguistics, Livraria Cristã Unida, 119 p.
- GREEN, H. D. & GREEN, M. R. 1972. *Surface Structure of Palikur grammar*. Brasília, Summer Institute of Linguistics, 107 p.
- GRENAND, F. & GRENAND, P. 1987. La côte d'Amapá, de la bouche de l'Amazone à la baie d'Oyapock, à travers la tradition orale palikur. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Belém, Série Antropologia, vol.3/1:1-78.
- IAPARRA, M., ORLANDO, N., FELICIO, J. A., GREEN, H. & GREEN, D. 1987. *Comunique-se bem, palavras e frases-chaves na língua palikur e na língua portuguesa*. Belém, Instituto Lingüístico de Verão, 165 p.
- NIMUENDAJÚ, C. 1926. *Die Palikur Indianer und ihre Nachbarn*, Göteborgs kongl. vet. Vitt. Hand., 31-2, Göteborg (vocabulaire, 127-144).
- WISE, M. R. & GREEN, H. D. 1971. Compound propositions and surface structure sentences in palikur (arawakan). *Lingua*. 26:252-280.

Wayana-Apalai

- ANONYME 1977. *Kan Pampilan, luki nimilikutpi, textes bibliques*, West Indies Missions, I. S., 156 p.
- BOVEN, K. 1995. *Over jagers, volken en geesten in het zuidelijk bos, wajana nekalêpîtom*. VICTOR L. (ed.). Paramaribo, 42 p.
- CAMARGO, E. & P. MORGADO 1996. *Têwehepînephe lêken osepînonohnôko zairokene. Tratando-se bem, guia prático de termos e expressões relativos a sintomas clínicos em wayana e apalai*, CELIA-NHII/USP, 70 p.
- CAMARGO, E. (ed.) 1995. Da oralidade à escrita, Relatos de homens e mulheres wayana. *Chantiers Amerindia*, supplément 2 au n°19/20 d'Amerindia, A. E. A., Paris, 52 p.
- CAMARGO, E. 1996. Aspects de la phonologie wayana. *Amerindia*. 21:115-136.
- CAMARGO, E., sous presse. Identidade étnica, identidade lingüística: o bilingüismo entre os Wayana e os Aparai. Atas do VI Congresso da ASSEL, Rio de Janeiro.
- DE GOEJE, C. H. (1941) 1955. *Les Indiens Wayana: contribution à la connaissance des langues, pays et peuples des Indes Néerlandaises*. trad. IGN, 100, Paris, 50 p.
- DE GOEJE, C. H. 1946. Études linguistiques caribes. N. V. *Noord Hollandsche Uitgevers*, II, Maatschappij, 274 p.
- HURAU, J. (1968) 1985. *Les Indiens Wayana de la Guyane française, Structure sociale et coutume familiale*. Coll. mémoires ORSTOM, 3-5, Paris, ORSTOM, 152 p. (textes de tradition orale)
- JACKSON, W. S. 1972. A Wayana grammar. GRIMES J. E. (ed.) *Languages of the Guianas*, vol. 1, Summer Institute of Linguistics, University of Oklahoma, 35:47-77.
- KOEHN, E. & KOEHN, S. 1971. Fonologia da língua apalai. *Estudos sobre línguas e culturas indígenas*. Brasília, Summer Institute of Linguistics, 17-28.
- KOEHN, E. & KOEHN, S. 1986. Grammatical sketches: Apalai. DERBYSHIRE, D. C. & PULLUM, G. K. (eds.) *Handbook of Amazonian Languages*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1:33-127.
- MAGAÑA, E. 1987. Contribuciones al estudio de la mitología y astronomía de los indios de la Guyanas. *Latin America Studies*. 35, Amsterdam, CEDLA, 306 p. (récits wayana et galibi, vocabulaire astronomique émérillon et apalai).

- SCHOEN, I. (ed.) *Tulakanem pampilan. Travel phrase book in Wayana, Sranan Tongo, Dutch and English*, SIL, Paramaribo, 140 p.
- SCHOEPP, D. 1976. Le japu faiseur de perles: un mythe des Indiens Wayana-Aparai du Brésil. *Bulletin annuel*. Musée d'Ethnographie, Genève, 9:55-82.
- SCHOEPP, D. 1987. Le récit de la création chez les Indiens Wayana-Aparai du Brésil. *Bulletin annuel*. Musée d'Ethnographie, Genève, 29:113-138.
- SCHOEPP, D. 1993-94. Une étrange massue pour affronter les Wayãpi, ou les avatars de la technologie chez les Wayana de la région Brésil-Guyane. *Bulletin de la Société Suisse des Américanistes*. Genève, 57-58:69-88.

Wayãpi

- ANONYME 1983. *Wayãpi mo'ea, cartilha na língua Oiapí*, vol. 1, Edição experimental, Belém, Instituto Lingüístico de Verão, 45 p.
- ANONYME 1983. *Wayãpi mo'ea, cartilha na língua Oiapí*, vol. 2, Edição experimental, Belém, Instituto Lingüístico de Verão, 49 p.
- ANONYME 1983. *Wayãpi mo'ea, cartilha na língua Oiapí*, vol. 3, Edição experimental, Belém, Instituto Lingüístico de Verão, 37 p.
- ANONYME 1985. *Kareta Jamo'eypy, Pre-cartilha na língua Oiapí*, Edição experimental, Belém, Summer Institute of Linguistics, 10 p.
- GRENAND, F. 1978. La tortue et le jaguar: conte wayãpi. *Amerindia*. Paris, 3:183-193.
- GRENAND, F. 1980. Traduction de chants Wayãpi. *Wayãpi-Guyane*, de BEAUDET, J. M., disque 33 tours et cassette, Barclay-CETO, ORSTOM.
- GRENAND, F., 1980. *La langue wayãpi: phonologie et grammaire (Guyane française)*. T.O. 41, Paris, SELAF, 117 p.
- GRENAND, F. 1982. *Et l'homme devint jaguar: univers imaginaire et quotidien des Indiens wayãpi*, Paris, l'Harmattan, 456 p.
- GRENAND, F. 1989. *Dictionnaire wayãpi-français, lexique français-wayãpi (Guyane française)*. Coll. Langues et Sociétés d'Amérique Traditionnelle, n°274, Paris, Peeters/SELAF, 538 p.
- GRENAND, F. 1993. French Guiana: language situation. ASHER R.E. (ed.) *The Encyclopedia of Language & Linguistics*, Edimbourg, Encyclopaedia Office.
- GRENAND, F. 1995. Le voyage des mots: logique de la nomination des plantes. Exemples dans des langues tupi du Brésil. Les mécanismes du changement culturel et linguistique, GRENAND, F. (eds.) numéro thématique des *Cahiers du Lacito*. Paris, PEETERS, 7:23-42.
- GRENAND, F. 1997. Taxonomie indigène et noms d'animaux: dérivation et composition en wayãpi, langue amérindienne de Guyane et du Brésil, actes du colloque "Lexique et cognition". *Linguistica Palatina-Colloquia*, Paris, PUPS.
- GRENAND, F. à paraître. Wayãpi language. KEY, M. R. (ed.) *South American Indian Languages*. GRENAND, F. associate editor, Intercontinental Dictionary Series, Irvine University Press.
- GRENAND, F. & GRENAND, P. 1979. Situation linguistique des populations amérindiennes de Guyane. *Atlas de la Guyane*, planche 20, 1 carte, Paris, CNRS- ORSTOM.
- GRENAND, F. & GRENAND, P. 1988. Migração dos homens e migração dos nomes das plantas. *Sociedade de Botânica do Brasil*, Rio de Janeiro, 8 p.

- GRENNAND P. 1980. *Introduction à l'étude de l'univers wayâpi: ethnoécologie des Indiens wayâpi du haut Ouyapock (Guyane)*. T. O. 40, Paris, SELAF, 332 p.
- JENSEN, A. A. 1979. Comparação Preliminar das Línguas Emerillon e Oiampí no seu desenvolvimento do proto Tupí-Guaraní. Coll. *Arquivo Lingüístico*, s.n. Brasília, Summer Institute of Linguistics, 22 p.
- JENSEN, A. A. 1988. *Sistemas indígenas de classificação de aves: aspectos comparativos, ecológicos e evolutivos*. Coleção Eduardo Galvão, Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 88 p.
- JENSEN, A. A. & JENSEN, C., s. d. *Wajapĩ mo'ea, Pre-cartilha na língua Oiampí*. Edição experimental, Belém, Instituto Lingüístico de Verão, 23 p.
- JENSEN, C. 1979. Cinco Lições em oiampí (dialeto Jari). Coll. *Arquivo Lingüístico*. 134, Brasília, Summer Institute of Linguistics, 15 p.
- JENSEN, C. 1989. O desenvolvimento histórico da língua Wayampi. Série *Línguas Indígenas*. 498, Campinas, Editora da Unicamp, 194 p.
- JENSEN, C. 1993. *Wayampi Texts: Amapari dialect*. Belém, Summer Institute of Linguistics, 108 p.
- OLSON, G. 1978. 18 textos Oiampí. Coll. *Arquivo Lingüístico*. 100. Brasília, Summer Institute of Linguistics, 19 p.
- OLSON, G. 1978. Descrição preliminar de orações wajapĩ. Coll. *Ensaio Lingüísticos*. 3, Brasília, Summer Institute of Linguistics, 42 p.
- OLSON, G. 1993. *Wayampi Texts: Jari dialect*. JENSEN, C. (ed.). Belém, Summer Institute of Linguistics, 151p.
- OLSON, G. & OLSON, R. 1975. Tentative Phonemic Statement of Oiampí (dialeto Jari). Coll. *Arquivo Lingüístico*. 99, Brasília, Summer Institute of Linguistics, 14 p.
- OLSON, G. & OLSON, R. 1977. Frases úteis em oiampí (dialeto Jari). Coll. *Arquivo Lingüístico*. 101, Brasília, Summer Institute of Linguistics, 15 p.
- OLSON, R. 1978. Dicionário por tópicos nas línguas oiampí (wajapĩ)-português. Coll. *Ensaio Lingüísticos*. 2, Brasília, Summer Institute of Linguistics, 49 p.

AMERINDIAN LANGUAGES OF GUYANA

*Janette Forte*¹

NUMBER OF AMERINDIANS IN THE COUNTRY

There are 9 surviving Amerindian peoples living within the borders of Guyana. Of this number, perhaps only the Patamona live exclusively in Guyana since the other ethnicities straddle the borders with Brazil (Waiwai, Wapishana, Makushi), Venezuela (where the 1992 Census lists 811 Akawaio, 19,000 Pemon and 248 Arawak in Bolivar State, 11,141 Kariña in 3 States, and 24,000 Warau in the Delta Amacuro), and Suriname (Lokono Arawak and Kariña).

Six of these nine Amerindian peoples of Guyana speak a Carib language, two speak Arawakan languages and Warau makes up the ninth linguistic group. In numerical terms, however, there are roughly the same number of Arawakan as there are Cariban speakers.

Guyanese Amerindians are estimated to number 48,859 persons, comprising 6.81 per cent of the national population. They rank as the fourth largest ethnic group, after the East Indian (49.49 per cent), Negro/Black (35.63 per cent) and Mixed (7.05 per cent) ethnic groups. These small numbers belie their significance, however, since they still comprise the majority populations in the interior Regions 1, 8 and 9, and a significant percentage (one-third) in Region 7. An estimated 70 per cent of the total Amerindian population live in the regions west of the Essequibo River which are known as Regions 1, 7, 8 and 9.

The country has a racialised geography, with the non-Amerindian majority concentrated on the narrow coastal plain which makes up about 5 per cent of the total land area. According to the UN-funded 1993 Household Income and Expenditure Survey, "the most populous Regions 4 and 6 [coastal regions] account for 61.3 per cent of the population. The interior Regions 1, 7, 8 and 9 account for only 7.6 per cent of the population, the other Regions 2, 3, 5 and 10 contributing to 31.1 per cent of the population; the coastal Regions 2, 3, 4, 5 and 6 have almost seven-eighths of the population living there".

The same Survey further notes that the "bulk of the Amerindians live in Regions 1, 2, 7, 8 and 9. Regions 1 and 9 have 28.80 per cent and 24.95 per cent

1 Amerindian Research Unit. University of Guyana, June 1996

respectively of the Amerindian population, followed by Regions 2, 7 and 8 with 11.72 per cent, 9.45 per cent and 8.63 per cent respectively”.

In spite of the upheavals of the colonial and post-colonial centuries, Guyanese Amerindians still live in relatively well-defined ecological niches, with a general tendency for ethnic separateness to be maintained the further away the population resides from the coastal centre of power. Listed below are the estimated indigenous peoples together with the general ecological niche occupied.

The two Arawakan peoples of Guyana are:

Lokono Arawak - white sand plateaux near the coast; middle river basins flowing northwards below the falls; [Arawak and Mixed Arawak comprise an estimated 15,500 persons] and

Wapishana - south Rupununi savannahs; [population 6,900].

Enumerating from north to south of the country, the numbers and locations of the Carib-speaking peoples are as follows:

Kariña (Carib) - concentrated in the Guyana North West District; coastal river heads; coastal lowland forests; [population 3,000]

Akawaio/Kapon - lowland and upland forests; the Mazaruni River basin; [population 5,000]

Patamona/Kapon - upland savannah in the Pakaraima Mountains; [population 5,000]

Arekuna/Pemon - upland savannah; in the border village of Paruima, that lies closer to the Gran Sabana area of Venezuela than it does to Kamarang, the sub-regional centre of that part of Region 7 [population 500]

Makushi/Pemon - in the north Rupununi savannahs; [population 7,750]

Waiwai - in the dense tropical lowland forests of the upper Essequibo river basin; [population 240]

In addition there are about 5000 **Warau** who primarily live in the coastal swamps of the North West Region, adjoining their more numerous kinfolk in the Amacuro Delta of Venezuela.

NUMBER OF INDIGENOUS LANGUAGES IN GUYANA

There are 9 surviving indigenous languages spoken by varying numbers of the following indigenous peoples.

Lokono Arawak

There are an estimated 15,500 Lokono Arawak (including mixed Arawak) in Guyana, though perhaps fewer than 10 per cent of them still can speak their language. They form the majority population of the 90 odd coastal Amerindian settlements. Broadly speaking, the populous Lokono Arawak dominate the coastal region with Carib speakers located further up the rivers and creeks.

On the 8 major Suriname rivers that flow into the Atlantic, there remain 12 Lokono Arawak and 4 mixed Lokono/Kariña villages, with a total Arawak population

that is close to one thousand. In addition there are possibly an equal number of Lokono Arawak in French Guiana while the 1992 Indigenous Census of Venezuela lists 248 Arawak in Bolivar State.

Kariña

The Kariña people (also known as Galibi, Carib and Kalina) are spread out in varied ecosystems in the three Guianas as well as in four states in Venezuela. While their orientation is a maritime one in French Guiana and Suriname, the 3,000 Kariña of Guyana live in predominantly wetland forests, maintaining little contact with their kinfolk in the other territories. In Venezuela, there are a total of 11,141 Kariña spread out in 4 States. No known studies of their language have ever been done in Guyana.

Warau

In comparison with the volume of publications on the language and culture of the large Warau population of the Amacuro Delta of Venezuela, much less has been published on the language of the Guyanese Warau. In the 1980s, in particular, when the Guyanese economy went into steep decline, many Warau and other Guyanese trekked to the Venezuelan side. The Warau renewed links with their kinsfolk across the border and many later recounted that the circumstances forced them to communicate in their language. In Guyana, the Warau who live in closer contact to coastal society are more acculturated than those resident close to the border areas with Venezuela.

Akawaio and Patamona

A few hundreds of each of these related peoples (the auto-denomination of both is Kapon) live in the Gran Sabana region of Venezuela; some 50 Patamona also live in the savannah areas of Roraima State in Brazil.

Arekuna

The vast majority (c. 16,000) of this indigenous people who call themselves Pemon actually live in the Gran Sabana region of Venezuela. Most of the Arekuna migrated to Guyana early this century to form the communities of Paruima and Kaikan in the Upper Mazaruni District.

Makushi

In Guyana, there are 20 Makushi settlements with a total population of 7,750 Makushi. 15,000 Makushi (Makuxi) live in Roraima State in Brazil.

Wapishana

The Wapishana population of Guyana is close to a total of 7,000. In Roraima State, there are about 5,000 Wapishana, living in 23 villages.

Waiwai

There is one remaining Waiwai community in Guyana of 240 persons, settled at Gunn's Strip in the far south of the country. The majority of Waiwai (1,366) migrated from Guyana to Brazil in the aftermath of the 1969 Rupununi Uprising and

settled in Para, Roraima and Amapa States in Brazil. Some also live among the Trio of the Sipaliwini area of Suriname. The settlements in all 3 countries maintain links, particularly for trade and religious worship.

GENERAL PUBLIC

While no formal studies have been carried out on the extent to which the general Guyanese public is aware of the existence of indigenous languages, the general impression is that there is widespread ignorance of indigenous languages, issues and peoples.

This lack of awareness is in large part explained by the geographical separateness of the majority of Amerindian settlements from the coastal population centres. Travel within Guyana is also expensive, and/or arduous and time-consuming, and beyond the means of most Guyanese, Amerindian and non-Amerindian alike. Travel to most indigenous areas of Guyana is by air, river craft or by 4-wheel drive vehicle, where trails and rugged roads exist. Most of the means of transportation is also concentrated in the commercial sector where servicing of the burgeoning resource extractive interior industries and a fledgling ecotourist industry provides the *raison d'être*. In practice, this means that national and foreign entrepreneurs and mostly international tourists have a more accurate impression of the reality of the lives of indigenous peoples than do the majority of Guyanese.

Another contributory factor - and this follows from a legacy of over 120 years of compulsory primary education - is that most Guyanese Amerindians have an average of 6-8 years of primary school attendance and speak English. While there is a minority of Amerindians who are monolingual in their own language (or multi-lingual in languages other than English), these individuals generally live in the more remote areas and have little contact with the wider society. When forced to travel to national or regional population centres on account of illness (malaria, pregnancy complications, or snakebite, in particular), or because of some problem, with the legal system, for example, contact between these persons and representatives of the majority ethnicities would generally be limited to few individuals. The leaders of the four national indigenous organisations all speak fluent English as do most village, regional and political representatives. The only exception to this general rule are the Kapon leaders of the Arreruya Church located in the Pakaraima region, a church which has strong roots in the pre-Columbian past as embodied in the sung prayers and hymns which are all in the Kapon language and which are chanted while the congregation dances with locked arms in their circular churches.

The Amerindians who are most visible in the urban and other coastal centres tend to be the young - attending secondary or tertiary level schools, or in - between jobs in the resource extractive industries - or are residents of the coastal Amerindian settlements, located just beyond the main belt of the coastal Guyanese population. These categories of Amerindians tend to be the younger and/or more acculturated Guyanese Amerindians. Conversely, because of factors of geographical proximity

and shared cultural traits, in some areas there is more cross-border traffic of people and goods across the international frontiers with Venezuela and Brazil, than there is to coastal Guyanese centres.

Finally, there is very little published material on contemporary indigenous societies which is available to the general reading public and which can counter the generally low impression that most Guyanese have of Guyana's first peoples.

LANGUAGES EXTINCT SINCE THE MIDDLE OF THE CENTURY

The few known speakers of Atorad, an Arawakan language, and of Taruma (never definitively classified) have either died out or are old and dependent on others and have little opportunity to speak their own language. No language nests have ever been set up involving these individuals.

LANGUAGES IN DANGER OF EXTINCTION

The Lokono Arawak language - generally simply referred to as Arawak - is most in danger of extinction in Guyana. There are an estimated 15,500 Lokono Arawak (including mixed Arawak) in Guyana, though the most optimistic estimates are that fewer than 10 per cent of them still can speak their language. In a majority of Arawak settlements, only the very old still speak Lokono but generally only with other native speakers, generally older persons like themselves, and rarely to the younger generations who tend to assume that Arawak language loss is inevitable.

Since Lokono Arawak communities in all three Guianas are generally the Amerindian settlements located closest the centres of the majority population, the Lokono language is in danger of extinction, if current trends towards incorporation into coastal creole societies continue. Only a few speakers of Lokono Arawak can be found in the majority of settlements. An Arawak-English Dictionary was published in 1989 (and a second edition in 1994), the fruit of a lifelong labour by Canon John Bennett, an Arawak scholar and Anglican priest, but few copies circulate in Arawak communities. A teaching guide, consisting of 28 lessons in Lokono and English, also by Bennett, was published in 1995, but again the result of an individual effort of scholarship rather than as part of a revitalisation movement of a people.

Canon Bennett's scholarship has been complemented in the recent past by some community efforts in a few villages. Lokono classes have been run sporadically in several communities (Karaburi in Region 1, Kabakaburi in Region 2, Santa in Region 3), representing the only known efforts to teach the Lokono Arawak language in Guyana to date. None of these efforts has been continuous, making the prognosis for Lokono in Guyana all the more grave.

The more accessible and acculturated Warau and, to a lesser extent, the Kariña communities face the same reality of native language loss, and for the same geographical and historical reasons detailed below as are faced by Lokono Arawak. However, given the sizable Warau populations of Venezuela, and the cross-border traffic between Guyanese and Venezuelan Warau, there is no immediate threat of

extinction of Warau. There are also significant Kariña communities located in the remote wetland forested areas of the Guyana North West who speak Kariña as a first language to ensure that there is no immediate threat of extinction in the short term.

The remaining indigenous languages of Guyana are in less immediate danger of extinction, more by virtue of default than as a result of active measures at language retention. While these languages face increasing threats - particularly from the pace of accelerated resource extractive industries in many areas and the related incorporation of most societies into monetary economies - remoteness from the English-speaking population as well as limited access to higher education - tend to act as positive agents for the preservation of indigenous languages.

On the other hand, there is no programme of bilingual education in schools for any of Guyana's indigenous languages which means that illiteracy in native languages is the norm. As the section below also details, Amerindians, like other Guyanese, have shared the same British colonial tradition of valuing the English language, with commensurate abjuring of all previous languages.

SKETCH OF THE HISTORY OF INDIGENOUS LANGUAGES IN GUYANA

The trajectory of indigenous and immigrant (of Africa and Asia) languages in Guyana reflects the experience of British colonialism, with its strong emphasis on monolingualism in the mother tongue and a corresponding deprecation of all other languages, particularly those of subjugated peoples. Since most of the colony's imported peoples and industry, then as now, were based on the narrow coastal plain, it was not difficult to discourage use of the polyglot tongues of Africa and Asia brought by successive boatloads of slaves and later, indentured servants. This policy extended to official discouragement and outright banning of some African cultural events, and later of Hindu and Islamic religious functions, and to deliberate mixing of different African ethnicities on sugar plantations.

Compulsory primary education was instituted in the colony as early as 1876. While it took some decades to encompass the entire immigrant population on the coast (Africans and East Indians in the majority), there was a rather longer period of delay in extending formal education to the indigenous populations of the interior. The colony's economy was centred on the plantation system of the coastal plain and as a result, particularly after the abolition of slavery in 1833, the welfare of the peoples of the interior was in the main relegated to the churches, the principal ones in the early British colonial period being the Church of England and the Roman Catholic. The earlier Dutch colonising period had been marked by official dissuasion of missionary efforts among indigenous and African slaves alike. Nevertheless, the Moravian Church had worked among the Lokono Arawaks, particularly in the Berbice colony, producing some Lokono and Lokono/Dutch language materials in the process.

The policy of compulsory education in English was never as thorough and rapid among the indigenous peoples of Guyana for two other reasons: firstly, that the missionary educators when confronted with the indigenous reality often had to

learn the indigenous language in order to communicate with their flock and secondly, that many teachers in Amerindian communities were indigenous themselves and found it necessary to use the medium of their own languages, in addition to English, in order to communicate with the lower grades in school.

Nevertheless, the priests who served in the interior regions of Guyana mostly learned the indigenous languages only until such time as it could be replaced by communication in English. The earliest missions were established from the 1840s among the accessible coastal Lokono Arawak, Warau and Kariña populations. The most prolific language worker among the Lokono, the Rev. Brett, would write of his life's work of translations of the Bible into Arawak that these were "now but little needed, as the Arawaks generally have learned English at our missions and some can read and write it very well" (Josa 1887: 75, quoted in Benjamin 1988).

The pattern traced by the first literacy efforts in indigenous languages was repeated in each succeeding encounter with a distinct Amerindian ethnicity: literacy in the indigenous language initiated by colonial and/or missionary educators only until such time as the indigenous had mastered the dominant language, followed by a discarding of the indigenous language in church and school and efforts to dissuade its use in the community.

Among the prominent priest-educators were Fr. Cary-Elwes and later Fr. Keary among the Wapishana and Rev. James Williams and Rev. White among the Makushi. A considerable number of small publications in indigenous languages were compiled, only to be discarded as no longer serving any purpose as soon as they could be replaced by texts in standard English. This process was most complete among the coastal Amerindians (Lokono Arawak, Kariña and Warau) who generally maintained more sustained contact with the dominant society than the remaining indigenous peoples of Guyana. The Lokono Arawak have thereby suffered the greatest degree of language loss.

Of course this process was most thorough among the immigrant labouring slave and indentured populations of the settled coast. Within a generation, all the African and Asian tongues spoken by immigrants would be replaced by the English-based creoles and, in schools, by what came to be called 'West Indian Standard English'. Preservation of the original languages was difficult in the face of official disapproval and tended to be confined to Hindu and Moslem priests or to remote populations (speakers of Berbice River Dutch) living some considerable distance upriver, away from the centre of power.

The years between 1849 and the second world war were characterised by small but sustained missionary efforts in proselytisation and education of the indigenous peoples by the established churches in the main. Between 1907 and 1912, the Roman Catholic and Anglican priests demarcated spheres of influence among the Makushi, Wapishana and Waiwai of the Rupununi and southern rainforest regions and north among the Patamona. Schools generally followed some decades after the establishment of churches.

Evangelisation proceeded at a somewhat slower pace among the Kapon and Pemón peoples of the Pakaraima region of Guyana and in some villages was initiated by one of the fundamentalist Christian Churches. With the benefit of hindsight, these churches have favoured proselytisation in the indigenous languages to a greater degree than was true of the mainstream R.C. and Anglican churches who had started a century earlier in many instances. There had been one foray to the Akawaio and Arekuna peoples of the Mount Roraima region in 1911 by a Seventh Day Adventist, Pastor Davis. The pastor trekked overland on what still remains an arduous and seldom attempted journey, shortening his life in the process. Nevertheless, his efforts formed the later basis of SDA and other fundamentalist interventions in the Pakaraima mountain region of Guyana, efforts which were to be picked up and continued in the years following the introduction of bush flying after the second world war. What language study there was, however, was again devoted to biblical translations and most Amerindians quickly became bilingual when schools were opened in their villages and where the medium of education was English.

Regrettably, there has been little interest shown in linguistic study among Guyana's indigenous populations in the modern period. Only a few anthropologists - no linguists - have worked among Guyana's indigenous peoples. Most of the publications and studies of Amerindian languages to date have been done by linguists trained by the Unevangelised Fields Mission, particularly among the Waiwai beginning in the late 1950s. UFM missionaries were also based among the Wapishana and Makushi in the adjoining savannah region, linked in some measure with fundamentalist missionary activity in the Pakaraimas. This development was interrupted by the 1969 Rupununi Uprising, a failed attempt at secession from Guyana by the prominent rancher families of the Rupununi. Official governmental retaliation included the non-renewal of most of the missionary permits, in spite of the fact that no connections were ever established between church personnel and insurgents. The UFM mission to the Waiwai shifted its operational base to the Mapuera River, on the Brazil side of the southern border, taking most of the Waiwai with them. The linguist who was then based on the Guyana side also shifted to Boa Vista, from where she has continued her study of Makushi.

The only linguists who remained in Guyana from this period were two UFM missionaries among the Wapishana. As their published studies indicate, however, their focus has been more on Biblical translation. However they did produce the only bilingual texts suitable for use in schools that were ever used in Guyana, though this experiment in bilingual education did not last. Teachers of the first 2 grades - Preparatory A and B - in some Wapishana schools were trained in a number of workshops by the linguists before the launch of the texts in pilot Wapishana schools. There was some rejection by the parents but most children were reportedly delighted to see their own language in print. The experiment lasted a few short years (1988-90) but then fell into neglect mainly on account of a lack of official support. There is now, however, increasing collaboration between the four UFM-trained

missionaries working with Wapishana and the education authorities, a trend which may well lead to the resumption of bilingual education in Wapishana schools.

North of the Wapishana are the 7,000 Makushi speakers of Guyana. The following introductory remarks by the UFM-trained linguist Miriam Abbott's (1991) about the status of that language in Roraima State hold true for the Guyana side as well, even though there is a markedly less developed economy and consequently few non-Makushi in the north Rupununi savannahs:

There is a lot of bilingualism and, in some speakers living on the frontier, trilingualism. In almost every household there is some Portuguese (or English) spoken. Children attend school taught in the national languages and parents strive to teach only the national language to their children. Macushi is regarded as inferior by the native speakers. The Macushi live in villages surrounded by ranches and mines, and thus have continual contact with speakers of the national language.

Language study in the Pakaraimas was also undertaken by a succession of missionary linguists. While the early efforts were limited to Biblical translations, Doris Wall, a nurse/linguist who remained for 16 years among the Patamona and Akawaio, led the Akawaio Translation Project Workshop in 1984 which produced accessible bilingual material for use among native speakers. This early effort was not sustained, however, though a successor missionary-linguist couple arrived in the region in 1995 to continue the work. However, since this missionary presence was a result of the invitation of Christian Churches in the area grouped under an NGO called the Mazaruni Christian Council, the express focus of this renewed work in Akawaio is on biblical translations.

The first secular work in indigenous languages began in 1978 when the Amerindian Languages Project was started at the University of Guyana, under the direction of a Guyanese linguist, Walter Edwards. Directly funded by the Ministry of Education, its *raison d'être* was to record the Akawaio and Arekuna languages before these peoples were moved from their homeland to make way for a large hydroelectric project. The HEP project never materialised for lack of funding and by 1981 official support for the language project had also ceased. Within a year, the linguist who had headed the project migrated to the United States where he has since concentrated on the study of Black English. The team of indigenous and non-indigenous linguistic researchers who worked with him on the project disbanded, all of the non-indigenous students migrating in turn. Since then, the only Guyanese linguists who have continued to work sporadically on Lokono/Arawak are Canon John Bennett and Cicely John, whose published work is listed below. The linguistics courses taught at the University of Guyana are offered in the Department of English and concentrate on the English-based creole spoken by the majority in Guyana. Since the disbanding of the Amerindian Languages Project in 1981, the few linguists who have been trained at the University have worked with creole-based languages.

The Amerindian Languages Project nevertheless had produced 3 dictionaries: Akawaio/Arekuna, Warau and Arawak, as well as a number of Bulletins devoted to various aspects of Amerindian language and/or culture. The Arawak Dictionary in particular was however criticised by Canon Bennett, Arawak lexicographer, as being defective in many aspects and much too hastily produced to have been checked properly by native speakers. However, since the ALP publications were never distributed among the indigenous populations, or formed any part of a bilingual programme, they made no difference in the longer term to issues of bilingual education.

It is still true to say that officially bilingual education is poorly understood by the vast majority of educators and indigenous people alike. The majority of indigenous parents tend to view the idea of bilingual education in somewhat the same light as the mooted introduction of Afrikaans among the Black populations of South Africa in the modern period: that is, as a move to arrest whatever progress indigenous peoples may be achieving in mainstream education. Conversely, although there is a climate of receptivity to the proven advances in bilingual education at the higher levels of the Ministry of Education, the small sizes of the indigenous populations, their remoteness and the lack of economies of scale all militate against any foreseeable actions in the short term.

Nevertheless, because of the reality of significant cross-border populations (Makushi and Wapishana and Waiwai with Brazil; Pemon, Warau and Kariña with Venezuela), advances in bilingual education in those countries can be adapted to the Guyanese realities. Given the strides in bilingual education in the countries which border Guyana and which have some of the same indigenous populations, there are exciting possibilities to establish links at many levels (educators, governments, indigenous groups), and to lower the costs of beginning the necessary task of introducing bilingual education in Amerindian areas of Guyana.

SCIENTIFIC KNOWLEDGE

The only current research on Guyanese indigenous languages which is being carried out is that undertaken by Christian missionary/linguists. The scale of their operations in Guyana is much more modest in comparison to the main arena in Paramaribo, Suriname. Between 1969 and 1987 only 3 missionary linguists - Frances Tracy and Beverly Dawson (Wapishana) and Doris Wall (Akawaio/Patamona) - were based in Guyana. Wall departed in 1987 and Tracy retired in 1994. Two other missionary couples have since begun work - Ray and Dee Seligman in 1995 on Akawaio (at the invitation of the Mazaruni Christian Council, an indigenous NGO of Christian churches) and Richard and Charlene Hicks in 1994 on Wapishana. Another missionary/linguist joined Beverly Dawson, increasing the total number of missionary linguists to 6. None of them, however, is linked any longer to a local church organisation.

The published work on Lokono/Arawak by Canon John Bennett represents the singularly remarkable efforts of an outstanding indigenous scholar working

alone without any institutional support. His dictionary gives tantalising glimpses into the world view of Lokono Arawak speakers, a world that is fast approaching extinction as fewer and fewer Arawaks remain who speak their language. There are no other non-missionary linguists currently engaged in language work in Guyana.

A comprehensive list of all known published and manuscript writings on Lokono/Arawak people and language (82 Arawak manuscripts and over 200 publications) can be found in Joel P. Benjamin's 1991 article. Only a few entries from this major work are reproduced below.

PUBLICATIONS ON LOKONO/ARAWAK OF GUYANA

- BENJAMIN, J. P. 1982. The naming of the Essequibo River. *Archaeology and Anthropology*. 5 (1,2). Georgetown, Walter Roth Museum of Anthropology.
- BENJAMIN, J. P. 1988. The Arawak (Lokono) Language: The contribution of Anglican and Plymouth Brethren Missionaries to its study and documentation in Guyana (1834-1870s). *Proceedings of the Conference on the Arawaks of Guyana*. Georgetown, University of Guyana, Amerindian Research Unit.
- BENJAMIN, J. P. 1991. The Arawak language in Guyana and adjacent territories. *Archaeology and Anthropology*. 8. Georgetown, Walter Roth Museum of Anthropology.
- BENNETT, J. P. 1986. *The Arawak language in Guyana*. Georgetown, Department of Culture, (23 page booklet by an Arawak lexicologist detailing Lokono words in the creole vernacular. Published by the Ministry of Education).
- BENNETT, J. P. 1989. An Arawak-English Dictionary with an English word list. *Archaeology and Anthropology*. 6 (1,2). Georgetown, Walter Roth Museum of Anthropology.
- BENNETT, J. P. 1995. *Twenty-Eight Lessons in Loko (Arawak): A Teaching Guide*. Georgetown, Walter Roth Museum of Anthropology.
- BENNETT, J. P. & HART, R. 1991. *Kabethechino: a correspondence on Arawak*. FORTE, J. (ed.). Georgetown, Demerara Publishers Ltd.
- BENNETT, L. (ed.) 1976. Arawak 1867 (transcribed and edited by L. BENNETT from original manuscript in Caribbean Research Library, University of Guyana Library). Unpublished mimeograph. 96 p.
- BRETT, W. H. 1856. *Adaieli Wacinaci okonomuntu ajiahu: Genesis ibena: bibici sabetu ajiahu Jesus Christ w'adaien okonomuntu; Apostleno onyisia okonomuntu ajiahu baja*. London, W.M. Watts for Society for Promoting Christian Knowledge, 434. [1]p. An Arawak translation by W.H. Brett of the first eight chapters and parts of chapters nine and eleven of Genesis, the four Gospels and the Acts of the Apostles, along with two collects and II Corinthians (13:14).
- BRETT, W. H. (c. 1870). *Simple questions on the historical parts of the Holy Bible, for the instruction of the Arawak Indians at the missions in Guiana*. [Bound with The Lord's Prayer, Apostles' Creed, the Holy Sacraments, and short prayers and collects]. London: Society for Promoting Christian Knowledge. 51p. ill. Translated into Arawak by W.H. Brett. This is a composite of Brett's two catechisms published around 1851 and 1860.
- BRETT, W. H. (1900/03). A short grammar of the language of the Arawak Indians, British Guiana. *The Guiana Diocesan Magazine*. Oct. 1900, p. 124; Nov. 1900, p. 137; Dec. 1900, p. 150; Feb. 1901, p. 19; Mar. 1901, p. 31; Apr. 1901, p. 57; May 1901, p. 69; Jun. 1901, p. 83-4; Jul.

1901, p. 97-98; Nov. 1901, p. 152; Dec. 1901, p. 169; Apr. 1902, p. 229-30; Aug. 1902, p. 292; Mar. 1903, p. 44-45.

BRINTON, D. G. 1871. *The Arawack language of Guiana in its linguistic and ethnological relations*. Philadelphia, McCalla & Staveland Printers.

EDWARDS, W. F. 1978. An overview of Arawak phonology. *Notes on Linguistics*. 6:18-24.

EDWARDS, W. F. 1979. A comparison of selected linguistic features in some Cariban and Arawakan languages in Guyana. *Anthropological Linguistics*. Sept., 277-296.

EDWARDS, W. F. (ed.), GIBSON, K. & SAMAD, D. 1980. *A brief introduction to some aspects of the culture and language of the Guyana Arawak (Lokono) tribe*. University of Guyana, Amerindian Languages Project. VII, Georgetown, 126 p. Includes "Linguistic introduction" by W.F. EDWARDS (p. 25-38), which deals largely with the basic grammar; and an English/Arawak wordlist, 39-124.

FANSHAW, D. B. 1949. Glossary of Arawak Names in Natural History. *International Journal of American Linguistics*. 15:57-74. (reprint in new format in press).

GIBSON, K. & BENNETT, L. 1977. Some illustrative Arawak sentences with English literal and free translations. BALP (*Bulletin of the Amerindian Languages Project*). Vol. 1, 3:11-14.

HICKERSON, N. P. 1953. Ethnolinguistic notes from lexicons of Lokono (Arawak). *International Journal of American Linguistics*. 19(3):181-190.

HICKERSON, N. P. 1954. Two versions of a Lokono (Arawak) tale. *International Journal of American Linguistics*. 20(4): 295-301.

JOHN, C. 1987a. The 1867 Arawak dictionary. Unpublished paper delivered to a Faculty of Arts Seminar, University of Guyana, Jan. 1987. 11, 5 leaves. Mimeo.

JOHN, C. 1987b. The Arawak language: a study of varieties of Arawak in written and spoken sources from the 19th century to the present day. Paper presented at the Conference on the Arawaks of Guyana, University of Guyana, October 14-15, 1987.

JOHN, C. 1989. Suriname and Guyana Arawak compared. Paper presented at seminar "Exploring our Amerindian Heritage", University of Guyana, October 16-25, 1989.

ROBERTSON, I. 1987. Patterns of Arawak-Dutch linguistic interaction in the early Berbice colony. *Proceedings of the Conference on the Arawaks of Guyana*. Georgetown, University of Guyana, Amerindian Research Unit, 22-33.

WILLIAMS, J. 1924. The Arawak Indians and their language. *Proceedings of the XX^e Congrès International des Américanistes*. Session de la Haye, 12-16 Aug., 355-370.

PUBLICATIONS ON LOKONO-ARAWAK OUTSIDE GUYANA

CAPTAIN, D. 1991. Proto Lokono-Guajiro. Paper presented at 47th International Congress of Americanists, Tulane, July 11, 1991.

DE GOEJE, C. H. 1928. *The Arawak language of Guiana*. Amsterdam, Koninklijke Academie van Wetenschappen te Amsterdam.

DE GOEJE, C. H. 1939. Nouvel examen des langues des Antilles avec notes sur les langues arawak-maipure et caribes et vocabulaires shebayo et guayana (Guyane). *Journal de la Société des Américanistes*. New Ser., 31:1-120.

GRAFE, G. 1985. (List of the Arawak manuscripts of T.S. Schumann, with extracts from the 1903 inventory of the Herrnhut Archives). Unpublished typescript. (20 leaves).

- HOFF, B. J. 1955. The languages of the Indians of Surinam and the comparative study of the Carib and Arawak languages. *Bijdragen tot de Taal-, Land-en Volkenkunde*, vol. III, Pt. 4:325-355.
- MATTESON, E. 1972. Proto-Arawakan. MATTESON, E. et al. (eds.) *Comparative studies in Amerindian languages*. (Janua linguarum, Series Practica, 127). The Hague, Mouton, 160-242.
- NOBLE, G. K. 1965. Proto-Arawakan and its descendants. *International Journal of American Linguistics*. 31 (3), Part II.
- OLIVER, J. R. 1989. The archaeological, linguistic and ethnohistorical evidence for the expansion of Arawakan into northwestern Venezuela and northeastern Colombia. PhD. thesis, University of Illinois.
- PET, W. J.A. 1979a. Another look at Suriname Arawak phonology. *International Journal of American Linguistics*. 45 (4):323-31.
- PET, W. J.A. 1979b. The bilabials in Suriname Arawak. ms.
- PET, W. J.A. 1987. Lokono dian, the Arawak language of Suriname, a sketch of its grammatical structure and lexicon. PhD. thesis, Cornell University.
- SHAFFER, R. 1959. Algumas equações fonéticas em Arawakan. *Anthropos*. 54:542-62.
- SIL 1977. *Alika lan Jezus odon, ken ly'kakytanoan khiba, khonan*. Paramaribo, Instituut voor Tallwetenschap.
- SIL 1978. *Johannes Hoofdstuk 3 in het Arowaks*. Paramaribo, Instituut voor Tallwetenschap.
- TAYLOR, D. 1952. Sameness and difference in two Island Carib dialects. *International Journal of American Linguistics*. 18:223-30.
- TAYLOR, D. 1954. A note on the Arawakan affiliation of Taino. *International Journal of American Linguistics*. 20:152-4.
- TAYLOR, D. 1960a. On consonantal correspondences in three Arawakan languages. *International Journal of American Linguistics*. 26:244-52.
- TAYLOR, D. 1960b. Some remarks on the spelling and formation of Taino words. *International Journal of American Linguistics*. 26:345-48.
- TAYLOR, D. 1961. Review of *Algumas equações fonéticas em Arawakan* by Robert Shafer. *International Journal of American Linguistics*. 27:273-78.
- TAYLOR, D. 1969a. A preliminary view of Arawak phonology. *International Journal of American Linguistics*. 35:234-8.
- TAYLOR, D. 1969b. Consonantal correspondence and loss in Northern Arawakan with special reference to Guajiro. *Word*. 25 (1-2-3):275-288.
- TAYLOR, D. 1977. *Languages of the West Indies*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- TAYLOR, D. 1978. Four consonantal patterns in Northern Arawak. *International Journal of American Linguistics*. 44:121-130.
- TAYLOR, D. & HOFF, B. 1966. Review of Proto-Arawakan and its descendants by G. K. Noble. *International Journal of American Linguistics*. 32:303-8.
- TAYLOR, D. & ROUSE I. 1955. Linguistic and archaeological time depth in the West Indies. *International Journal of American Linguistics*. 21:105-15.
- VAN BAARLE, P., SABAJO, M.A., SABAJO, A.L., SABAJO, L.L. & VAN DER STAP, G. 1989. *Arhwaka lokonong djang*. Amsterdam, Instituut voor Algemene Taalwetenschap.

WISE, M. R. 1991. From verb roots to directionals to tense-aspect suffixes in Maipuran languages. Paper presented at 47th International Congress of Americanists, Tulane, July 11, 1991.

PUBLICATIONS ON KARIÑA OUTSIDE GUYANA

HOFF, B. 1968. *The Carib Language*. The Hague. M. Nijhoff.

HOFF, B. 1991. Configurationality and non-configurationality in Carib of Surinam. Paper presented at 47th International Congress of Americanists, Tulane, July 9, 1991.

MOSONYI, J. C. 1978. *Diccionario básico del idioma Kari'ña*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

The following publications in Kariña were produced by the Summer Institute of Linguistics, Suriname:

MALEKO, M. C. 1991a. *Ruth*. Paramaribo, Instituut voor Tallwetenschap.

MALEKO, M. C. 1991b. *Ynewara wytopotyto utapo po*. Paramaribo, Instituut voor Tallwetenschap.

PIERRE, M. J. 1985. *Ynewara Jona worenopypo*. Paramaribo, Instituut voor Tallwetenschap.

PIERRE, M. J. 1987. *Oko panapyngon uwapodosan*. Paramaribo, Instituut voor Tallwetenschap.

PIERRE, M. J. 1989. *Oty mengary jako momebae kopore*. Paramaribo, Instituut voor Tallwetenschap.

SIL 1992. *Lukas nekaritypo wara ro Kali'na auran ta*. Paramaribo, Instituut voor Tallwetenschap.

STJURA, M. 1982. *Wajamy toriry*. Paramaribo, Instituut voor Tallwetenschap.

PUBLICATIONS ON AKAWAIO/KAPON OF GUYANA

EDWARDS, W. F. (ed.) 1980. *A short grammar and dictionary of the Akawaio and Arekuna languages of Guyana*. University of Guyana, Amerindian Languages Project.

The following 14 booklets were prepared during a workshop for training Akawaio writers held at Jawalla, Upper Mazaruni, under the sponsorship of The Akawaio Translation Project of the Mazaruni Christian Council.

AKAWAIO TRANSLATION PROJECT

1984 Tempasen pen enepa uya (I saw strange things), 10 p.

Malek pe echi ataino (When I was a child), 10 p.

Aiko pe echi atai (My young days), 10 p.

Chikulu weyuton (School days), 14 p.

Ali ek ton pantoma (Stories of mean people), 10 p.

Male yamak itanomasak konyukuau (The children lost in the woods), 13 p.

Ina utapa Masulin pu piyak (Travelling down the Mazaruni), 10 p.

Aliton ok amak pantoma (Stories of animals), 13 p.

Awale amak pantoma (Opossum stories), 10 p.

Pena akawayo amak epatapa (The old-time Akawaio), 10 p.

Utapa non polo 500 miles Brazil pona (A 500 mile expedition to Brazil), 13 p.

Wak loloima pona utapa ekaleyi (I climbed Mount Roraima), 10 p.

Chises uyepa lawalonkon Kapon amak (People who lived before Jesus came), 21p.

Chises nakupa, imaimu lapa nala (Things Jesus said and did), 21 p.

1985 Let's read Patamuna. (A literacy book prepared to teach Patamunas, who already know how to read English, to read and write their own language). 18 p.

PUBLICATIONS ON AREKUNA OUTSIDE GUYANA

DE ARMELLADA, C. R.P. 1943. *Gramática y Diccionario de la lengua Pemón (Arekuna, Taurepan, Kamarakoto)*. Caracas, C.A. Artes Gráficas.

PUBLICATIONS ON MAKUSHI OF GUYANA

PIERRE, L. & GOMES, A. 1994. *Amerindian Stories*. Told in Makushi and English. Georgetown, CBR Programme and Red Thread's Women's Press.

WILLIAMS, J. 1932. *Grammar Notes and Vocabulary of the Language of the Makuchi Indians of Guyana*. *Anthropos*. Austria.

PUBLICATIONS ON MAKUSHI OUTSIDE GUYANA

ABBOTT, M. 1991. Macushi. DERBYSHIRE, D. C. & PULLUM, G. K. (eds.) *Handbook of Amazonian Languages*. Berlin, Mouton de Gruyter.

PUBLICATIONS ON WAPISHANA OF GUYANA

PIERRE, L. & GOMES, A. 1994. *Amerindian Stories*. Told in Wapishana and English. Georgetown, Guyana CBR Programme and Red Thread's Women's Press.

All the Wapishana publications listed below were compiled by missionary-linguists TRACY, F. V. & DAWSON, B. J.

Unevangelized Fields Mission

Aug 1972 Dictionary English-Wapishana, Wapishana-English. 48 p.

Oct 1976 Sakatdin kizai ki' (Genesis, abridged, Part 2, chps. 20-36), 40 p.

April 1980 Sakatadin kizai ki'a (Genesis, abridged, Part 1, chps. 1-19), 37 p.

Jan 1986 Apostlenao dau'a'o (Acts of the Apostles, portions from chps. 6-12, Part 2).

Jun 1986 Wapishana Primer. (42 Wapishana/English lessons).

Nov 1987 David na'iki Goliath dau'a'o (Story from 1 Samuel 17), 14 p.

Nov 1988 Jesus shakatan dau'a'o (Christmas story from Matthew & Luke), 19 p.

Jan 1989 Sakadii kizai 37-50 Joseph dau'a'o (Genesis 37-50), 88 p.

Aug 1989 Jesus kadishitan dau'a'o (Easter story), 51 p.

Feb 1990 Songs in Wapishana (Christian religious songs), 52 p.

Oct 1990 Daonaianao madaowuka' azooka'o gold ati na'iki and Jonah kidoopan dau'a'o (The men who did not want to worship gold and How Jonah was getting away), 27 p.

Aug 1992 Paul saadanii kida karita Thessalonica sannao ati (Paul's letters to the Thessalonians), 59 p.

ESTADO DE LAS LENGUAS EN EL PERÚ

Fernando Antonio García Rivera¹

LAS LENGUAS EN LA AMAZONÍA PERUANA

Población indígena de la región

Según el último Censo de Población realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Informática en 1993 la población indígena de la Amazonía Peruana era de 239 674 personas, pertenecientes, según datos del mismo censo, a 49 “grupos étnicos”. Sin embargo, se debe señalar que la metodología de aplicación de la encuesta no ha sido la más adecuada para registrar de manera más real la población indígena. Estudiosos de la Amazonía Peruana al analizar más cuidadosamente los censos gubernamentales de otros años encuentran que la población indígena puede superar el número registrado en el último censo. Por ejemplo, en Barclay et al. (1991) encontramos que la población indígena estimada de la región es de 223 163 habitantes según el censo de 1981.

Lenguas indígenas de la Amazonía peruana

La recopilación efectuada para elaborar el mapa lingüístico de la Amazonía Peruana (cf. *Lenguas indígenas de la Amazonía peruana*, mapa elaborado por Inés Pozzi-Escot; Gustavo Solís y Fernando García, 1996)² con el objeto de ser presentado en este evento ha dado como resultado que en esta región se hablan actualmente 40 lenguas que forman parte de 17 familias lingüísticas reconocidas, incluyendo el castellano, tal como se presenta en el siguiente cuadro:

Familias	Lenguas
I. Arahua	Culina
II. Arahua	Asháninka Campa caquinte Chamicuro Iñapari Machiguenga

cont./

1 Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana del Instituto Superior Pedagógico “Loreto”- AIDSESP. Iquitos. Perú.

2 Véase bibliografía en Anexo.

Familias	Lenguas
cont. II. Arahuauc	Nomatsiguenga Piro Resígaro Yanesha
III. Bora	Bora
IV. Cahuapana	Chayahuita Jebero
V. Harakmbüt	Harakmbüt
VI. Huitoto	Huitoto Ocaina
VII. Jíbaro	Achuar Aguaruna Candoshi Huambisa
VIII. Pano	Amahuaca Capanahua Cashibo-cacataibo Cashinahua Matsés (Mayoruna) Shipibo-conibo Yaminahua
IX. Peba-yagua	Yagua
X. Quechua	Quechua
XI. Shimaco	Urarina
XII. Tacana	Ese'ija
XIII. Ticuna	Ticuna
XIV. Tucano	Maijuna (Orejón) Secoya
XV. Tupi-guaraní	Cocama-cocamilla Omagua
XVI. Záparo	Arabela Iquito Taushiro

La lenguas de la Amazonía Peruana extintas en los últimos 50 años son:

- Aguano (Familia no determinada)
- Andoa (Familia Záparo)
- Cahuarano (Familia no determinada)
- Cholón (Familia no determinada)
- Muniche (Familia Tucano)
- Omurano (Familia Záparo)

- Panobo (Huariapano) (Familia Pano)
- Sensi (Familia Pano)
- Yameo (Familia Peba-yagua)

Las lenguas que podrían estar en proceso de extinción, debido al reducido número de personas que las hablan y al avance cada vez más creciente del uso del castellano en las zonas rurales del país, son las que a continuación se señalan:

Lenguas	Familia	Nº de miembros
Amahuaca	(Pano)	247
Campa caquinte	(Arahuac)	229
Chamicuro	(Arahuac)	126
Iñapari	(Arahuac)	4
Iquito	(Záparo)	150
Isconahua	(Pano)	28
Jebero	(Cahuapana)	"Pocos hablantes"
Moronahua	(Pano)	—
Ocaina	(Huitoto)	188
Omagua	(Tupi-guaraní)	"Pocos hablantes"
Remo	(Pano)	—
Resígaro	(Arahuac)	11
Taushiro	(Záparo)	7

Hay que señalar que el isconahua, el moronahua y el remo son entidades lingüísticas aún no determinadas como lengua o dialecto.

Las lenguas más habladas de la Selva Peruana según el censo de 1993 son:

Asháninca	:	52 232 hablantes
Aguaruna	:	45 137 "
Quechua de Lamas	:	22 513 "
Shipibo-conibo	:	20 168 "

Las lenguas selváticas peruanas que se hablan en otros países amazónicos son:

En Colombia:	En Ecuador:	En Bolivia:	En Brasil:
Huitoto	Quichua	Yaminahua	Matsés
Andoque	Secoya	Ese'eja	Cashinahua
Bora	Achuar	Quechua	Yaminahua
Cocama			Ticuna
Ticuna			Culina
Ocaina			Asháninca
Quichua del Napo			Cocama
			Omagua
			Ese'eja

Reactivación de lenguas

En relación a la existencia de comunidades que tengan un proyecto de volver a hablar una lengua extinta, sólo se conoce el caso de los cocama-cocamillas. Ellos han decidido reactivar una lengua indígena que en términos actuales reales había dejado de ser usada por las generaciones menores de 40 años.

Los cocama-cocamillas, de habla tupí-guaraní, constituían una de las poblaciones más numerosos de la Amazonía Peruana a la llegada de los primeros europeos. Al parecer, la penetración de las diferentes oleadas de expansión de la población foránea no ha causado una gran disminución demográfica entre los cocamas como sí ocurrió en el caso de los omaguas, también de lengua tupí. Stock (1981) estima que podían haber unos 25 000 cocama-cocamillas. Esta población indígena no se distingue en apariencia de la población mestiza-riberense de la región. La lengua es uno de los rasgos indígenas que ha sido ocultado por los miembros de este pueblo frente a la presencia de los foráneos, de tal manera que tal vez sólo los mayores de 50 años la han escuchado como lengua materna. Los niños se socializan en castellano regional y sólo esporádicamente escuchan a sus abuelos hablar en cocama cuando éstos se encuentran en un contexto totalmente íntimo y familiar. La dinámica propia de las organizaciones indígenas de la región ha permitido que los cocama-cocamillas se aceptaran como indígenas y en este contexto varios de sus jóvenes han ingresado al Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana del Instituto Superior Pedagógico "Loreto"-AIDSEP con sede en Iquitos. Estos profesores bilingües cocama-cocamillas están aplicando en varias escuelas de su zona una propuesta de educación intercultural bilingüe que persigue la formación de los niños aprovechando tanto los conocimientos ancestrales acumulados por su sociedad como los logros obtenidos por las ciencias y tecnologías modernas. Esta modalidad educativa implica también usar como lenguas de comunicación y de instrucción escolar el castellano y la lengua indígena. Para los niños cocamas socializados en castellano regional, por lo tanto, la lengua indígena es una segunda lengua. Finalmente, la posibilidad de que esta propuesta de reactivación de una lengua indígena en proceso de desuso para las generaciones más jóvenes pueda extenderse a los ámbitos comunicativos cotidianos y nuevos dependerá de la dinámica que adopte el pueblo cocama-cocamilla en su proyecto social.

Bilingüismo lengua indígena/castellano

El bilingüismo lengua indígena/lengua oficial en esta región del Perú va incrementándose a un ritmo más acelerado en los últimos años tal vez no tanto por la influencia de la escuela sino más bien por el aumento de las relaciones sociales con los castellanohablantes y debido al crecimiento explosivo del alcance de la radio y la televisión. La escuela ha desempeñado un papel bastante pobre en la adquisición del castellano por parte de los niños indígenas a pesar de que la política educativa aplicada por el estado con asesoramiento del ILV perseguía una castellanización eficaz que supuestamente permitiera "la integración de la población

indígena a la vida nacional". Para muchas poblaciones indígenas la escuela constituye la única fuente de aprendizaje del castellano, y debido a este hecho se nota que el manejo del castellano por parte de estas personas es elemental. Es previsible, por otro lado, que el aprendizaje más productivo del castellano se realice en circunstancias de mayor interrelación con la población castellanohablante. Estas breves consideraciones pueden servir para una caracterización general de los grados de bilingüismo que es posible identificar en la población indígena de la Amazonía Peruana. En un lado de la gradiente tenemos poblaciones que usan de manera habitual un idioma vernáculo y muestran cierto manejo incipiente de la lengua oficial que es el castellano. En el otro lado, están las poblaciones relativamente bilingües lengua indígena-castellano producto de la presencia antigua de un castellano regional en la zona como en el caso de los huitotos y boras, o resultado de la presencia más reciente de un castellano andino cada vez en aumento como sucede con los ashánincas que pueblan la zona del Perené, lugar por el cual pasa la carretera de penetración que se origina en la costa central del país pasando por los Andes centrales.

El largo proceso de dominación ejercido por los diferentes sectores de la población nacional en perjuicio de los pueblos indígenas ha ocasionado que estos últimos pierdan su autonomía para decidir sobre muchos aspectos de su vida en la medida en que sus territorios ancestrales han sido fragmentados y ocupados y en la medida en que la relación desigual establecida con la sociedad nacional ha creado nuevas necesidades que sólo pueden ser satisfechas en el marco de esta relación desigual establecida. La pérdida de autonomía y la dependencia económica ocasionan que los mecanismos productivos y sociales de las poblaciones autóctonas no sigan su propia dinámica de desarrollo. La práctica productiva y social indígena se va reduciendo a medida que ingresan otras prácticas más prestigiosas de los sectores dominantes foráneos. Esta reducción de la práctica social indígena significa también la reducción del uso social de la lengua vernácula. La lengua, al hablarse en menos situaciones comunicativas, se estanca en su evolución natural, el vocabulario se va empobreciendo y su limitadísimo uso en la escritura le hace aparecer al hablante como un instrumento pobre en comparación con el prestigio y la tradición escrita que ostenta la lengua oficial. Es natural que en estas circunstancias el indígena desee manejar la lengua oficial por la funcionalidad social que ésta tiene para poder acceder a las ventajas que ofrece la sociedad dominante mayoritaria. El mayor contacto con los castellanohablantes hace que los indígenas tengan la oportunidad de usar con mayor frecuencia el castellano para las situaciones comunicativas en las que es eficaz su uso y esto trae como consecuencia el aumento de un relativo bilingüismo o la adopción de formas de discurso en las cuales se constata el uso alternado de dos códigos. A este respecto, parece que el grado de bilingüismo de una comunidad lingüística se puede medir por la apariencia de los préstamos. Cuanto más nativizados estén los préstamos la comunidad presenta menos bilingüismo. Es significativo por ello que existan en la lengua asháninka, de la familia arahuac,

préstamos del castellano que han ingresado en épocas en que la lengua indígena se usaba todavía en la mayor parte de las situaciones sociales y por lo tanto el bilingüismo era reducido. Los hablantes casi no reconocen el origen foráneo de las palabras **sabiri** (del castellano ‘sable’) y **kotsiro** (del castellano ‘cuchillo’) ingresadas en una época de incipiente bilingüismo si tenemos en cuenta la impronta dejada por el comportamiento fónico propio de un asháninka hablante. En las zonas ashánincas donde actualmente hay mayor contacto con los castellanohablantes y por lo tanto un relativo aumento del bilingüismo, se observa no tanto la incorporación de préstamos sino más bien un uso alternado de códigos de acuerdo a la situación comunicativa en que se encuentra el indígena. Esto quiere decir que los discursos indígenas contienen segmentos de asháninka y castellano usados de acuerdo a la situación. El vocabulario que corresponde a los nuevos elementos culturales que ingresaron a la sociedad indígena generalmente se expresa en un castellano casi bien pronunciado en medio del discurso en lengua indígena.

Multilingüismo en lenguas indígenas

Numerosos estudios (cf Santos 1992) han demostrado que las sociedades amazónicas antes de la llegada de los europeos mantenían una serie de intercambios de productos que no podían obtener en la zona donde habitualmente vivían. Por ejemplo, intercambiaban hachas de piedra, hachas de cobre, cerbatana, veneno para los dardos de cerbatana, textiles, productos agrícolas, sal, etc. Este comercio intenso era posible por la existencia de poblaciones enteras que se ocupaban de esta actividad como es el caso de los piros, habitantes de las cabeceras del río Ucayali, o de los omaguas del medio Amazonas. Las otras poblaciones indígenas también tenían personas que se ocupaban del comercio. Estas personas dedicadas al intercambio debían hablar la lengua de los pobladores con quienes hacían el comercio. Estas circunstancias permiten sostener que los pobladores amazónicos antes de la llegada de los europeos hablaban más de una lengua indígena para poder complementar el abastecimiento de productos a través de las redes de intercambio.

El carácter tradicionalmente multilingüe de las sociedades amazónicas se ha atenuado en los últimos años debido al cambio brusco que ha sufrido el sistema de comercio tradicional de estas poblaciones. La introducción de nuevas herramientas y nuevos productos de consumo ha transformado las redes de intercambio. Por otro lado, el contacto con la sociedad nacional también ha introducido una nueva lengua: el castellano. Se sabe que los primeros españoles al penetrar en la Amazonía utilizaron hablantes del quechua para entrar en relación con sus pobladores. Estos primeros contactos han sido amistosos tal como relatan las crónicas de los propios españoles. Al actuar así, los primeros misioneros españoles también utilizaron la política de los Incas que consistía en emplear una lengua general de comunicación entre los diferentes pueblos indígenas de los Andes y la Amazonía. Sin embargo, el creciente ingreso de los sectores invasores de la sociedad nacional significa la

imposición de una sola lengua de comunicación: el castellano. En tiempos del comercio autónomo, los pobladores de la Amazonía debían hablar diferentes lenguas indígenas debido a que el comercio se realizaba con diferentes etnias. En los últimos años el comercio se realiza casi exclusivamente con el mercader que habla generalmente el castellano. Hasta hace unos años, todavía era posible encontrar piros que hablaban las lenguas de las etnias con las que comerciaban en el marco de las redes de intercambio tradicional que subsistieron con naturales adecuaciones hasta hace unos 40 años. Los piros hablaban quechua para relacionarse con los pobladores andinos, también hablaban conibo, lengua pano, para mantener comercio con los habitantes del Alto Ucayali, además hablaban machiguenga, otra lengua arahuac de los pobladores del río Urubamba.

A pesar de la atenuación del carácter multilingüe de las poblaciones amazónicas, es posible encontrar zonas de la Amazonía Peruana donde todavía se manifiesta el multilingüismo indígena debido a una configuración resultante de una serie de factores históricos. En la zona del Putumayo existen poblaciones que pueden hablar más de una lengua indígena debido al matrimonio entre individuos de diferentes hablas. En esta zona habitan pueblos de lenguas diferentes como huitoto, bora, ocaina, ingano (quechua), sin considerar la variación dialectal de cada lengua. Otra zona de presencia multiétnica que resulta en situaciones de multilingüismo es Satipo, en la Selva Central peruana. En este ámbito viven pueblos de habla distinta que antes de la generalización del castellano eran bilingües en asháninka, nomatsiguenga, yanesha y quechua. El multilingüismo de estas poblaciones no significa que el manejo de las lenguas sea mutuo y esté exento de tensiones sociales. Los nomatsiguengas, por ejemplo, señalan que se comunican con los asháninkas porque aquellos hablan asháninka y no porque los asháninkas hayan aprendido a hablar nomatsiguenga. Esto se puede explicar porque los asháninkas forman un grupo bastante numeroso en comparación con la reducida población de los nomatsiguengas. Otro caso de conflicto lingüístico indígena se observa entre los jíbaros. Los jíbaros hablan variedades intercomprensibles que ellos denominan lenguas, más por razones sociales y debido al enfrentamiento bélico que ha existido en el pasado. El sector más numeroso está formado por los aguarunas, mientras que los huambisas y achuares son menos numerosos. Es significativo entonces que el último censo realizado en 1993 por el Estado registre como poblaciones diferenciadas a estos tres pueblos indígenas mientras que en otros casos ha englobado en una sola población a grupos distintos en el habla (por ejemplo da una sola cifra para los machiguenga-nomatsiguenga a pesar que estos tienen hablas diferentes que no permiten la intercomprensión). Si bien se constata una intercomprensión entre los pobladores de habla jíbaro, es notorio también observar que en la interlocución el aguaruna habla en la forma en que produce su variedad mientras que el otro interlocutor huambisa o achuar debe hablar al “modo” aguaruna. Nuevamente tenemos el caso de un sector menos numeroso que debe hablar la variedad lingüística del segmento más numeroso o tal vez más prestigioso.

Las lenguas indígenas y sus hablantes

Si consideramos que en el mundo indígena la actividad comunicativa se materializa en los actos discursivos que la sociedad practica de acuerdo a los requerimientos de las situaciones codificadas socialmente, la lengua es el instrumento que permite la actualización de esta actividad comunicativa. Como instrumento su pertinencia en la práctica indígena se expresa en términos de si es eficiente o no para la comunicación con los otros integrantes de la sociedad o los seres sobrenaturales. Una lengua indígena es el canal a través del cual la sociedad controla las diferentes fuerzas de la naturaleza y el medio por el cual se reproducen y se transmiten las reglas sociales de convivencia. Para un indígena que usa habitualmente su lengua vernácula es natural que sea el canal más adecuado y pertinente para la comunicación social. La lengua en sí no es un elemento más de la identidad indígena sino que forma parte de un universo global. En otras palabras, sin territorio, sin el conocimiento y el pensamiento que sustenta la relación de la sociedad organizada con la naturaleza - y la lengua como instrumento de actualización de este conocimiento - sin el saber hacer que se reproduce y efectiviza en la práctica social, sin estas condiciones no hay pueblo indígena. Por otro lado, desde que entró en contacto con el castellano, el indígena trata de aprender esta lengua porque es un instrumento útil para ciertas situaciones. Ya se ha mencionado que los pueblos indígenas están usando el castellano en más situaciones discursivas de acuerdo a las necesidades planteadas por una relación cada vez creciente con los castellano-hablantes.

En la medida que la reducción del uso social de la lengua indígena va en aumento, la transmisión del aprendizaje de la lengua y la tradición oral realizada de acuerdo a las situaciones normadas socialmente no se está efectuando plenamente desde que han ingresado nuevas prácticas sociales en remplazo de las formas de vida indígena. Es notorio comprobar que las generaciones de mayor edad y las mujeres, sectores caracterizados por usar de manera más habitual la lengua indígena, son las que justamente con este comportamiento aseguran la transmisión del uso de la lengua a las nuevas generaciones.

En relación a la capacidad de la lengua de adecuarse a los cambios que sufre la sociedad, todas las lenguas muestran de alguna manera diversos mecanismos de creación de neologismos en función de sus particularidades gramaticales. Por ejemplo, en la lengua asháninka se ha empleado recursos como la derivación, el préstamo lexical y la expansión semántica. Otras lenguas han empleado estos recursos u otros en mayor o menor medida antes de que se intensifiquen y se generalicen las relaciones con los hablantes de la lengua oficial. Como ya se mencionó, la disminución de los ámbitos de uso de la lengua indígena ha quitado la vitalidad propia de la lengua para desarrollarse en concordancia con la ampliación de la práctica social indígena. Esta última situación de reducción de uso de la lengua ha atrofiado de alguna manera la capacidad de creación de neologismos de la lengua indígena de tal manera que la alternancia de códigos es el mecanismo más apropiado

para salvar la dificultad de usar la lengua vernácula (carente de vocabulario propio para elementos nuevos que se incorporan a la sociedad indígena) en las nuevas situaciones. Lo inquietante es que en ciertas situaciones comunicativas el uso de elementos lingüísticos del castellano inunda tanto el discurso indígena que es notorio un empobrecimiento del habla indígena en dichos contextos.

LAS LENGUAS EN EL PERÚ

De la población total del país calculada en 22 639 443 habitantes según el Censo de 1993, un 30% está constituido por indígenas; esto significa que la población indígena del Perú se estima en 6 791 832 personas. El Instituto Nacional de Estadística e Informática estima que un 20% de la población censada tiene una lengua vernácula como lengua materna.

La población peruana en los últimos 30 años ha sufrido grandes modificaciones en relación al asentamiento de los habitantes como producto de los cambios sociales que han afectado el país. En 1961 la población urbana representaba el 47,4% del total nacional. En 1993 la población urbana constituye el 70,1% del total del país. Según los datos consignados, el Perú pasó de ser un país rural a uno mayormente urbano. La población rural que ha migrado a las ciudades está constituida mayormente por indígenas.

En relación a las lenguas habladas en el país, a las 40 lenguas registradas para la Amazonía se debe agregar el jacaru, el cauqui y el aimara, lenguas andinas pertenecientes a la familia Aru.

Para el público general peruano el panorama de las lenguas existentes en el país es bastante oscuro. La formación escolar hasta hace unos 20 años mencionaba que los “campesinos” de la zona andina y los “nativos” de la Selva hablaban sus “dialectos”. Este desconocimiento cargado de prejuicios se debía en parte a la falta de estudios científicos sobre el estado de las lenguas en el Perú. El conocimiento bastante realista acumulado hasta la fecha sobre las lenguas ha permitido que en los últimos años la misma formación escolar informe que en el país se hablan numerosas lenguas vernáculas. Incluso este avance en la información escolar no remedia el desconocimiento generalizado sobre las lenguas indígenas por parte del ciudadano común. Tal vez sea ilustrativo al respecto mencionar el comportamiento de la prensa al informar sobre el conflicto bélico que el Perú tuvo con Ecuador en enero de 1995. Los reportes diarios y constantes sobre la zona de guerra donde habitan los jíbaros mostraban por primera vez para la mayoría de los peruanos a habitantes nativos de características tan desconocidas que no parecían peruanos. Incluso para los periodistas más ilustrados era una novedad que los jíbaros habitaran esta zona considerada como tierra virgen donde no había llegado la “civilización”. Estos periodistas no tenían ningún reparo en decir que estos nativos hablaban un “dialecto”, en el sentido peyorativo del término.

El desconocimiento y la imagen distorsionada que el público general tiene de la población indígena se acentúa más debido a las profundas diferencias sociales,

económicas y raciales existentes entre los diversos sectores de la población peruana. Las imágenes que se mostraban en la televisión sobre las poblaciones remotas donde se desarrollaban los acontecimientos luctuosos de la violencia política de los últimos 15 años parecían mostrar a otro país que no había sido imaginado por la gran mayoría de los sectores urbanos. Estas poblaciones remotas son habitadas por los indígenas o por los descendientes de indígenas que no quieren reconocerse como tales. El Perú siendo un país indígena en la realidad aparece en las encuestas oficiales realizadas sólo con un 30% de habitantes que se reconocen como indígenas. La generalización de la educación formal, la disminución del analfabetismo (sin embargo, hay todavía un 13% que no sabe leer y escribir según el Censo de 1993) y la relativa modernización de la sociedad, entre otros factores, no ha cambiado mucho la discriminación real hacia las lenguas indígenas, ni tampoco ha contribuido a que el país se reconozca como multiétnico y plurilingüe. El reconocerse como indígena o usar una lengua indígena en un discurso público en el Perú, es más un recurso político que una convicción y una práctica de vida. En los últimos años hemos expectado a un candidato a la presidencia de la República utilizando como parte de su campaña electoral su origen indígena andino para tratar de ganar los votos de los electores mayoritariamente de origen indígena. Igualmente, un presidente y un vicepresidente que han dejado recientemente sus cargos pronunciaron discursos quechuas con fines publicitarios. La prensa destacó estas actitudes como valiosas, sin embargo no dejó de burlarse de las faltas de concordancia en el castellano, típicas en el habla del bilingüe de origen andino, cometidas por el candidato susodicho a pesar de haber estudiado en prestigiosas universidades norteamericanas.

BIBLIOGRAFIA

- BARCLAY, F., SANTOS, F., RODRÍGUEZ, M. & VALCÁRCEL, M. 1991. *Amazonía 1940-1990: el extravío de una ilusión*. Lima, Terra Nuova-Pontificia Universidad Católica del Perú.
- GASCHÉ, J. & ARROYO, J. M. 1984. *Balances amazónicos*. Iquitos, CIAAP, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.
- POTTIER, B. (comp.) 1983. *América Latina en sus lenguas indígenas*. UNESCO, Caracas, Monte Avila Editores.
- RIBEIRO, D. & WISE, M. R. 1978. *Los grupos étnicos de la Amazonía Peruana*. Yarinacocha, ILV.
- SANTOS, F. 1992. *Etnohistoria de la Alta Amazonía Siglos XV-XVIII*. Colección 500 años. Quito, Ediciones Abya-yala.

LA LINGÜÍSTICA AMERINDIA PERUANA DE SELVA

Gustavo Solís Fonseca¹

BALANCE

El objetivo de esta presentación es doble: primero, compulsar lo hecho en el campo de la lingüística amerindia peruana de selva, señalando las fronteras hasta donde hemos avanzado en la disciplina y, segundo, identificar algunas tareas y necesidades prácticas relacionadas con la investigación de las lenguas amazónicas peruanas.

LA LINGÜÍSTICA AMERINDIA PERUANA DE SELVA

La lingüística amerindia peruana de selva asume como su objeto de estudio al conjunto de las lenguas indígenas peruanas de selva vigentes y extintas y sus contactos. Los estudios modernos de las lenguas amazónicas peruanas comienzan en la práctica en la segunda mitad del presente siglo cuando el Estado Peruano firma, hacia 1945, un acuerdo que permite la presencia y actuación del Instituto Lingüístico de Verano.

El quehacer de la lingüística amerindia peruana de selva es de importancia creciente. Hay por lo menos tres instituciones que se dedican a la investigación de lenguas, y contamos con algunas publicaciones periódicas regulares dedicadas parcial o totalmente a esta materia. En la Universidad de San Marcos tenemos el Instituto de Lingüística Aplicada (CILA). Fuera del ámbito universitario están el CAAAP y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). También debe contarse entre las instituciones de investigación al Instituto Pedagógico Nuestra Señora de Loreto, de Iquitos, en cuyo programa de Educación Bilingüe trabajan varios lingüistas. No conocemos de ninguna institución pública o privada diferente a las señaladas que tenga entre su personal profesionales en lingüística dedicados a la investigación de lenguas amazónicas en forma permanente.

Por otro lado, son dos las publicaciones regulares en las que suelen aparecer artículos sobre lenguas amazónicas: *Amazonía Peruana*, publicada por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), institución ligada a la iglesia católica, y *Revista de Etnolingüística Latinoamericana*, dirigida por Ignacio Prado Pastor. Aparte de estas dos revistas hay algunas otras en las que ocasional-

¹ CILA-UNMSM.

mente pueden publicarse trabajos lingüísticos: *Revista del Museo Nacional*, publicada por el Museo de la Cultura Peruana; *Perú Indígena*, publicada por el Instituto Indigenista Peruano; *Shupihui*, publicada por el Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía (CETA) de Iquitos, *Boletín del IFEA*, publicado por el Instituto Francés de Estudios Andinos. De entre estas publicaciones, la revista *Amazonía Peruana* y la *Revista Latinoamericana de Etnolingüística* tienen circulación internacional. No hacemos referencia de las publicaciones del exterior (*Amerindia*, *IJAL*, etc...) porque no tienen difusión generalizada. La producción bibliográfica sobre aspectos que involucran a las lenguas peruanas de selva no es nada desdeñable, de allí que este recuento no pretende ser exhaustivo, pues resulta difícil acceder a todo lo que se está haciendo en el conjunto de las lenguas amerindias peruanas de la región amazónica.

Conviene apuntar, incidentalmente, que la investigación de las lenguas de selva del Perú se resiente hasta hoy de un tipo de práctica que no coadyuva su desarrollo. En esta perspectiva debemos señalar que:

a) No hay trabajo coordinado del conjunto de los investigadores de las lenguas de selva peruanas, pues los diversos componentes del conjunto tienen sus propios objetivos:

1. aquellos investigadores ligados a la Universidad tienen objetivos académico-científicos;
2. los ligados al ILV y a otras instituciones de inspiración religiosa tienen objetivos religiosos; la investigación lingüística es para ellos fundamentalmente un medio para el logro de metas religiosas;
3. los investigadores ligados al Proyecto del Instituto Pedagógico Nuestra Señora de Loreto tienen como objetivo la educación bilingüe.

b) En vista de lo precedente, hay la necesidad de fijarse un objetivo común u objetivos complementarios cuya meta, la vigencia del plurilingüismo, se comparte ampliamente. Explícitamente, dicha meta implica:

1. el desarrollo de las lenguas y de su conocimiento;
2. el desarrollo y desenvolvimiento autónomo de las sociedades y culturas indígenas involucradas.

Volviendo al balance, en la revisión que sigue consideramos las siguientes entradas: filología, descripciones gramaticales, estudios sobre relaciones genéticas, aplicación lingüística, contacto de lenguas y extinción y revitalización de idiomas.

FILOLOGIA

El trabajo filológico en lenguas de selva está por comenzar. La constitución de la filología en lenguas amazónicas estará ligada inicialmente a la publicación crítica de fuentes antiguas sobre las pocas lenguas que alcanzaron registro escrito, consistente mayormente en descripciones gramaticales, léxicos y textos religiosos. En este sentido, las obras de misioneros como los padres Ruiz de Montoya, (Liuzzi 1994; Meliá 1995), Armentia, de la Matta, Sala, Navarro, Alemany, López, o los más

cercanos en el tiempo como Aza (1924), Alvarez (1981-82), etc., serán las más inmediatas en el tratamiento filológico; no deberán quedar al margen los trabajos de viajeros de distinta época que recogen informaciones sobre lenguas o proporcionan datos lingüísticos, vocabularios, etc. de idiomas amazónicos. Ya hay felizmente una edición facsimilar reciente de *Arte y Vocabulario de la lengua guaraní*, de Ruiz de Montoya con comentarios de Liuzzi (1994). Auguramos que la filología en lenguas amazónicas puede alcanzar éxito semejante a su par en lenguas andinas.

ESTUDIOS DESCRIPTIVOS

Los trabajos descriptivos gramaticales sobre gran parte de las lenguas amerindias del Perú son preliminares o parciales, pues muchos son esbozos o se refieren de preferencia sólo a determinados componentes de la gramática, mayormente al fonológico, o a este componente y, además, a algo de morfología y morfosintaxis. Esta secuencia descriptiva tiene que ver en parte con tiempo y recursos de que pueden disponer los estudiosos para sus investigaciones. Como se sabe, las instancias sintácticas y discursivas de una gramática, por razones de simple práctica metodológica, suelen quedar para el final de la tarea descriptiva; final que a veces no llega porque los recursos se consumen en el camino, antes de finalizar el recorrido descriptivo.

Aspectos de semántica y discursivos son deficitarios en las descripciones de las lenguas amerindias peruanas en general. Debe anotarse, sin embargo, que los estudios del discurso son relativamente frecuentes, pues hay un interés especial sobre estos tópicos de parte de los miembros del ILV por la necesidad de verter textos religiosos cristianos a las lenguas selváticas. Algunos trabajos de discurso sobre lenguas selváticas son pioneros, en esta categoría deberán considerarse los estudios de Powlison y Matheson, el primero sobre la narrativa yagua, y el segundo sobre piro. Estudios discursivos recientes (Ballón & Guallart) tratan de textos en lengua aguaruna, facilitados por recojo de literatura oral como el de Chumap y García-Rendueles (1979). Los estudios discursivos se vuelven cada vez más importantes desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas por hablantes de idiomas que verbalizan la cultura occidental, como también por quienes quieren aprender idiomas occidentales.

En un trabajo de corte estadístico, Quezada & Zegarra (1993) hacen una evaluación de cerca de 300 títulos referidos a lingüística amazónica. Allí se hace notar que la familia pano es la más estudiada (33.68%), y en lo que respecta a una lengua específica, el idioma asháninka figura con 23 títulos. De otro lado, se señala que en lo que se refiere a estructura de las lenguas los trabajos de aproximación general priman sobre aquellos que enfrentan aspectos particulares de la gramática, tal como la sintaxis, morfología, fonología, semántica o discurso. En la perspectiva diacrónica se señala que los estudios de clasificación de lenguas son predominantes en términos cuantitativos. En relación a lenguas de selva, la vigencia de cierto criterio de medida administrativa de los avances descriptivos fijados en el convenio

del Estado Peruano con el ILV sólo se refiere a un mínimo deseable, que no representa necesariamente la profundidad requerida desde otros puntos de vista o necesidades; por eso, aunque varias lenguas amazónicas figuren en los informes del ILV como si estuvieran descritas en forma completa, lo relativo del criterio de medición obliga a continuar con el trabajo descriptivo en tales lenguas.

CLASIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

En las clasificaciones genéticas de lenguas amazónicas, tal como señala Wise (1989 ms.), hay dos tendencias bien marcadas:

- a) tendencias que tratan de generar grupos bastante inclusivos, y
- b) tendencias que se preocupan más por asegurar relaciones genéticas seguras en los niveles más bajos.

Como es sabido, la primera tendencia la lidera Greenberg (1987), quien postula que las lenguas indígenas americanas, con excepción de las correspondientes a los grupos esquimo y na-dene de la zona ártica, están todas emparentadas genéticamente. En esta perspectiva, la búsqueda de ligazones entre las lenguas, que lleven a conformar grandes *phyla* o *troncos*, será la preocupación principal. Propuestas contrarias a la de Greenberg llevan a elevar el número de familias lingüísticas peruanas de la selva. Así, de 10 o 12 familias existentes en concordancia con las propuestas inclusoras, la tendencia contraria eleva hasta 15 o 16 el número de las agrupaciones lingüísticas del nivel de familia (cf. Wise 1989, 1993). Nuestro propio listado de familias lingüísticas peruanas de la selva nos gustaría que contemplara la vigencia de las siguientes familias:

Arawa, Arawak, Bora, Cahuapana, Candoshi, Jíbaro, Harakmbet, Huitoto, Peba-yagua, Pano, Quechua, Seeptsá (Cholón), Simaco, Tacana, Tucano, Tupi-guaraní, Ticuna, Záparo.

En este listado no figuran lenguas aisladas pues, en la práctica, una lengua aislada, si no es una lengua criolla, - que por definición no tiene antecedente genético pero sí, presumiblemente, sucesores genéticos -, es históricamente el último miembro de una familia cuyos otros componentes han desaparecido. El otro sentido de lengua aislada lleva a pensar en una situación transitoria, es decir, una lengua es aislada en tanto no se conoce su relación genética con otra u otras ya existentes o con una nueva.

Recientemente, aparte del trabajo de clasificación genética de los idiomas, los estudiosos muestran interés por las tipologías areales. La presencia de variada estructura tipológica sintáctica en los idiomas amazónicos peruanos motiva este interés. Por ejemplo, el tipo sintáctico OVS (presente en el idioma urarina), era compartido hasta 1982 por no más de 4 lenguas en el mundo entero. Si bien en el Perú el urarina sigue siendo único por su estructura sintáctica relativamente rara, no dejan de haber lenguas semejantes en la Amazonía, como lo atestiguan algunos idiomas de la selva brasileña.

CONTACTO DE LENGUAS

Los contactos diacrónicos y sincrónicos entre lenguas peruanas de las distintas regiones geográficas tiene un gran interés, tanto por las cuestiones sociolingüísticas actuales que son el resultado del proceso de contacto histórico, cuanto por sus implicancias diacrónicas. La hipótesis acerca de una probable “relación quechua-amuesha” se vuelve problemática precisamente por el proceso de préstamo ocurrido durante los cientos de años en que dichas lenguas estuvieron en coexistencia. La cercanía sincrónica entre Bora y Huitoto no refleja la separación histórica de más o menos 5500 años (Ashmann); dicha cercanía tampoco refleja la dificultad habida para identificar adecuadamente al resígaro, que inicialmente fue puesta como miembro del grupo Huitoto, para después reubicarse en Arawak.

El estudio del contacto lingüístico existente y habido entre lenguas amazónicas y entre éstas y lenguas andinas del Perú es un tema que aún está en sus inicios. Sin embargo, merece mención especial el trabajo de Torero (1990) sobre dioses y procesos lingüísticos que apunta a señalar hitos pioneros en este campo. El contacto y la consiguiente difusión de préstamos es un problema que dificulta la correcta afiliación genética de las lenguas. Un buen ejemplo de esto es el yanesha (amuesha) de la selva, la cual resultaba de difícil ubicación dentro de la familia arawak (Wise 1976) justamente por los préstamos provenientes del quechua que oscurecen su estructura primigenia. El resígaro es otro buen ejemplo de lo mismo. Inicialmente se le clasificaba como perteneciente a la familia huitoto, pero expurgados los préstamos, Payne lo considera como perteneciente a la familia arawak. Estudios históricos de la ocupación por lenguas selváticas de zonas andinas está también por iniciarse. Vale mencionar aquí el trabajo de Casevitz y Dollfus sobre la toponimia machiguenga que hace ver cómo, en otros tiempos, los machiguengas ocupaban territorios tan próximos a Machu Pichu, de donde ahora están muy alejados. Conocer los procesos migratorios forzados o inducidos de los grupos étnicos de la selva es sumamente importante para el estudio del contacto de lenguas en la Amazonía. Por ejemplo, la “dislocación tribal” (Lyon 1970) habida en la zona del Madre de Dios como consecuencia del traslado de diversos grupos desde la selva norte durante la Epoca del Caucho, dificultó la correcta afiliación genética de los idiomas hablados en esa zona, tal como lo revelan d’Ans, Chavarría, Guillén y Solís (1973). En general, la historia externa de las lenguas amazónicas va a comenzar a aclararse en parte sólo en la medida en que los lingüistas y otros estudiosos decidan trabajar juntos la historia social de los pueblos amazónicos.

En este contexto es pertinente una cita de Waters (1989:241) que da cuenta de cómo dos grupos quechuas de la selva - los llamados Quechuas del Pastaza y Quechuas del Napo - que hablan variedades dialectales de una misma lengua, representan dos experiencias culturales y de contacto diferentes. La cita respectiva es la siguiente:

La cultura quechua del Napo ha retenido elementos de la extinta cultura de los quijos y otras del área. La cultura de los quechua del Pastaza incluye elementos de la cultura Andoa y/o de las culturas actuales de los Achuar y de los Candoshi.

La diversidad lingüística de la selva tiene, obviamente, correlato en la diversas conductas culturales específicas. Esta diversidad se gesta con los procesos particulares de poblamiento de la región. En esta perspectiva, la aparición en ciertas zonas de importantes formaciones sociales, algunas tal vez de alcance regional - como la cocama del Amazonas -, podría haber implicado, entre otras cosas:

- extinción de lenguas y culturas de grupos sociales minoritarios de entonces;
- síntesis culturales de formaciones que se adscribían a culturas relativamente diferentes;
- advenimiento de idiomas con una comunidad de hablantes más grande y territorios necesariamente más extensos.

El panorama así configurado es, en lo lingüístico, básicamente el mismo que aquel encontrado por los españoles a su llegada a Cajamarca en 1532. Dicha configuración lingüístico-cultural, y también política, sigue marcando la impronta de lo común y lo heterogéneo que advertimos aún hoy en el área geográfica peruana de la selva. Así, la distribución actual de las lenguas en esta región, sobre todo si la consideramos en términos de grandes familias o troncos lingüísticos, parece válida hasta para una profundidad temporal de 3 a 5 mil años. En ese sentido, las familias de lenguas existentes actualmente podrían ser las mismas de hace tres o cinco milenios; sin embargo, sus territorios tienen que haber sufrido a veces serias modificaciones a lo largo de la historia, en parte cuando en la sierra se constituyen sociedades con un alto grado de urbanización y con correlatos organizativos del tipo de imperios. Por ejemplo, es indudable que las lenguas selváticas vecinas de las serranas estuvieron antes mucho más cerca territorialmente a éstas, habiendo evidencias que sólo en épocas recientes se han replegado más hacia la montaña, abandonando para los de la sierra amplias zonas que antes poseían. En el sur peruano el machiguenga (de la familia Arawak), penetraba sobrepasando Machu Picchu; hoy los machiguengas están más allá de Quillabamba, desde la quebrada de Koribeni en adelante. La evidencia de presencia de machiguenga por las inmediaciones de Machu Picchu no sólo la da la toponimia de la zona (Maranura, Tsogyapi, etc.), sino también datos históricos de los primeros años de la conquista (Rebelión de Manco Inca, quien dice que tenía 12 mil soldados machiguengas listos para resistir a los españoles. Hoy todos los machiguengas son menos de 12 mil).

En la sierra central, lenguas Pano estaban más pegadas al Marañón, en los bordes orientales de los Andes, sobre todo por las cercanías de Huánuco. Por otro lado, por las inmediaciones de Tarma, lenguas arawak sobrepasaban la zona del actual poblado de San Ramón en el valle del río Chanchamayo. En la zona norte de la sierra, lenguas Jíbaro alcanzaban hasta las estribaciones occidentales de los Andes, favorecidas por la casi continuidad de la selva en esta parte del país.

EXTINCIÓN Y REVITALIZACIÓN DE LENGUAS

El estudio de lenguas extinguidas

La extinción de lenguas es un tema de gran interés, pero que requiere de desarrollo teórico urgente en cuanto instrumento que debe servir al fenómeno opuesto, es decir, a la revitalización idiomática. Dependiendo de las situaciones específicas de las lenguas, la extinción puede medirse (cf. Solís 1987); así como puede estudiarse a través de dominios tales como el de los sistemas de denominación. Si se trata de sistemas ya extinguidos, la constatación de la existencia histórica de una lengua exclusivamente oral puede ser hecha con más eficacia y propiedad a través de indicios como el de la toponimia, o de la onomástica en general. De allí que la determinación de áreas toponímicas es un quehacer pertinente para correlacionar espacios geográficos con lenguas. La identificación de los sistemas de denominación puede ampliar los territorios históricos realmente ocupados por los grupos humanos en otros tiempos. En este tipo de estudios es conveniente recordar con T. Kaufman (1990) que las lenguas verbalizan culturas específicas de pueblos concretos. El desarrollo teórico y metodológico sobre cuestiones de extinción y rescate de lenguas parece prometedor en los próximos años (Kinkade 1994).

EXTINCIÓN DE LENGUAS EN LA SELVA

Enumeramos a continuación las lenguas y culturas de la selva en peligro de extinción (Wise 1978, 1994; Solís 1987). El indicio para decidir que una lengua o cultura está en proceso de extinción es, en este caso, el número relativamente corto de hablantes. Es muy insuficiente el empleo de sólo este indicio para considerar que una lengua está en peligro de extinción.

La lista que sigue proviene de Solís (1987). Esta lista debe ser afinada señalando las lenguas a la fecha extinguidas (enero de 1996), cosa que no hacemos, o quitando aquellas lenguas que pudieran haberse revitalizado:

1. Shimigae	Fam. Záparo	5 hablantes en 1975
2. Chamicuro	Fam. Arawak	100 - 150 hablantes en 1975
3. Cahuarano	Fam. Záparo	? # de hablantes
4. Muniche	Fam. Tucano	6 - 10 hablantes en 1975
5. Resígaro	Fam. Huitoto	11 hablantes en 1975
6. Isconahua	Fam. Pano	28 - 50 hablantes en 1975
7. Taushiro	Fam. Záparo	18 hablantes en 1975
8. Cholón	Fam. ?	3 - 5 hablantes en 1983
9. Ocaina	Fam. Huitoto	150 - 250 en 1975
10. Orejón	Fam. Tucano	190 - 300 en 1975
11. Iquito	Fam. Záparo	150 en 1975
12. Arabela	Fam. Záparo	150 - 200 en 1975
13. Jebero	Fam. Cahuapana	Población altamente integrada
14. Cocama	Fam. Tupi-Guaraní	Población altamente integrada

El número real de entidades lingüísticas extinguidas en esta región es difícil de saber. Ribeiro y Wise (1978) mencionan 15 grupos etnolingüísticos extinguidos en la Amazonía Peruana en un lapso de 75 años (1900-1975). Estephen Parker (1992) testimonia dramáticamente la extinción del huariapano (Pano), concomitantemente a la muerte en marzo o abril de 1991 de don Arquímedes Sinuiri Nunta en la localidad de Cashiboya (Ucayali). Pocos son los casos como éste, en que la desaparición física de una determinada persona significa también la evidencia histórica de la extinción de una lengua y cultura única e insustituible. No sabemos si aún viven los ancianos (generación de abuelos) hablantes de cholón que nuestra colega Sofía La Torre conociera hacia 1984 en San Buenaventura de El Valle y Sion (comprensión de la provincia de Mariscal Cáceres, San Martín). Wise (1994) enumera un número elevado de nombres de entidades lingüísticas que estarían en proceso de extinción. Es difícil determinar si las entidades nombradas corresponden a lenguas. Como se sabe, la distinción lengua vs. dialecto es un problema teórico de difícil manejo.

LA REVITALIZACIÓN DE LENGUAS

El interés contra la extinción de lenguas - que motiva los intentos de revitalizar a aquellas en peligro de desaparecer - es una preocupación relativamente reciente en el Perú. El antecedente inmediato es la reunión habida en México en 1987, convocada por el Instituto Indigenista Interamericano (vid. *América Indígena* vol. XLVII, nº 3). Cabe señalar que la forja de una conciencia que asuma nuestro plurilingüismo como un bien intrínseco, como una riqueza que nos hace privilegiados, y que mantenerla es un imperativo social, es la base psicológica de toda tarea en pos de un proceso sostenido de revitalización de las lenguas en peligro de extinción. Es de esperar que acciones prácticas intensivas, más allá de las aisladas o voluntaristas, vengan luego. Los proyectos de educación bilingüe son por ahora las formas más elementales de revitalización, especialmente aquellos proyectos que se inscriben en las orientaciones de los propios grupos indígenas interesados. En este sentido, debe señalarse al proyecto del AIDSEP que se implementa a través del Instituto Pedagógico de Loreto como la mejor expresión en la dirección revitalizadora.

TAREAS Y NECESIDADES

¿Que hacer en los próximos años?

La interdisciplinaridad será el signo que caracterice el trabajo con las lenguas amerindias en los próximos años. En esta perspectiva, nos parece que se acentuarán las preocupaciones sobre algo que se configura con cierta nitidez a través de la etiqueta *gramática de la cultura*, es decir, los hechos que en la antropología suelen remitirse bajo la llamada antropología cognitiva y en la lingüística preferentemente bajo los dominios de la etnolingüística y de la sicolingüística.

¿Qué temas convocarán el interés de los lingüistas?

Señalamos los siguientes temas como los de preferencia:

- Descripción de lenguas. En algunos casos esto significa en realidad iniciar; en otros, profundizar. Aun cuando algunas lenguas amerindias peruanas de la selva pueden reputarse como muy bien conocidas científicamente (aguaruna, asháninka, yagua, shipibo, etc.), la sensación de insuficiencia en las descripciones es fuerte. Por ejemplo, tal como lo señala Adelaar (1991) refiriéndose a lenguas andinas, ninguna descripción gramatical hasta ahora existente sirve a plenitud para el aprendizaje de la lengua, pues muchos asuntos relacionados con fenómenos cognitivos y realidades semánticas culturalmente específicas no están capturados y menos explicitados en las descripciones.
- Filología. El trabajo filológico ha merecido poca atención hasta ahora, pero no por ausencia absoluta de material, pues hay algunos antiguos conocidos y muchos recientes, sobre todo de literatura oral. Como parte del trabajo filológico se requiere hacer, concretamente, ediciones facsimilares o reediciones con estudios críticos de gramáticas antiguas de lenguas amazónicas. En el caso de la selva peruana debemos pensar en Aza sobre el machiguenga, en de la Matta sobre el Cholon, y toda una serie de artículos de difícil acceso, como aquellos que figuran en los tomos XIII y XIV de la colección *Historia de las Misiones Franciscanas* en el Perú, de Izaguirre.
- Recojo y estudio de materia textual nuevo y antiguo sobre el mayor número de lenguas peruanas. Esta tarea puede ligarse con los intereses multidisciplinarios sobre cuestiones etnobotánicas, etnozoológicas, etnobiológicas, literatura oral, etc. El interés creciente en las literaturas no-occidentales del Perú parece que favorecerá este propósito (cf. Chavarría 1993).
- En lingüística aplicada las preocupaciones por asuntos de política lingüística probablemente se vean renovadas. En este punto el contenido de política explícito ahora en la nueva Constitución peruana merece una evaluación urgente. De otro lado, tanto legalmente como por la práctica, la educación bilingüe parece haberse consolidado como opción coherente con el plurilingüismo peruano, pues es cada vez más aceptada por los propios interesados pertenecientes a los grupos étnicos de selva.
- Estudios de indicios (toponimia u onomástica en general) de lenguas extinguidas a lo largo del territorio. Este tipo de estudio ha demostrado éxito en la región de la Sierra.
- Estudios de relaciones genéticas siguiendo las nuevas tendencias disgregadoras, en contrapartida a las muy inclusoras de Greenberg.
- Estudios de semántica de la cultura (gramática de la cultura) por su importancia teórica y práctica.

- Elaboración de diccionarios crítico-etimológicos y comparativo-contrastivo-dialectales para el mayor número de lenguas sobre las que hayan estudios avanzados. Tal vez esto sea posible por ahora en distinto grado de exhaustividad para las lenguas de los grupos Pano, Arawak y Jíbaro de la Amazonía.
- Estudios de contactos sincrónicos entre las lenguas peruanas y de lo habido en otros tiempos. Desplazamiento de lenguas. Bilingüismo.
- Elaboración bibliográfica sea por familias de lenguas o por lenguas específicas. Después del trabajo de Rivet (1951-56) sobre el quechua y aimara no existe nada semejante sobre otras lenguas peruanas.

ALGUNAS NECESIDADES PRACTICAS

Señalamos algunas de las necesidades sentidas por los estudiosos de las lenguas amerindias peruanas:

- Centro de documentación de las lenguas peruanas.
- Museo de la palabra de las lenguas del Perú.
- Mapa con la distribución diacrónica y sincrónica de las lenguas peruanas.
- Enseñanza de lenguas. Este es un problema complejo, pero de sumo interés. En este campo constatamos lamentablemente que no hay profesores especializados, por lo mismo que no hay instituciones que los formen. No existen en nuestro medio lugares para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas.
- Implementación legal para dar contenido efectivo a los enunciados de la nueva Constitución sobre materia de lenguas, culturas y etnias.

FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LINGÜISTAS

Si nos atuviéramos a los documentos llamados Diplomas de Grado Académico o Título Profesional, serían varias las instituciones universitarias que expiden documentos en los que el término lingüística o lingüista figura como componente de la denominación del grado académico o del título profesional. Sin embargo, si nos atenemos al examen de los respectivos currículos, la conclusión más adecuada señala que sólo en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se forman lingüistas, tarea que se hace en este caso en 5 años o 10 semestres académicos.

En el documento curricular de San Marcos puede comprobarse también la presencia de un conjunto de nombres de curso cuyos contenidos se refieren explícitamente a lenguas amazónicas, ya sea como corpus para la formación profesional o como información sobre estas lenguas. El número de créditos que un estudiante de la carrera debe llevar en base a cursos “amazónicos” asciende a 12, de un total de 140 que corresponde a la especialidad de lingüística.

No existe acceso de estudiantes indígenas a la Universidad basado en su condición de indígena. En principio, cualquiera que tenga terminada su educación secundaria puede acceder a la Universidad; sin embargo, en la práctica esto es muy

restringido y, que me conste, no ha habido hasta la fecha ningún estudiante procedente de comunidad nativa (de selva) que estudie lingüística en la UNMSM.

LINGÜISTAS FORMADOS ENTRE 85-95

Entre 1985 y 1995 se expidieron en San Marcos 49 diplomas, correspondientes ya sea a grados de Bachiller, Maestría, o al título profesional de Licenciado en Lingüística. Estos cuarenta y nueve diplomas fueron otorgados a 37 personas. Este sería, entonces, el número de lingüistas formados en el lapso señalado. Anotamos incidentalmente, que el número en referencia representa una parte, probablemente el 25%, del total de gente que estudió lingüística en dicho período.

De las 37 personas que ostentan algún diploma en lingüística, un aproximado de 5 a 7 personas pueden no estar directamente involucradas en el trabajo lingüístico. Entre los activos, la minoría se desempeña con lenguas indígenas, sólo tres de ellos con lenguas amazónicas. Puede agregarse una persona más de este período que ha estudiado lingüística y trabaja con idiomas de la selva, aunque no ostente diploma alguno.

Entre los miembros del ILV se señala un aproximado de 35 personas trabajando en lenguas de selva. Puede agregarse 8 o 10 personas que no siendo lingüistas realizan labores relacionadas con lenguas, elaborando materiales para acciones de educación bilingüe. En el CAAAP hay tres personas en labores con lenguas y educación bilingüe. En APECO, una institución conservacionista, existe un lingüista y una persona dedicada a elaborar materiales relacionados con lenguas de Madre de Dios. En el Programa de Educación Bilingüe de Loreto hay 4 lingüistas, más 3 personas dedicadas a elaborar materiales. Los datos hacen ver que el número de investigadores extranjeros es alto en relación a sus pares nacionales.

LENGUAS DE SELVA: APROXIMACIÓN CUANTITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Con un corpus de 285 títulos de estudios sobre lenguas amazónicas, Quesada y Zegarra (1993) permiten ver las familias lingüísticas más o menos “atendidas” por los estudiosos. Así, las tres primeras familias más representadas en los estudios son Pano (33.68%), Arawak (23.85%) y Jíbaro (12.28%). La familia menos representada es Tukano (2.10%). Por otro lado, las lenguas más representadas en tales estudios, en orden decreciente, son: asháninka (fam. Arawak), aguaruna (fam. Jíbaro), cashibo (fam. Pano), yagua (fam. Peba yagua), ese eja (fam. Takana), amarakaeri (fam. Harakmbet), cocama (fam. Tupi-guaraní). En opinión de M. R. Wise las lenguas más estudiadas son: asháninka, yagua, shipibo-conibo, aguaruna. Como se ve, tres de estas lenguas (menos yagua) son las más estudiadas según Quesada y Zegarra. A nosotros particularmente nos parece que andoa (shimigae), iquito, jebero y urarina son lenguas con poca documentación y estudios. Los idiomas parquenahua (si existe y no es simplemente variedad de yaminahua), cogapakori (si no es variedad de machiguenga como nos parece) y hibito (mencionado por Martínez de Companyon) son prácticamente no documentadas.

Según el informe de 1986 y los correspondientes a 1988 y 1991, el ILV daba por terminada la “mayor parte de la investigación etnolingüística” en los siguientes grupos étnicos, hasta 1986: en aguaruna, andoa (shimigae), cashibo-cacataibo, cashinahua, cocama-cocamilla, huambisa, huitoto muinane, iquito, jebero, ocaina, orejón, piro, resígaro, shipibo-conibo y taushiro. En 1988 se agregan tres grupos más: chamicuro, huitoto muruy y muniche. En 1991 se agregan tres nuevos grupos: chayahuita, shipibo-conibo y yagua.

En contrapartida, las lenguas en las que aún no termina su labor el ILV son: achuar/shiwiar, amahuaca, amarakaeri, amuesha, arabela, ashninka, asheninka, pajonalino, bora, capanahua, caquinte, culina, machiguenga, matses, nomatsiguenga, sharanahua, ticuna, urarina, yaminahua, yora (nahua).

No es fácil decir que los estudios lingüísticos sobre una lengua X son ya suficientes. Con excepción de los idiomas asháninka y aguaruna, los materiales existentes no permiten adecuadamente ni la enseñanza ni el aprendizaje de las lenguas. Esto me parece lamentable, pero da pie para afirmar que distamos bastante de la meta.

En 1995 se ha concluido lo que será un compendio sobre las lenguas peruanas (Solís y otros). También se ha concluido un trabajo de identificación de panamericanismos (estilo Greenberg) en lenguas Pano peruanas (Cortez). Se conduce actualmente una investigación titulada *Multilingüismo en el Perú*, para inventariar las lenguas y variedades de lenguas peruanas, a cargo de Inés Pozzi-Escot. En el programa de EB de Loreto, la labor de investigación y de elaboración de materiales educativos sigue a ritmo sostenido, según se nos informa. No se ha publicado aún ningún resultado de investigación de lo hecho en el marco de este proyecto. Se conoce que la ponencia presentada por Valenzuela en el marco del 40º Congreso de Americanistas (Estocolmo 1994) es un producto de lo trabajado en Iquitos.

En 1993 se realizó la segunda versión del Congreso Nacional de Lingüística y Filología en la que se presentaron algunas ponencias referidas a lenguas amazónicas, permitiendo otra vez un foro para el encuentro de investigadores nacionales y algunos de fuera. La publicación de las actas aún no ha ocurrido, pero se espera que el precedente del primer congreso (1987) se repita.

LAS MISIONES Y EL CONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS

Una mirada retrospectiva sobre la labor de los misioneros con las lenguas indígenas nos permite evaluar dicha labor como positiva para la lingüística. En el Perú debemos a misioneros católicos las evidencias de la existencia de una serie de lenguas ahora extintas en las distintas regiones (sechura en la costa; culli en la sierra, etc.). Sobre varias lenguas amazónicas peruanas y de fuera del Perú ellos son los primeros que hacen estudios: Aza sobre machiguenga, Alvarez sobre harakmbet, de la Matta sobre cholón. Mucho debemos a ese gigante de la lingüística que fue Antonio Ruiz de Montoya. Pensemos en los trabajos que aparecen en algunos de los tomos de la *Historia de las misiones franciscanas en el Perú*, de Izaguirre, o en las diversas crónicas de los Jesuitas de las Misiones del Maynas, y en los nombres

que en esos trabajos figuran como autores sobre gramática o léxico de una serie de lenguas amazónicas, trabajos que hoy constituyen parte sustancial del corpus filológico sobre lenguas amazónicas.

Si bien el trabajo misionero tiene sus propios objetivos, en que la lengua es un medio y no un fin, la necesidad de utilizar los idiomas nativos ha llevado a estudiarlos y a describirlos. En el caso del ILV, su interés por los estudios discursivos para servir a la finalidad de la traducción de textos cristianos ha obligado a hacer recopilación de textos en lenguas indígenas como también a hacer efectivamente traducciones a dichas lenguas, generando de este modo un valioso corpus que puede servir como testimonio de las lenguas y como material para estudiar a los idiomas respectivos (cf. Wise 1992).

La política lingüística específica practicada por los misioneros puede explicar en parte varios casos de desplazamiento lingüístico o el debilitamiento de una serie de idiomas amazónicos. En efecto, la práctica sistemáticamente obligatoria de enseñanza del quechua por los Jesuitas en sus Misiones del Maynas parece ser la causa de la quechuización de varios pueblos amazónicos (los ahora quechuas del Napo, quechuas del Pastaza o quechuas de Lamas). En cambio, la política de castellanización de los Franciscanos en las Misiones del Ucayali, o de los Dominicos de las Misiones de Madre de Dios, apunta a solución distinta. Anotamos incidentalmente que la opción de los misioneros por la lengua nativa o por el castellano fue una cuestión de la política colonial en el Perú, de enorme confrontación en su momento (Manheim 1989).

Estamos conscientes del significado problemático y controvertido de la labor misionera por su implicancia de contacto desigual con los grupos humanos que conforman los pueblos indígenas, contacto en el cual los afectados negativamente son los indígenas.

BIBLIOGRAFIA

- ADELAAR, W.F. 1991. Presente y futuro de la lingüística andina. *Revista Andina*. Año 9. Cusco, 1:49-63.
- AGUIAR, M. S. 1994. *Fontes de pesquisa e estudo da família Pano*. Campinas, UNICAMP.
- ALVAREZ, J. 1981-82. Vocabulario Huarayo. *Antisuyo*. 5:135-218; 6:161-230.
- ASHMANN, R. P. 1993. *Proto Witotoan*. Arlington, SIL. University of Texas.
- AZA, J. P. 1923. *Vocabulario Español-Machiguenga*. Lima, Casa Editora La Opinión Nacional.
- AZA, J. P. 1924. *Estudio de la lengua machiguenga*. Lima, Casa Editora La Opinión Nacional.
- BALLÓN AGUIRRE, E. 1989. La identidad lingüística y cultural peruana: Bilingüismo y diglosia. *Amazonía Peruana*. Lima, n°17.
- BALLÓN AGUIRRE, E. 1995. Etiología Jibara II: origen de la alfarería. *Amazonía Peruana*. Tomo XII, I., (25):9-74.
- BERGLI, A. Estudios sobre discurso. (por aparecer)
- CAMPBELL, L. 1988. Review of Greenberg: Language in the Americas. *Language*. 64:591-615.

- CASEVITZ, F.M. R. & DOLLFUS, O. 1988. Geografía de algunos mitos y creencias. Espacios simbólicos y realidades geográficas de los Machiguenga del Alto Urubamba. *Amazonía Peruana*. Lima, 16:7-40.
- CERRÓN-PALOMINO, R. & SOLÍS FONSECA, G. 1989 (eds.) *Temas de Lingüística Amerindia*. Lima, CONCYTEC-GTZ.
- CHAVARRÍA MENDOZA, M. C. 1993. Tradición oral en el Perú: aproximaciones para un debate. (ms.)
- CHIRIF, A. & MORA, C. 1977. *Atlas de comunidades nativas*. Lima, SINAMOS.
- CHUMAP L. A. & GARCÍA-RENDUELES, M. 1979. *Duik Múun ... universo mítico de los Aguarunas*. 2 vol. Lima, CAAAP.
- CORBERA M. A. 1993. Estudios de las lenguas indígenas amazónicas en el Perú. *Amazonía Peruana*. Lima, 23:37-75.
- CORBERA M. A. 1994. Fonología e gramática do aguaruna (Jivaro). Tesis de doctorado en UNICAMP, São Paulo.
- CROESE, R. 1989. Evidencias léxicas y gramaticales para una posible filiación del mapudungun con la familia arawak. CERRÓN-PALOMINO, R. & SOLÍS FONSECA, G. (eds.) *Temas de Lingüística Amerindia*. Lima, CONCYTEC-GTZ.
- D'ANS, A. M.. 1973. Reclasificación de las lenguas pano y datos glotocronológicos para la etnohistoria de la Amazonía Peruana. *Revista del Museo Nacional*. 39:349-369.
- D'ANS, A. M., CHAVARRÍA, M., GUILLÉN, N. & SOLÍS, G. 1973. *Problemas de clasificación de lenguas no-andinas en el sur-este peruano*. Lima, CILA-UNMSM. Doc. de Trabajo n°18.
- DÁVILA, C. & CORBERA, A. 1982. *Lingüística en la Amazonía Peruana*. Lima, UNMS-SEAS.
- DIETRICH, W. 1995. La importancia de los diccionarios guaraníes de Montoya (1640) para el estudio comparativo de las lenguas tupi-guaraníes de hoy. *Amerindia*. París, 19/20:287-299.
- DUFF DE TRIPP, M. Gramática Yanasha. (por aparecer)
- ESCOBAR, A. 1970. Realidad lingüística del Perú. *Atlas histórico, geográfico y de paisajes peruanos*. Lima, INP, 281.
- FABRE, A. 1994. *Las lenguas indígenas sudamericanas en la actualidad. Diccionario etnolingüístico, clasificatorio y guía bibliográfica*. I, II. Finlandia, Tampere.
- FAST, G. Diccionario achuar-castellano (por aparecer)
- GARCÍA, F. 1989. Préstamos del quechua en el shipibo. CERRÓN-PALOMINO, R. & SOLÍS FONSECA, G. (eds.) *Temas de Lingüística Amerindia*. Lima, CONCYTEC-GTZ.
- GARCÍA-RENDUELES, M. (comp.) 1994. *Yaunchuk, I, II. Mitos Huambisas*. Centro de Tecnología Educativa Bilingüe y CAAAP.
- GASCHÉ, J. & ARROYO, J. M. 1984. *Balances Amazónicos: Enfoques Antropológicos*. Iquitos, CIAAP-UNAP.
- GREENBERG, J. 1987. *Language in the Americas*. Stanford, Stanford University Press.
- GREENBERG, J. 1989. Classification of American Indian Languages: A reply to Campbell. *Language*. 65:107-114.
- GRIMES, B. F. (ed.) 1988. *Ethnologue. Languages of the World*. Dallas, Eleventh Edition, SIL.
- HELBURG, H. Mbasik. La penumbra del atardecer (Literatura oral harakmbet, por aparecer en 1996)

- HELBERG, H. 1990. Análisis funcional del verbo amarakaeri". CERRÓN-PALOMINO, R. & SOLÍS FONSECA, G. (eds.) *Temas de Lingüística Amerindia*. Lima, CONCYTEC-GTZ, 227-249.
- INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO 1987. Seminario sobre políticas de revitalización lingüística. *América Indígena*. México, vol. XLVII, n°3, 4.
- INSTITUTO DE PASTORAL ANDINA. 1987. Lengua, Nación y Mundo Andino. *Allpanchis*. Año XIX. Sicuani, 29/30.
- INSTITUTO INDIGENISTA PERUANO (Ministerio de Agricultura) 1994. *Mapa etnolingüístico oficial del Perú*. (Mapa + cartilla).
- IZAGUIRRE, Padre F. B. 1927. *Producciones en lenguas indígenas de varios misioneros de la orden. Tomo XIII de: Historia de las Misiones Franciscanas en el Oriente del Perú*. Lima, Imprenta Arguedas.
- IZAGUIRRE, Padre F. B. 1930. *Producciones en lenguas indígenas de varios misioneros. Tomo XIV de: Historia de las Misiones Franciscanas en el Oriente del Perú*. Lima.
- KAUFMAN, T. 1988 (ms.). *Historical-Comparative Linguistics in South America*. PAYNE, D. L. (ed.) 1990. *Amazonian Linguistics*. University of Texas Press.
- KEY, M. R. 1968. *Comparative Tacanan phonology, with Cavineña phonology and notes on Pano-Tacanan relationship*. Janua Linguarum, Series Practica 50. La Haya, Mouton.
- KEY, M. R. 1979. *The grouping of South American Indian languages*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- KINKADE, M. D. 1994. Distinguishing obsolescing change from natural change in Salishan Languages. (Ponencia expuesta en el Congreso Internacional de Americanistas, Estocolmo).
- LIUZZI, S. M. 1994. Estudio y transcripción de Antonio Ruiz de Montoya: *Arte y Vocabulario de la lengua guaraní*. UNESCO-Cooperación Internacional Española.
- LOOS, E. 1973. La señal de transitividad del sustantivo en los idiomas pano. *Estudios Panos*. Serie Lingüística Peruana n°10. Pucallpa, ILV, 1:133-184.
- LOOS, E. 1973b. La construcción del reflexivo en los idiomas panos. *Estudios Panos*. Serie Lingüística Peruana n° 11. Pucallpa, ILV, 2:16-262
- LOOS, E. 1973c. Algunas implicaciones de la reconstrucción de un fragmento de la gramática del proto-pano. *Estudios Panos*. Serie Lingüística Peruana n° 10. Pucallpa, ILV, 1: 263-282.
- LOOS, E. *Diccionario capanuahua-castellano (por aparecer)*
- LORIOT, J., LAURIAULT, E. & DAY, D. 1993. *Diccionario shipibo-castellano*. Serie Lingüística Peruana 31. ILV.
- LOUKOTKA, C. 1968. *Classification of South American Indian Languages*. Los Angeles, University of California.
- LYON, P. J. 1975. Dislocación tribal y clasificación lingüística en la zona del río Madre de Dios. XXXIX Congreso internacional de Americanistas: *Actas y Memorias*. 5:185-207.
- MANHEIM, B. 1989. La memoria y el olvido en la política lingüística colonial. *Lexis*. 28(1):13-45.
- MARTÍNEZ de COMPAÑÓN, B. J. (Obispo) 1948. Jorge Zevallos Quiñones: Las primitivas lenguas de la Costa. *Revista del Museo Nacional*. 27:114-119.
- MASON, J. A. 1950. The languages of South American Indians. STEWARD, J. H. (ed.) *Handbook of South American Indians*. Washington D C 6:157-317.

- MATTESON, E. 1972. Toward proto Amerindian. *Comparative studies in American languages*. La Haya, Mouton, 21-89.
- MCQUOWN, N. A. 1955. The indigenous languages of Latin America. *American Anthropologist*. 57:501-570.
- MELIÁ, B. 1995. Etimología y semántica en un manuscrito inédito de Antonio Ruiz De Montoya. *Amerindia*. París, 19/20:331-341.
- PARKER, S. 1991. *Estudios sobre la fonología del chamicuro*. Serie Lingüística Peruana, 30. ILV.
- PARKER, S. 1992. *Datos del idioma huariapano*. Pucallpa, ILV. Doc. de Trabajo n°24.
- PARKER, S. 1995. *Datos del idioma iñapari*. ILV, Doc. de Trabajo n°27.
- PAYNE, D. 1981. Bosquejo fonológico del proto-shuar-candoshi: Evidencia para una relación genética. *Revista del Museo Nacional*, 45:323-377.
- PAYNE, D. 1985. The genetic classification of Resigaró. *International Journal of American Linguistics*. 51:222-231.
- PAYNE, D. 1987. Some morphological elements of Maipuran Arawakan: Agreement affixes and the genitive construction. *Language Sciences*. 9:57-75.
- PAYNE, D. 1987. Some widespread grammatical forms in South American languages. PAYNE, D. L. (ed.) *Amazonian Linguistics*. University of Texas Press.
- PAYNE, D. 1991. Clasificadores nominales: la interacción de la fonología, la gramática y el léxico en la investigación comparativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos*. Lima, 6:241-257.
- PAYNE, D. 1991. A classification of Maipuran (Arawakan) languages based on shared lexical retentions. DERBYSHIRE, D. C & PULLUM, G. (eds.). *Handbook of Amazonian Languages*. 2:355-499.
- PAYNE, D. L. 1984. Evidence for a Yaguan-Zaparoan connection. *Work Papers of the SIL*. University of North Dakota, 28:131-156.
- PAYNE, D. L. 1985. -ta in Zaparoan and Peba-Yaguan. *International Journal of American Linguistics*. 51:529-531.
- PAYNE, D. L. (ed.) 1990. *Amazonian Linguistics. Studies in Lowland South American Languages*. Austin, University of Texas Press.
- PAYNE, J. 1989. *Lecciones para el aprendizaje del idioma asheninka*. Serie Lingüística Peruana n°28. ILV.
- PAYNE, T. Identificación de participantes en el discurso yagua. (Versión del original inglés). (por aparecer)
- QUESADA, F. & ZEGARRA, M. 1993. Desarrollo de la lingüística amazónica: Un avance. *Amazonia Peruana*. Lima, n°23.
- QUESADA, F. & SOLÍS, G. 1989. Notas para una política de investigación lingüística en el Perú. *Allpanchis*. Sicuani, Instituto de Pastoral Andina, n°29-30.
- RAVINES, R. & AVALOS DE MATOS, R. 1988. *Atlas etnolingüístico del Perú*. Instituto Andino de Artes Populares del Convenio Andrés Bello, Comisión Nacional del Perú, Lima.
- REGAN, J. 1995. El vocabulario aguaruna-castellano de Manuel Demetrio Risco (1899). *Amazonia Peruana*. 12.1(25):193-206.
- REGAN, J., UWARAY, A. & PAZ, I. Diccionario aguaruna-castellano. (por aparecer en 1996).

- RIBEIRO, D. & WISE, M. R. 1979. *Grupos étnicos de la Amazonía Peruana*. Comunidades y Culturas Peruanas n°13. Pucallpa, ILV.
- RICH, R. Diccionario arabela-castellano. (por aparecer)
- RODRIGUES, A. D. 1990. You and I = Neither You nor I: The personal system of Tupinambá (Tupí-Guaraní). PAYNE, D. L. (ed.) *Amazonian Linguistics*. Austin, Texas University Press.
- RUHLEN, M. 1987. *A guide to the world's languages*, vol. 1: Classification. Stanford, Stanford University Press.
- RUIZ DE MONTOYA, A. (1640) 1994. *Arte y Vocabulario de la Lengua Guaraní*, compuesto por el padre A. Ruiz de Montoya, de la Compañía de Jesús. UNESCO-Agencia de Cooperación Española.
- RUIZ DE MONTOYA, A. Apología en defensa de la doctrina cristiana escrita en lengua guaraní. (por aparecer en 1996)
- SHAVER, H. Diccionario nomatsiguenga-castellano. (por aparecer)
- SHELL, O. 1976. Las lenguas pano y su reconstrucción. *Estudios Panos*. 3, Serie Lingüística Peruana n°12. Pucallpa, ILV.
- SOLÍS, F. G. 1987. Multilingüismo y extinción de lenguas en el Perú. *América Indígena*. vol. XLVII, n°4. Diciembre.
- SOLÍS, F. G. et al. Compendio sobre las lenguas peruanas. (por aparecer)
- SORENSEN, A.P. Jr. 1979. Multilingualism in the Northwest Amazon. PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. London, Penguin Books.
- STEWART, J. (ed.) 1963. *Handbook of South American Indians*. (6 vol). Washington.
- TAYLOR, G. 1989. La lengua de los antiguos chachapoyas. CERRÓN -PALOMINO, R. & SOLÍS FONSECA, G. (eds.) *Temas de Lingüística Amerindia*. Lima, CONCYTEC-GTZ, 107-119.
- TAX, S. 1960. Aboriginal languages of Latin America. *Current Anthropology*. 1:430-436.
- THIESSEN, W.. Gramática del idioma bora. (por aparecer)
- THIESSEN, W. Diccionario bora-castellano. (por aparecer)
- TORERO, A. 1990. Procesos lingüísticos e identificación de dioses en los Andes centrales. *Revista Andina*. Año 8. Cusco, 1:237-263.
- TOVAR, A. 1961. *Catálogo de las lenguas de América del Sur*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- TOVAR, A. 1986. Las lenguas arawakas: hacia una delimitación y clasificación más precisa de la familia arahuaca. *Thesaurus*. 41. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- VALENZUELA, P. 1991. Comprobación del lugar de la lengua Iñapari dentro de la rama pre-andina de la familia arawak. *Lingüística Arawaka. Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos*. Lima, vol. VI.
- VALENZUELA, P. 1994. El morfema de ergatividad en el shipibo-conibo. (ms). Trabajo presentado al 48° Congreso internacional de Americanistas, Estocolmo.
- VARESE, S. 1983. Los grupos étnicos de la selva peruana. POTTIER, B. (comp.) *América Latina en sus lenguas indígenas*. Unesco.
- VÍLCHEZ, E. 1988. El asháninka ("campa"): Variedad más conservadora versus variedad más innovadora. *Lingüística Arawaka. Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos*. Lima, vol. VI.

- VÍLCHEZ, E. 1993. Lenguas Arawak del Perú: Alfabetos y alfabetización. *Amazonía Peruana*. Lima, n°23.
- VÍLCHEZ, E.. Recopilación de textos machiguengas (por aparecer)
- VOEGELIN, C.F. & F.M. 1977. *Classification and index of the world's languages*. New York, Elsevier.
- WATERS, B. 1989. Comparación preliminar entre las culturas quechua del Napo y del Pastaza. *Estudios Etnolingüísticos*. Pucallpa, ILV. Documento de Trabajo n°21.
- WISE, M. R. 1976. Apuntes sobre la influencia Inca entre los amuesha: Factor que oscurece la clasificación de su idioma. *Revista del Museo Nacional*. 42:355-366.
- WISE, M. R. 1986. Grammatical characteristics of Preandine Arawakan languages of Perú. DERBYSHIRE, D. & PULLUM, G. (eds.) *Handbook of Amazonian Languages*. 1:567-642.
- WISE, M. R. 1989. Nuevas tendencias en la clasificación genealógica de lenguas amazónicas peruanas. Ponencia presentada en el Congreso del hombre y la cultura andina llevado a cabo en Trujillo.
- WISE, M. R. 1990. Añijos causativos y comitativos en idiomas de la familia arawaka maipurán. CERRÓN-PALOMINO, R. & SOLÍS FONSECA, G. (eds.) *Temas de Lingüística Amerindia*, Lima, CONCYTEC-GTZ, 291-307.
- WISE, M. R. 1991 Un estudio comparativo de las formas pronominales y sus funciones en las lenguas arawakas norteñas. *Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos*. Lima, 6:183-199.
- WISE, M. R. 1992. Lenguas y culturas: Estudios dedicados a la ciencia y a los pueblos autóctonos. *Informe Anual 1991*. ILV, 105-109.
- WISE, M. R. 1993 ms. Algunos interrogantes en la clasificación de las lenguas indígenas sudamericanas. Trabajo leído en la UNMSM en la Escuela de Lingüística.
- WISE, M. R. 1994 ms. Endangered languages of South America: Retrospect and Prospect. (Ponencia presentada en el 48° Congreso internacional de Americanistas, Estocolmo.)

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN EL PERÚ CON ESPECIAL REFERENCIA A LAS LENGUAS INDÍGENAS AMAZÓNICAS

Lucy Trapnell¹

INTRODUCCIÓN

En un artículo referido al tema de políticas lingüísticas en el Perú, López señalaba que aun cuando éstas no estén definidas de manera explícita pueden ser inferidas tanto de la práctica cotidiana institucional al interior de una sociedad concreta, cuanto de las medidas sociales que se dictan en relación a aspectos más globales, como, en particular, la educación (López 1989:133). Asumiendo esa perspectiva, en este trabajo presentaremos información general sobre la situación de los pueblos indígenas amazónicos, particularmente en lo que atañe al reconocimiento de sus derechos territoriales, además de los aspectos del marco jurídico legal referido a cuestiones de carácter lingüístico y educativo y su implementación. También incluiremos un balance sobre el uso actual de las lenguas en la escuela que le ofrecerá al lector información actualizada sobre las inquietudes, contradicciones, reflexiones y propuestas que se vienen dando en este marco institucional en relación al uso de lenguas.

PUEBLOS INDÍGENAS AMAZÓNICOS: SITUACIÓN ACTUAL

La población indígena fue calculada en 1975 en 192,601 habitantes pertenecientes a 63 grupos étnicos (Ribeiro y Wise 1978:43). Otra fuente la estimó en 200,000 personas (Chirif y Mora 1977:17). Proyectando los cálculos de la población indígena de 1975 a 1981 a la misma tasa anual de crecimiento de 2.6% que tuvo el país en el período intercensal (1972-1981), Chirif calculaba 223,363 personas. Haciendo la misma proyección hasta 1991 estimaba 285,925 (Chirif 1991:199). Sin embargo, el último Censo Nacional de Población de 1993 sólo identifica como tal a 239,674 personas pertenecientes a 65 grupos étnicos. Chirif explica que esta subestimación de la población indígena se debe a errores en el diseño de la encuesta y la metodología de aplicación, en tanto

el Censo asumió que por “definición” la población de una capital distrital o provincial no era indígena. De esta manera capitales distritales que

1 AIDSESP/Instituto Superior Pedagógico Público “Loreto”.

tienen el 80%, 90% o casi 100% de población indígena no fueron tomadas en cuenta para la aplicación del cuestionario específico elaborado para censar a la población indígena. De esta negación del carácter indígena de determinados poblados no se han salvado tampoco algunas comunidades cuyo volumen poblacional y características menos rurales llevó a los funcionarios encargados del Censo a determinar que no eran indígenas (Chirif 1994:1).

Además de estas inexactitudes y omisiones a nivel demográfico, observamos diferencias en el número de grupos étnicos estimados. Todo esto apunta a la necesidad de definir criterios que permitan una mayor aproximación a la realidad. En este proceso sería necesario tomar en cuenta la noción de pueblo indígena, tal como es asumida por el movimiento indígena nacional e internacional y reconocida por el convenio 169 de la OIT.²

LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DESDE MEDIADOS DE SIGLO

El Perú entre 1950-1970. La opción hegemónica: castellanización y civilización

Diversos autores afirman que el interés del Estado peruano por integrar la Amazonía aumenta a partir de la década del 40 debido a diversos factores de orden geopolítico y económico (Barclay 1991). Desde entonces se incrementan las inversiones estatales orientadas a la construcción de carreteras y aeropuertos, los incentivos a la prospección petrolera, y el impulso a programas de colonización en

2 En algunos casos el pueblo indígena coincide con la etnia o grupo etnolingüístico identificado en los documentos presentados. Ejemplo de esto son los pueblos aguaruna, y bora. En otros, como el asháninka y el haitoto, la noción de pueblo engloba a 6 y 3 grupos étnicos respectivamente.

El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptado el 27 de junio de 1989, fue ratificado por el Congreso Constituyente Democrático del Perú mediante Resolución Legislativa n° 26253 del 2 de Noviembre de 1993. Tres días después, con su publicación en el diario oficial El Peruano, se convirtió en ley nacional. Según la anterior Constitución Política del Perú, los documentos internacionales una vez ratificados por el Congreso tenían carácter de ley nacional de rango constitucional, es decir, estaban al mismo nivel que la Constitución. Dicho de otro modo, tenían mayor peso que las leyes nacionales que no tenían dicho rango. Este privilegio ha sido suprimido por la Constitución vigente. Sin embargo, esos documentos siguen teniendo el peso de leyes nacionales.

El Convenio 169 reemplaza el anterior Convenio 107 (de 1957) sobre el mismo asunto en aquellos países que lo hayan ratificado. El nuevo documento supera al anterior en tanto que éste tenía una franca orientación asimilacionista, criticada por líderes y organizaciones indígenas del mundo entero.

Según el artículo 1° del Convenio 169, es la conciencia de su propia identidad la que determina si una colectividad es o no pueblo indígena. En otras palabras, ningún Estado tiene derecho a negar la identidad de un pueblo que se afirme como indígena.

diferentes regiones de la selva alta y baja, así como el fomento de acciones orientadas a promover la utilización industrial de sus recursos naturales. En este proceso fueron invadidos los territorios de los pueblos indígenas asentados en las zonas de expansión.³

Como parte de su política de integración de la Amazonía, a inicios de la década del cincuenta, el Estado peruano encomendó al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), mediante convenio, la castellanización y civilización de la población aborígen. Las primeras escuelas bilingües empezaron a funcionar en 1953 bajo el amparo legal de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941.

En la selección de candidatos, el ILV tuvo en cuenta que fueran individuos respetados por su comunidad, con nociones básicas de lectura y escritura y manejo elemental del castellano. Ellos fueron capacitados a través de ciclos anuales de tres meses de duración en los que completaron su educación primaria y secundaria y se entrenaron en el uso del material pedagógico elaborado por el Instituto.⁴

El ILV asumió cabalmente la misión civilizadora y castellanizadora que el Estado le había encomendado, como lo demostraría su director, el Sr. Guillermo Cameron Townsend, en la ceremonia de celebración de diez años de trabajo del Instituto en el Perú:

Autorizados por el éxito de las escuelas bilingües, podemos vislumbrar el día cuando los hermosos y complejos lenguajes que hoy estudiamos con tanto afán y encanto hayan desaparecido. El idioma oficial quedará imperante por todas partes como debe ser...

La década del setenta: nuevas posturas frente a las lenguas y la educación

En 1968, en el marco del gobierno militar del general Juan Velasco Alvarado, se impulsaron reformas estructurales orientadas a la creación de un nuevo orden socioeconómico. En este contexto se promulgaron la Ley General de Educación 19326 (1972) y la Política Nacional de Educación Bilingüe que recogían los aportes conceptuales y metodológicos enunciados en las reuniones técnicas efectuadas en la década anterior y a principios de ésta. Entre ellas cabe destacar la “Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aimara y la Educación en el Perú”, convocada por José María Arguedas en 1963 (Pozzi Escot 1989) y el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe de 1972 organizado por el Ministerio de Educación con miras a la elaboración de la Política Nacional antes mencionada.

3 Hasta 1957 los indígenas no tenían ningún amparo legal sobre el territorio que ocupaban. Ese año se promulgó el DS 03 que otorgaba 10 has., en calidad de reserva, a cada individuo mayor de 5 años. Este decreto no reconocía a los indígenas la propiedad sobre la tierra ni los derechos sobre los bosques.

4 Hasta principios de la década del noventa el ILV había atendido mediante estos cursos a 800 maestros del nivel de primaria que venían trabajando en aproximadamente 600 centros educativos de 28 grupos étnicos (ILV 1990).

La Ley 19326 incorporó la educación bilingüe al sistema educativo nacional y replanteó sus alcances al reconocer “como parte integral de esta modalidad educativa no sólo el aspecto lingüístico sino además el aspecto cultural” (Chioddi, 1990:47). El artículo 12 de la Ley es clave en este sentido:

La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medio de comunicación y expresión de cultura y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación.

La Política Nacional de Educación Bilingüe, a su vez, afirmó el pluralismo lingüístico y cultural del país al señalar, en el punto 3 de sus Lineamientos de Política:

... la educación bilingüe se dirigirá a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad.

Los planteamientos conceptuales de la legislación educativa de la década del 70 fueron reconocidos dentro y fuera del país e influyeron en el desarrollo de la educación bilingüe a nivel continental. Sin embargo, coincidimos con Pozzi Escot cuando afirma que:

los aspectos positivos de estas innovaciones aportadas por la concepción de la Educación Bilingüe en la Reforma se ven neutralizados por un problema de indecisión y ambigüedad que está en el fondo de este marco legal y que puede traducirse en la pregunta ¿hasta dónde y hasta cuándo la educación bilingüe? (Pozzi Escot: 1985).

En efecto, el reglamento de la Ley circunscribió el desarrollo de la educación bilingüe a las jurisdicciones con población monolingüe o de bilingüismo incipiente y dejó de lado a vernáculohablantes con un mejor manejo del castellano. Asimismo normó que la lengua vernácula y el castellano fueran “las lenguas instrumentales para la educación en el primer ciclo del Nivel Básico” (correspondiente a los primeros cuatro grados de primaria, (Art. 3)) y que la educación bilingüe se pudiera ofrecer desde el Nivel Inicial (Art.4).

Años después la Constitución de 1979 y la Ley General de Educación 23384, promulgada en 1982, reforzarían esta posición de transición de la educación bilingüe al afirmar:

El Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua. (Art. 35 Constitución 1979) (Subrayado nuestro).

En las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en la lengua autóctona, con tendencia a la castellanización progresiva, a

fin de consolidar en el educando sus características socioculturales con las que son propias de la sociedad moderna. (De la Educación Primaria Art. 40 Ley General de Educación 23384.)

La educación bilingüe no sólo enfrentó problemas de ambigüedad normativa sino también serias limitaciones en su implementación. Como señala Barclay, durante esta década y la siguiente se acentuó el proceso de decaimiento y desatención iniciado desde fines de la década del 60

cuando los materiales permanecían archivados en los barriles sellados de las escuelas sin que los lingüistas se dieran cuenta que las escuelas bilingües se iban convirtiendo progresivamente en monolingües con un bajísimo nivel educativo (Barclay 1982:5).

La descentralización del sistema educativo, impulsado en el marco de la Reforma Educativa de la Ley 19326, contribuyó al deterioro al que se refiere Barclay, al atomizar el Sistema de Educación Bilingüe, hasta entonces bajo la dirección de un coordinador formalmente responsable de todos sus aspectos técnicos, con la “colaboración” de los lingüistas del ILV, en cerca de 34 Núcleos Educativos Comunales (NECS), dependientes de Regiones Educativas encargadas de todos los asuntos administrativos, financieros y pedagógicos de su área, incluyendo la preparación de textos y materiales. La falta de una planificación adecuada, que tomara en cuenta la situación de los centros educativos bilingües al interior de cada núcleo, determinó que algunos de ellos quedaran aislados en NECS donde constituían una absoluta minoría frente a centros educativos monolingües castellanohablantes, o que centros educativos con población indígena de una misma lengua quedaran dispersos en varios NECS. Ambas situaciones impidieron la concentración de actividades fundamentales para el desarrollo de una educación adaptada a la situación sociolingüística y cultural de la población indígena (*ibid*:5). Además, muchos centros educativos quedaron a merced de directores de NECS indiferentes, o incluso, opuestos a la educación bilingüe. Ante esta situación, un significativo número de maestros dejaron de desarrollar la educación bilingüe en sus centros educativos y el sistema se paralizó en varias regiones.

En este contexto de repliegue del Estado frente a la educación bilingüe aparecieron nuevos actores vinculados a la Iglesia católica y la cooperación internacional, quienes iniciaron, durante la década del 70 y la siguiente, programas experimentales de educación bilingüe bicultural o intercultural. De acuerdo con las nuevas corrientes por entonces imperantes a nivel continental, éstos asumieron que la educación de la población indígena debía considerar, además del tratamiento de las lenguas, la inclusión de contenidos procedentes de cada cultura. Asimismo optaron por una educación bilingüe de mantenimiento que cuestionaba el uso de las lenguas vernáculas como mero instrumento para asegurar el empleo posterior, y exclusivo, del castellano y abogaron por el uso y desarrollo de dichas lenguas, como materia de estudio y medio de enseñanza, a lo largo de todo el proceso educativo en igualdad de condiciones con el castellano.

El primero de estos programas se inició en 1975 con los kichwa del Napo y una comunidad secoya, y fue conducido por el equipo misionero de la comunidad de Angoteros. Actualmente lo dirige la Organización Kichwaruna Wangurina (ORKIWAN). Seis años después, la organización italiana Terra Nuova inició un programa, que duró dos años, con los candoshi de los ríos Chuinda, Chapuri y Huitoyacu. Entre 1984 y 1987, el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), institución de la Iglesia católica, desarrolló un programa con los asháninka de los ríos Ene y Tambo.

Los tres programas capacitaron y asesoraron maestros. El del CAAAP y el del Napo, además, adaptaron el currículo oficial de primaria y elaboraron materiales y alfabetos alternativos a los del ILV. El programa del Napo fue el único que trabajó en el nivel de secundaria.

Estos programas enfrentaron diversos problemas con las autoridades educativas como lo atestiguan sus gestores.

Refiriéndose a las autoridades educativas zonales y locales Heise señala:

Su incompreensión para la educación bilingüe resultaba total a pesar de nuestros esfuerzos. A esto se unía un profundo desprecio hacia los Asháninka y su cultura. "Civilizarlos" era para ellos castellanizarlos, naturalmente aplicando el currículo oficial en abierta contradicción con la metodología de la educación bilingüe bicultural, lo que ponía a los profesores en un constante dilema (Heise 1989:84).

En el mismo sentido se pronuncian los conductores del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN):

... a pesar de tener el reconocimiento legal desde 1975, el PEBIAN sigue soportando la falta de comprensión y continuas trabas por parte de algunas autoridades educativas inmediatas que se mueven con los esquemas de la educación nacional indiferenciada y por tanto identifican currículo alternativo con empobrecimiento (Ashanga et al. 1989:65).

La década del ochenta y la gestión indígena en el campo educativo

Entre las décadas del cuarenta y el setenta, el Estado y los gestores y conductores de los programas experimentales de educación bilingüe intercultural o bicultural definieron el ámbito de aplicación, los principios, contenidos y estrategias educativas para la población indígena. Esta situación empezó a cambiar a partir de la década del 80, con el surgimiento de las primeras federaciones indígenas y la creación de la confederación nacional AIDESEP. Si bien durante sus primeros años de funcionamiento el interés de las organizaciones estuvo fundamentalmente centrado en acciones orientadas a la defensa y recuperación de sus territorios ancestrales, progresivamente fueron tomando iniciativas en el campo educativo. Ejemplo de ello son los proyectos de elaboración de material educativo asumidos por algunas federaciones regionales indígenas y la firma de convenios con universidades para asegurar la profesionalización de sus maestros.

A fines de la década del ochenta, las federaciones indígenas de los pueblos cocama-cocamilla, una organización asháninca y otra, en la que participan huitotos, exigieron la ampliación de la cobertura de la educación bilingüe intercultural a comunidades y regiones en las cuales el castellano había desplazado a la lengua indígena.⁵ De esta manera las organizaciones se adelantaban a los lineamientos de política vigentes. La Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural de 1989, que sustituyó a la de 1972, había considerado el desarrollo de esta modalidad educativa en los niveles de inicial, primaria y secundaria, en *zonas de uso predominante de lenguas vernáculas* (subrayado nuestro). Hasta entonces, no existía en el Perú ninguna experiencia de desarrollo de la lengua indígena como segunda lengua. Como luego veremos, las primeras iniciativas en esta dirección se desarrollarían años después en el ámbito de estas federaciones.

En 1988, AIDSESP y el Instituto Superior Pedagógico Público “Loreto” iniciaron el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PFMB) en la ciudad de Iquitos. Por entonces existían dos programas autodenominados bilingües interculturales en la Amazonía: el del Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (Pucallpa), creado en 1983 y asesorado por el ILV, y la Escuela Bilingüe de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), fundada en 1985.⁶

Además de asumir la formación y profesionalización de maestros de 12 pueblos indígenas,⁷ el Programa se ha constituido en un espacio de creación y

5 Entre éstas se incluían la Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (CECONSEC), que representa a comunidades asháninca de Perené y Satipo, la Federación de Comunidades Cocama Cocamilla del Bajo Huallaga (FEDECOCA), la Federación de Comunidades Nativas del Río Nanay (FECONARINA) integrada por comunidades con población huitota, iquito, kichwa y cocama, y, posteriormente, las organizaciones AIDECOS Y ADECOP que representan a los cocama asentados en la Reserva Nacional Pacaya Samiria.

6 La formación profesional de maestros en el Perú se realiza en Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos a través de dos modalidades de formación: la regular, que se efectúa en no menos de diez semestres académicos y la profesionalización, que se ofrece a maestros en servicio y se ejecuta en 12 ciclos de estudios semestrales que se desarrollan tanto en forma escolarizada (durante las vacaciones escolares) como no escolarizada. El ingreso a esta última modalidad, que, según la Ley 24029 tenía carácter transitorio, fue suspendida a fines de 1995 en todos los pedagógicos y universidades con excepción de los programas que ofrecen la especialidad intercultural bilingüe. Estos recibieron una prórroga adicional para aceptar ingresos durante el año 1996 con el fin de ofrecer la posibilidad de estudiar a cientos de maestros indígenas con quinto de secundaria, quienes de otra manera podrían quedar fuera del magisterio según las disposiciones vigentes.

7 A la fecha el Programa atiende a los pueblos achuar, aguaruna, asháninca, nomatsiguenga, bora, candoshi, shapra, cocama-cocamilla, chayahuita, huambisa, huitoto y shipibo. Tiene proyectado ampliar su cobertura y atender a los pueblos ticuna, secoya y kichwa antes del año 2,000.

producción de propuestas educativas orientadas a potenciar y fortalecer los procesos de afirmación y construcción de alternativas asumidos por el movimiento indígena amazónico. Entre ellas cabe destacar las siguientes:

Diseño de un currículo intercultural bilingüe para la educación primaria

En 1985, AIDSESEP planteó, en un seminario subregional sobre políticas educativas convocado por UNESCO, la necesidad de diseñar un “currículo uniforme” para los pueblos indígenas amazónicos del cual se derivarían adaptaciones para cada pueblo.

Tres años después, en el marco del PFMB, AIDSESEP y el ISPP Loreto diseñaron una estrategia de trabajo que contemplaba la participación de alumnos, especialistas indígenas, docentes y el Secretario de Educación de la confederación para la definición del perfil del egresado y de la estructura general de dicho currículo, así como sus objetivos y contenidos.

Por entonces existía un currículo de educación primaria bilingüe intercultural para primer grado, y otro para primero y segundo grado, diseñados, en distintos momentos, por especialistas del Ministerio de Educación, además de las propuestas de los programas de EBI mencionados en páginas anteriores. A diferencia de dichos currículos que son adaptaciones del oficial, el currículo del Programa constituye una nueva propuesta curricular orientada a desarrollar el potencial del niño indígena como actor y miembro de su pueblo en el marco de un Estado pluricultural a través de una estrategia que articula los conocimientos indígenas con los conocimientos y conceptos científicos de origen occidental y le ofrece al niño la posibilidad de contrastar los valores de su pueblo con los que proceden de otros universos culturales. (Para mayor información ver Trapnell 1995; Gasché 1995.)

Revisión de alfabetos

Hasta la fecha se han revisado los alfabetos elaborados por el ILV para el bora, chayahuita y shipibo y, por esta institución y el CAAAP para el asháninca. Están en proceso de revisión los alfabetos aguaruna, huambisa, achuar y candoshi.

Las propuestas de alfabeto han sido elaboradas en talleres desarrollados en el marco del proceso de formación. En ellos los futuros maestros han reflexionado sobre los criterios con los que fueron elaborados los alfabetos del ILV y evaluado la conveniencia de introducir modificaciones que faciliten una escritura unificada, más económica, y más autónoma del castellano, luego de haber recibido herramientas intelectuales básicas para el análisis del sistema fonológico de su lengua.

Al efectuar la evaluación y elaborar las propuestas alternativas, el PFMB ha tomado en cuenta los siguientes criterios:

- la necesidad de contar con alfabetos unificados para cada lengua indígena en contraposición a la estrategia del ILV de diseñar alfabetos para cada variedad regional. Un ejemplo de ello es la existencia de diferentes alfabetos para las variedades del asháninca reconocidas por esta institución;
- la necesidad de crear alfabetos independientes de las incongruencias de la escritura del castellano propias de su evolución histórica.

En este sentido el ILV ha fundamentado su opción por ciertas grafías del castellano como una opción práctica para facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura en esta lengua. Tal es el caso del fonema /k/ que es transcrito con la letra <c> cuando es seguida por las vocales <a>, <o> y <u> y con la letra dígrafa <qu>, cuando se antepone a las vocales <i> y <e>. Sin embargo, esta alternativa de dar dos letras al mencionado fonema no se ha dado en todas las lenguas ni en lenguas pertenecientes a una misma familia lingüística. Ejemplo de ello son los alfabetos para cada una de las variedades del asháninka que utilizan la <c> y la <qu> al igual que en el yanesha, mientras los del machiguenga y piro, también de la familia Arahuc, usan la <k>, del mismo modo que el aguaruna, perteneciente éste a la familia Jíbara.

Otro caso es el de la representación gráfica del fonema /w/ en el que se observan dos opciones <hu> en shipibo, jebero chayahuita, culina, cocama, y yanesha y <w> en aguaruna, bora, huambisa y ticuna.

Los alumnos y especialistas del PFMB han presentado estos alfabetos en los congresos de las federaciones indígenas regionales así como en los cursos de capacitación de maestros en servicio. Estos alfabetos vienen siendo utilizados en las escuelas por los docentes formados en el PFMB.

Desarrollo del estilo escrito

El plan de estudios del Programa contempla el desarrollo de talleres de lengua indígena como espacios particulares para iniciar el proceso de creación de nuevos registros y expresiones de la lengua escrita así como para su cultivo. Estos Talleres se desarrollan a lo largo de todo el período de formación con la supervisión y asesoría de un lingüista por cada lengua indígena.

Elaboración de neologismos

El Programa también ha creado espacios para desarrollar la tarea de actualización léxica de acuerdo con las exigencias que trae consigo el uso de las lenguas indígenas en la escuela. Hasta el momento se han creado los siguientes neologismos:

- terminología para numeración indígena de los pueblos asháninka, aguaruna, huambisa, actual, bora, huitoto (el shipibo y el chayahuita utilizan la terminología del quechua);
- términos gramaticales y ortográficos para el trabajo de la asignatura de lengua en las lenguas arriba mencionadas y el chayahuita y shipibo.

Estos neologismos están siendo utilizados en las escuelas donde trabajan maestros formados en el Programa. Además vienen siendo presentados en los congresos de las federaciones regionales y en los cursos de capacitación de maestros ofrecidos por el Programa.

La década del 90: un nuevo marco legal

La educación para las poblaciones indígenas se rige actualmente por la Política Nacional de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural-

Quinquenio 1991-1995 que considera a la interculturalidad como eje rector de la educación peruana.

Sus lineamientos son:

1. La interculturalidad deberá constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional. En tal sentido la educación de todos los peruanos será intercultural.
2. La interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas. La adopción de la interculturalidad es esencial para el progreso social, económico y cultural, tanto de las comunidades y regiones como del país en su totalidad.
3. Para las poblaciones indígenas y campesinas cuya lengua predominante sea vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural.
4. La Educación Bilingüe Intercultural se fomentará en todos los niveles y modalidades del sistema educativo tanto escolarizados como no escolarizados a fin de que se logre su implementación progresiva.
5. Para las poblaciones hispanohablantes, el sistema educativo incluirá contenidos referentes a las culturas y lenguas existentes en el país y, cuando sea posible, la enseñanza de alguna lengua vernácula. (Min. Ed.1991:3)

En sus lineamientos generales el documento incluye actividades referidas a la investigación (lingüística, sociolingüística, antropológica y psicopedagógica), currículo, materiales, escritura de lenguas vernáculas y difusión.

La Política del Quinquenio presenta importantes innovaciones al hacer del principio de la interculturalidad, hasta entonces restringido al ámbito de la educación indígena, el eje rector de la educación peruana. Sin embargo, mantiene la visión restrictiva sobre los destinatarios de la educación bilingüe enunciada en documentos anteriores al señalar que ésta se desarrollará con población indígena y campesina cuya lengua predominante sea la vernácula.

Dentro de este marco legal se realizaron, entre 1991 y 1993, tres talleres orientados a diseñar los Lineamientos Curriculares para la Formación y Profesionalización de Docentes en EBI. Este proceso culminó con la propuesta de un Modelo Curricular que recogía algunos aportes conceptuales y técnicos de los programas de formación magisterial bilingüe intercultural en curso y debía aplicarse experimentalmente en once instituciones de educación superior a partir de 1994. (Para mayor información sobre las características de este Modelo Curricular ver Jung 1994.)

Por otra parte, la Constitución de 1993 tiene varios artículos dedicados a las lenguas indígenas. Entre ellos están los referidos a la oficialización de las lenguas, la defensa, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas y las lenguas en la educación.

El artículo 48 del Capítulo I del Título del Estado y la Nación señala lo siguiente:

Son idiomas oficiales el castellano, y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según ley.

La inclusión de este artículo representa un avance significativo frente a la Constitución de 1979 que instituía el castellano como lengua oficial, el quechua y el aimara como lenguas de uso oficial y las demás lenguas que se hablan en el país como integrantes del patrimonio cultural de la Nación, e incluso, frente a su anteproyecto que mantenía la distinción entre lengua oficial y lenguas de uso oficial, incluyendo entre las últimas el quechua, el aimara y demás lenguas aborígenes.

En relación a la defensa, estudio y desarrollo de las lenguas, el Art. 17 del Capítulo De los Derechos Sociales y Económicos, entre otros puntos relacionados con la educación en sus diferentes niveles, la erradicación del analfabetismo y la promoción de la educación bilingüe e intercultural, escuetamente señala:

El Estado (...). Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.

Este artículo significa un retroceso frente al Art. 35 de la Constitución de 1979 que, como hemos visto en páginas anteriores, enunciaba de manera categórica:

El Estado promueve el estudio y el conocimiento de las lenguas aborígenes.

En relación a las lenguas en la educación, volvemos a hacer referencia al Art. 17 de la Constitución actual que afirma:

... El Estado (...) fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona...

Este artículo significa un avance frente a la Constitución anterior que no mencionaba el componente intercultural y circunscribía la educación bilingüe al nivel de primaria. Si bien el Art. 17 no hace referencia explícita al fomento de la educación bilingüe intercultural en todos los niveles educativos, podemos suponerlo en tanto que no especifica a qué niveles se refiere.

Estos avances en el reconocimiento de las lenguas indígenas no van acompañados del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas sobre sus territorios. Por lo contrario la Constitución actual niega el carácter inembargable de las tierras de las Comunidades Campesinas y Nativas reconocida en la Constitución de 1979 y condiciona su imprescriptibilidad “a que no estén abandonadas” (Arts. 88 y 89). Sin embargo, como se pregunta Chirif “¿quién y en base a qué criterios determinará el abandono de las tierras?” Como él mismo señala pueden darse dos casos:

- que se asuma que el bosque no talado no está trabajado, y por lo tanto abandonado, sin considerar que los pueblos indígenas de la Amazonía no basan su actividad económica exclusivamente en la agricultura, sino en un uso integral del bosque que combina la horticultura, con la silvicultura, caza, pesca y recolección;

- que no se considere la situación de pueblos, como los asháninka, que se han retirado de las comunidades en las que vivían y refugiado en zonas más inaccesibles de la propia cuenca u en otras por causa de la subversión, esperando volver a ocupar sus tierras y bosques cuando cese la violencia (Chirif 1995). (Para mayor información sobre territorios indígenas y la nueva legislación agraria en el Perú ver García Hierro 1995.)

Lenguas y educación: balance de la situación actual

Como hemos podido apreciar a lo largo de este informe, el Perú ha avanzado durante las últimas décadas en el reconocimiento formal de las lenguas indígenas y del papel que éstas deben cumplir en el proceso educativo. Sin embargo, estos avances no han sido acompañados por una nueva práctica y se ha llegado a una situación tal que la educación bilingüe es más la excepción que la regla en las escuelas indígenas amazónicas. Este panorama está empezando a cambiar de manera lenta y progresiva y las organizaciones indígenas tienen mucho que ver en este proceso como podremos apreciar en el siguiente balance.

Las escuelas bilingües y sus maestros

En el Perú el término de escuela bilingüe se utiliza para:

1. designar escuelas en las cuales la lengua materna de la mayoría de los educandos es la vernácula;
2. hacer referencia a escuelas oficialmente reconocidas como bilingües por las autoridades educativas locales o regionales en respuesta a solicitudes de sus asociaciones de padres de familia; dicho reconocimiento las acredita a tener un maestro indígena que maneje la lengua vernácula de los educandos y a que éste reciba una remuneración equivalente a la del primer nivel magisterial, según lo estipula el Art. 68 de la Ley del Profesorado y su modificatoria Ley 25212.⁸

Según los tres Lineamientos de Política de Educación Bilingüe y Educación Intercultural Bilingüe promulgados, desde 1972 hasta la fecha, toda escuela bilingüe debe tener un maestro que maneje la lengua indígena y el castellano. Sin embargo, la documentación referida a la asignación de personal docente en diferentes circunscripciones educativas demuestra que un número significativo de maestros mestizos ocupan puestos en centros educativos bilingües, según la primera acepción, e, incluso en aquéllos reconocidos como tales, según la segunda. En

8 Según el Art. 68 de la Ley del Profesorado 24029 promulgada en 1985 y su modificatoria (Ley 25212), los docentes de las escuelas y colegios bilingües que no posean título profesional en educación percibirán remuneraciones equivalentes al primer nivel magisterial. El Reglamento de la Ley del Profesorado D.S. N°19-90 ED indica en su Art. 280: "Son docentes bilingües para efectos del Art.68 de la Ley del Profesorado, el personal docente que además del idioma castellano domina la misma lengua vernácula de los educandos del Centro o Programa Educativo donde labora desarrollando Programas Curriculares de Educación Bilingüe."

ciertas regiones además se observan casos de maestros indígenas que enseñan en pueblos cuya lengua desconocen.⁹

La presencia de maestros mestizos en centros educativos bilingües varía según las regiones educativas (e incluso al interior de ellas) en función de la presión que éstos ejercen sobre las plazas y la capacidad de respuesta y negociación de las comunidades y organizaciones indígenas. Las mayores presiones se dan en zonas de colonización y donde existen carreteras o trochas carrozables. En ellas, los funcionarios locales poco sensibles a los derechos indígenas y contrarios a la educación bilingüe, se valen de las contradicciones entre los Lineamientos de Política y las normas que emite el Ministerio sobre contratación del personal para colocar a maestros no indígenas en puestos vacantes en centros educativos bilingües.¹⁰ La respuesta de las organizaciones dependerá de su capacidad de presentar candidatos con estudios superiores en curso y del grado de convencimiento que tengan las comunidades involucradas en la disputa por las plazas sobre las ventajas de la EBI.

Qué se enseña en las escuelas?

Sin embargo, no sólo se trata de colocar a maestros indígenas en las escuelas, sino de reorientar el trabajo que se realiza en éstas. Como hemos indicado en otro trabajo (Trapnell 1996), la mayoría de maestros indígenas tienen una visión prejuiciada sobre sus propios pueblos y siguen asumiendo y transmitiendo los paradigmas asimilacionistas que caracterizaban a la educación bilingüe de mediados de siglo. Suele ocurrir que estos docentes carezcan de referentes para adaptar el currículo al contexto particular en el que trabajan y apliquen el currículo oficial de corte urbano y monolingüe de manera inflexible.

En los últimos años se ha venido ampliando el uso del currículo intercultural bilingüe de primaria diseñado en el marco del PFMB en las escuelas donde trabajan docentes formados en dicho Programa o capacitados por él.

Uso de lenguas en la escuela

Como se ha visto anteriormente, en el Perú se define la escuela como bilingüe cuando la lengua vernácula es la lengua materna de la mayoría de los educandos. Sin embargo, puede suceder que lleve ese nombre aunque el maestro jamás la utilice en la escuela, sea porque no la domina (lo que no sólo sucede con maestros no

9 En la región Loreto maestros huitotos y boras enseñan en centros educativos de comunidades yaguas, ticunas y matsés dado el reducido número de maestros oriundos de estos pueblos.

10 Las plazas docentes vacantes actualmente son ofrecidas mediante concurso a maestros titulados. Aquéllas que no son cubiertas a través de este mecanismo son ofrecidas por contrato a maestros egresados; a falta de éstos se van cubriendo con quienes tienen estudios superiores más avanzados. No existe directiva alguna que especifique los criterios que deben ser tomados en cuenta para la asignación de plazas en centros educativos bilingües.

indígenas) o porque prefiere no utilizá-la y opta por el castellano como único vehículo de comunicación e instrucción.

En el caso de los maestros indígenas que usan ambas lenguas en el contexto escolar, se observa que generalmente desarrollan una sola asignatura de lenguaje, en vez de dos como lo exige el currículo bilingüe intercultural. Generalmente, inician esta asignatura en lengua vernácula en el primer grado y luego, a partir del segundo grado, la desarrollan exclusivamente en castellano. Desde entonces, y hasta el fin de la primaria, la lengua indígena también empieza a perder progresivamente espacio desde el punto de vista instrumental, en la medida en que el maestro sólo la utiliza para explicaciones complementarias y aclaraciones siempre intercaladas con el castellano, por falta de neologismos para las diferentes áreas académicas. La inclusión del castellano como lengua instrumental se hace de manera no planificada y al margen de las capacidades lingüísticas de los niños.

El seguimiento de los docentes/alumnos del Departamento de Formación del PFMB ha demostrado significativos avances en relación al uso de lenguas en la escuela, como son: el desarrollo diferenciado de las asignaturas de Lengua 1 y Lengua 2, el uso planificado y dosificado de la lengua indígena y el castellano como lenguas instrumentales y el desarrollo de discursos pedagógicos en lengua indígena con pocos préstamos del castellano. Sin embargo, se siguen observando las siguientes limitaciones:

- diferentes niveles de manejo de los procesos de lectura y escritura en lengua indígena;
- diferentes grados de dificultad en el manejo oral y escrito del castellano;
- dificultades para desarrollar un discurso pedagógico adaptado al nivel de los niños en castellano;
- lento proceso de apropiación de la L2, sea ésta indígena o castellano, lo que retrasa su uso como lengua instrumental; esto se debe, entre otros factores, que tienen que ver con la frecuencia de uso de la lengua fuera del ámbito escolar, a lo siguiente:
 - falta de dominio del maestro de la metodología de enseñanza de la L2, particularmente en su fase oral;
 - la heterogeneidad sociolingüística de los niños que exige al maestro formar grupos diferenciados en función de cuál es la L2 de cada uno y de los diversos niveles de manejo de ellas;
 - falta de motivación de los niños por aprender la L2 indígena; esto mayormente sucede en el caso de niños andinos que estudian en centros educativos bilingües, pero también se da en el caso de los que son oriundos de la comunidad.

Una situación aún no resuelta es la de los centros educativos que se ubican en comunidades en las cuales, además del castellano, se hablan dos o más lenguas indígenas. Por el momento, se ha trabajado con la lengua que tiene más hablantes en la comunidad.

El PFMB trabaja en regiones y comunidades con distintas características. En unas se ha aplicado la educación bilingüe nominalmente, mientras que en otras se ha impartido una educación monolingüe en castellano. La percepción de los padres de familia sobre el desarrollo de la lengua indígena en la escuela varía en cada caso. En el primero, los padres generalmente se interrogan sobre la necesidad de enseñar la lengua indígena en la escuela, aduciendo que los niños ya la conocen, y afirmando su interés de que la escuela les ofrezca un buen nivel de manejo del castellano. En estas situaciones los maestros dialogan con los padres y les explican los objetivos de la enseñanza de ambas lenguas. Son excepcionales las comunidades que la rechazan después de esta reflexión. En el segundo, la exigencia de la EBI viene muchas veces de los dirigentes y el proceso de aceptación de los comuneros es lento y pasa por varias etapas. La primera decisión que deben tomar es si quieren o no tener un maestro indígena. Esta dependerá del interés que tienen en que los niños aprendan la lengua indígena en la escuela, su temor del efecto que ella puede tener en el aprendizaje del castellano, sus dudas sobre la capacidad del maestro indígena de enseñar esta lengua y las diferentes asignaturas en iguales condiciones que un mestizo, etc. Las posiciones sobre esos puntos son encontradas y muchas veces se polarizan entre los mayores y ancianos, que optan por la educación bilingüe, y el grupo de edad que se ubica entre los 25 y 40 años, que toma la posición contraria, con el apoyo de los mestizos que viven en la comunidad o la frecuentan.

Estas contradicciones permanecen latentes aun cuando la comunidad, eventualmente, opta por la educación bilingüe intercultural, e influyen sobre el trabajo del maestro, quien, en algunos casos, además tiene sus propias ambigüedades sobre el uso de la lengua indígena en la escuela. Pero, en todo caso, la discusión ha quedado abierta y los debates sobre la EBI están en las agendas de todos los congresos de las federaciones indígenas. Estos espacios de difusión y reflexión sobre los alcances de esta modalidad educativa, así como la calidad del trabajo de los docentes indígenas que han ido ocupando plazas en escuelas tradicionalmente monolingües, están generando una mayor aceptación y demanda por ella.

BIBLIOGRAFIA

- ASHANGA, G., VERA, R., SAN ROMAN, G. & TUSHUPE, L. 1989. Catorce Años de Educación Bilingüe en la Amazonía: Análisis y Prospectivas. *Amazonía Peruana*. 9(18):53-56.
- BARCLAY, F. 1982. Educación Bilingüe ¿Por qué y para qué?. *Amazonía Indígena*. Lima, 5:3-7.
- BARCLAY, F. 1991. Protagonismo del Estado en el Proceso de Incorporación de la Amazonía Peruana. BARCLAY, F. et al. (eds.) *Amazonía 1940-1990: el extravío de una ilusión*. Lima, 43-100.
- CHIODDI, F. (comp.) 1990. *La Educación Indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia* Tomo II. P. EBI (MEC-GTZ) Abya-Yala, Quito, Santiago de Chile, UNESCO OREALC.
- CHIRIF, A. & MORA, C. 1977. *Atlas de Comunidades Nativas*. Lima, SINAMOS.
- CHIRIF, A. 1991. En las comunidades: las raíces de la identidad. *Medio Ambiente Amazónico y Niñez*. Gobierno Regional de Loreto, Lima, UNICEF, 199-240.

- CHIRIF, A. 1994. Inédito. Los Errores de un Concepto. Iquitos.
- CHIRIF, A. 1995. Movimiento Indígena Amazónico en el Perú y Cambios Ocurridos en las Dos Últimas Décadas. Barbados.
- GARCÍA HIERRO, P. 1995. *Territorios Indígenas y la Nueva Legislación Agraria en el Perú*. Lima. Documento IWGIA 17. Racimos de Ungurahui.
- GASCHÉ, J. 1995. Los alcances de la noción de "cultura" en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora. Por publicarse en las *Actas del Seminario de Educación Intercultural* organizado por el Centro Bartolomé de las Casas y la GTZ, Cuzco.
- HEISE, M. 1989. El Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los Asháninka del Río Tambo. *Amazonía Peruana*. 9(18):81-89.
- LÓPEZ, L. E. 1989. La Política Lingüística Peruana y la Educación de la Población Indígena. LÓPEZ, L. E. & al. (eds.) *Pueblos Indios Estado y Educación*. Lima, PEB PUNO, MEC-GTZ Educación Rural Andina, 133-166.
- POZZI ESCOT, I. 1985. La Educación Bilingüe en el Perú: Una Mirada Retrospectiva y Prospectiva. // *Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación Nacional 1980 - 1985*. Tomo I Lima. CISE Pontificia Universidad Católica del Perú.
- POZZI ESCOT, I. 1989. Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación. *Temas de Lingüística Aplicada Primer Congreso Nacional de Investigación Lingüístico-Filológica*. Lima, CONCYTEC, GTZ.
- RIBEIRO, D. & WISE, M. R. 1978. *Los Grupos Etnicos de la Amazonía Peruana*. Lima, ILV.
- TORRES CALLE, D. (s.f.). *Como el quechua, 20 lenguas de la selva peruana tienen ya alfabeto científico*. Lima, ILV.
- TRAPNELL, L. 1995. Pueblos Indígenas. Educación y Currículo. Una propuesta desde la Amazonía. Por publicarse en las *Actas del Seminario de Educación Intercultural* organizado por el Centro Bartolomé de las Casas y la GTZ, Cuzco.

INDIGENOUS LANGUAGES OF SURINAME

Karin Boven and Robby Morroy¹

INTRODUCTION²

Suriname is situated on the north-eastern corner of the South-American continent and is part of the so-called Guyana shield. The country is almost entirely covered with dense tropical rain forest.

When Alonso de Ojeda reached the 'wild coast' of Guyana in 1499, mainly Carib (who just arrived) and Arawak inhabited the region. In 1651 the English had established a plantation colony which was conquered by the Dutch in 1667. Since that time Suriname remained a Dutch colony with a brief interim English period from 1804-1816, until it became independent in 1975.

The country has an area of 163,820 square kilometres. The capital city Paramaribo is situated in the coastal area, and shows a concentration of people, activities and services. Suriname has about 400,000 inhabitants. The official language is Dutch.

Dutch already was the official language during the period of the plantation colony, but the great number of slaves brought to Suriname from Africa and their descendants, developed various Creole languages, that existed besides the various Indigenous languages. The most important of these Creole languages is still Sranantongo, which functions as a lingua franca. The basic vocabulary of Sranantongo comes from English, but there are also contributions of various African languages, Portuguese, Dutch and also Indigenous languages. Almost everybody in Suriname is able to speak Sranantongo to some degree.

After the abolition of slavery (in 1863) a very conscious policy in favour of the Dutch language was conducted. And since 1876 the only language to be used at schools is Dutch.³

1 Karin Boven is an anthropologist and works at the Department of Culture Studies of the Ministry of Education, Paramaribo. Robby Morroy is a linguist and is head of the Institute for Language Research and Language Development in Paramaribo.

2 We thank Henk Courtz and Nardo Aloema for sharing their knowledge concerning the situation of the Kari'na (language).

3 Information as presented in a publication on the Dutch language in Suriname by the Ministry of Education and Community Development, 1993.

ETHNICS

The Surinamese people consists of a wide variety of ethnics. Besides the Indigenous peoples already mentioned in the introduction, there are also Maroons.⁴ These descendents of runaway slaves settled in tribes in the dense forest behind the watersheds of the Surinamese rivers. There they (further) developed their own languages.

Other people living in Suriname are the Creoles, Dutch (and their descendants called Boeroes), Javanese, Hindustanis and Chinese people. The Chinese, the Hindustanis from British India, the Javanese from the Dutch Indies were all brought in as indentured labourers after the abolition of slavery. All the immigrants continued speaking their own languages while using Sranantongo for contacts with other population groups.

To get a clearer picture of the presentday languages spoken in Suriname we can make a differentiation in Amerindian languages, Creole languages, Asian languages and European languages.

LANGUAGES SPOKEN IN SURINAME

Amerindian	Creole	Asian	European
Carib	Aucan	Javanese	Dutch
Arawak	Saramaccan	Sarnami Hindi	English
Trio	Aluku	Chinese (Hakka)	(Guyanese
Wayana	Matawai	Arabic (Lebanese)	West Indian)
Akuriyo	Paramaccan		
	Kwinti		
	Guyanese Creole		
	Haitian Creole		
	Sranantongo		

Indigenous peoples

As already shown above, in Suriname five Indigenous tribes are living: Carib (or Kari'na⁵ as they prefer to call themselves), Arawak (Lokono), Trio, Wayana and Akuriyo.

Linguistically these culturally different tribes can be divided into two families, namely the Carib language family to which Kari'na, Trio, Wayana and Akuriyo belong, and the Arawak family with only one tribe, the Lokono.

The number of Indigenous people in Suriname is estimated at 3000 Kari'na (van der Ziel 1997:7), 2000 Arawak, 1000 Trio, 500 Wayana and 50 Akuriyo.⁶

4 When speaking of Indigenous people in Suriname, normally both Amerindians and Maroons are meant. In this paper Indigenous stands for Amerindians only.

5 Also known as Kalinha.

6 Estimates concerning Arawak, Trio, Wayana and Akuriyo are based on Grimes (1992) and personal material.

In Suriname there is a geographical differentiation based on the area the Indigenous people live in: upstream, meaning the southern part of the country (where the rivers originate) and downstream by which the coastal area is meant. Upstream Indigenous people are the Trio and Akuriyo in the south-south and south-west area, and the Wayana in the south-eastern part of the country. The Kari'na and Lokono belong to the downstream Indigenous people. The Lokono live mainly on the savanna.

The tribes living in the southern part of the country are relatively isolated and can only be reached by plane or by boat (a few days travel upriver). The downstream tribes are more or less easy to reach.

All the tribes (except Akuriyo) are in contact with their families across the borders: French Guyana (for the Carib, Arawak and Wayana), Brazil (for the Trio and Wayana) and Guyana (for the Carib living in West Suriname).

STATUS OF INDIGENOUS LANGUAGES IN SURINAME

Mainly because of their geographic isolation the languages of the Wayana and Trio are still actively spoken in their villages. Although Dutch is taught at school, everybody speaks his or her native tongue outside the schools. In trade relations with non-Indigenous people Sranantongo is used. The Wayana and Trio languages are also very much supported by research and (evangelical) publications by the World Team, a group of missionaries from Florida, America, who have been living in the Trio and Wayana villages for years.

The situation of the Akuriyo language is different because as a group the Akuriyo are nearly extinct. The Akuriyo language is still known among the elderly people. Because they are settled in Trio villages, young people only learn the Trio language. Also, because of the actual marriage pattern (Akuriyo with Trio) people are forced to speak (the 'higher ranked') Trio language. Fortunately two linguists are doing research on the Akuriyo at the moment, collecting what is still left of the Akuriyo language.

The Kari'na and Lokono villages are much more in contact with Paramaribo. Especially in the Lokono villages we see an ongoing loss of culture, tradition and language. Younger people are not interested in learning their own language anymore. The daily spoken language in these villages is Sranantongo. Kari'na villages in the west and central part of Suriname are struggling with the same problem. Young people speak only Sranantongo and Dutch. In the east the situation is better, also because the village Galibi, on the mouth of the Maroni river, is in a leading position with regard to preserving traditional culture and language.

A course in Kari'na was given in Galibi and in Bigi Poika very recently. The project was financed by the Organization of American States (OAS). Specific material in the Kari'na language was developed during this project, like a book with short stories, an instruction book for students and a guide for teachers. A dictionary

Kari'na-Dutch is also available⁷. In the near future a similar course will be given in Paramaribo.

In 1996 a radio station was installed in Galibi, broadcasting in the Carib language, and playing Indigenous music.

ONGOING RESEARCH AMONG INDIGENOUS PEOPLES

Recent research on the Kari'na language in Suriname has been done by Henk Courtz and Cees van der Ziel. Both are affiliated with the Summer Institute of Linguistics in Paramaribo and both concentrated on a dictionary Kari'na-Dutch.

Claude Leavitt is doing research on the Trio language. He is with the World Team (missionaries). As said before two linguists are working on the Trio and Akuriyo language namely, Sergio Meira de Santa Cruz Oliveira (Rice University, Texas, USA/Museu Goeldi, Belem, Brazil) and Eithne Carlin (University of Leiden, the Netherlands).

Ivan Schoen (World Team) is writing a grammar of the Wayana language and an instruction book for (Bible) students.

Karin Boven has been working on a Wayana wordlist.

As far as we know, no actual research is being done on the Lokono language.

The best documented Indigenous languages in Suriname are still Carib and Arawak. All the scientific research in the past and the present is done by non-Indigenous persons. Although there are some publications from Indigenous people themselves, these are mainly books with stories and songs.

IMPORTANT PUBLICATIONS

The most important publications on the five Indigenous languages are the following:⁸

Carib:

- | | |
|--------------------|--------------------------------------|
| W. Ahlbrinck | - Encyclopaedie der Karaiben 1931. |
| B.J. Hoff | - The Carib language 1968. |
| O. Renault-Lescure | - Evolution lexicale du Galibi 1985. |

And of recent date:

- | | |
|-----------------|---|
| H. Courtz | - Karaiebse Grammatica (unpublished). |
| H. Courtz | - Karaiebs-Nederlands woordenboek (unpublished) 1997. |
| C. van der Ziel | - Kalinha-Nederlands 1987. |

Arowak:

- | | |
|------------------|--|
| J.P. Bennett | - Arawak-English dictionary 1989. |
| J. van Donselaar | - Karaibische en Arowakse plante- en dierennamen in het Sranantongo en het Nederlands van Suriname 1994. |

7 The material was developed by Henk Courtz and Charles Maleko (see bibliography).

8 See list of references for further details.

cont. Arowak:

- | | |
|--------------------|--|
| W. Pet | - A Lokono Grammar 1987. |
| P. van Baarle a.o. | - Arhwaka Lokonong Djang. Arowakse taalkursus en woordenboek 1989. |

Trio:

- | | |
|---------------|--|
| C.H. de Goeje | - Grammaire et Vocabulaire de la langue Trio 1909. |
| M.W. Jones | - Trio Phonology 1972. |
| C.W. Leavitt | - A Trio Grammar and Dictionary (unpublished). |

And of recent date:

- | | |
|-----------|------------------------------------|
| E. Carlin | - Nominal possession in Trio 1997. |
|-----------|------------------------------------|

Wayana:

- | | |
|---------------|--|
| V. Deanford | - The Wayana language (2 volumes) 1969-1970. |
| C.H. de Goeje | - Grammaire et Vocabulaire de la Langue Oyana 1909. |
| C.H. de Goeje | - Grammaire et Vocabulaire de la Langue Oayana 1937. |
| W.S. Jackson | - A Wayana Grammar 1972. |

And of recent date:

- | | |
|------------|---|
| K.M. Boven | - Wayana-Nederlands wordlist (unpublished). |
| E. Camargo | - Aspects de la phonologie du Wayana 1996. |

Akuriyo:

- | | |
|-----------------|---|
| F.I. Jara-Gómez | - El camino del kumu. Ecología y ritual entre los akuriyo de Surinam 1990. ⁹ |
|-----------------|---|

LANGUAGE SITUATION IN THE SCHOOLS

As has become clear from the introduction, all the schools are officially monolingual. In reality the local spoken Indigenous language is often being used by teachers to help in explaining the material. This goes for the Indigenous villages as well as for the Maroon villages.

The schools in the coastal and savanna areas are divided between the Roman Catholics (RKBO), the Moravian Church (EBGS) and the government (MINOV). Until very recently the Indigenous villages in the southern part of the country were headed under the Medical Mission of Suriname. Only during the last years the situation has changed for the better. The government is trying to improve the education level, which has been very low until recently. The Medical Mission (MZS) thought to be able to tackle the acculturation processes by giving the pupils not too much education. Because of this 'vision' there were hardly any materials available in the schools and there was a lack of well qualified teachers as well.

One point of favor to the Medical Mission was the given opportunity to teach in the local language. Thus bilingual education was possible but the pupils

9 This book is a dissertation in ethnology, but contains a lexicon.

didn't get any diploma or certificate because the status of this type of education was not official.

When speaking to government workers on the issue of bilingual education we get the impression that the idea does get some support. The idea is also supported by the fact that the results of the pupils of the schools in the southern villages are still far below standard. Hardly anyone from the southern villages is promoted to secondary education. We think that the government should show more concern for this problem.

INSTITUTIONS AND ORGANISATIONS

The Indigenous languages in Suriname don't get much specific attention. This may be caused by the lack of money for research due to the economic crisis in the country. Furthermore there is a shortage of people trained to run research projects. Lately more and more researchers/students come from abroad to study the Indigenous cultures and/or languages, working in cooperation with the University or other institutes.

At the moment the OIS (Organisation of Indigenous people in Suriname) and the SIL (Summer Institute of Linguistics) occupy themselves with Indigenous languages. Although there are other Language Institutes and other NGO's for Indigenous peoples, they don't concentrate on Indigenous languages.¹⁰

An important note is that Suriname is also a member of the COICA (Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica), which means an important push concerning (inter)national attention for Indigenous cultural and political affairs in Suriname.

NEAR FUTURE

More and more activities take place within the habitat of the Indigenous peoples of Suriname. These activities consist of gold mining and timber industry on a large scale. But also small scale activities like tourism and the trade in exotic animals all play a role in the process of rapid social, cultural and environmental change in these Indigenous communities. Already a lot has been written on the far reaching (mainly negative) consequences of these changes.

We hope that by giving attention to the current situation of Indigenous cultures these processes can be guided towards a kind of structural development, in dialogue with the Indigenous themselves, finding an equilibrium between tradition and acculturation.

10 Most Indigenous NGO's work on landrights, gender issues, community development, etc.

REFERENCES

- AHLBRINCK, W. 1931. *Encyclopaedie der Karaïben, behelzend taal, zeden en gewoonten dezer indianen*. Verhandeligen der Koninklijke Akademie van Wetenschappen te Amsterdam, Afdeling Letterkunde, Nieuwe Reeks, deel XXVII, n°1.
- BAARLE, P. van A.O. 1989. *Arhwaka Lokonong djang: Arowakse taalkursus en woordenboek*. Universiteit van Amsterdam.
- BENNETT, J.P. 1989. *An Arawak-English Dictionary*. Georgetown. Walter Roth Museum of Anthropology.
- BOVEN, K.M. 1995. *Over jagers, volken en geesten in het zuidelijk bos. Wayana nekalëtpitom. Wayana verhalen*. Paramaribo.
- BOVEN, K.M. 1996-1997. Wayana-Nederlands woordenlijst (unpublished).
- CAMARGO, E. 1996. Aspects de la phonologie du wayana. *Amerindia*. 21:115-136.
- CAMARGO, E. 1996. Identidade étnica, identidade lingüística: o bilinguismo entre os wayana e os aparai. Manuscript.
- CARLIN, E. 1997. Nominal possession in Trio. COERTS, J. & HOOP, H. de (eds.). *Linguistics in the Netherlands*. AVT Publications, 25-36.
- CAWAY 1993. *Jenunu, une légende wayana*. Twënke, French Guiana.
- COURTZ, H. (s.d.). Karaïbse grammatica (unpublished).
- COURTZ, H. 1997. Karaïbs-Nederlands woordenboek (unpublished). Paramaribo. Instituut voor Taalwetenschap,
- COURTZ, H. & MALEKO C. 1997. *Kari'na auran poko omepako 1*. Handleiding voor leraren. Paramaribo. Instituut voor Taalwetenschap,.
- DEANFORD, V. 1969-1970. The Wayana language. 2 vol. (unpublished).
- DONSELAAR, J. van 1994. Karaïbische en Arowakse plante- en diernamen in het Sranantongo en het Nederlands van Suriname. *OSC, tijdschrift voor Surinaamse taalkunde, letterkunde, cultuur en geschiedenis*. 46-58.
- GOEJE, C.H. de 1909. Grammaire et Vocabulaire de la Langue Kaliña. *Etudes Linguistiques Caraïbes*. Verhandeligen der Koninklijke Akademie van Wetenschappen te Amsterdam, Afdeling Letterkunde, Nieuwe Reeks, deel X, (3):90-180.
- GOEJE, C.H. de 1909. Grammaire et Vocabulaire de la Langue Trio. id., 181-244.
- GOEJE, C.H. de 1909. Grammaire et Vocabulaire de la Langue Oayana. id., 245-292.
- GOEJE, C.H. de 1946. Grammaire et Vocabulaire de la Langue Oayana 1937. *Etudes Linguistiques Caraïbes*, tome 11. Verhandeligen der Koninklijke Akademie van Wetenschappen te Amsterdam, Afdeling Letterkunde, Nieuwe Reeks, deel IL, (2):100-239.
- GRIMES, B.F. (ed.) 1992. *Ethnologue, Languages of the world*. Dallas, SIL.
- HOFF, B.J. 1961. Dorsal Phonemes, with Special Reference to Carib. *Lingua*. 10:403-419.
- HOFF, B.J. 1968. *The Carib Language*. Verhandeligen van het Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde, 55.
- HOFF, B.J. 1986. Evidentiality in Carib. *Lingua*. 69, 49-103.
- JACKSON, W.S. 1972. A Wayana Grammar. *Languages of the Guianas*, J.E. GRIMES (ed.), 47-77.
- JARA GOMEZ, F. I. 1990. *El camino del kumu. Ecología y ritual entre los akuriyo de Surinam*. Utrecht.

- JONES, M. W. 1972. Trio Phonology. J.E. GRIMES (ed.) *Languages of the Guianas*. 42-46.
- KOELEWIJN, C. 1984. *Tarëno tamu inponopĩ panpira*. Part 1 and 2. Leusden. Algemeen Diakonaal Bureau.
- LEAVITT, C.W. (s.d.). A Trio Grammar and Dictionary (unpublished).
- MAJARAWAI, R. & MALEKO, R. 1997. *Kari'na torirykon*. Paramaribo. Instituut voor Taalwetenschap.
- MALEKO, C. 1997. *Kari'na auran poko omepako 1*. Paramaribo. Instituut voor Taalwetenschap.
- MALEKO, C. 1993. *The Dutch language in Suriname*. Ministry of Education and Community Development (MINOV).
- PET, W. 1987. A Lokono Grammar.
- RENAULT-LESCURE, O. 1981. *Evolution lexicale du galibi, langue caribe de Guyane Française*, Paris. ORSTOM TDM F16.
- RENAULT-LESCURE, O. 1983. La composition nominale en galibi. *Amerindia*. 8:17-38.
- ZIEL, van der C.N. 1976. *Kalihna-Nederlands woordenlijst*. Paramaribo. Instituut voor Taalwetenschap.
- ZIEL, van der C.N. 1997. Hoe kwam het woord dichtbij. Evangelieverkondiging, kerkplanting en Bijbelvertaling onder de Karaïben in Suriname, Frans Guyana en Venezuela. Doctoraalscriptie, Universiteit van Utrecht.

LAS LENGUAS INDÍGENAS DEL AMAZONAS VENEZOLANO

Omar González Náñez¹

El Estado Amazonas de Venezuela, llamado hasta el 29 de julio de 1994 “Territorio Federal Amazonas”, se encuentra ubicado al sur del país, formando parte de la Región Guayana. Es un Estado fronterizo con la República de Colombia (Dptos. Meta, Vichada y Guainía) y la República de Brasil (Estado do Amazonas). Tiene una extensión de 175.750 km², lo cual representa un 19,2% del territorio nacional. La ley de 1994 que lo convirtió en Estado lo dividió en los siguientes municipios: Atures, capital Puerto Ayacucho; es la capital del Estado y fue fundada en 1924; Mcpio. Autana, capital Isla Ratón; Mcpio. Atabapo, cap. San Fernando de Atabapo; Mcpio. Alto Orinoco, cap. La Esmeralda; Mcpio. Manapiare, cap. San Juan de Manapiare; Mcpio. Guainía, cap. Maroa y Mcpio. Río Negro, cap. San Carlos de Río Negro.

De acuerdo al Censo Indígena de 1992 (C.I.1992), la población indígena del Estado Amazonas alcanza 44.512 personas, es decir, un 44% de la población total de ese Estado (1992); la población era para esa época de 88.559 habitantes en todo el Estado Amazonas. Esta cifra puede estar hoy (1996) cercana a las cien mil personas.

El C.I. 1992 reporta unos 15 grupos étnicos para el Estado Amazonas, aún cuando aclara que hay más lenguas y/o dialectos pues incluye a los máku dentro de la población piaroa censada; asimismo a los kuiva dentro de los guajibo y a los sanemá dentro de los yanomami pero éstas constituyen variantes dialectales de esas lenguas. Incluye también otras lenguas minoritarias como el mapoyo (Caribe) hablado en la boca del caño Asisa donde conviven con piaroas; los mapoyo se han desplazado desde el caserío Palomo y el área de Villacoa en el Mcpio. Cedeño del Estado Bolívar. También el censo registra en pequeña proporción de indígenas pumé (yaruro) procedentes del Estado Apure y guanano (wanano), cubeo (Tukano oriental) y tariano (Arawak) emigrados del río Vaupés, Brasil.

Familia lingüística arawak

Las lenguas de esta familia habladas en el Estado Amazonas han sido clasificadas por González Ñ. (1980,1984) como “Lenguas Arawakas del Sur de Venezuela” (LASV) para diferenciarlas de otras lenguas Arawak del país como el

1 Universidad Central de Venezuela y Director de Asuntos Indígenas, Ministerio de Educación.

lokono (Arawak) del Estado Bolívar en la frontera con la República de Guyana y el wayuunaiki o guajiro del Estado Zulia, al occidente de Venezuela. Recientemente Payne (1991) y González Ñ. (1993a) han denominado a esta familia Maipure-Arawak. Las lenguas Arawak habladas en Amazonas son:

Baniva (baníwa). Población: 1129 (C.I.1992. Todas las cifras de población corresponden al censo de 1992 salvo indicación contraria). Asentamiento tradicional: Maroa, río Guainía; río Atabapo. Hasta los años '60 poseían sus sitios o asentamientos tradicionales y sus conucos en el vecino caño de Aki (o Aquio, en la antigua Comisaría Especial del Guainía, Colombia). También se les localiza en los caseríos La Comunidad y Tirikín en el Bajo Guainía, Venezuela. Al igual que otras etnias del Territorio, han migrado en su mayoría a Puerto Ayacucho.

Kurripako. Población 2760. De acuerdo a González Ñ. (1985), existen tres variantes principales de este idioma: 1) ôjo-kjárú, hablado principalmente en el Bajo Guainía-río Negro de Venezuela y en algunos caseríos del Casiquiare (Chapazón, Travesía). Su área ancestral es el Alto Içana, el río Aiarí, Quiarí, en el Edo. Amazonas, Brasil; 2) âja-kurri, kurrína o kurripákapa, hablado en el Alto Guainía, Colombia y sus afluentes más importantes: Cuiarí, Yaná, Yará, Caño Colorado, caño Naquén, Marimachi, etc.; se habla también en Maroa y en algunos sitios del Guainía venezolano (Corocoro, Crespo, Democracia, etc.); en caño Máwa, afluente del Orinoco cerca de San Fernando de Atabapo y en el río Atacavi, afluente del Atabapo; 3) êje-kjénim, hablado en Victorino, Maroa y Boca del San Miguel, en el río Guainía; es el llamado dialecto "victorinero"; sus hablantes han migrado al municipio Atures, al norte del Estado Amazonas cerca de Puerto Ayacucho, fundando caseríos como Cucurital, río Cataniapo, y Pavoni en el eje vial Puerto Ayacucho-El Burro-Puerto Páez.

Warekena (guarequena). Población 409. Caserío tradicional: Guzmán Blanco (también conocido como Wayanápi) y en San Miguel de Davipe en el caño Itíni Wíni (San Miguel, Conorochite) en el río Guainía. También se les localiza en Quiratare y Capihuara (Capivara), Caño Casiquiare, así como en el Atabapo y barrios de Puerto Ayacucho.

Baré. Población 1209. Se hablaba en San Carlos de Río Negro y Santa Rosa de Amanadona por el río Negro y en Solano y boca del Pasimoni por el caño Casiquiare. Hacia los años '60 se distinguían dos variantes dialectales del baré: la del Casiquiare conocida como "mandawaka" y la del río Negro. Esta lengua llegó a ser hablada a lo largo del río Negro de Brasil hasta la ciudad de Barra o Manaus.

Piapoko (tsáçe). Población: 1167. Se habla en las riberas del Orinoco, cerca de la desembocadura del Guaviare y el Atabapo. Caseríos Laja Lisa y Primavera, río Kupaven; barrio Punta e' Lara en San Fernando de Atabapo en el Mcpio. Atabapo. Caseríos Agua Blanca y Picatonal, Mcpio. Atures. Caserío El Diamante, en el eje vial Pto. Ayacucho-El Burro (Mcpio. Atures de Amazonas) cerca del río Villacoa (Mcpio. Cedeno del Edo. Bolívar).

Familia Caribe

Las lenguas Caribe habladas en el Amazonas se extienden por todo el Estado Guayanés formando un continuo; también se hablan en la costa oriental del país y al occidente de Venezuela en la Sierra de Perijá. En Amazonas se localizan las siguientes lenguas Caribe:

Yabarana. Población: 318. Han sido considerados como proto-caribe (E. Mosonyi, com. personal). Se localizan al norte del Estado Amazonas entre las cuencas de los ríos Parucito y Manapiare y por la cuenca media del río Ventuari, aunque también fueron censados en La Esmeralda, Alto Orinoco. Las comunidades más importantes de los yabarana son Chirinos y Majagua, al norte de San Juan de Manapiare.

Yekuana. Población: 2619. Se localizan en la región oriental del Estado Amazonas por los ríos Cunucunuma y las cuencas altas del Padamo, el Ventuari y el Cuntinamo. También se extienden hacia la porción occidental de Guayana (Estado Bolívar) donde ocupan comunidades como Caaji atai'ña, Wasaiña y Santa María de Erebató en el río Merevari, Estado Bolívar (Arvelo 1974). También se localizan en Boca de Cushime, Boca de Kanarakuni y Boca de Guaña, Parroquia Aripao del Edo. Bolívar.

E'ñepa (panare). Población en Amazonas: 139. Este grupo se localiza en su mayoría en jurisdicción del Distrito Cedeño del Estado Bolívar donde totalizan 2994 (C.I. 1992). Henley (1988) afirma que

Los E'ñepa viven tierra adentro, en la zona que se extiende a la margen derecha del curso medio del Orinoco. Antes de la segunda mitad del siglo XIX, cuando comenzaron a expandirse hacia el noroeste, vivían sólo en la región del Alto Cuchivero. El área que ocupan ahora se extiende por el oeste hacia el río Suapure y por el norte hasta las márgenes del Orinoco. En años recientes también han comenzado a extenderse hacia el sur, más allá del Alto Cuchivero, a expensas de sus vecinos, los Hoti.

También se trasladan hasta las inmediaciones de Puerto Ayacucho donde venden su artesanía y regresan pronto a Bolívar de manera que aún no han establecido ningún barrio en esa ciudad. El C.I. 1992 ubica a los e'ñepa en Amazonas en las siguientes comunidades interétnicas: Caño Culebra (e'ñepa-jodi), Coromoto II (e'ñepa-piaroa) y Majagua (yabarana-piaroa-yekuana y no indígenas), todas comunidades del Mcpio. Atures en el Orinoco.

Familia Guajibo (Independiente)

Guajibo. Población: 9.221. La etnia guajibo (jivi, hiwi, sikuani) ocupa la parte noroccidental del Estado Amazonas, especialmente las riberas del Orinoco y sus afluentes: el Vichada, Tuparro y Tomo. Ocupan casi toda la Comisaría del Vichada (Colombia) en la zona que se extiende entre los ríos Meta al norte y Vichada al sur, el Orinoco y el Manacacías al oeste. Apure, Amazonas y parte de Colombia por el río Machaala. También se extienden hacia el sureste del Estado Apure (Cinaruco, Ele y Meta), así como por el Mcpio. Cedeño del Edo. Bolívar (La Urbana, Villacoa), por

diversos caseríos del Orinoco Medio y han migrado hasta el Manapiare al centro del Estado Amazonas (Metzguer & Morey, 1983). Forman parte de esta familia los dialectos identificados como kuiva (cuiva), unos 30 individuos en el Edo. Amazonas, emigrados de su área de dispersión en el río Tuparro de Colombia; la variante dialectal kuiva también se habla en Riecito y el Alto Capanaparo (Apure); los chiricoa (chirikuá), que según E. Mosonyi (1969) es el nombre que los yaruro asignan a todo grupo de habla guajibo. También forman parte de la familia los Guayabero del Alto Guaviare, Colombia. Los guajibo han emigrado y formado numerosos caseríos a lo largo del eje vial Samariapo-Puerto Ayacucho; para 1976 Connaway estableció que en Puerto Ayacucho y sus alrededores había 4.000 guajibos.

Familia Sáliva-Piaroa

Sáliva. Población: 79. De acuerdo con Morey & Morey (1980):

Los sáliva estaban concentrados en la región conocida como Barraguan, en el Orinoco Medio (cfr. también Acosta Saignes, 1961). Dicha zona se extendía desde el río Cinaruco en el norte hasta posiblemente el río Guaviare en el sur. La zona del Cinaruco comprendida entre ese río y el Meta parece que fue la más poblada, hallándose la población dispersa a lo largo de las márgenes del Meta hasta Casanare. También había poblados ubicados a lo largo del Orinoco y sus tributarios: Vichada, Tomo, Tuparro, Mataveni y Guaviare, hoy territorio colombiano (1980:245).

Humboldt (1818-1829) los ubica en la margen derecha del Orinoco, en los ríos Caura, Cataniapo y Ventuari, pero en definitiva su área de dispersión parece que fue el Orinoco medio donde estuvieron estrechamente vinculados con los piaroa (wuöthuja; de'aruwa) con quienes están genética y lingüísticamente relacionados. El Censo Indígena (1992) los ubica en San Pedro del Orinoco, Mcpio. Atures del Edo. Amazonas, donde conviven con piaroes y algunas familias baniva y guajibo. San Pedro del Orinoco se localiza casi en frente del río Mataveni (Dpto. Vichada, Colombia) donde sí abunda esta etnia.

Piaroa (u'wuthuja, wuöthuja, de'aruwa). Población: 8.938. Están ubicados en el extremo occidental del Escudo Guayanés y ocupan la zona que se extiende por la cuenca de los ríos Sipapo, Marieta, Camani, Parguaza, Cataniapo, Samariapo, Paria Grande y Paria Chiquito, Parhueña, la margen derecha del Manapiare, el Guaviarito hasta su nacimiento en Wanái y el Chivapure. También hay comunidades piaroa a lo largo del eje vial El Burro-Puerto Ayacucho; en la margen derecha del Orinoco, entre la Boca del Ventuari y el Puerto de Samariapo; y en el Alto Orinoco en los alrededores de Tamatama. En Colombia hay comunidades piaroa en los ríos Zama, Inírida, Mataveni y Guaviare, y a lo largo de la costa del Orinoco entre Samariapo y la Boca del Guaviare (Mansutti 1990; Kaplan 1975).

Familia Tupí

A diferencia de la familia continental conocida en Suramérica como Tupí-Guaraní, en el Alto Río Negro y Guainía (Venezuela), su léxico ha sido tan influencia-

do por el Arawak que en Venezuela le llamamos Tupí-Arawak. En el Edo. Amazonas se habla la variante conocida como ñengatú (nheengatú); es la misma lengua conocida como brasílica o geral en el Río Negro, Brasil, y que en Venezuela llamamos yeral.

Yeral. Población: 731. En Venezuela mucho se ha discutido si considerarla una lengua o simplemente una etnia mestiza, pero pensamos que debe diferenciarse como una lengua con su correspondiente entorno y perfil etnocultural, independientemente de que haya tomado muchos elementos de las lenguas y culturas Arawak de la región, particularmente del baré.

El término yeral (geral) viene del portugués “general” porque en su principio fue una lengua de base tupí utilizada con fines de catequización y colonización por las misiones jesuíticas a lo largo de toda la costa sureste del Brasil, el Paraguay y la Argentina entre 1609 y 1818. Es decir, fue una lengua franca o pidgin que paulatinamente evolucionó hasta convertirse en una lengua criolla. Los yeral se han dispersado por casi todo el Edo. Amazonas, aun cuando sus poblados más tradicionales se localizan por el Bajo Guainía (San Pedro, Bultón, etc.); usualmente se les encuentra en comunidades interétnicas sobre todo de mayoría Arawak. Los yeral ocuparon la ausencia que dejaron los baré de San Carlos de Río Negro una vez que éstos migraron a Puerto Ayacucho. Esto parece ser una tendencia, al menos en el Bajo Río Negro de Venezuela.

Lenguas aisladas (autocontenidas o independientes)

Yanomami. Población: 7069. Si sumamos esta cifra a los hablantes de la variante dialectal sanemá (393), según el C.I. 1992, alcanzarían a 7462 yanomami; sin embargo, las estimaciones deben ser superiores a esa cifra (alrededor de 10.000), pues ese censo no abarcó toda la población yanomami asentada en Venezuela. Los yanomami (González Ñ., ms. 1993b) ocupan un área cuya superficie aproximada de 177.000 km² está repartida entre Venezuela y Brasil y ubicada entre 74° y 66° de longitud oeste y 1° 4° de latitud norte. Sus asentamientos o pueblos llamados shabono (120 comunidades en Venezuela, aprox.) se localizan en las cuencas de los ríos Alto Orinoco, el Bajo Ventuari, el Padamo, el Ocamo, el Mavaca y el Siapa, los más importantes. También se han desplazado recientemente hasta Kulimacari, en el Casiquiare (Mcpio. Río Negro). Un número importante de la población yanomami de Venezuela quedó dentro de los límites de un área protegida llamada Reserva de Biósfera Alto Orinoco-Casiquiare, con 83.830 km². La Reserva fue creada por Decreto Presidencial de C. A. Pérez en 1991.

Migliazza (1980) distingue cuatro subgrupos yanomami. *Yanam*. Situados en la parte norte entre los ríos Alto Paricaa y Paragua; también en los ríos Mucujai, Apiaú y Ajaraní. Población total: 700 (Migliazza 1970). *Yanomam*. Se habla en las cabeceras del río Parima y del Orinoco (unos 2.800 hablantes). Según Migliazza, una variante dialectal de este grupo se habla en los ríos Alto Demeni, Catrimani y Alto Urariquera (Brasil) con 1500 hablantes. En 1970 eran un total de 4.300. *Yanomami* (yanomami, yanomamö, yanoama). Se habla en la Serranía de Parima, al sureste del Estado Amazonas. Según Migliazza lo conforman tres dialectos: uno hablado en el río Padamo y el otro en el Ocamo, y el tercero llamado shamatari, hablado al sur del

Orinoco, en la frontera con Brasil. Pob. total: 8.000. *Sanemá*. También con tres variantes dialectales, se hablan: una en el río Caura, otra en los ríos Erebató y Ventuari y la otra en los ríos Auaris extendiéndose al río Alto Padamo. En 1970 eran 2.000.

Máko. Los máko, señalados en el Censo Indígena con una población de 345 individuos, se refieren a una lengua que al parecer está emparentada con el piaroa llamada por ellos wirö pero preferimos mantenerla como lengua aislada. Es oportuno también la observación de Migliazza (1980:114) en el sentido de no confundir estos máko/piaroa con los macú (puinave) (?) de los ríos Japurá y Uaupés en Brasil. Estos últimos son llamados “shorimaes” en el río Curicuriarí, afluente del río Negro, Brasil. Migliazza, por su parte, habla de unos maku diferentes a los dos anteriores y localizados en los ríos Alto Uraricuera y Bajo Auaris (Brasil). Para los efectos del mapa lingüístico correspondiente al Edo. Amazonas de Venezuela nos referiremos a los máko emparentados con los piaroa y que fueron censados en las siguientes comunidades: Boca de Asísá, Canaripo, Marueta, Karita o laguna del Porvenir en el Mcpio. Atabapo y Akúai o Cerro Moriche y Sta. Inés de Guapuchi en el Mcpio. Atures, todos estos asentamientos ribereños del Orinoco.

Puinave. La lengua puinave (wonsüht), hablada por unas 774 personas en Venezuela, se considera que pertenece a la familia lingüística Makú-puinave cuyos miembros serían el yujup-de, el nukak, el judpa y el puinave (Pardo 1993; cf. Loukotka 1968:192). La lengua puinave se habla en las riberas del río Inírida y de algunos de sus afluentes, en el Departamento del Guainía, y en algunas poblaciones sobre el río Guaviare, así como en barrios urbanos de Puerto Inírida, Colombia. En Venezuela se localizan en las riberas del Orinoco y en algunos de sus afluentes, en caseríos como Asisa, caño Maraya, caño Panaven, Minicia Vieja, Patacame, laguna de Iboa, Caranaven, Nericagua, etc., en el Dpto. Atabapo del Edo. Amazonas; también en la población de San Fernando de Atabapo.

Jodi (hoti, joti, ho, jo). Población: 257. Se les ha llamado o confundido también con otras designaciones: orechicano, chicano, shikana, montero, waruwaru y yuana, pero todos estos etnónimos corresponden a los jodi. Los jodi se ubican entre los paralelos 50 20' y 6° 25' norte y los meridianos 65° 10' y 65° 40' al oeste. Los jodi del norte mantienen relaciones con los panare del río Kaima, un tributario del Alto Cuchivero. Los jodi del sur se localizan en el río Iguana, un afluente del río Asita y en el área del Parucito, un río afluente del Manapiare. En 1972 fueron censados en ese sector entre 300 a 400 jodi. En el censo de 1992 fueron ubicados en las siguientes comunidades: Abioneta Balo, Caño Iguana, Caño Banderita, Caño Blanco, Caño Mosquito, Caño Mosquito Medio, Jobo Jejteta, Parucito y Tujku Jeto, asentamientos ubicados en el Municipio Atures del Estado Amazonas.

CONSIDERACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS

Por: *Omar González Nájuez*

Las lenguas amazónicas del sur de Venezuela consideradas en el segmento anterior se hablan, como veremos, en su casi totalidad. No obstante, todas estas

etnias comparten una historia común de progresivo exterminio, unas más otras menos pero, al fin y al cabo, han sido diezmadas en su gran mayoría desde la época colonial que se inicia en esta región con el contacto europeo (misioneros y soldados) a finales del siglo XVII y comienzos del XVIII, hasta el período contemporáneo. La historia compartida por estos pueblos ha sido la del etnogenocidio; su resultado: muertes, comercio de esclavos indígenas por parte de los portugueses y holandeses, epidemias, catequización compulsiva, la economía extractivista (caucho, fibra de chiquichique, sarrapia, balatá, quina, etc.). Este proceso causó estragos particularmente en esta población durante los últimos 50 años del siglo XIX con las secuelas de la economía de extracción de productos forestales. Como afirma el historiador R. Wrigth (en Meira, 1994) al referirse al noroeste amazónico:

A partir de las primeras décadas de este siglo (s. XIX), los indios se enfrentaron con nuevas formas de penetración occidental: comercio mercantil, programas gubernamentales de “civilización y catequesis”, exploración del caucho, y nuevas misiones religiosas.

En el Estado Amazonas de Venezuela la economía cauchera influyó mucho en la aculturación, desarraigo y hasta extinción de muchas de estas sociedades. También influyó en ese proceso el modelo de escuela introducida bien por los misioneros o por el Estado laico. Las primeras escuelas estatales se instalaron en el antiguo Territorio Amazonas durante el gobierno del Presidente Eleazar López Contreras (1936)² cuando fueron creadas cuatro escuelas: una en Puerto Ayacucho, otra en San Fernando de Atabapo, una en Maroa y otra en San Carlos de Río Negro. Pero tanto las escuelas misionales instaladas por las misiones salesianas en el Alto Orinoco a partir de 1957 como las de las misiones evangélicas norteamericanas presentes desde 1948, así como las escuelas territoriales atendidas por laicos, establecieron un modelo occidental y castellanizador despreciando las lenguas y culturas indígenas. La Ley de Misiones de 1921, aún vigente, ordena en su artículo 21 la enseñanza de las primeras letras y del castellano en esas escuelas; en el caso de las misiones evangélicas (Misiones Nuevas Tribus), el efecto deculturador no podía ser más desalentador pues a pesar de que se continuaron usando las lenguas indígenas, las mismas sólo les sirvieron de vehículo para destruir sus culturas y

2 En un trabajo inédito y reciente (julio, 1996) del profesor Juan Haro de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, se señalan como los primeros intentos de crear “Doctrinas” y “Escuelas de Primeras Letras” en el Cantón del Río Negro (hoy Municipios Atabapo, Guainía y Río Negro del Edo. Amazonas), el período comprendido entre 1841-1843 durante el Gobierno provincial del brasileño José Joaquín Ayres, época durante la cual funcionó en ese Cantón la Dirección General de Reducción de Indígenas con Ayres como su primer y único director. De manera que las escuelas del tiempo de López Contreras (1936) fueron la continuación de ese viejo proyecto escolar reduccionista o asimilador de las culturas indígenas de Río Negro iniciado por Ayres durante la Presidencia de José Antonio Páez.

sustituirlas por valores bíblicos extraños a esas sociedades. Como afirma Lizot (1988: 575)

La acción de los misioneros evangélicos es suficientemente conocida; podemos afirmar sin vacilaciones que, por lo general, es nefasta. Bajo la dirección de sus “maestros espirituales”, los indígenas aprenden a leer en su propio idioma, lo que les permite leer la Biblia traducida.

El otro frente colonizador que causó graves desajustes en estas etnias fue la apertura de las tierras amazónicas a nuevos modelos desarrollistas de economía liberal cuando en 1969 el gobierno nacional creó la Comisión Especial para el Desarrollo del Sur (CODESUR), también conocida como “La Conquista del Sur” la cual trasladó, especialmente a las etnias del área de Manapiare, Atabapo y Río Negro, nuevos valores propios de una economía mercantilista criolla y reforzó el proceso de aculturación ya iniciado. El proceso continúa hoy reforzado por otras agencias del Estado.

Lenguas extintas

Al hablar de lenguas (o algunos de sus dialectos) que se extinguieron desde mediados de siglo, algunas tan sólo hace veinte años aproximadamente, debemos hacer una reflexión: muy posiblemente no podamos afirmar tajantemente que estas lenguas estén del todo extintas pues es posible que algunas de ellas se hayan refugiado en las boscosas selvas tropicales húmedas, huyendo de la esclavitud y las famosas “guerras de rescate”, o huyendo de los caucheros del tiempo de Tomás Fúnes, un patrón cauchero esclavista de indios que fue fusilado en San Fernando de Atabapo en 1921 y de quien los indios para salvarse se fugaron o “picurearon” hacia otras tierras en países fronterizos. El tema de la “extinción” es delicado pues puede ocurrir como pasó con la lengua achagua, la cual el etnólogo Acosta Saignes (1961) afirmó que estaba extinta y en verdad hoy sabemos que aún se habla en el Departamento del Meta en Colombia (cf. Meléndez 1989). Entre las lenguas del Estado Amazonas, especialmente de la Orinoquia, aparentemente extintas podemos citar: el mandawaka (dialecto del baré que se hablaba en el Casiquiare y los ríos Pasimoni, Baría y Yatúa), el idioma yavitero (también conocido en las fuentes históricas como paleni o parene, se habló aproximadamente hasta 1960, en el curso del río Atabapo, el Temi y el Pimichín) la lengua guináu, un idioma Arawak que se habló en las cabeceras del Merevari y el Caura, así como en el río Ventuari, próximo a los ye'kuana o mañongong por quienes fueron absorbidos); los káawirri o cáberres, y guipunave (guaipunave) los cuales eran dialectos de la lengua piapoko; esta lengua estaba ya desapareciendo hacia finales del siglo XIX según lo reportan Vela (1936) y Vidal (1989). El káawirri se hablaba en el bajo río Inírida, bajando hasta el Atabapo. Otra lengua extinta ya desde el siglo pasado es el avane o autana, una lengua Arawak que se hablaba en las inmediaciones del río Autana y el Sipapo, Orinoco Medio, hoy territorio piaroa. Asimismo el maipure, que dió nombre a la familia Arawak y que se hablaba en el Orinoco Medio, y el áture (adule, posiblemente piaroa),

ambos hablados cerca de los raudales del mismo nombre, en territorio del Vichada, Colombia (Loukotka 1968:151).

Asimismo numerosos dialectos y algunas lenguas Arawakas desaparecieron del curso del río Guainía-río Negro y sus afluentes. Especialmente de la región Río Negro de Brasil. El manao, por ejemplo, cuya influencia llegaba hasta el Alto Río Negro, cerca de la frontera baré.

Lenguas en peligro de extinción

Entre éstas podemos considerar hoy en día las siguientes lenguas: baré, baniva, jódí, máku, mapoyo, puinave, sáliva, warekena, yabarana.

Extinción y recuperación lingüística

Frente al creciente problema de la extinción y al de la expansión de la lengua oficial, el español, como lengua colonial de creciente prestigio, podemos observar algunos procesos de revitalización y/o recuperación lingüística. A este respecto podemos observar algunas lenguas en proceso de expansión, sin llegar a niveles de competir con el castellano. Entre éstas tenemos: el curripaco, muy difundida por el río Guainía y en poblaciones grandes como Maroa, y en algunos barrios de San Fernando de Atabapo; el yeral, de bastante uso en la población de San Carlos de Río Negro, igualmente en Maroa, y San Fernando de Atabapo. En Puerto Ayacucho hay barrios con migrantes de estas lenguas pero sólo la usan a nivel coloquial y familiar, comunicándose con los criollos sólo en español; lo mismo ocurre con el baniva, el warekena, el curripaco y el piapoko; el warekena se ha extendido desde Guzmán Blanco y el San Miguel hasta barrios de Maroa, S.F. de Atabapo y Puerto Ayacucho.

Entre las lenguas de mayor vitalidad en el Estado Amazonas podemos enumerar las siguientes: el jiví o guajibó, el piaroa, el yekuana, el yanomami, el panare, el piapoko y el curripako.

Son pocas las etnias que han decidido superar el desarraigo e iniciar un proceso de recuperación de sus lenguas y culturas en vías de desaparición. Entre éstas podemos mencionar a los yekuana, algunas parcialidades Arawakas del Guainía como los warekena, los curripako y los baniva; y los piapoko y jiví de las riberas del Orinoco.

Grados de bilingüismo

Salvo el caso de los yanomami más alejados de los centros misionales, especialmente los de la Parima (Alto Orinoco), los yekuana del Alto Ventuari y los yabarana, los jodí, y los piaroa también del Alto Sipapo, Autana y Cuao, la mayoría de los pueblos indígenas de Amazonas son bilingües; el bilingüismo se practica especialmente en las comunidades más ribereñas próximas a las capitales municipales, antiguas capitales departamentales, y en las áreas de misión. Hay un importante grado de multilingüismo entre los Arawakos del Guainía-Río Negro, el cual obedece a las alianzas matrimoniales que les eran permitidas a estas sociedades de acuerdo a sus sibs o linajes de procedencia étnica, o a las alianzas interétnicas establecidas

por la tradición oral. Podríamos señalar que la actitud de estos pueblos frente a la lengua oficial, el castellano, es muchas veces de subordinación ya que la consideran como el único vehículo que les permitirá a los jóvenes indígenas competir en la sociedad mayoritaria hispana y acceder a carreras profesionales así como a cargos en el gobierno, lo cual ha contribuido mucho a la vergüenza étnica presente en estos pueblos. Por otra parte, como discutiremos en la última sección de este trabajo, el Estado no le ofrece al indígena la prosecución escolar intercultural bilingüe a los niveles de educación superior (técnica o universitaria) para poder acceder al mercado laboral de la sociedad criolla envolvente. Los préstamos lingüísticos de las lenguas indígenas al interior del español amazonense pueden considerarse como importantes aunque no son numéricamente abundantes; pensamos que el proceso de interferencia léxica fue más elevado durante la época del caucho; no obstante muchas palabras han pasado a formar parte del léxico español regional. Por ejemplo: **mañoco** (harina molida de yuca), **yaráki** (aguardiente de caña de azúcar), **yucúta** (bebida de agua mezclada con mañoco), **máguari** (encanto), **payé** (shamán), **pusána** (hierba mágica), **ajicero** (sopa de pescado con ají), etc. Asimismo, las lenguas han creado neologismos por la influencia de la lengua española, adaptando palabras del español a la estructura morfológica y sintáctica de sus propias lenguas; por ejemplo, los warekena para referirse al jabón de los criollos dicen **abúni** y al pasar a la construcción posesiva usan las formas **jnábuni** (mi jabón), **pjiábuni** (tu jabón), **jliábuni** (jabón de él), **pjébuni** (j. de ella), **jwébuni** (nuestro j.), **jnébuni** (j. de ellos). En cuanto a la creación de neologismos, los baniva, por ejemplo, para referirse a los brasileiros les llaman **putúwetsi** (portugueses), al avión le llaman **múulupale-wítsi** (curiara de aire); los warekena dicen **káli-íta** (idem).

Lengua y afirmación étnica

La investigación reciente ha podido comprobar el importante papel que desempeñan estas lenguas tanto en la transmisión de la tradición oral como en la afirmación de su identidad. González Ñ. (1986) descubrió entre los warekena el papel estratégico que desempeña esta lengua en sus rituales de iniciación; además detectó que en algunos cantos shamánicos warekena se usa el baré (hoy casi extinto) como lengua de mayor jerarquía ritual. En cada una de estas sociedades el idioma, algunas veces no la lengua coloquial cotidiana sino variantes especializadas (a veces sagradas) de la misma, desempeñan un papel importante en sus rituales y ceremonias sagradas para lo cual se requiere ser un especialista ritual o un líder espiritual o, a veces, como entre los yanomami ser adulto y, si no se es jefe (**patá**), llegar a manejar bien el idioma. Entre los yanomami puede encontrarse una gran riqueza tanto en el idioma ritual propiamente dicho como en el que expresan los shamanes (**shapóri**) cuando realizan sus sesiones bajo los efectos del yopo (**ebena**) o durante los importantes “contrapunteos” individuales, llamados **kawamou** o **kauamou** (Lizot 1988; González Ñ. 1993b; Good 1994). Igual papel, podríamos señalar, desempeña la lengua en las ceremonias warimé entre los piaroa y así sucesivamente en cada una de estas sociedades amazónicas.

Con relación al papel que podrían desempeñar las organizaciones indígenas no gubernamentales en lo relativo al compromiso en el rescate, revaloración y/o recuperación de sus identidades etnoculturales, podemos señalar que en el Estado Amazonas la organización indígena es relativamente reciente. En 1972 fue creada la Federación de Indígenas del Edo. Amazonas, por iniciativa de antropólogos y otros profesionales no indígenas, con una perspectiva autogestionaria, la cual fue presidida por el guajibo Julio Jiménez. También desde 1972 se formó la Unión de maquiritares del alto Ventuari, igualmente impulsada por no indígenas, en este caso por un misionero jesuita. Existen dos organizaciones piaroa, CONSEU (Consejo Sectorial Uwotüha) y OIPUS (Organización Indígena Uhuottüja Sipapo). En 1993 se crea ORPIA, la Organización de Pueblos Indígenas del Amazonas. Los arawakos del Guainía poseen su propia organización llamada Asociación CUYEGUABA (curripako, yeral, guarekena y baniva). Es importante acotar que la mayoría de las organizaciones indígenas o las indigenistas (controladas o inspiradas por no indígenas) han tenido un carácter más bien económico: empresas autogestionarias, interétnicas, cooperativas comunitarias, etc. y muy pocas se han preocupado expresamente por el problema de la educación y la identidad cultural, aun cuando, por ejemplo en el caso de ORPIA entre sus objetivos se señala: “fortalecer y revalorizar la identidad sociocultural de los indígenas del Estado Amazonas”. Entre las organizaciones creadas por activistas indigenistas podemos citar CEPAI (Centro para la Promoción y Autogestión Indígena); los salesianos han creado dos organizaciones, UNUMA, una organización guajibo intercomunitaria y SUYAO (Shabonos Unidos Yanomami), una cooperativa comercial al estilo criollo pero integrada por yanomami. También tenemos a CESAP (Centro al Servicio de la Acción Popular), esta última es una ONG no indígena que se ocupa de la capacitación técnica, asistencia jurídica y asistencia crediticia a los pueblos indígenas. En 1994 se constituyó el Parlamento Piaroa; este organismo también ha sido impulsado desde afuera por asesores jesuitas.

LAS LENGUAS INDÍGENAS A NIVEL NACIONAL

Por: *Lic. Arelis Barbella*³

Según datos obtenidos del último Censo Indígena (1992), la población aborigen de Venezuela es de 315.815 individuos y corresponde a un número de 28 etnias de un total aproximado de 30 censadas. Hoy por hoy, estimamos que la cifra debía estar cercana al medio millón.

Como expresamos anteriormente, la población indígena habrá mostrado un incremento significativo, encontrándose en los Estados Bolívar y Amazonas la mayor diversidad étnica, y por ende, cultural. Podemos afirmar que contamos con un patrimonio lingüístico y cultural rico y diverso distribuido en treinta (30) etnias. Vale la pena señalar el carácter fronterizo de los territorios ocupados por casi todas

3 Consejo Nacional de la Cultura-CONAC.

las etnias salvo el pueblo kariña del Edo. Anzoátegui, aun cuando existen otros kariña limítrofes con Guyana. Además, es de notar la índole selvícola y sabanera de este conjunto poblacional, la cual le concede una fuerte dimensión ecológica en su situación general, especialmente, en las áreas orinoquenses y amazónicas.

Se presume que después del proceso de conquista y colonización hemos perdido alrededor de 250 lenguas autóctonas, y, actualmente, distintos factores socio-políticos y económicos inciden directamente en la supervivencia de otras tantas que están entre la vida y la muerte.

Las familias lingüísticas preexistentes a la llegada de los españoles eran: Caribe, Arawak, Chibcha, Tupí-Guaraní, Timotocuica y algunas independientes. Sin embargo, de los timotocuicas al parecer hoy sólo quedan vestigios en la región andina, no de sus hablantes, sino de sus tradiciones, su cerámica, su religión, la toponimia, la tecnología de cultivos, etc., en el campesino de los Andes.

De los Caribe conocemos su carácter guerrero (recuérdese a los caciques Guacaipuro, Paramaconi, Tamanaco), enemigos tradicionales de los Arawak. Ellos dominaban la Costa central; en Caracas se hablaba su lengua. También recordemos lo que algunos investigadores denominaron eje central caribe para referirse a los tamanaco del Edo. Guárico, cuya lengua era precisamente el tamanaco.

Entre los descendientes directos de la familia lingüística Caribe se cuentan las siguientes etnias: kari'ña, pemón (subgrupos taurepán, arekuna y kamarakoto), panare, yabarana, yekuana, yukpa, mapoyo, akawaio, makushi, chaima, kumanagoto, japería (muy similar al yukpa), patámona. Es interesante advertir el parecido del makushi y el akawaio con el pemón.

En el caso del mapoyo, cultura caribe del Edo. Bolívar, actualmente se encuentra en una triste situación ya que podemos dar por hecha su extinción lingüístico-cultural. El exiguo número de hablantes que forman dicho pueblo, aunado a la situación de miseria y abandono en que vive este grupo, son indicios de su inminente desaparición.

Con respecto a la etnia chaima, ubicada en el Estado Monagas, la situación no es nada alentadora. Están aparentemente extintos aunque hay quienes aseguran que han comenzado a recuperar su lengua. El kumanagoto ya hace varios años que se extinguió.

Actualmente, la etnia Caribe más numerosa es la pemón, cuenta con 21.000 miembros, es decir, constituye el 7.2% de la población indígena nacional y un significativo porcentaje de la población total del Edo. Bolívar, región que la alberga con carácter de exclusividad. De igual manera, cabe observar que desde hace algún tiempo se viene notando la división etnolingüística de este pueblo en varios grupos y subgrupos geográficamente delimitados. El padre Cesáreo de Armellada (1964) recoge una opinión generalizada cuando habla de tres grupos consecutivos: taurepán, arekuna y kamarakoto. El punto, no obstante, reviste cierta dificultad. El taurepán y el arekuna no presentan grandes discrepancias; el kamarakoto, en cambio, contiene una serie de particularidades de todo orden que lo definen como un subgrupo

dialectal aparte (E.E. Mosonyi, comunicación personal). Sería más exacto expresar que el pemón presenta dos variantes geográficas dialectalmente bien definidas, cada una de las cuales se divide a su vez en topolectos hablados en comunidades o en pequeñas regiones. Está también documentado el hecho de que el kamarakoto se ha venido aproximando al taurepán-arekuna durante el último siglo, de manera que la convergencia real de la lengua pemón parece ser producto de las generaciones de hablantes más recientes. Aquí cabe señalar también que, en cierto modo, los pemón siempre han mostrado alguna inclinación por el multilingüismo debido, sobre todo, a su ubicación geográfica. La proximidad a la Guayana Esequiba y Brasil asegura al inglés y al portugués una marcada importancia regional, incluso en tiempos no muy remotos estos idiomas competían con el español por el papel de segunda lengua de la etnia. Hoy la juventud muestra preferencia por el español. Sin embargo, todavía encontramos ancianos entre los pemones que llegaron a tener perfecto dominio de ambas lenguas fronterizas. Podemos decir que esta etnia conserva su legado lingüístico y cultural sin muchas alteraciones pero es necesario tomar las previsiones para evitar la erosión de tan importante patrimonio.

En el caso de la lengua panare diremos que se han realizado en los últimos años algunos trabajos de investigación; la investigadora y lingüista Marie-Claude Mattei-Müller (1994) logró la edición de un diccionario ilustrado de esta lengua, gracias a la colaboración de los propios maestros indígenas de la etnia y al apoyo financiero que le otorgó la Embajada de España en Venezuela. El número de hablantes de esta etnia está entre los 2.900 y 3.000. Se encuentran ubicados en los Estados Bolívar y Amazonas.

Proseguiremos con la familia lingüística Arawak en la que tenemos a las siguientes etnias: wayuu, añú (paraujano), baniva, curripako, warekena, baré, piapoco, yavitero, aruaco (arawako de Guayana) y algunos wapishana. Así también, por ejemplo, el caquetío - lengua extinta que se hablaba desde el Edo. Falcón hasta los Llanos Occidentales pasando por los Edos. Portuguesa, Barinas y Apure; y el achagua, ubicado en el Meta, cerca del Orinoco (algunos investigadores le encuentran similitud con el piapoco de Colombia).

En Venezuela sólo existe una sola lengua indígena oficializada, por supuesto a nivel regional. Se trata del wayuunaiki (guajiro), lengua autóctona del Edo. Zulia. Es una etnia numerosa, la mayor del país. El número de hablantes está cerca de 200.000. En 1991 el gobernador de turno decretó su carácter oficial; no obstante, a pesar de los estudios lingüísticos y de planificación en el área, en la práctica no se ejecuta su oficialidad. En la Universidad del Zulia (LUZ) se imparte su enseñanza.

Los añú o paraujano se encuentran también en el Edo. Zulia, más específicamente en la laguna de Sinamaica y su entorno geográfico. El índice de aculturación es bastante alto. En esta zona no abundan los evangélicos pero sí los hacendados. A pesar de las incidencias de la sociedad dominante, el número de añú es de 13.000 individuos.

Existe una población arawaka (o lokono) que habita en el Edo. Delta Amacuro. De los wapishana apenas hay unos pocos en la frontera con las repúblicas de Guyana y Surinam.

La zona denominada arawak rionegrera es aquella constituida por etnias localizadas en Río Negro, Edo. Amazonas, según lo han definido los investigadores Omar González Nãñez y Esteban E. Mosonyi desde los años 60. Estas son: baniva, baré, curripako, piapoco, warekena y yavitero. Del yavitero sólo hay un resto de 304 personas hacia San Fernando de Atabapo, pero su lengua es extinta. El conjunto mencionado llega hasta Brasil y Colombia.

En la actualidad las etnias baniva y *baré* han asimilado los patrones de vida “criolla”. Casi no practican su lengua. Ambas poseen igual número de miembros (1.192 y 1.136, respectivamente).

Por otra parte, la etnia warekena, cuyos miembros suman un total de 500, hoy realiza trabajos de revitalización cultural y lingüística con la ayuda de Omar González Nãñez. Hablan su lengua, elaboran manuales de etnomedicina y otros temas importantes para su sociedad.

De la familia lingüística Chibcha, en Venezuela sólo contamos con la etnia barí (mal llamada “motilón”). Se encuentra en el Edo. Zulia (Perijá). Ultimamente han surgido jóvenes barí preocupados por difundir los valores etnolingüísticos y literarios de su cultura. Practican su lengua y forman una sociedad de apenas 1.503 personas; sin embargo, pese a los intentos de revitalización, tienden hacia una progresiva aculturación.

En Venezuela la única lengua Tupí, procedente de la familia lingüística Tupí-Guaraní, es la yeral (geral). Asentada en el Edo. Amazonas y compartida con Brasil, de donde procede, cuenta con 775 personas del lado nacional (C.I. 1992); sin embargo, también se da el caso de una población Arawaka disfrazada de yeral que aprendió a hablar esa lengua. El gentilicio proviene del nombre que los franciscanos y capuchinos le dieron a la lengua, y como puede verse, fue tomado del portugués. Algunos especialistas se refieren a ese idioma denominándolo tupí-geral.

Entre las etnias de lenguas independientes están los yanomami, yaruro, warao, guajibo, piaroa, jodi, puinave.

Los yanomami, localizados entre el Amazonas y Bolívar son la etnia menos aculturada. Comparten su hábitat, Venezuela y Brasil. Es una etnia numerosa, del lado nuestro la cifra asciende a 16.000 hablantes.

A los guajibo, localizados en los Edos. Amazonas y Apure, se les ha querido emparentar con los Arawak. El número aproximado es de 12.000 miembros. Este pueblo además, está entre Venezuela y Colombia, y, al igual que otros, recibe varias denominaciones, como por ejemplo: jívi, sikuani.

Los warao son un pueblo tradicionalmente asentado en los caños del Orinoco, Edo. Delta Amacuro. La mayoría poblacional de la etnia se halla en esa zona, pero también encontramos warao en los Estados Monagas y Sucre. La población está bien definida geográfica y dialectalmente como oriental y occidental,

siendo el límite exacto entre las dos zonas el Caño Mánamo. Otra variante dialectal es hablada en la isla de Mariusa.

La etnia warao es numerosa, sus hablantes suman 25.000. También encontramos algunos caseríos o comunidades en Guyana y Surinam. No es raro encontrar un warao trilingüe (warao, español, inglés).

Actualmente existe una gran cantidad de literatura en torno a la lengua y cultura warao. Tenemos la gramática del padre Vaquero (1965), el diccionario del padre B. Barral (1957) y diversos textos de investigación que dan cuenta de su rico mundo mágico-religioso. Estos materiales nos dan la oportunidad de aprender su lengua, conocer su estructura morfosintáctica y, además, promover su inclusión en el pensum de estudio de carreras universitarias. Así sucede en la Escuela de Letras de la Universidad Central de Venezuela, donde hace varias décadas fue inaugurada la cátedra de enseñanza de esta lengua, otrora a cargo del lingüista E.E. Mosonyi, y hoy bajo la responsabilidad de Arelis Barbella, investigadora y estudiosa de esa cultura. Esta actividad se realiza gracias a los auspicios de la Dirección General Sectorial de Literatura del Consejo Nacional de La Cultura - CONAC -, máxima entidad cultural del país que dentro del área mencionada desarrolla un programa de Literaturas Indígenas y Formación Intercultural Bilingüe, igualmente bajo la coordinación de Barbella. Este fue creado con la finalidad de llevar a la práctica el Decreto 283 que le otorga al indígena venezolano el derecho a recibir una educación intercultural bilingüe.

La etnia piaroa, localizada en los Estados Bolívar y Amazonas, está constituida por un número de 15.000 personas aproximadamente. Posee una lengua caracterizada por la nasalidad de los sonidos. Este pueblo es asociado a los sáliva (v. Informe del Amazonas en este trabajo). Hablan su lengua y los jóvenes nativos han reabierto el diálogo con los ancianos. Estos se entregan a largas sesiones narrativas ricas en expresiones sagradas, sabiduría, enseñanzas. Emplean para ello un lenguaje muy distinto del que usan en la vida cotidiana, vocablos a veces desconocidos por la nueva generación de hablantes.

Los jodi constituyen una etnia independiente que habita en el extremo norte del Edo. Amazonas, más exactamente en el punto donde convergen los Estados vecinos Bolívar y Amazonas, lo que hace que este pueblo se encuentre distribuido a ambos lados, su número es alrededor de 600 miembros.

Los indígenas yaruro (puméh) del Edo. Apure, también inscritos dentro de la gama de pueblos independientes desde el punto de vista lingüístico, fueron conocidos por los españoles hacia el siglo XVIII. Algunos investigadores se han ocupado de estudiar su cultura (Petrullo 1969; Marcano 1971; Rosenblat 1936). Sin embargo, en la actualidad es poco lo que se ha publicado en torno a su lengua. En el año 1966 la Universidad Central de Venezuela publicó un importante trabajo en el área que nos interesa, se trata del libro *Morfología del verbo yaruro* cuyo autor es el conocido lingüista E. E. Mosonyi, trabajo que posteriormente amplió. El pueblo yaruro, con 6.000 hablantes, vive en la llanura baja que colinda con las partes sur y

este de los Andes venezolanos, limitada al este por el río Orinoco, y al sur una llanura que se adentra en Colombia. En su territorio han comenzado a instalarse, hace unos años, los misioneros de las Nuevas Tribus.

Después del panorama antes descrito, aunque no detalladamente, de las culturas indígenas de Venezuela, deduciremos que conforman el 2% de la población total del país, aunado al hecho de que estos 500 mil pobladores se reparten en treinta (30) etnias poseedoras de culturas originales y bien diferenciadas. La presencia de los pueblos autóctonos da cuenta de la invaluable riqueza lingüística, cultural e histórica que ellos representan.

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LAS LENGUAS AMAZONICAS

Por: *Omar González Nández*

Antecedentes históricos

Las primeras investigaciones de lingüística histórica de las lenguas indígenas de la Amazonia-Orinoquia fueron las realizadas por el Padre carmelita Filippo Salvatore Gilij quien entre 1780-1784 trabajó con las lenguas indígenas maipure (Arawak) y tamanaco (Caribe) ambas habladas en las llanuras del Orinoco Medio y la región oriental (costa norte) de Venezuela. Al padre Gilij se debe el haber descubierto por primera vez la existencia del stock de lenguas de la familia lingüística Arawaka a la cual algunos lingüistas denominamos hoy Maipure-Arawak. Gilij estableció de manera precursora correspondencias lingüísticas entre diversas lenguas de la familia Arawak de Suramérica cuya lengua matriz él pensó que sería el maipure. La otra contribución pionera a la lingüística orinoquense fue la de los Padres Alfonso de Neira y Juan Ribero sobre el *Arte y vocabulario de la lengua Achagua*, un ensayo gramatical de la lengua achagua bastante profundo a pesar de haber sido elaborado por misioneros catequistas sin entrenamiento lingüístico académico. El achagua es una lengua arawak que se creía extinguida pero en realidad aún la hablan más de doscientas personas en las cabeceras del Río Meta en los Llanos Orientales de Colombia; un estudio reciente sobre *El nominal en achagua* de Miguel Angel Meléndez (1989) así lo corrobora.

Luego de estos dos trabajos pioneros podríamos mencionar una serie de vocabularios y fraseologías (muy pocas gramáticas) recogidas por viajeros, misioneros, exploradores, naturalistas, etc. que son necesarios considerar para reconstruir el desarrollo de la lingüística de la Orinoquia. He aquí algunos de ellos:

Jean Chaffanjon (1886-1887) quien en su obra *El Orinoco y el Caura* recoge vocabularios y datos etnográficos de las siguientes lenguas: yaruro (Apure) y las siguientes de la Orinoquia: guahibo, piaroa, piapoco, bare, gerale, baniva y maquiritare (yekuana).

Lucien Adam y Jules N. Crevaux (1882). Recogieron vocabularios de lenguas arawakas y caribe de la Guayana y del Amazonas: roucouyenne, aruac, piapoco.

Theodore Koch-Grünberg (1911; 1909-1910). Este naturalista alemán hizo importantes contribuciones a la lingüística de las Guayanas y del Amazonas. Elaboró

listados de palabras arreglados de forma sistemática incluyendo datos de fonología, morfología y fraseología. Estudió lenguas arawakas del noroeste amazónico (Alto Río Negro, Isana, Aiarí, Caiarí, Guainía y de la cuenca del río Vaupés) tales como tariana, baniva, curripaco (siusí, katapolitani, ipeka, kaua, huhúteni), yukuna, warekena, bare. También elaboró vocabularios de lenguas de la región del Roraima, en la Guayana: wapishana (Arawak), makushi, taurepan, ingariko, yauarana (Caribe).

Kurt Nimuendajú (1955). Realizó en 1927 un importante reconocimiento lingüístico y etnográfico de las cuencas de los ríos Isana, Aiarí y Vaupés recogiendo listados de diversos dialectos del curripaco llamado en Brasil “Baniva do Isana” aunque, de acuerdo a nuestras investigaciones (1985) el “baniva” es una lengua emparentada pero diferente al curripaco y la misma se habla en la aldea de Maroa, Departamento Casiquiare del Estado Amazonas; nosotros la llamamos “baniva legítimo” (true baniva). Nimuendajú confundió diferentes nombres de fratrías y sibs curripaco con dialectos diferentes pero hoy sabemos que existen cuatro variantes dialectales de esa lengua, a saber, ôjo-karru, êje-kjénim, âja-kurri y ôjo-ñame, una variante del karru. Los “dialectos” de Nimuendajú fueron: hohódeni, karutana, siusí, katapolitani, kapité, mauliéni, moriweni, ipéka, payaulieni, adyáneni, mapanáí, entre otros (cf. González Nãñez 1984; 1985). Nimuendajú también recogió datos sobre lenguas de la familia tukano oriental habladas en la cuenca del Vaupés, a saber: tukano, wanano, cubeo, desano.

Estudios lingüísticos sobre las lenguas indígenas de la Orinoquia realizados por misiones religiosas contemporáneas

Como ya señalamos, en 1934 se instalaron las primeras misiones religiosas norteamericanas en el Alto Orinoco, llamadas Misiones Nuevas Tribus (MNT). Entre algunas de sus contribuciones está la cartilla de James Barker (sin fecha) *Yanomamö cajicö* (cartilla guaica), un texto para yanomami monolingües. Esta y las cartillas editadas posteriormente por esta misión no eran estudios lingüísticos sino más bien intentos por traducir el Nuevo Testamento a las lenguas amerindias, cargadas muchas veces de valores religiosos y culturales foráneos y prejuiciados hacia esos pueblos. Fueron en su mayoría textos (monolingües o bilingües) utilizados para catequizar y a lo sumo para usar la lengua indígena como vehículo para castellanizar. Estos materiales tienen el mérito, no obstante, de haber sido los primeros utilizados en educación entre los yanomami y otras etnias; estas cartillas fueron publicadas bajo los auspicios de la antigua Comisión Indigenista que funcionaba en el Ministerio de Justicia. Otros trabajos son la *Historia Maquiritare* (yekuana-castellano) de Jaime Bou (1977 *Historia de mi Patria* (piaroa, MNT 1966). Es importante acotar que en el Estado Amazonas de Venezuela no realizó nunca actividades proselitistas el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) el cual si opera en Lomalinda, en los Llanos orientales de Colombia; a diferencia de las MNT, esa organización sí utiliza lingüistas profesionales en su trabajo de catequización, aunque no por ello hayan desistido algunos de sus miembros en seguir usando prácticas etnocidas y reduccionistas y sus aportes lingüísticos deben ser examinados cuidadosamente;

muchos de ellos han hecho importantes contribuciones a diversas lenguas del Orinoco, del Vichada, el Guaviare, el Vaupés, etc. Por ejemplo: los trabajos de V. Kondo (1964; 1975) y Riena Kondo (1985) sobre el guajibo; Kerr I. y Berg M. (1976) sobre el cuiba; los trabajos de los Klumpp (1979; 1983) sobre el piapoco (tsáse) para solo citar algunos. Las misiones salesianas se instalan en el mismo sector en 1944 pero inicialmente, a diferencia de las MNT, no tenían interés en enseñar o catequizar en lenguas indígenas. Existen, no obstante, algunos intentos: José Berno (*Diccionario yanomamü-castellano*, 1969), o los del Padre Hernán Feddema (*Evangelio de San Marcos en piaroa* (1969) y *Ensayo de gramática piaroa* (1978, mimeog.) o los del padre L. Wojciech (1940) que incluyen vocabularios y datos gramaticales de lenguas arawakas del Guainía (aún inéditos), entre otros trabajos. Pero no se utilizaba sistemáticamente la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación. Antes de referirnos a este reciente proceso, resumiremos otras etapas del desarrollo de la lingüística profesional en el Amazonas.

La lingüística profesional y las lenguas indígenas del Estado Amazonas

Es a partir de 1970 que se inicia un interés institucional y de carácter más científico por las lenguas indígenas amazonenses por parte de un equipo de lingüistas venezolanos. Se trata del Equipo del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IIES) de la Universidad Central de Venezuela (UCV) el cual fue coordinado por el profesor Esteban E. Mosonyi quien ya había iniciado algunas publicaciones sobre lenguas indígenas venezolanas, a saber:

“Contribución al estudio de la fonémica del idioma guajibo” (1964), posteriormente también escribió sobre los guajibos del Capanaro del Estado Apure, Venezuela: “Sistema fonémico y breve vocabulario del idioma guajibo del Alto Capanaro” (chiricoa-cuiba, 1969). El Equipo del IIES-UCV contribuyó especialmente con investigaciones de lenguas arawakas del Guainía-Rio Negro, algunas de estas son: Esteban Mosonyi “Introducción al análisis intraestructural del idioma baniva” (1968), “Breve caracterización del idioma piaroa (wõtĩhũ) (s/fecha); Omar González Nández “Los guarekena” (mimeog., 1972); Rafael López S. “El baré” (mimeog., 1972), Jorge Mosonyi “El yavitero: ensayo de gramática y vocabulario” (1987). Luego, este equipo edita a partir de 1983 un *Boletín de Lingüística* (Fac. Ciencias Económicas y Sociales-UCV) donde regularmente aparecen artículos sobre lenguas indígenas de Venezuela. González Nández también ha publicado sobre el curripaco, el piapoco, el tariana el warekena y el yeral.

Aparte del equipo de la UCV, algunos lingüistas e investigadores de otras instituciones, nacionales y extranjeros, así como estudiantes tesisistas, siguen contribuyendo al conocimiento de las lenguas de la Orinoquia. Citaremos sólo algunos autores:

Ernesto Migliazza (1972) “Yanomami grammar and intelligibility”, “Languages of the Orinoco-Amazon Basin: Current Status” (*Rev. Antropológica*, 1980); Marie-Claude Müller “Vocabulario básico de la lengua mapoya” (1975), “La diferenciación lingüística panare-mapoya” (1975), “La reducción silábica en panare” (1981), M.M.

Müller y J. Lizot “El sistema fonológico del yanomami central” (1981); Jacques Lizot (1972) “Diccionario yanomami”; Riley Carrol (1959), sobre los panare; Virginia Guarisma (1974), sobre los hoti; Gonzalo Tosantos (1979) sobre los panare; María Eugenia Villalón (Mary R. Key, comp. 1991) sobre cambio lingüístico en lenguas Caribe (“A Spatial Model of Lexical Relationship Among Fourteen Cariban Varieties”) también publicado en *Antropológica* n° 68, 1987; Marshall Durbin (1977) “A survey of the Carib language family”; Katherine Hall (1985: mimeog.) “Agentivity and person hierarchy in Carib Languages” (leng. yekuana); Laurence Krute G. “Noun classification systems in Western Amazonia” (leng. piaroa); F. Queixalós, F. (1988) *Diccionario sikuani-español* (leng. guajibo); Andrés Reinoso “Estructuras sintácticas de predicación en el piapoco” (ULA-CCELA, 1991); Francoise Grenand & Epaminondas Ferreira (1989) *Pequeno dicionário da lingua geral* (leng. yeral o nhengatú); Padre Alfonso Casasnovas (1993, mimeog.) “Nheengatú: Esboço Gramatical”; Gerald Taylor (1991) sobre el curripaco hablado en el Isana; Nestor Pardo (1993) “El alfabeto puinave”; Pedro Krisólogo (1976) “Manual glotológico del idioma wo’tihev (piaroa)”, entre otros.

Las investigaciones macrolingüísticas más recientes sobre lenguas Orinoco-Amazonenses han sido publicadas en el *Amazonian Linguistics*, volumen editado por Doris Payne (1990) donde aparecen dos trabajos importantes para la región que nos ocupa: “Morphological Characteristics of Lowland South American Languages” (Doris Payne) y “Transitivity and Ergativity in Panare” (Thomas Payne). También es importante referir el Programa Nacional de Estudio Científico de las lenguas indígenas brasileiras coordinado por el Prof. Aryon D. Rodrigues de la U. de Brasilia el cual fue iniciado en 1991 y donde participan un nutrido grupo de investigadores brasileiros y extranjeros entre los cuales mencionamos a los profs. Jean-Pierre Angenot, la Dra. Alexandra Aikhenwald (Univ. Fed. de Santa Catarina), L. Dos Santos, Rute Coelho Amorim, entre otros; dicho proyecto consiste básicamente en un estudio clasificatorio de lenguas Arawakas del Alto Río Negro en Brasil, y ha aportado datos recientes sobre gramática tipológica y relacional y de lexicoestadística de lenguas como el warekena y el baniva del Isana (curripaco) habladas en esa región fronteriza con Venezuela.

Otros aspectos sobre el avance y estado actual de algunas investigaciones

Mencionaremos acá algunas otras investigaciones en proceso pero muchas de ellas aún sin publicar. Por ejemplo, en 1968 una tesista de antropología (UCV) elaboró el trabajo *Notas para una gramática pedagógica referencial de la lengua wótjüjä (piaroa)*. Esta investigación no prosiguió. Por su parte, los maestros y algunos intelectuales indígenas del Centro Piloto de Capacitación en Educación Intercultural Bilingüe de la población de Maroa, de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, han elaborado algunos materiales lingüísticos bajo la asesoría de Omar González y Esteban Mosonyi: *Manual intercultural bilingüe del idioma baniva* de Hernán Camico (en prensa); *Diccionario warekena* de Fátima Bernabé (en prensa). La lingüista Marie-Claude Müller, en colaboración

con Paul Henley y Prajedes Salas elaboró el *Diccionario panare-español español-panare* (Edit. Armitano, 1994). Mosonyi, E. también tiene en preparación un par de estudios titulados *Introducción al análisis del idioma baniva* (ms.1992) y *Breve caracterización gramatical del tupí fronterizo del Norte (língua geral de Río Negro)* en co-autoría con Gisela Jackson (ms.1992). O. González Ñ. *Gramática del warekena (una aproximación tipológico-relacional)* (en prensa); O. González Ñáñez y Hernán Camico *El idioma baniva: lingüística, vocabulario, mitos y leyendas* (DAI-CEP-REIB Maroa, Amazonas-1966); Charles Briggs “Personal Sentiments and Polyphonic Voices in Warao Women’s Ritual Wailing: Musics and Poetics in a Critical and Collective Discourse” (*American Anthropologist* 95,1993); Arelis Barbella “Las literaturas amazónicas de Venezuela: hacia una visión de conjunto” (*Rev. Literal*, SIDOR, Pto. Ordaz,1995). Margarita Janks ha sometido a nuestra consideración una gramática básica del yanomami de Koyowëthéri (Alto Orinoco, 1994); Spike Gildea *Simple and Relative Clauses in Panare* (U. of Oregon, 1989); M.E. Villalón “Forma, significado y política narrativa heredada e’ñapa: un análisis etnopoético” (IVIC, 1992); Katherine Hall Lee *The morphosyntax of discourse in De’kuana Carib* (Washington University, St. Louis, PhD Dissertation,1988). En la última reunión de la SSILA en New Mexico (1995) se presentaron las siguientes investigaciones: Andrés Romero-Figueroa de la Universidad de Oriente: “Basic Order Sentence Types in Kariná”; José Alvarez (Universidad del Zulia) “Split Ergativity and NP/pronominal Affixal Complementary in Pemon (Cariban)” y Raimundo Medina (U. del Zulia) “Parametric Variation and the Comp Node in Yukpa, a Cariban Language”.

Investigadores nacionales y extranjeros

De acuerdo con las fuentes citadas podemos concluir esta sección enumerando los investigadores nacionales y sus instituciones de pertenencia o países de procedencia, a saber :

Nacionales. Esteban E. Mosonyi, Jorge Mosonyi, Omar González Ñáñez, Arelis Barbella y María Eugenia Villalón (Universidad Central de Venezuela); José Alvarez, Raimundo Medina, Miguel Angel Jusayú, Jorge Pocaterra (Universidad del Zulia); Jorge Díaz Pozo (Instituto Pedagógico de Maracay), Cesáreo Armellada, Jesús Olza (Universidad Católica Andrés Bello); Andrés Romero-Figueroa (Universidad de Oriente); Silvia Vidal (IVIC).

Extranjeros. Marie-Claude Müller (Universidad Central), Doris Payne, Thomas Payne y Spike Gildea (University of Oregon, USA); Laurence Krute Georges (USA); Paul Henley (Inglaterra), Ernesto Migliazza (Museu Emilio Goeldi y University of Michigan, USA), Hernán Feddema, María Isabel Eguillor, Antonieta Amazonas (Instituto Misionero Salesiano, Vicariato de Puerto Ayacucho); Gonzalo Tosantos (Misiones Capuchinas, Edo. Bolívar), Margarita Janks (MNT-Amazonas); Katherine Hall (Washington University, St. Louis), Marshall Durbin (†) (Washington U. St. Louis, MO.); Jonathan Hill (U. of California, USA); Charles Briggs, entre otros.

Como puede observarse, la mayoría de los lingüistas nacionales con entrenamiento pertenecen a instituciones universitarias o institutos de educación superior. Asimismo, la mayoría de los investigadores de procedencia extranjera pueden considerarse prácticamente como venezolanos, especialmente en el caso de los misioneros lingüistas por los años que llevan conviviendo con indígenas.

Congresos e intercambio científico

Aparte de los Congresos de Americanistas, los Congresos Mundiales de Ciencias Etnológicas y Antropológicas y las Reuniones de la American Anthropological Association (AAA), los lingüistas venezolanos también han venido participando en encuentros más especializados referidos a la lingüística amerindia, como es el caso de las reuniones de la Society for the Study of the Indigenous Languages of the Americas (SSILA-USA), en el marco de las reuniones anuales de la Linguistic Society of America. Asimismo, durante los últimos diez años, se han realizado sesiones sobre lenguas indígenas de Venezuela en los Encuentros Nacionales de Lingüística (ENDIL), en las reuniones de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL) y en las convenciones anuales de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (ASOVAC).

Las instituciones que más han dado apoyo a la investigación lingüística, y a la investigación en general, son: a) a nivel público: los Consejos de Desarrollo Científico y Humanístico de las universidades nacionales, el “Proyecto Amazonas” de la Universidad Central de Venezuela, el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Católica Andrés Bello, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT), el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de la Cultura (CONAC), la Biblioteca Nacional, algunas Alcaldías y Asambleas Legislativas regionales, y algunas corporaciones y Direcciones de Cultura de gobernaciones estatales regionales (caso del Estado Zulia); b) a nivel privado: algunas embajadas europeas (Francia, España, Dinamarca, Alemania, Austria, Italia, entre otras), algunas organizaciones laicas como Acción Ecueménica, o religiosas como el Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho, y el ORSTOM de Francia, entre otras.

La formación académica y el entrenamiento de los antropólogos lingüistas venezolanos (a nivel de pregrado) se hace fundamentalmente en el Dpto. de Lingüística de la Universidad Central de Venezuela (UCV). A nivel de postgrado (lingüística general) se hace en la Univ. Central (Caracas), U. de Los Andes (Mérida) y U. del Zulia (Maracaibo). También algunas veces se entrenan en la Escuela de Letras y en el Instituto de Filología Andrés Bello de la Universidad Central, aunque adolecen del perfil etnográfico. Los indígenas tienen pleno acceso a estos centros de educación superior, no obstante, la mayoría no puede ingresar debido a limitaciones económicas pues Caracas es una ciudad muy costosa y no existe un sistema de becas que favorezca directamente a los estudiantes indígenas, aun cuando, en el caso de los indígenas procedentes del Edo. Amazonas, el “Proyecto Amazonas” les garantiza el cupo mas no la beca. De hecho, en la UCV sólo ha

egresado un antropólogo indígena (etnia wayuu; antropólogo social). También en el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UCV se han entrenado cuatro etnolingüistas indígenas: el kari'ña Pedro José Tamanaico, el wayuu Jorge González, el baniva Hernán Camico y la Srta. jivi Beatriz Guevara; lamentablemente este programa se suspendió. La formación de antropólogos lingüistas (dedicados a lingüística indígena) ha sido muy reducida, unos quince antropólogos en total, de los cuales sólo cinco se han dedicado a ejercer en el área de la investigación amerindia. La Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, a través de sus Talleres de Educación Intercultural Bilingüe, ha entrenado a algunos maestros y líderes indígenas. A nivel privado no existe en la actualidad ningún centro de formación de lingüistas especializados en lenguas indígenas.

Finalmente, desde una perspectiva proselitista, las misiones religiosas evangélicas, particularmente las Nuevas Tribus, han difundido a cierta escala algunas lenguas indígenas que les han servido como agentes de aculturación religiosa. No ha existido (salvo casos excepcionales) una información científica sobre las lenguas sino un proselitismo religioso, etnocida y fanático (divulgación del Nuevo Testamento en lenguas indígenas), sin verdadero manejo instrumental o incluso etnosemántico de esas lenguas. En esta situación se han visto las lenguas: panare, piaroa, guajibo, curripaco, puinave, piapoko y yanomami, fundamentalmente.

POLÍTICAS PARA LA SUPERVIVENCIA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

Por: *Omar González Nández*

Marco jurídico

En Venezuela el marco legal para garantizar la supervivencia, uso y fomento de las lenguas indígenas se inscribe dentro de la política educativa oficial. Las acciones se basan en las siguientes leyes, decretos y resoluciones:

En primer lugar, la Constitución Nacional (1961) establece en su artículo 78 el derecho a la gratuidad de la enseñanza para toda la sociedad, asimismo el art. 77 establece un régimen de excepción para las poblaciones indígenas del país; es a partir de estos dos artículos que se han inspirado la mayoría de las leyes y decretos indigenistas aprobados y vigentes en el país.

Decreto 283 (20 de septiembre de 1979). En su Artículo 1 establece:

Implántese gradualmente en zonas habitadas por indígenas, un régimen de educación intercultural bilingüe (REIB), adaptado en su diseño a las características socioculturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional.

Ley Orgánica de Educación (28-07-1980) Artículos 51, 52 y 53. Estos artículos establecen como mandato la preservación de los valores socioculturales de las etnias, especialmente las que habitan en áreas fronterizas, así como el fortalecimiento de los valores de nacionalidad y soberanía nacional.

Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (Decreto 975 de enero de 1986). Los Artículos 61, 62, 63 y 64 igualmente hacen énfasis en reforzar los valores de la identidad nacional a través de la acción educativa en los planteles ubicados en zonas indígenas. El Art. 64 establece que en esas zonas

se aplicará el régimen de educación intercultural bilingüe. En el diseño curricular de dicho régimen, se incluirán los conocimientos, valores, artes, juegos y deportes tradicionales fundamentales de los respectivos grupos étnicos indígenas, así como la historia y literatura oral de los mismos y su interrelación con la cultura y la vida nacional.

Resolución N° 83 del Ministerio de Educación (15 de marzo de 1982). Autoriza el uso de las lenguas indígenas vigentes correspondientes a cada grupo étnico como medio de comunicación en los planteles educativos interculturales (Art. 1). Fue a partir de esta Resolución que se oficializó el uso de las lenguas guajibo (jivi), guajiro (wayuu), kariña, pemón, warao, yanomami, yaruro yekuana y yukpa para lo cual se utilizó el documento *Caracterización del Sistema Sonoro de las Lenguas Indígenas Venezolanas*, elaborado por la Comisión Nacional de Lingüística de la Dirección de Asuntos Indígenas del M. E. Los alfabetos prácticos oficiales adolecen de una serie de imprecisiones fonéticas y omisión de fonemas, particularmente los del ye'kuana y el yanomami: en esta última lengua se omite el fonema "ere-ele" o vibrante alveolar sonora.

Resolución N° 453 (10 de Abril de 1992). A fines de traducir los programas que están en castellano a las correspondientes lenguas indígenas, este decreto permitió incluir otras lenguas que oficialmente no estaban incluidas en el REIB o régimen de educación intercultural bilingüe, a saber: kurripako, piapoko, warekena, baniva, yavarana, piaroa y sikuani (guajibo). Es importante acotar que la Resolución pasó sin ser revisada, ya que en Venezuela no se usa la denominación "sikuani" sino "jivi" para referirse a la etnia guajibo del Edo. Amazonas.

Resolución N° 952 (06 de agosto de 1992). Crea dos Centros Piloto de Capacitación a Docentes Indígenas en el Régimen Educativo Intercultural Bilingüe. Uno en San Rafael de Paraguachón, Edo. Zulia (etnia wayuu) y otro en Maroa, Mcpio. Guanía del Edo. Amazonas (etnias baniva, warekena, kurripako, baré y yeral).

Resolución N° 954 (06 de agosto de 1992). Esta Resolución extiende a nivel del preescolar el Régimen de educación intercultural bilingüe mediante el modelo de nichos lingüísticos. El nicho lingüístico, en realidad etnolingüístico, es una modalidad no convencional de educación para niños indígenas en edad preescolar. Este modelo, lo contempla la propia Resolución, se implementaría "comenzando por las comunidades más cercanas a los centros urbanos" (Art. 1) que es donde, como sabemos, las lenguas y culturas indígenas están más amenazadas por el desarraigo y la extinción, desplazadas por la lengua y cultura hegemónica.

El Convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo, aprobado por Venezuela en 1983, establece:

Se deberá enseñar a los niños de las poblaciones indígenas a leer y escribir en su lengua materna o, cuando ello no sea posible, en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan (Parte VI. Art. 23). También a nivel regional, en el Estado Zulia se aprobó el Decreto No. 476 de la Gobernación del Estado Zulia (27 de marzo de 1992) el cual establece "...la utilización, difusión y promoción de la Lengua Guajira a todos los niveles de la Administración Pública, fundamentalmente en el campo educativo y cultural" (Art. 1).

La nueva Constitución del Estado Amazonas (1993) en su Artículo 9 le reconoce a los ciudadanos indígenas el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de la sociedad, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o rito ancestral, a emplear su propio idioma y a detentar sus tierras y hábitat.

El Decreto N° 1635 (Gaceta oficial 341367 del 01/08/1991) que creó la Reserva de Biósfera Alto Orinoco-Casiquiare (en territorio yanomami-sanemá y yekuana) establece en su Artículo 5, literal (g), como una de sus atribuciones "Promover la Educación Intercultural Bilingüe entre comunidades indígenas en concordancia con la Dirección de Asuntos Indígenas del M. Educ."

Por su parte, las ONG's indígenas del país, en particular el CONIVE (Consejo Nacional Indio de Venezuela) y sus filiales regionales así como algunas organizaciones regionales independientes (caso de ORPIA en el Edo. Amazonas) han reiterado en todas sus asambleas y congresos su apoyo a que la modalidad educativa utilizada en sus escuelas sea la del REIB. Así fue reconocido, por ejemplo, en el 1er. Congreso Indio de Pozo de Rosas, Edo. Miranda, convocado por el CONIVE en agosto de 1989.

Como puede observarse, el logro de los derechos de los pueblos indígenas a un reconocimiento de sus valores etnoculturales así como el derecho a educarse en sus propias lenguas partió de una iniciativa oficial, la cual es relativamente reciente, pues la educación intercultural bilingüe acaba de cumplir 16 años desde su implementación en 1980. Por otra parte, su ejecución no se ha extendido ni a todas las etnias ni a todas las escuelas que operan en las zonas indígenas como hubiese sido lo esperado, y en la práctica sigue siendo una educación rural con perfil criollo pero etiquetada como "intercultural bilingüe". Asimismo, se continúa utilizando el magisterio como un vehículo para alcanzar estatus social y económico. A nivel regional, especialmente por parte de las direcciones estatales de educación, se nombran maestros criollos para atender a las escuelas ubicadas en comunidades indígenas. Esta es básicamente una política de empleos. Se asignan cargos para maestros muy pocas veces indígenas, sólo para llenar un empleo pero no se respeta el perfil ni la pertenencia y el componente étnico que debe tener ese maestro. Además, la mayoría son maestros "viajeros" que casi nunca están en la comunidad. Paulatinamente las ONG's indígenas y las indigenistas (las misiones salesianas incluidas) han venido asumiendo también la necesidad impostergable del modelo educativo

intercultural bilingüe. Las sociedades indígenas más tradicionales y que no pertenecen a ninguna ONG sino que mantienen sus organizaciones legítimas milenarias, también solicitan este apoyo por parte del Estado, y en el mejor de los casos, que se les reconozca y valide sus propios modelos ancestrales de educación indígena (pedagogía aborígen) manteniendo además el control, a todos los niveles, de sus escuelas (etnoeducación autónoma), es decir, libertad y autonomía para administrar sus escuelas comunitarias así como para elaborar su propio diseño curricular.

Planteles escolares, escuelas del REIB y escuelas indígenas

Como planteábamos antes, debe diferenciarse por una parte los planteles escolares oficiales (escuelas estatales o nacionales) que funcionan en las comunidades indígenas, provistas de un modelo normativo rural criollo, (es decir son escuelas occidentales a pesar de estar en territorios indígenas), y por otra parte las escuelas del REIB; la mayoría de estas escuelas son del nivel básico. Entre éstas podemos citar las escuelas regentadas por el Equipo Misionero Salesiano del Alto Orinoco establecidas desde 1976 en comunidades yanomami de Mavaca y Platanal. Los salesianos les llaman también “escuela alternativa”. Según expresa Eguillor, una de las impulsoras de estas escuelas (en González, 1993 ms.), su proyecto educativo

contempla las actividades escolares, calendario adaptado a las costumbres de la etnia, formar líderes, creación de textos escolares, pero el núcleo fundamental es la cultura yanomami, pues pretendemos con esta escuela que la identidad yanomami no se vea amenazada ante nuevas realidades...

También la Misión Nuevas Tribus de las sabanas de Parima dirigida por Simón Ituni, en la frontera con Brasil, mantiene una escuela bilingüe desde 1974, atendida por un indígena yekwana, el Sr. Antonio López, absolutamente competente en la lengua y cultura yanomami. Allí ellos han elaborado materiales de lectoescritura yanomami-castellano pero muy deficiente y siguiendo su propio sistema de escritura; también tienen en Parima talleres de carpintería, mecánica y albañilería. La escuela de Koyowetheri, cerca de allí, atendida por Margarita Janks también es de esta naturaleza. En la Gran Sabana, Edo. Bolívar, especialmente en Wonken y Kamarata (etnia pemón) y en Cojoro (Alta Guajira, Edo. Zulia) funcionan escuelas del REIB. La de Cojoro (etnia wayuu) es atendida por la organización Fé y Alegría de la iglesia católica. También en el Estado Zulia existen escuelas del REIB para la etnia wayuu particularmente en Paraguaipoa, Guarero, y en Maracaibo (barrios guajiros de San Antonio de Los Caños y en el barrio Etnia Guajira). La Dirección de Asuntos Indígenas del M.E. desde 1992 viene realizando Talleres del REIB y capacitando a maestros arawakos de la región del Guainía y el Atabapo a fines de producir materiales bilingües para la lectoescritura en las lenguas baniva, warekena, curripako, yeral y piapoko. En Guainía-Rio Negro, las escuelas aún no siguen un perfil propiamente

del REIB pero con la creación del Centro Piloto de Maroa y algunos caseríos aledaños, se aspira a que surga un diseño curricular con perfil propiamente arawako, con manuales adaptados a las culturas de esas etnias que al final tienda a convertirlas en verdaderas escuelas comunitarias indígenas que funcionen según el proyecto pedagógico de plantel del Ministro Antonio Luis Cárdenas (1995). Asimismo, la DAI tiene pensado arrancar con un programa de nichos lingüísticos en el Guainía y posiblemente con un nicho para la etnia jivi en Puerto Ayacucho. Asimismo se tiene previsto crear cinco (5) nichos lingüísticos en el Estado Zulia en las comunidades San Rafael de Paraguachón-Guarero (etnia wayuu), en el barrio Etnia Guajira, Maracaibo (wayuu), en Toromo, sierra de Perijá (etnia yukpa) y en Las Lolas (etnia barí), un (1) nicho lingüístico en el barrio La Horqueta de Tucupita en el Estado Delta Amacuro (etnia warao) y uno en Palmarito, Edo. Apure (etnia pumé).

Finalmente, la escuela indígena propiamente dicha es muy poco frecuente en el país pues, a pesar de la legislación educativa comentada, no tiene reconocimiento del Estado a los efectos de la escolaridad y la profesionalización. Los proyectos han sido elaborados por la propia dirigencia y sabios tradicionales indígenas como en el caso de los yekuana de la comunidad de Culebra en el Alto Ventuari (Edo. Amazonas), quienes aspiran manejar su propia escuela al estilo de las escuelas de supervivencia de los indígenas mohawk del Estado de Nueva York.

La DAI comparte plenamente ese proyecto y lo apoyaría. No obstante, debido al proceso de reestructuración por el que atraviesa el Ministerio de Educación y ante una eventual descentralización de las políticas educativas a los Estados y Municipios, se presume que las gobernaciones y las alcaldías deberán respetar y fomentar este tipo de escuela, pues serán (?) las verdaderas garantes de la continuidad etnocultural de las etnias indígenas. Existe otro proyecto de escuela indígena llamado Nüküaipa Wayuu propuesto por los wayuu del barrio Etnia Guajira de Maracaibo; el mismo cuenta con apoyo de la DAI y la Secretaría de Educación de la gobernación del Estado Zulia (1995); se ha diseñado una estructura física que responde a las características geográficas, ambientales y culturales de la etnia wayuu; asimismo, el horario es flexible y adaptado a la jornada de trabajo y la vida familiar de la etnia.

A nivel de educación superior existe sólo una experiencia en Venezuela: el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) creado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (Edo. Aragua). Fue diseñado para la formación de licenciados indígenas (maestros en servicio) en un Programa de Educación Intercultural Bilingüe. El mismo se inició en 1980 y ya han comenzado a egresar (desde 1995) los primeros licenciados indígenas en el PEIB. Este programa de formación ha sido fundamentalmente a distancia, con tutores que viajan a los núcleos de UPEL en las capitales y zonas indígenas, aun cuando también hay escolaridad en El Mácaro. Existe además un proyecto del Ministro de Educación para crear en una Escuela Binacional de Maestros Guajiros

en el Centro de Coordinación Indigenista de la DAI localizado en Yaguásiru, guajira. El proyecto beneficiaría a guajiros de Venezuela y Colombia.

En cuanto al retorno de los egresados de UPEL-El Mácaro para atender las escuelas indígenas para las cuales fueron formados, debe hacerse una evaluación, pues parece que la tendencia es a no integrarse a sus comunidades de origen sino quedarse en las capitales asumiendo posiciones directivas y/o haciendo otros cursos, los cuales les permiten acumular credenciales que luego les son reconocidas por el Reglamento del Ejercicio de la Profesión del Docente del Min. de Educación. Incluso hay un caso de un licenciado piaroa en el REIB, que una vez graduado, no ejerció sino que inmediatamente incursionó en la política y en las primeras elecciones municipales del Estado Amazonas, se convirtió en alcalde del nuevo Municipio Autana (territorio piaroa). Esperemos que su gestión favorezca a su cultura y al proceso educativo intercultural bilingüe en su sociedad.

Aparte de los Centros Piloto, aún por consolidarse, y los nichos lingüísticos (en proyecto) el Estado o las mismas ONG disponen de pocas alternativas de revitalización lingüística. No hay programas radiales o espacios televisivos en lenguas indígenas, ni siquiera en español. Ha habido algunos intentos de producir periodicos indígenas, por ejemplo en algunos sectores wayuu, donde el número de profesionales universitarios es mayor. Desde la década de los '60 existe un periódico guajiro llamado *Nünüiki Wayuu* (La Voz del Guajiro); también en Zulía existe la revista de indigenismo *Aborígen*, dirigida por un periodista wayuu. En el Edo. Amazonas existió una emisora, *La Voz de CODESUR*, que transmitía en lenguas indígenas; en el Edo. Bolívar, el Movimiento Indígena de Guayana publica de vez en cuando el diario *Watapori* (en castellano).

Escritura de las lenguas

Ya hemos señalado en otras secciones el problema de la escritura de las lenguas. El hábito de la lectoescritura en estas sociedades de tradición oral comenzó aproximadamente hace cincuenta años (en el Edo. Amazonas) cuando se inicia la actividad de las misiones Nuevas Tribus. Por supuesto que desde 1552 existía en el país una legislación indigenista y toda una tradición más bien de acción social o "indianista" y los misioneros eran más bien catequistas interesados en castellanizar, cristianizar y occidentalizar a estos pueblos. Las grandes masas indígenas fueron tratadas de manera etnocéntrica y fueron excluidas del proceso de alfabetización y educación formal en general. Durante el período colonial y republicano las lenguas indígenas eran más bien prohibidas. Sin desconocer los aportes individuales a las gramáticas indígenas de misioneros eruditos como F.S. Gilij (1782), o el Padre J. Rivero (1733), entre otros. Los misioneros más recientes, especialmente los salesianos, quienes también al principio no usaban las lenguas indígenas sino para catequizar, han comenzado a utilizar estas lenguas en el proceso de educación formal a través de la política del Ministerio de Educación para implementar el REIB; no obstante hace mucha falta la supervisión de esas escuelas.

Los alfabetos, como también señalamos, han sido normados a través de la Comisión Nacional de Lingüística de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, quien en 1982 publicó la *Caracterización del sistema sonoro de las lenguas indígenas venezolanas* (aplicable a las lenguas guajiba, guajiro, kari'ña, pemón, warao, yanomami, yaruro, ye'kuana y yukpa, con carácter experimental). Posteriormente se incorporaron otras lenguas (ver arriba Resolución 453 de 1992). Faltaría sólo incorporar el jodi, el mapoyo, el japréria (dialecto yukpa), el añú (paraujano), el amorúa (dialecto pumé) y el puinave. Hemos podido notar que debido a la falta de supervisión por parte de la DAI, sigue habiendo anarquía en cuanto al uso de los alfabetos prácticos pues a estas alturas, en Amazonas por ejemplo, los misioneros salesianos usan el alfabeto oficial del M. Educ., mientras que los de las Nuevas Tribus utilizan su propio alfabeto. En 1994 el Dr. Omar González Ñ., desde la Dirección de la DAI y el Centro para el Control de Enfermedades Tropicales de Amazonas-CAICET (dirigido entonces por la Dra. I. Petralanda) logramos concertar acuerdos entre ambas partes y se produjo una escritura única (aún en prueba) para la etnia yanomami (cf. el ejemplar No. 1 de la Serie Intercultural para la Salud sobre la oncocercosis; versión bilingüe yanomami-español, DAI-CAICET, 1994). Una vez unificado en Venezuela el alfabeto yanomami, queda pendiente realizar talleres con los lingüistas, misioneros y maestros yanomami del Brasil donde también habita esta etnia y ver hasta dónde es posible una escritura única. Posiblemente sea difícil debido a que la fonología y la fonética del portugués difieren de las del español; por ejemplo, el fonema fricativo velar aspirado /j/ que usamos en español se pronuncia como africada en portugués. Ellos usan la grafía /h/ en su lugar. En Venezuela, el alfabeto oficial (1982) había recomendado la /h/ y por esa razón las misiones salesianas la han usado en sus publicaciones pero la unificación entre las dos escrituras (MS y MNT) apunta hacia el uso de la /j/. Ha habido también problemas con la escritura que usan ambas misiones entre los panare, los jodi, los piaroa, los ye'kuana y los pumé. Con respecto al curripako, donde existen tres variantes dialectales importantes, la presencia de las MNT impuso el uso de un dialecto (el aja-kurri) desde 1940; casi todas las comunidades recibieron textos bíblicos y comenzaron a utilizar la escritura en kurri; no obstante, gracias a los esfuerzos de la DAI, el Ministerio de Educación de Colombia y la Fundación Etnollano, en diversos talleres binacionales y en asambleas comunitarias de diferentes pueblos curripako del Guainía (Venezuela y Colombia), se ha comenzado a aceptar la escritura propuesta por González Ñáñez (*Boletín Indigenista*, tomo XXI.19, 1984-1985) del dialecto eje-kjénim de Victorino. También se discute en la actualidad cuál será la variante del pemón (kamarakoto, taurepang o arekuna) que será utilizada finalmente en los textos de lectoescritura. Recientemente en los talleres de la asociación civil UNUMA algunos escritores indígenas han producido textos en kamarakoto.

Queda por investigar si al asumir o estandarizar una de estas escrituras se generarían problemas vinculados con la tradición oral de estas etnias, porque - como sabemos - muchas veces dialectos de estas lenguas aparentemente en desu-

so y que pudiesen ser ignorados constituyen piezas claves para reconstruir algún ritual o algunos discursos sagrados y desempeñan un papel importante en la identidad etnocultural de estas sociedades.

Literaturas indígenas

La creación literaria indígena en el país había sido recopilada y algunas veces se habían adelantado investigaciones sobre su posible interpretación, fundamentalmente por especialistas no indígenas, sobre todo misioneros como el Padre Cesáreo de Armellada quien hizo un importante trabajo sobre las invocaciones mágicas o *tarén* de los pemones. El equipo de antropología lingüística de la UCV (Mosonyi, E., Mosonyi, J., González Nández) desde 1966 también hizo sus aportes al respecto. González Nández avanzó una interpretación estructural sobre la mitología *warekena* en 1980; Lyl Barceló Sifontes sobre literatura oral pemón (UCAB-Monte Avila, 1982); B. del Barral sobre narrativa warao (1958); A. Zuchi (IVIC, 1992) sobre historia oral maipure. También algunos investigadores extranjeros habían hecho su aporte (Wilbert 1964; Boglar 1978; Lizot 1975; 1992; Hill 1983; 1988; Briggs 1992; 1993; J. P. Dumont 1976; entre otros).

La investigación literaria indígena realizada por indígenas comienza a ser impulsada desde algunas instituciones del Estado. Entre algunas de sus producciones podemos citar: Ramón Paz Ipuana "Mitos, leyendas y cuentos guajiros" (Instituto Agrario Nacional, 1972); Miguel Angel Jusayú: "Relatos guajiros" (Universidad Católica Andrés Bello, 1975); Pedro J. Tamanaico (UCV, 1975); la DAI-M-E, desde 1992, a través de sus talleres de capacitación del REIB ha fomentado la creación literaria indígena mediante el proceso de autoinvestigación; he aquí algunos títulos: Hernán Camico "Eedatali: la iniciación baniva" (DAI-Etnollano, 1992), Miriam Yavina "Cantos kamarárata" (en: *Memoria Arawaka*, DAI-1983); Alfonso y Gregorio Bernabé "Leyenda de Mayúkeru, la fundadora de Tápu, desecho del caño ME al Brazo Casiquiare" (en: *Memoria Arawaka*, DAI-1993); Alirio Yusuino "Narraciones, mitohistoria curripaco" (*Memoria Arawaka*, DAI-1993), Filintor Rojas "Relatos astronómicos curripaco" (DAI-Etnollano, 1993), "Majínkali: el secreto de la creación curripaco" (DAI, 1993; en prensa). Otros organismos y ONG's como la Secretaría de Cultura de la Gobernación del Zulia también estimulan y divulgan la creación indígena, por ejemplo: José Angel Fernández "Titakaa, la totuma (relatos wayuu), 1983. La Asociación Civil UNUMA ha publicado recientemente dos textos monolingües en idioma kamarakoto de los autores Carlos Figueroa y Manuel Sifontes: a) "Kamo'da adä:mori enu:da'pontopü" ("De cómo la taparita convenció al morrocoy") y b) "Kui'kui tūriaü pantonü" (UNUMA, 1995). La Fundación Zumaque de la petrolera Maraven publicó la obra de la Lic. Nubia Corombara, de la etnia barí *Los abuelos cuentan* (Zumaque, 1995). Desde hace muchos años, también el Banco del Libro y las Ediciones Ekaré vienen publicando la producción literaria indígena.

Finalmente debemos señalar que durante 1995 la Dirección General de Literatura del CONAC patrocinó, conjuntamente con la DAI, el Primer Coloquio Nacional

de Literaturas Indígenas donde fueron presentados un importante número de relatos y narrativas de la tradición oral de varias etnias del país (kari'ñas, pemón, arawakos del sur, wayuu, barí, warao, etc.). Ambas instituciones aspiran publicar esos textos este año.

BIBLIOGRAFIA

- ACOSTA SAIGNES, M. 1961. *Estudios de etnología antigua de Venezuela*. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- AIKHENWALD-ANGENOT, A. & VEGINI, V. 1991. Lexicostatistical Analysis of Maipuran Languages of Alto Rio Negro: A Tentative Approach. MS.
- AIKHENWALD-ANGENOT, A., ANGENOT, J. P. & RITCHIE-KEY, M. 1991. Common Arawakan and Paleolinguistics. Ponencia presentada en el 47th Congreso Internacional de Americanistas. New Orleans.
- ALVAREZ, J. 1985. Aspects of the Phonology of Guajiro. Tesis de doctorado inédita. University of Essex.
- ALVAREZ, J. 1993. *Antología de textos guajiros interlineares*. Maracaibo, Gobernación del Estado Zulia: Secretaría de Cultura.
- ALVAREZ, J. 1994. *Estudios de lingüística guajira*. Maracaibo, Gobernación del Estado Zulia: Secretaría de Cultura.
- ALVAREZ, J. 1995. Split Ergativity and NP/pronominal affix complementarity in Pemón (Cariban). SSILA. Annual Meeting, New Mexico. MS.
- ARMELLADA, F. C. 1964. *Tauron Pantón. Cuentos y leyendas de los indios pemón*. Caracas. Ediciones del Ministerio de Educación.
- ARVELO-JIMÉNEZ, N. 1974. *Relaciones políticas en una sociedad tribal*. México, Instituto Indigenista Interamericano. Ediciones Especiales: 68.
- BARBELLA, A. 1991. Mi nombre es Miguel Rivero, natural de Winikina (Mawái Miguel Rivero Winikina Arotu). En prensa.
- BARBELLA, A. 1995. Las literaturas amazónicas de Venezuela: hacia una visión de conjunto. Puerto Ordaz. Revista *Literal*. Sidor.
- BARCELÓ SIFONTES, L. 1982. *Pemontón Wanamari. El Espejo de los pemontón: su palabra, sus costumbres y su mundo*. Caracas, Monte Avila Editores.
- BARKER, J. (s.f.). *Yanomamö cajiçö (cartilla guaica)*. MNT.
- BARRAL P. B. 1957. *Diccionario guarao-español español-guarao*. Sociedad de Ciencias Naturales La Salle. (Monografía 3). Caracas, Editorial Sucre.
- BERNO, J. 1969. *Diccionario yanomamü-castellano castellano-yanomamü*. 2 tomos. Misión Mavaca, Alto Orinoco. Territorio Federal Amazonas.
- BERNO, J. 1973. *Evangelio de San Marcos en piaroa*. Misión Mavaca. Alto Orinoco, Territorio Federal Amazonas.
- BESNERAIS, H. le 1948. *Algunos aspectos del río Capanaparo y de sus indios yaruro. Memoria de la Sociedad de Ciencias Naturales La Salle*. 8(21):9-20.
- BOGLAR, L. 1978. *Cuentos y mitos de los piaroa. Montalbán*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 6:221-311.

- BOU, J. 1966. *Historia de mi patria (piaroa)*. MNT.
- BOU, J. 1977. *Historia maquiritare (yekwana-castellano)*. Puerto Ayacucho. MNT.
- BRIGGS, C. 1992. "Since I am a woman, I will chastise my relatives": Gender, reported speech, and the (re)production of social relations in Warao ritual wailing. *American Ethnologist*. 19(2).
- BRIGGS, C. 1993. Personal Sentiments and Polyphonic Voices in Warao Women's Ritual Wailing. *American Anthropologist*. 95:929-957.
- CAMICO, H. 1992. Manual intercultural bilingüe del idioma baniva (Arawak). En prensa.
- CARRILLO, A. & PERERA, M. A. (eds.) 1995. *Amazonas: modernidad en tradición*. Caracas. SADA Amazonas-MARNR-CAIAH-GTZ-ORPIA.
- CENSO INDÍGENA 1992. República de Venezuela. Oficina Central de Estadística e Informática.
- CHAFFANJON, J. 1986. *El Orinoco y el Caura*. Relación de viajes realizados en 1886 y 1887. Traducción de LECOIN, J. Estudio preliminar: PERERA, M. A. Fundación Cultural Orinoco.
- CONNAWAY, M. E. 1984. Still Guajibo, still moving: a study of circular migration and marginality in Venezuela. University of Northern Colorado. Relaciones Antropológicas. *Ocasional publications on South American Anthropology*. 1.
- CREVAUX, J. N., SAGOT, P. & ADAM, L. 1882. *Grammaires et vocabulaires roucouyenne, arrouague, piapoco et d'autres langues de la région des Guyanes*. Paris, Bibliothèque Linguistique Américaine, 8.
- DUMONT, J. P. 1976. *Under the rainbow: Nature and Supernature among the Panare Indians*. Austin, University of Texas.
- DURBIN, M. 1977. A Survey of the Carib Language Family. BASSO, E. (ed.) *Carib-speaking Indians: culture, society and language*. The University of Arizona Press, 23-28.
- FEDDEMA, H. Pbro 1978. *Gramática piaroa (breve ensayo)*. Misión Salesiana Isla Ratón, Orinoco.
- GILDEA, S. 1989. Simple and Relative Clauses in Panare. Tesis de Maestría. Dpto. de Lingüística. University of Oregon.
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, O. 1972. Los guarekena. Estudio Lingüístico. Trabajo de Ascenso (inédito) FACES-UCV.
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, O. 1972. Los guarekena. Estudio lingüístico. Trabajo de Ascenso Asistente. MS. FACES. Universidad Central de Venezuela.
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, O. 1980. A Typological Classification of the Arawakan Languages North of the Amazon River. MS. Pátzcuaro. Michoacán.
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, O. 1984. Algunos problemas de reconstrucción y correspondencia de sonidos en la familia lingüística Arawaka. MS. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, O. 1985. Los numerales en un dialecto curripaco. *Boletín de Lingüística*. Caracas. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela, 5:15-28.
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, O. 1986. Sexualidad y rituales de iniciación entre los indígenas warekena del río Guainía-Río Negro. *Montalbán*, Caracas. Universidad Católica Andrés Bello, 17:103-138.
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, O. 1993a. Relaciones sintácticas entre lenguas Arawakas del Noroeste Amazónico. XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas. Ciudad de México, 29 julio-5 de agosto.

- GONZÁLEZ NÁÑEZ, O. 1993b. "Los yanomami a la sombra del contacto". Guión para la película del mismo nombre. Documental Expedición RCTV, Caracas.
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, O. & HERNÁN, C. 1996. *El idioma baniva: lingüística, vocabulario, mitos y leyendas*. Maroa, DAI-CPC-REIB. En prensa.
- GOOD, K. 1994. Kauamou: "Big man" public address among the Yanomami of Amazonia, Venezuela. MS. Max-Planck Institut. Federal Republic of Germany-University of Florida, Gainesville.
- GUARISMA, V. 1974. Los hoti: introducción etnolingüística. Tesis de Licenciatura. Esc. de Antropología. FACES-Universidad Central de Venezuela.
- HALL, K. L. 1988. *The Morphosyntax of Discourse in De'kwana Carib*. V. I y II. PhD Dissertation. Washington University, SL. Ann Arbor, University Microfilm International.
- HENLEY, P. 1975. Wanai: aspectos del presente y del pasado del grupo indígena mapoyo. *Antropológica*. 42.
- HENLEY, P. 1988. Los e'ñepa (panare). *Los aborígenes de Venezuela*. COPPENS, W. & ESCALANTE, B. (eds.). Caracas. Fundación La Salle-Monte Avila Editores, 3:215-306.
- HILL, J. 1989. *Time, Narrative and Ritual: Historical interpretations from an Amazonian Society*. HILL, J. (ed.) *Rethinking History and Myth: Indigenous South American Perspectives on the Past*. University of Illinois Press.
- JANKS, M. 1994. Gramática básica del yanomami de Koyowetheri. Misión Nuevas Tribus. Alto Orinoco. MS.
- KAPLAN, J. 1975. *The Piaroa: a People of the Orinoco Basin; a Study in Kinship and Marriage*. Oxford. Clarendon Press.
- KERR, I. & BERG, M. 1976. *Guahibo Language*. Lomalinda, Townsend.
- KLUMPP, D. A. P. 1982. La palabra fonológica en piapoco. *Artículos en Lingüística y Campos Afines*. ILV, Lomalinda, Townsend, 11:83-98.
- KLUMPP, J. & BURQUEST, D. A. 1980. La cláusula relativa en piapoco. Traducción de Ignacio PÉREZ ATHARA. *Artículos en Lingüística y Campos Afines*. Bogotá, ILV, Townsend, 7:44-73.
- KOCH-GRÜNBERG, T. 1911. Aruac-Sprachen Nordwestbrasilien Und Der Angrenzenden Gebeite. *Mitteilungen Der Anthropologischen Gessellschaft in Wien*. v. 41(Ser.3, v. XI):35-153; 203-282.
- KOCH-GRÜNBERG, T. 1909-1910. Zwei Jahren Unter Den Indianern. Reisen in Nordwest Brasilien 1903-1905. Reimpreso en Colombia: *Dos años entre los Indios. Viajes por el Noroeste Brasileño 1903/1905*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- KONDO, V. (1973) 1975. *A Tagmemic Description of Guahibo (Sentence to Morpheme)*. ILV. Ministerio de Gobierno. República de Colombia.
- KONDO, R de 1985. *El Guahibo hablado. Gramática pedagógica del guahibo, lengua de la Orinoquia Colombiana*. Tomo I. Lomalinda, ILV.
- KOROMBARA, N. 1995. *Saaiimayí iibaëëdariin. Los ancianos cuentan*. Maracaibo, Secretaría de Cultura Gobernación del Estado Zulia-Fundación Zumaque.
- LIZOT, J. 1975. *Diccionario yanomami-español*. Traducido por Roberto LIZARRALDE. Caracas, San José, FACES-Universidad Central de Venezuela.
- LIZOT, J. 1981. El sistema fonológico del yanomami central. *Boletín Indigenista Venezolano*. 20(17):117-143.

- LIZOT, J. 1988. Los yanomami. COPPENS, W. & ESCALANTE, B. (eds.) *Los aborígenes de Venezuela*. Caracas, Fundación La Salle-Monte Avila, 3:479-583. Monografía, n°29.
- LÓPEZ SANZ, R. 1972. El baré: estudio lingüístico. Trabajo de Ascenso Asistente. FACES-UCV.
- LOUKOTKA, C. 1968. *Classification of South American Languages*. Los Angeles, Latin American Center, UCLA.
- MANSUTTI-RODRIGUEZ, A. 1990. *Los piaroa y su territorio*. Caracas. CEVIAP, n°8.
- MARCANO, G. 1971. *Etnografía precolombina de Venezuela*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- MATTEI MULLER, M.- C. 1977. La diferenciación lingüística panare-mapoyo. *Antropológica*. Caracas, Fundación La Salle, 42:79-90.
- MATTEI MULLER, M.- C. 1981. La reducción silábica en panare. *Amerindia*. 6:58-84.
- MATTEI MULLER, M.- C. 1994. *Diccionario ilustrado panare-español español-panare*. En colaboración con HENLEY, P & SALAS, P. Caracas, Ediciones de la Comisión Nacional del Quinto Centenario. Gráficas Armitano.
- MEDINA, R. 1995. Parametric Variation and the Comp Node in Yukpa, a Cariban Language. SSILA Annual Meeting, New Mexico.
- MEIRA, M. 1994. O tempo dos padrões: extrativismo, comerciantes e história indígena no Noroeste da Amazônia. *Cadernos Ciências Humanas*. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, n° 2.
- MELÉNDEZ, M. A. 1989. *El nominal en achagua. Lenguas Aborígenes de Colombia*. Descripciones. Colombia. Ediciones CCELA-UniAndes.
- METZGUER, D. J. & MOREY, R. V. 1983. Los Hiwi (Guajibo). *Los Aborígenes de Venezuela*. COPPENS, W. & ESCALANTE, B. (eds.). Caracas, Fundación La Salle. 2:125-216. Monografía, n°29.
- MIGLIAZZA, R. 1972. Yanomama Grammar and Intellegibility. PhD. Dissertation. Indiana University.
- MIGLIAZZA, R. 1980. Languages of the Orinoco-Amazon Basin: Current Status. *Antropológica*. Caracas, Fundación La Salle, 53:95-162..
- MOREY, D. & MOREY, N. 1980. Los sáliva. COPPENS, W. (ed.) *Los aborígenes de Venezuela*. Etnología Antigua. Caracas, Fundación La Salle, 1:241-306.
- MOSONYI, E. E. 1964. Contribución al estudio de la fonémica del idioma guajibo. *Economía y Ciencias Sociales*. Año VI. FACES, Universidad Central de Venezuela, n° 1/2:93-103.
- MOSONYI, E. E. 1966. *Morfología del verbo yaruro*. Caracas. Universidad Central de Venezuela: Ediciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- MOSONYI, E. E. 1968. Introducción al análisis intraestructural del idioma baniva. *Economía y Ciencias Sociales*. Año X. FACES, Universidad Central de Venezuela, 3:77-85.
- MOSONYI, E. E. 1969. Sistema fonémico y breve vocabulario del idioma guajibo del Alto Capanaparo (chiricoa-cuiba). MS. FACES-Universidad Central de Venezuela.
- MOSONYI, E. E. 1990. El orden de los elementos en el tupí contemporáneo. XL Convención Anual de ASOVAC. Cumaná, Edo. Sucre, 19-23 Nov 1990.
- MOSONYI, E. E. 1993. Fraseología elemental de la lengua tupí. MS. FACES-UCV.
- MOSONYI, E. E. (s.f.). Breve caracterización del idioma piaroa (Wotihü). MS.
- MOSONYI E. E. & JACKSON, G. 1992. Breve caracterización gramatical del tupí fronterizo del norte. MS.

- NIMUENDAJÚ, K. 1955. Reconhecimento dos Rios Içana, Ayari e Uaupés, março a julho de 1927. Aparentamentos Lingüísticos (2a. Parte). *Journal de la Société des Américanistes* n.s. 44:149-178.
- OBREGÓN, H. & DIAZ POZO, J. 1989. *Morfología yaruro*. Maracay, Instituto Pedagógico de Maracay (IUPMAR).
- PARDO, N. 1993. El alfabeto puinave. ROMERO, M. & PARDO, N. (eds.) *Hacia una política educativa para los pueblos indígenas*. CEP-Guainía. Inírida, Guainía. Col. 36-64
- PATTE, M.-F. 1989. *Estudio descriptivo de la lengua añún (o paraujano)*. San Cristóbal, Universidad Católica del Táchira.
- PAYNE, D. 1991. A Classification of Maipuran (Arawakan) Languages based on shared lexical relations. DERBYSHIRE, D. & PULLUM, G. (eds.) *Handbook of Amazonian Languages*. Mouton, 3:355-517.
- PETRULLO, V. 1969. *Los yaruro del río Capanaparo*. Caracas. Universidad Central de Venezuela: Instituto de Antropología e Historia.
- REMIRO, M. 1988. Una gramática pedagógica-referencial de la lengua wótjüjä (piaroa). Tesis de Licenciatura. Esc. de Antropología FACES-UCV.
- ROSENBLAT, A. 1936. Los otomaco y taparitas de los Llanos de Venezuela. *Separata del Anuario del Instituto de Antropología e Historia*: Tomo I. Universidad Central de Venezuela.
- RYLEY, C. 1979. Some observations on the Panare language. *Boletín del Museo de Ciencias Naturales*. Caracas, 4-5 (1-4):87-96.
- TOSANTOS, G. 1977. *Apuntes sobre el idioma panare*. Cumaná, Editorial Universitaria de Oriente.
- VAQUERO, A. P. 1965. *Idioma warao. Estudios Venezolanos Indígenas*. Editorial Sucre.
- VELA, F. J. de CALASANZ 1936. Desde Villavicencio hasta San Fernando de Atabapo. Cartagena: Semanario Popular (Separata) 112 p. (Reeditado por el Fondo Cultural Cafetero del manuscrito original. Bogotá, 1989).
- VIDAL, O. S. 1987. El modelo del proceso migratorio prehispánico de los piapoco: hipótesis y evidencias. Tesis de Maestría. Caracas, CEA-IVIC.
- VIDAL, O. S. 1993. Reconstrucción de los procesos de etnogénesis y reproducción social entre los baré del Río Negro (Siglos XVI-XVIII). Tesis de Doctorado. Caracas, CEA-IVIC.
- VILLALÓN, M. E. 1987. Una clasificación tridimensional de las lenguas Caribes. *Antropológica*. Caracas, Fundación La Salle, 68:23-47.
- VILLALÓN, M. E. 1992. Forma, significado y política narrativa heredada e ñapa. Un análisis etnopoético. Tesis Doctoral. Caracas, CEA-IVIC.
- WOJCIEH, L. 1948. Vocabularios curripaco, baniva, guarequena. (Manuscrito inédito). Misión Salesiana Maroa.TF Amazonas.
- WRIGHT, R. 1981. *History and Religion of the Baniwa people of the Upper Rio Negro*. PhD. Thesis, Stanford University. Ann Arbor, University Microfilm International.
- ZUCCHI, Alberta 1992. Como ellos la cuentan. La ocupación de la Orinoquia según la historia oral de los maipure del Norte. ROMERO, M. E. (Comp.) *Café, Caballo y Hamaca. Visión Histórica del Llano*. Siglo XXI. Ediciones Abya-Yala.

ÍNDICE REMISSIVO DE LÍNGUAS¹ E POVOS

Achagua: González Náñez (385), Montes Rodríguez (193), Rodrigues (15), Rojas Curieux 229

Achual: Trapnell (361)

Achuar chicham: Juncosa (263)

Achuar: Juncosa (263), García Rivera (333), Gnerre (277), Queixalós & Renault-Lescure (5), Solís Fonseca (343), Trapnell (361), Ushiña (287)

Adule: González Náñez (385)

Adyáneni: González Náñez (385)

Afrikaans: Forte (317)

Aguachile: Rodríguez Bazán (129)

Aguano: García Rivera (333)

Aguaruna: García Rivera (333), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)

A'i: Juncosa (263)

Aikaná: Adelaar (29), Rodrigues (15)

Aimara: García Rivera (333), López (151), Rodríguez Bazán (129), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)

A'ingae: Gnerre (277), Juncosa (263), Ushiña (287)

Aja-kurri: González Náñez (385)

Âja-kurri: González Náñez (385)

Akawaio: González Náñez (385), Forte (317)

Akuriyo: Boven & Morroy (377), Queixalós (299)

Aluku: Boven & Morroy (377), Queixalós (299)

Amahuaca: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)

Amarakaeri: Solís Fonseca (343)

Amerind: Adelaar (29)

Amerindo: Solís Fonseca (343)

Amorúa: González Náñez (385)

Amuesha: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)

Amuzgo: Bernard & Salinas (53)

Anambé: Franchetto (165)

Andakí: Montes Rodríguez (193)

Andaqui: Montes Rodríguez (193)

Andoa: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)

Andoke: Montes Rodríguez (193), Rojas Curieux (229)

Andoque: García Rivera (333)

Anglais: Grenand (307), Queixalós (299)

Anindilyakwa: Wilkins (61)

Añú: González Náñez (385)

Añún: González Náñez (385)

Apalai: Grenand (307)

Apalai: Franchetto (165)

Apama: Rodrigues (15)

Aparai: Grenand (307), Queixalós (299)

Apinayé: Franchetto (165)

Apolista: Rodríguez Bazán (129)

Apurinã: Franchetto (165), Lindenberg Monte 183

Árabe: Bernard & Salinas (53), Pruñonosa (107)

Arabic: Boven & Morroy (377)

Arabela: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)

Aragonés: Pruñonosa (107)

Arahua: García Rivera (333)

Arahua: García Rivera (333), Trapnell (361)

Arahua: Solís Fonseca (343)

Araona: Rodríguez Bazán (129)

Arara: Franchetto (165)

Arauca: Montes Rodríguez (193)

Arawa: Solís Fonseca (343)

Arawá: Franchetto (165), Lindenberg Monte (183), Rodrigues (15)

Arawack: Forte (317)

Arawak: Adelaar (29), Boven & Morroy (377), García Rivera (333), González Náñez (385), Grenand (307), Montes Rodríguez (193), Queixalós (299), Rojas Curieux (229), Solís Fonseca (343)

Arawák: Franchetto (165)

Arawak-Maipure: Forte (317)

Arawako: González Náñez (385)

Araweté: Franchetto (165)

Arekuna: Forte (317), González Náñez (385), Queixalós & Renault-Lescure (5)

Arhuaco: Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211)

1 Inclui dialetos e famílias.

- Arhwaka:** Boven & Morroy (377), Forte (317)
Arikém: Rodrigues (15)
Arowak: Boven & Morroy (377), Forte (317)
Arernte: Wilkins (61)
Arrouague: González Náñez (385)
Aru: García Rivera (333)
Aruã: Rodrigues (15)
Aruac: González Náñez (385)
Aruaco: González Náñez (385)
Aruak: Lindenberg Monte (183), Montes Rodríguez (193)
Aruák: Rodrigues (15)
Asháninka: García Rivera (333), Trapnell (361)
Asháninka: Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Ashenika: Lindenberg Monte (183)
Asheninka: Solís Fonseca (343)
Ashninka: Solís Fonseca (343)
Assuriní: Franchetto (165)
Astur-leonés: Pruñonosa (107)
Atorad: Forte (317)
Áture: González Náñez (385)
Auca: Gnerre (277)
Aucan: Boven & Morroy (377)
Austronesio: Adelaar (29)
Autana: González Náñez (385)
Ava: Rodríguez Bazán (129)
Avane: González Náñez (385)
Awa: Juncosa (263), Ushiña (287)
Awakê: Rodrigues (15)
Awapit: Ushiña (287)
Awetí: Rodrigues (15)
Awijira: Juncosa (263)
Aymara: Queixalós & Renault-Lescure (5)
Aymará: Bernard & Salinas (53)
Ayoreo: Rodríguez Bazán (129)
Ayuru: Franchetto (165)
Bakairí: Franchetto (165)
Balear: Pruñonosa (107)
Banawá: Franchetto (165)
Baniva: González Náñez (385)
Baniwa: González Náñez (385)
Bantu: Gerdes (85)
Bantú: Adelaar (29)
Barasana: Montes Rodríguez (193), Rojas Curieux (229)
Barasano: Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Montes Rodríguez (193)
Barbacoa: Gnerre (277)
Baré: González Náñez (385)
Bari: González Náñez (385), Rojas Curieux (229)
Baure: Rodríguez Bazán (129)
Bauré: Rodrigues (15)
Besiro: Rodríguez Bazán (129)
Betoya: Montes Rodríguez (193), Rodrigues (15)
Bia ye: Rodríguez Bazán (129)
Bitonga: Gerdes (85)
Boeroe: Boven & Morroy (377)
Boni: Queixalós (299)
Bora: García Rivera (333), Montes Rodríguez (193), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Bóra: Rodrigues (15)
Bororo: Franchetto (165), Rodríguez Bazán (129)
Boróro: Rodrigues (15)
Brésilien: Queixalós (299)
Burarra: Wilkins (61)
Businenge: Queixalós (299)
Cáberre: González Náñez (385)
Cabiyari: Montes Rodríguez (193)
Cacua: Montes Rodríguez (193)
Cahuapana: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)
Cahuarano: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)
Campa caquinte: García Rivera (333)
Camsá: Montes Rodríguez (193)
Candoshi: García Rivera (333), Gnerre (277), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Canelo-quichua: Juncosa (263)
Canichana: Adelaar (29), Rodríguez Bazán (129)
Cantonuais: Queixalós (299)
Capanahua: García Rivera (333)
Capanuahua: Solís Fonseca (343)
Caquetío: González Náñez (385)
Caquinte: Solís Fonseca (343)
Caraibe: Grenand (307)
Carapana: Montes Rodríguez (193)

Carib: Boven & Morroy (377), Forte (317), Grenand (307), Grinevald Craig (37)

Caribe: González Náñez (385), Montes Rodríguez (193), Queixalós (299), Rodrigues (15), Rojas Curieux (229)

Carijona: Montes Rodríguez (193), Rodrigues (15), Rojas Curieux (229)

Cashibo cacataibo: García Rivera (333)

Cashibo: Solís Fonseca (343)

Cashinahua: García Rivera (333)

Castellano: García Rivera (333), Gnerre (277), Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Juncosa (263), López (151), Pruñonosa (107), Queixalós & Renault-Lescure (5), Rodríguez Bazán (129), Trapnell (361)

Castellano-leonés: Pruñonosa (107)

Catalán: Pruñonosa (107)

Cauqui: García Rivera (333)

Cavineña: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)

Cavineño: Rodríguez Bazán (129)

Cayubaba: Rodríguez Bazán (129)

Cayuvava: Adelaar (29)

Ceona: Gnerre (277), Montes Rodríguez (193)

Chachi: Juncosa (263), Ushiña (287)

Chácobo: Rodríguez Bazán (129)

Chaima: González Náñez (385)

Chama: Rodríguez Bazán (129)

Chamacoco: Rodríguez Bazán (129)

Chamicuro: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)

Changana: Gerdes (85)

Chapacura: Adelaar (29), Rodrigues (15)

Cha'palaachi: Ushiña (287)

Chayahuita: García Rivera (333), Trapnell (361)

Chibcha: Gnerre (277), González Náñez (385), Rojas Curieux (229)

Chicano: González Náñez (385)

Chiman: Rodríguez Bazán (129)

Chimane: Rodríguez Bazán (129)

Chimila: Rojas Curieux (229)

Chinanteco: Bernard & Salinas (53)

Chinés: Gerdes (85)

Chinês: Boven & Morroy (377)

Chinois: Queixalós (299)

Chipaya: Rodríguez Bazán (129)

Chiquitano: Queixalós & Renault-Lescure (5), Rodrigues (15), Rodríguez Bazán (129)

Chiricoa: González Náñez (385)

Chiricoa-cuiba: González Náñez (385)

Chirikuá: González Náñez (385)

Chocó: Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Rojas Curieux (229)

Cholón: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)

Chope: Gerdes (85)

Chuabo: Gerdes (85)

Chulupis: Rodríguez Bazán (129)

Chunene: Rodríguez Bazán (129)

Coaiá: Franchetto (165)

Cocama: Solís Fonseca (343), Trapnell (361)

Cocama-cocamilla: García Rivera (333), Trapnell (361)

Cofán: Gnerre (277), Juncosa (263), Ushiña (287)

Cofane: Gnerre (277)

Cogapakori: Solís Fonseca (343)

Coreguaje: Montes Rodríguez (193)

Coronado: Juncosa (263)

Creole: Boven & Morroy (377), Forte (317)

Créole: Grenand (307), Queixalós (299)

Criollo: Montes Rodríguez (193), Rojas Curieux (229)

Cubeo: González Náñez (385), Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Montes Rodríguez (193)

Cuiba: González Náñez (385), Montes Rodríguez (193)

Cuiva: González Náñez (385), Montes Rodríguez (193)

Culina: García Rivera (333), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)

Cuna: Queixalós & Renault-Lescure (5)

Curripaco: González Náñez (385), Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211)

Curripako: González Náñez (385)

Damana: Rojas Curieux (229)

Dâw: Franchetto (165)

- De'aruwa:** González Náñez (385)
De'kuana: González Náñez (385)
Deni: Franchetto (165)
Desano: González Náñez (385), Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Montes Rodríguez (193)
Djeoromitxi: Franchetto (165)
Dominicano: Queixalós (299)
Dutch: Boven & Morroy (377), Forte (317), Grenand (307)
Dyirbal: Grinevald Craig (37)
Eje-kjénim: González Náñez (385)
Êje-kjénim: González Náñez (385)
Embera: Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Montes Rodríguez (193), Rojas Curieux (229), Ushiña (287)
Embera-chamí: Rojas Curieux (229)
Emerillon: Grenand (307)
Emérillon: Rodrigues (15), Queixalós (299)
E'ñepa: González Náñez (385)
English: Boven & Morroy (377), Forte (317), Grenand (307), Wilkins (61)
Epera: Ushiña (287)
Epera pedede: Ushiña (287)
Ese eja: Solís Fonseca (343)
Ese'eja: García Rivera (333)
Eskimo-aleut: Adelaar (29)
Espagnol: Queixalós (299)
Español: Bernard & Salinas (53), González Náñez (385), Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Grinevald Craig (37), Montes Rodríguez (193), Pruñonosa (107), Solís Fonseca (343)
Esquimo: Solís Fonseca (343)
Esse eja: Rodríguez Bazán (129)
Euskera: Pruñonosa (107)
Français: Grenand (307), Queixalós (299)
Francés: Bernard & Salinas (53), Montes Rodríguez (193)
Francês: Gerdes (85)
Fulniô: Queixalós & Renault-Lescure (5)
Gae: Gnerre (277), Juncosa (263)
Galego: Pruñonosa (107)
Galibi: Boven & Morroy (377), Forte (317), Grenand (307), Queixalós (299)
Gallego: Pruñonosa (107)
Garífuna: Rodrigues (15)
Gavião: Franchetto (165)
Geral: González Náñez (385), Montes Rodríguez (193), Queixalós & Renault-Lescure (5)
Gerales: González Náñez (385)
Gitonga: Gerdes (85)
Goahivo: Montes Rodríguez (193)
Guahibo: González Náñez (385), Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Montes Rodríguez (193), Rojas Curieux (229)
Guaica: González Náñez (385)
Guaikurú: Franchetto (165)
Guaipunave: González Náñez (385)
Guajibo: González Náñez (385)
Guajiro: Forte (317), González Náñez (385)
Guama: Montes Rodríguez (193)
Guambiano: Rojas Curieux (229)
Guaná: Rodrigues (15)
Guanano: González Náñez (385), Montes Rodríguez (193)
Guaque: Montes Rodríguez (193)
Guarani: López (151), Queixalós & Renault-Lescure (5)
Guaraní: Franchetto (165), López (151), Rodríguez Bazán (129), Solís Fonseca (343)
Guarao: González Náñez (385)
Guarasú: Rodrigues (15)
Guarasugwe: Rodríguez Bazán (129)
Guarayo: Rodríguez Bazán (129)
Guaráyo: Rodrigues (15)
Guarayú: Rodrigues (15)
Guarekena: González Náñez (385)
Guarekena: González Náñez (385)
Guayabero: González Náñez (385), Montes Rodríguez (193), Rojas Curieux (229)
Guayana: Forte (317)
Guaykurú: Rodrigues (15)
Guináu: González Náñez (385)
Guipunave: González Náñez (385)
Gunwinggu: Wilkins (61)
Guugu-yimithirr: Grinevald Craig (37), Wilkins (61)
Guyanien: Queixalós (299)

- Haïtien:** Queixalós (299)
Hakka: Queixalós (299)
Harakmbet: Rodrigues (15), Solís Fonseca (343)
Harakmbüt: García Rivera (333)
Hianacoto: Montes Rodríguez (193)
Hianacoto-umaia: Montes Rodríguez (193)
Hibito: Solís Fonseca (343)
Hindi: Boven & Morroy (377)
Hindustani: Boven & Morroy (377)
Hiwi: González Náñez (385)
Hixkaryana: Franchetto (165)
Hmong: Queixalós (299)
Ho: González Náñez (385)
Hohódeni: González Náñez (385)
Hollandais: Grenand (307)
Hoti: González Náñez (385)
Huacaraje: Rodríguez Bazán (129)
Huambisa: García Rivera (333), Trapnell (361)
Huambiza: Gnerre (277)
Huao: Gnerre (277), Ushiña (287)
Huaorani: Juncosa (263)
Huaoterero: Ushiña (287)
Huarani: Gnerre (277)
Huariapano: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)
Huhúteni: González Náñez (385)
Huitoto: García Rivera (333), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Huitoto-memeca: Montes Rodríguez (193)
Huitoto muinane: Solís Fonseca (343)
Huitoto-murui: Montes Rodríguez (193)
Huitoto muruy: Solís Fonseca (343)
Ibicenco: Pruñonosa (107)
Ignaciano: Rodríguez Bazán (129)
Ika: Rojas Curieux (229)
Ikun: G. Stocel Manipinkitinya & Houghton (211)
Iñapari: García Rivera (333)
Indoeuropeo: Adelaar (29)
Inga: Montes Rodríguez (193)
Ingano: García Rivera (333)
Ingariko: González Náñez (385)
Inglés: Bernard & Salinas (53), González Náñez (385), Grinevald Craig (37)
Inglês: Gerdes (85)
Ipeka: González Náñez (385)
Ipéka: González Náñez (385)
Iquito: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)
Iranxe: Franchetto (165)
Irántxe: Rodrigues (15)
Isconahua: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)
Island Carib: Forte (317)
Isoseña: Rodríguez Bazán (129)
Iténez: Rodríguez Bazán (129)
Itonama: Adelaar (29), Rodrigues (15), Rodríguez Bazán (129)
Ixkaryana: Grinevald Craig (37)
Jabutí: Adelaar (29), Rodrigues (15)
Jacaru: García Rivera (333)
Jakalteko: Grinevald Craig (37)
Jamamadi: Lindenberg Monte (183)
Jaminawa: Lindenberg Monte (183)
Japonés: Grinevald Craig (37)
Japonês: Gerdes (85)
Japreria: González Náñez (385)
Jarawara: Franchetto (165)
Jaru: Wilkins (61)
Javaé: Franchetto (165)
Javanese: Boven & Morroy (377)
Javeriano: Rodríguez Bazán (129)
Jê: Franchetto (165), Rodrigues (15)
Jebero chayahuíta: García Rivera (333), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Jebro: Solís Fonseca (343)
Jíbaro: García Rivera (333), Gnerre (277), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Jívaro: Gnerre (277), Juncosa (263), Rodrigues (15)
Jivi: González Náñez (385)
Jo: González Náñez (385)
Jo'é: Rodrigues (15)
Joaquiniano: Rodríguez Bazán (129)
Jodi: González Náñez (385)
Jora: Rodríguez Bazán (129)
Joti: González Náñez (385)
Judpa: González Náñez (385), Montes Rodríguez (193)

- Jurúna:** Rodrigues (15)
Kaapor: Franchetto (165)
Káawirri: González Náñez (385)
Kadiweu: Franchetto (165)
Kaingang: Franchetto (165)
Kaiwá: Franchetto (165)
Kala lagaw ya: Wilkins (61)
Kaliána: Rodrigues (15)
Kalina: Forte (317)
Kali'na: Forte (317), Queixalós (299)
Kalihna: Boven & Morroy (377)
Kalinha: Boven & Morroy (377)
Kaliña: Boven & Morroy (377), Grenand (307), Queixalós & Renault-Lescure (5)
Kamarakoto: Forte (317), González Náñez (385)
Kamentsa: Montes Rodríguez (193)
Kanamari: Franchetto (165)
Kandoshi: Rodrigues (15)
Kanichana: Rodrigues (15)
Kanoê: Adelaar (29), Rodrigues (15)
Kapité: González Náñez (385)
Kapixaná: Rodrigues (15)
Kapon: Forte (317)
Karajá: Franchetto (165)
Karaib: Boven & Morroy (377)
Karaib: Boven & Morroy (377)
Karaieb: Boven & Morroy (377)
Karib: Franchetto (165), Grenand (307)
Karib: Montes Rodríguez (193), Rodrigues (15)
Karihona: Rodrigues (15)
Kariná: González Náñez (385)
Kari'na: Boven & Morroy (377)
Kari'nya: Forte (317)
Kariña: Forte (317), González Náñez (385)
Kari'ña: González Náñez (385)
Kariri: Rodrigues (15)
Karitiana: Franchetto (165)
Karitiána: Rodrigues (15)
Karo: Franchetto (165)
Karru: González Náñez (385)
Karutana: González Náñez (385)
Katapolitani: González Náñez (385)
Katukina: Franchetto (165), Lindenberg Monte (183)
Katukína: Rodrigues (15)
Kaua: González Náñez (385)
Kaurna: Wilkins (61)
Kawahiwa: Rodrigues (15)
Kaxarari: Lindenberg Monte (183)
Kaxinawa: Lindenberg Monte (183)
Kaxuyana: Franchetto (165)
Kayabi: Franchetto (165)
Kayapi: Gnerre (277), Juncosa (263)
Kayapó: Franchetto (165), Rodrigues (15)
Kayuvava: Rodrigues (15)
Khoi: Gerdes (85)
Kichwa: Trapnell (361)
Kiriri: Queixalós & Renault-Lescure (5)
Koiá: Adelaar (29), Rodrigues (15)
Koazá: Rodrigues (15)
Kofán: Montes Rodríguez (193)
Kogui: Rojas Curieux (229)
Kokakañú: Gnerre (277)
Kokáma: Rodrigues (15)
Kom: Bernard & Salinas (53)
Korebaju: Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Montes Rodríguez (193)
Koreguaje: Montes Rodríguez (193)
Krahô: Franchetto (165)
Kren-akróre: Rodrigues (15)
Kubeo: Rojas Curieux (229)
Kuiba-maiben: Rojas Curieux (229)
Kuikúro: Franchetto (165)
Kuiva: González Náñez (385)
Kulina: Franchetto (165), Lindenberg Monte (183)
Kumanagoto: González Náñez (385)
Kuna: Rojas Curieux (229)
Kurrína: González Náñez (385)
Kurripákapa: González Náñez (385)
Kurripako: González Náñez (385), Montes Rodríguez (193)
Kuruáya: Rodrigues (15)
Kwazá: Franchetto (165)
Kwintí: Boven & Morroy (377)
Lao: Queixalós (299)

- Lapalapa:** Rodríguez Bazán (129)
Latín: Adelaar (29), Grinevald Craig (37), Pruñonosa (107)
Leco: Adelaar (29), Rodrigues (15), Rodríguez Bazán (129)
Loko: Forte (317)
Lokono: Boven & Morroy (377), González Náñez (385), Queixalós (299)
Lokono Arawak: Forte (317)
Lomwe: Gerdes (85)
Loretano: Rodríguez Bazán (129)
Machiguenga: García Rivera (333), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Machineri: Rodríguez Bazán (129)
Macú: González Náñez (385)
Macú nukak: Montes Rodríguez (193)
Macú yujup: Montes Rodríguez (193)
Macua: Gerdes (85)
Macuna: Montes Rodríguez (193)
Macushi: Forte (317)
Macuxi: Franchetto (165)
Maijuna: García Rivera (333)
Maipure: Franchetto (165), García Rivera (333), González Náñez (385), Solís Fonseca (343)
Maipúre: Rodrigues (15)
Makhuwa: Gerdes (85)
Mako: González Náñez (385)
Makonde: Gerdes (85)
Makuchi: Forte (317)
Maku nadeb: Franchetto (165)
Makú: Franchetto (165), Rodrigues (15)
Máku: Franchetto (165)
Makua: Gerdes (85)
Makú-nukak: Montes Rodríguez (193)
Makú-puinave: González Náñez (385), Montes Rodríguez (193), Rodrigues (15)
Makushi: Forte (317), González Náñez (385)
Makuxi: Forte (317), Queixalós & Renault-Lescure (5)
Mallorquín: Pruñonosa (107)
Manao: González Náñez (385)
Manchineri: Lindenberg Monte (183), Queixalós & Renault-Lescure (5)
Mandawaka: González Náñez (385)
Mañongong: González Náñez (385)
Mapaná: González Náñez (385)
Mapoyo: González Náñez (385)
Mapuche: Bernard & Salinas (53)
Mapudungun: Solís Fonseca (343)
Maquiritare: González Náñez (385)
Marende: Gerdes (85)
Maroon: Boven & Morroy (377)
Maropa: Rodríguez Bazán (129)
Marubo: Franchetto (165)
Masaká: Rodrigues (15)
Matawai: Boven & Morroy (377)
Matís: Franchetto (165)
Matses: Solís Fonseca (343)
Matsés: Franchetto (165), García Rivera (333), Trapnell (361)
Maué: Montes Rodríguez (193)
Mauliéni: González Náñez (385)
Maung: Wilkins (61)
Mawé: Rodrigues (15)
Mawé sateré: Franchetto (165)
Maxakali: Franchetto (165)
Maxubí: Rodrigues (15)
Maya: Grinevald Craig (37)
Mayoruna: García Rivera (333)
Mazateco: Bernard & Salinas (53)
Mekens: Franchetto (165)
Mélanésien: Queixalós (299)
Menorquín: Pruñonosa (107)
Minnan: Queixalós (299)
Miránha: Rodrigues (15)
Miranya: Montes Rodríguez (193)
Mixteco: Bernard & Salinas (53)
Mohawk: González Náñez (385)
Mojeño: Rodríguez Bazán (129)
Mojo: Rodrigues (15)
Mondé: Rodrigues (15)
Montero: González Náñez (385)
Moré: Rodríguez Bazán (129)
Moriweni: González Náñez (385)
Moronahua: García Rivera (333)
Mosetén: Adelaar (29), Rodrigues (15), Rodríguez Bazán (129)

- Motilón:** González Náñez (385)
- Movima:** Grinevald Craig (37), Rodrigues (15), Rodríguez Bazán (129)
- Móvima:** Adelaar (29)
- Moxeño:** Rodríguez Bazán (129)
- Mozárabe:** Pruiñosa (107)
- Muinane:** Montes Rodríguez (193)
- Mundurucú:** Montes Rodríguez (193)
- Munduruku:** Franchetto (165)
- Mundurukú:** Rodrigues (15)
- Muniche:** García Rivera (333), Solís Fonseca (343)
- Munichi:** Rodrigues (15)
- Mura:** Franchetto (165), Montes Rodríguez (193)
- Múra:** Rodrigues (15)
- Murrinh-Patha:** Wilkins (61)
- Mwani:** Gerdès (85)
- Myinky:** Franchetto (165), Rodrigues (15)
- Na-dene:** Adelaar (29), Solís Fonseca (343)
- Ñähñu:** Bernard & Salinas (53)
- Nahua:** Solís Fonseca (343)
- Nambikwara:** Franchetto (165)
- Nambikwára:** Adelaar (29), Rodrigues (15)
- Napeño:** Montes Rodríguez (193)
- Napo-quichua:** Juncosa (263)
- Narrunga:** Wilkins (61)
- Nasa:** G. Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211)
- Nasayuwe:** Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211)
- Ndjebbana:** Wilkins (61)
- Ndjuka:** Queixalós (299)
- Néerlandais:** Queixalós (299)
- Nheengatu:** Franchetto (165), Queixalós & Renault-Lescure (5)
- Nhengatú:** González Náñez (385)
- Ñengatú:** González Náñez (385), Montes Rodríguez (193)
- Nomatsiguenga:** García Rivera (333), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
- Nonuya:** Montes Rodríguez (193)
- Nukak:** González Náñez (385)
- Nukini:** Lindenberg Monte (183)
- Nunga:** Wilkins (61)
- Nyangumarta:** Wilkins (61)
- Nyanja:** Gerdès (85)
- Nyungwe:** Gerdès (85)
- Oa:** Juncosa (263)
- Oayana:** Boven & Morroy (377)
- Ocaina:** García Rivera (333), Solís Fonseca (343)
- Oiapí:** Grenand (307)
- Ôjo-kjárú:** González Náñez (385)
- Ôjo-ñame:** González Náñez (385)
- Okanisi:** Queixalós (299)
- Omagua:** García Rivera (333), Juncosa (263), Montes Rodríguez (193)
- Omágua:** Queixalós & Renault-Lescure (5), Rodrigues (15)
- Omawa:** Queixalós & Renault-Lescure (5)
- Omurano:** García Rivera (333)
- ‘O’odham:** Grinevald Craig (37)
- Orechicano:** González Náñez (385)
- Orejón:** García Rivera (333), Solís Fonseca (343)
- Orutani:** Rodrigues (15)
- Otomaco:** González Náñez (385)
- Otomi:** Lindenberg Monte (183)
- Otomí:** Bernard & Salinas (53)
- Otuques:** Rodríguez Bazán (129)
- Oyana:** Boven & Morroy (377)
- Pacahuara:** Rodríguez Bazán (129)
- Paéz:** Montes Rodríguez (193)
- Páez:** Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Rojas Curieux (229)
- Pai coca:** Juncosa (263)
- Paicoca:** Ushiña (287)
- Pai-coca:** Gnerre (277)
- Paiconeca:** Rodríguez Bazán (129)
- Paleni:** González Náñez (385)
- Palikur:** Grenand (307), Queixalós (299)
- Palikúr:** Rodrigues (15)
- Palmela:** Rodrigues (15)
- Panará:** Rodrigues (15)
- Panare:** González Náñez (385)
- Pano:** Franchetto (165), García Rivera (333), Grinevald Craig (37), Lindenberg Monte (183), Rodrigues (15), Solís Fonseca (343)
- Panobo:** García Rivera (333)

- Pano-tacana:** Adelaar (29)
Papago: Grinevald Craig (37)
Parakanã: Franchetto (165)
Paramaccan: Boven & Morroy (377)
Paramaka: Queixalós (299)
Paraujano: González Náñez (385)
Pareci: Franchetto (165)
Parene: González Náñez (385)
Parkatejê: Franchetto (165)
Parquenahua: Solís Fonseca (343)
Patamona: Forte (317)
Patámona: González Náñez (385)
Patamuna: Forte (317)
Paumari: Franchetto (165)
Pauserna: Rodrigues (15), Rodríguez Bazán (129)
Payaulieni: González Náñez (385)
Peba: Rodrigues (15)
Peba-yagua: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)
Pemon: Forte (317)
Pemón: González Náñez (385)
Pemontón: González Náñez (385)
Péruvien: Queixalós (299)
Piapoco: González Náñez (385), Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Montes Rodríguez (193), Rojas Curieux (229)
Piapoko: González Náñez (385), Rodrigues (15)
Piaroa: González Náñez (385)
Pijao: Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211)
Pintupi: Wilkins (61)
Pirahã: Franchetto (165), Rodrigues (15)
Piratapuyo: Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Montes Rodríguez (193)
Piro: García Rivera (333), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Portugais: Grenand (307), Queixalós (299)
Português: Bernard & Salinas (53), Montes Rodríguez (193), Pruñonosa (107), Rodríguez Bazán (129)
Português: Gerdes (85), Lindenberg Monte (183), Queixalós & Renault-Lescure (5)
Portuguese: Boven & Morroy (377), Forte (317)
Poyanawa: Franchetto (165), Lindenberg Monte (183)
Puinabe: Montes Rodríguez (193)
Puinave: González Náñez (385), Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Montes Rodríguez (193), Rodrigues (15)
Pumé: González Náñez (385)
Puméh: González Náñez (385)
Puruborá: Rodrigues (15)
Quechua: Bernard & Salinas (53), García Rivera (333), Gnerre (277), López (151), Solís Fonseca (343), Montes Rodríguez (193), Rodríguez Bazán (129)
Quichua: Bernard & Salinas (53), García Rivera (333), Gnerre (277), Juncosa (263), Queixalós & Renault-Lescure (5), Ushiña (287)
Ramaráma: Rodrigues (15)
Remo: García Rivera (333)
Resígaro: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)
Reyesano: Rodríguez Bazán (129)
Rikbaktsa: Franchetto (165)
Rikbaktsá: Rodrigues (15)
Romance: Adelaar (29)
Ronga: Gerdes (85)
Roucouyenne: González Náñez (385)
Runa: Juncosa (263)
Runa shimi: Juncosa (263), Ushiña (385)
Runa-shimi: Gnerre (277)
Sabela: Rodrigues (15)
Sáliba: Montes Rodríguez (193)
Sáliba piaroa: Montes Rodríguez (193)
Salish: Solís Fonseca (343)
Sáliva: González Náñez (385)
Sáliva-piaroa: González Náñez (385)
San: Gerdes (85)
Sanemá: González Náñez (385)
Saraguro: Juncosa (263)
Saramaccan: Boven & Morroy (377)
Saramaka: Queixalós (299)
Saraveca: Rodríguez Bazán (129)
Sarnami: Boven & Morroy (377)
Secoya: García Rivera (333), Gnerre (277), Juncosa (263), Trapnell (361), Ushiña (287)

- Seepsta:** Solís Fonseca (343)
Sena: Gerdes (85)
Sensi: García Rivera (333)
Shamatari: González Náñez (385)
Shanenawa: Lindenberg Monte (183)
Shapra: Trapnell (361)
Sharanahua: Solís Fonseca (343)
Shawādawa: Lindenberg Monte (183)
Shebayo: Forte (317)
Shikana: González Náñez (385)
Shimaco: García Rivera (333)
Shimigae: Gnerre (277), Juncosa (263), Solís Fonseca (343)
Shipibo: Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Shipibo-conibo: García Rivera (333)
Shiwiar: Gnerre (277), Solís Fonseca (343)
Shiworda: Gnerre (277)
Shona: Gerdes (85)
Shorimae: González Náñez (385)
Shuar: Gnerre (277), Juncosa (263), Queixalós & Renault-Lescure (5), Rodrigues (15), Ushiña (287)
Shuar chicham: Juncosa (263), Ushiña (287)
Shuara: Gnerre (277)
Sikuani: González Náñez (385), Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Montes Rodríguez (193), Rojas Curieux (229)
Simaco: Solís Fonseca (343)
Siona: Gnerre (277), Juncosa (263), Montes Rodríguez (193), Ushiña (287)
Siriano: Montes Rodríguez (193)
Sirionó: Rodrigues (15), Rodríguez Bazán (129)
Siusí: González Náñez (385)
Siwiar: Juncosa (263)
Sona: Gerdes (85)
Sranan tongo: Queixalós (299)
Sranantongo: Boven & Morroy (377)
Sranan-tongo: Grenand (307)
Surinamien: Queixalós (299)
Suruí: Franchetto (165)
Suyá: Rodrigues (15)
Tacana: García Rivera (333), Rodríguez Bazán (129), Solís Fonseca (343)
Tahitien: Queixalós (299)
Taino: Forte (317)
Takana: Rodrigues (15)
Taki taki: Queixalós (299)
Tamanaco: González Náñez (385)
Tanimuca-retuara: Montes Rodríguez (193)
Taparita: González Náñez (385)
Tapiete: Rodríguez Bazán (129)
Tapirapé: Franchetto (165)
Tariana: González Náñez (385), Grinevald Craig (37)
Tariano: González Náñez (385)
Taruma: Forte (317)
Tatuyo: Montes Rodríguez (193), Rojas Curieux (229)
Taurepan: Forte (317)
Taurepán: González Náñez (385)
Taushiro: García Rivera (333), Rodrigues (15), Solís Fonseca (343)
Tchokwe: Gerdes (85)
Tenetehara: Franchetto (165)
Tenharim: Franchetto (165)
Terena: Franchetto (165)
Teréna: Rodrigues (15)
Tetete: Gnerre (277), Juncosa (263)
Thaayorre: Wilkins (61)
Ticuna: García Rivera (333), Montes Rodríguez (193), Rojas Curieux (229), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Tikuna: Franchetto (165)
Tikúna: Rodrigues (15)
Timotocuica: González Náñez (385)
Tinigua: Montes Rodríguez (193), Rojas Curieux (229)
Tirió: Franchetto (165)
Tiriyo: Queixalós (299)
Tiwi: Wilkins (61)
Toromona: Rodríguez Bazán (129)
Trinitario: Rodríguez Bazán (129)
Trio: Boven & Morroy (377), Forte (317)
Trumai: Franchetto (165)
Trumái: Rodrigues (15)
Tsáçe: González Náñez (385)
Tsa'chi: Ushiña (287)

- Tsachila:** Juncosa (263)
Tsa'fiqui: Ushiña (287)
Tsáse: González Náñez (385)
Tsimane: Rodríguez Bazán (129)
Tsonga: Gerdes (85)
Tswa: Gerdes (85)
Tucano: García Rivera (333), Gnerre (277), Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Solís Fonseca (343), Juncosa (263)
Tukano: Franchetto (165), González Náñez (385), G. Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211), Montes Rodríguez (193), Queixalós & Renault-Lescure (5), Rojas Curieux (229), Solís Fonseca (343)
Tukáno: Rodrigues (15)
Tukuna: Montes Rodríguez (193)
Tukúna: Rodrigues (15)
Tule: G. Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211)
Tunebo: Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211)
Tuparí: Franchetto (165), Rodrigues (15)
Tupi: Franchetto (165), Grenand (307)
Tupí: Adelaar (29), García Rivera (333), González Náñez (385), Juncosa (263), Montes Rodríguez (193), Rodrigues (15)
Tupí-arawak: González Náñez (385)
Tupí-guarani: Adelaar (29), Franchetto (165), Grinevald Craig (37), Queixalós (299), Solís Fonseca (343)
Tupí-guaraní: García Rivera (333), Rodríguez Bazán (129)
Tupí-guaraní: González Náñez (385), Grenand (307), Montes Rodríguez (193), Rodrigues (15)
Tupinambá: Rodrigues (15), Solís Fonseca (343)
Tupinambarána: Rodrigues (15)
Tuyoneri: Rodrigues (15)
Tuyuca: Montes Rodríguez (193)
Txapakura: Franchetto (165), Rodrigues (15)
Txapakúra: Franchetto (165)
Uhuottúja: González Náñez (385)
Uitoto: Montes Rodríguez (193)
Umutina: Rodrigues (15)
Urarina: García Rivera (333), Rodrigues (15), Solís Fonseca (343)
Uru: Rodríguez Bazán (129)
U'wa: G. Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211)
Uwotúha: González Náñez (385)
U'wuthuja: González Náñez (385)
Valenciano: Pruñonosa (107)
Vasco: Pruñonosa (107)
Vascuence: Pruñonosa (107)
Vietnamien: Queixalós (299)
Waiápi: Rodrigues (15)
Waimiri-atroari: Franchetto (165)
Waiwai: Forte (317)
Wakaman tongo: Queixalós (299)
Wanai: González Náñez (385)
Wanano: González Náñez (385)
Wao tiri: Juncosa (263)
Wao: Juncosa (263)
Waurani: Gnerre (277), Juncosa (263)
Wao-tiri: Gnerre (277)
Wapichana: Franchetto (165)
Wapishana: Forte (317), González Náñez (385), Queixalós & Renault-Lescure (5)
Warao: González Náñez (385)
Warau: Forte (317)
Waraw: Queixalós & Renault-Lescure (5)
Warekena: González Náñez (385)
Wari: Rodrigues (15)
Wari: Franchetto (165)
Warlpiri: Grinevald Craig (37), Wilkins (61)
Waruwaru: González Náñez (385)
Waurá: Franchetto (165)
Wayampi: Grenand (307), Rodrigues (15)
Wayana: Boven & Morroy (377), Franchetto (165), Grenand (307), Queixalós (299)
Wayápi: Franchetto (165), Grenand (307), Queixalós (299)
Wayuu: González Náñez (385), Rojas Curieux (229)
Wayuunaiki: González Náñez (385)
Wennhayek: Rodríguez Bazán (129)
'Wennhayek: Rodríguez Bazán (129)
Western Desert languages: Wilkins (61)
Wik Mungkan: Wilkins (61)
Wirö: González Náñez (385)
Witoto: García Rivera (333), Solís Fonseca (343)

- Witoto:** Rodrigues (15)
Wonsüht: González Náñez (385)
Wo'tiheh: González Náñez (385)
Wotihü: González Náñez (385)
Wötihü: González Náñez (385)
Wótjüjä: González Náñez (385)
Wuöthuja: González Náñez (385)
Xavante: Franchetto (165)
Xipáya: Rodrigues (15)
Xiriána: Rodrigues (15)
Xokleng: Franchetto (165)
Yabarana: González Náñez (385)
Yagua: García Rivera (333), Rodrigues (15), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Yamamadi: Franchetto (165)
Yameo: García Rivera (333), Rodrigues (15)
Yaminagua: Rodríguez Bazán (129)
Yaminahua: García Rivera (333)
Yanam: González Náñez (385)
Yanasha: García Rivera (333), Solís Fonseca (343), Trapnell (361)
Yanoama: González Náñez (385)
Yanomam: González Náñez (385)
Yanomama: González Náñez (385)
Yanomami: Franchetto (165), González Náñez (385)
Yanomámi: Rodrigues (15)
Yanomamö: González Náñez (385)
Yanomamü: González Náñez (385)
Yao: Gerdes (85)
Yaruro: González Náñez (385)
Yaté: Franchetto (165), Queixalós & Renault-Lescure (5)
Yauarana: González Náñez (385)
Yavarana: González Náñez (385)
Yavitero: González Náñez (385)
Yawanawa: Lindenberg Monte (183)
Yawanawá: Lindenberg Monte (183)
Yekuana: González Náñez (385)
Ye'kuana: González Náñez (385)
Yeral: González Náñez (385)
Yindjibarndi: Wilkins (61)
Yo'é: Rodrigues (15)
Yolngu: Wilkins (61)
Yora: Solís Fonseca (343)
Yuana: González Náñez (385)
Yucuna: Montes Rodríguez (193)
Yuhúp: Franchetto (165)
Yujup-de: González Náñez (385)
Yuki: Rodríguez Bazán (129)
Yuko: Rojas Curieux (229)
Yukpa: González Náñez (385)
Yukuna: González Náñez (385)
Yuqui: Rodríguez Bazán (129)
Yuracare: Rodríguez Bazán (129)
Yuracaré: Adelaar (29)
Yurakare: Rodrigues (15)
Yuruti: Montes Rodríguez (193)
Zaparo: Juncosa (263), Solís Fonseca (343)
Záparo: García Rivera (333), Gnerre (277), Rodrigues (15)
Zapoteco: Bernard & Salinas (53)
Zenú: Green Stocel Manipiniktikinya & Houghton (211)
Zeona: Gnerre (277), Montes Rodríguez (193)
Zuruahá: Franchetto (165)

ERRATA MAPAS LINGÜÍSTICOS

Bolivia

Bueno Aires > Buenos Aires
Coordinator > Coordinador
Cuellar > Cuéllar
do Capricornio > de Capricornio
extinctas > extintas
Proyeccion Indigena > Proyección Indígena
Rodriguez Bazan > Rodríguez Bazán
Albo > Albó
Guaranies > Guaraníes

Brasil

da vale > do vale
Presente > Present
varios > vários
MARANHÃO > MARANHÃO
Bueno Aires > Buenos Aires

Colombia

Estudos > Estudios
extincta > extinta
Fransesco > Francisco
GIRON > GIRÓN
Guiania > Guainía
Jesus > Jesús
Jose > José
María > María
paez > páez
SANCHEZ GUTIEREZ > SÁNCHEZ
GUTIÉRREZ
várias > varias
atual > actual
siguientes del C.C.E.L.A. > siguientes del
C.C.E.L.A.:
sistemas > Sistemas
nómados > nómadas

Ecuador

prefiren > prefieren
Quito u Guyaquil > Quito o Guayaquil
ver o texto > ver el texto
actualmente > actualmente
cf. Los grupos > Cf. los grupos
Candidad > Cantidad

Guyana

Centre d'étude des langues indiennes >
Centre d'études des langues indigènes
creole > Creole
dutch > Dutch
english > English
dangerous > danger

Guyane française

Tupi > Tupi-guarani
Centre d'étude des langues indiennes > Centre
d'études des langues indigènes

Perú

Mapa e datos > Mapa y datos
mas habladas > más habladas
Solis > Solís
Entitad > Entidad

Suriname

Centre d'étude des langues indiennes >
Centre d'études des langues indigènes
creole > Creole
dangerous > danger
dutch > Dutch
english > English
portuguese > Portuguese



editora gráfica

Av. Papaiç, 581 - Jd. das Nações - Diadema / SP
Fone: (011) 7640-6199 Fax: Ramal 215

Encarte. Não pode ser vendido separadamente.

IRD ISA MPEG

LÉGENDE

Familles linguistiques et langues

Arawak
LOKONO (ARAWAK)
PALIKUR

Caribe
KALI'NA (GALIBI)
WAYANA

Tupi
ÉMÉRILLON
WAYAPI

Langues créoles

Localisation ponctuelle

P PALIKUR (Arawak)
A APARAI (Caribe)
K KALI'NA (Caribe)
W WAYANA (Caribe)
E ÉMÉRILLON (Tupi)

Données ethnolinguistiques

Nombre d'Amérindiens : 4 194
Nombre de langues amérindiennes : 7*

* en considérant une récente migration de locuteurs aparai (Caribe) sur le haut Maroni.

Nombre de langues créoles : 5

Créoles businenge* :

Ndyuka créole à base lexicale anglaise
Aluku (boni) créole à base lexicale anglaise
Paramaka créole à base lexicale anglaise
Saramaka créole à base lexicale anglaise et portugaise
Créole guyanais** créole à base lexicale française

** localisés essentiellement à Cayenne, Kourou, entre Mana et Saint-Laurent et le long du fleuve Maroni
localisé essentiellement autour des villes et communes côtières

Langue en danger d'extinction : Émérillon (200 locuteurs)

Sources :

Communications personnelles :
Grenand, P. Les Amérindiens des Guyanes. Situations contemporaines. Carte. 1996.
Rivière, H. Information sur les Aparai. 1997.

Bibliographie :

Bohuchet, S. (coord.) 1993. Situation des populations indigènes des forêts denses et humides
Commission européenne.
Grenand, P. et Grenand, F. 1979. Atlas des départements d'Outre-Mer - La Guyane.
Centre d'Études de Géographie Tropicale. CNRS/ORSTOM.
Grimes, B. 1992. Ethnologue. Languages of the World. 12th édition. SIL.

Conventions

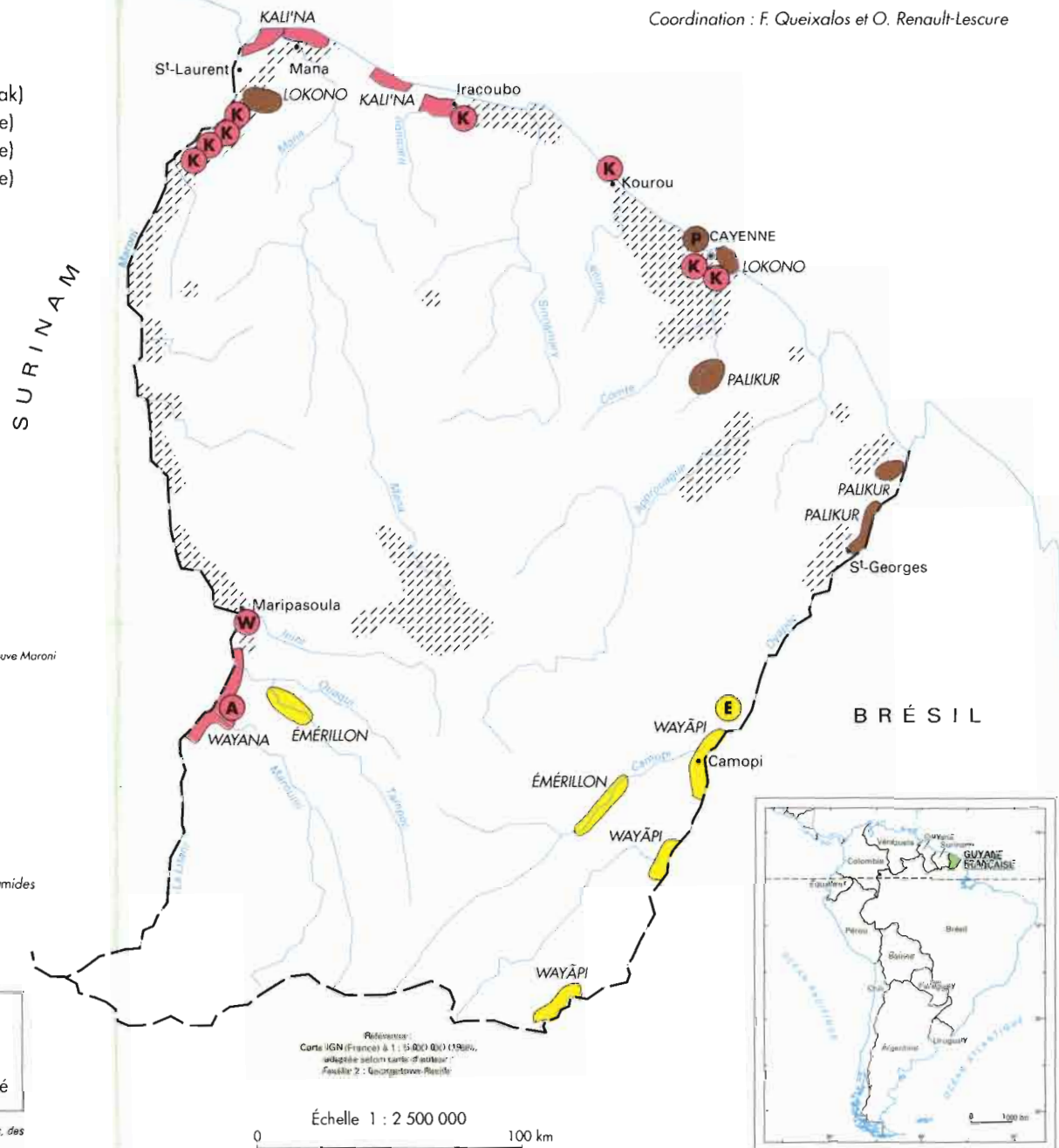
— Frontière internationale ● CAYENNE Capitale
— Cours d'eau ● Kourou Autre localité

Cette carte n'implique de la part de l'ORSTOM aucune prise de position quant au statut juridique du pays, des territoires, villes ou zones et de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Langues amérindiennes de Guyane française

E. Camargo (CELIA)

Coordination : F. Queixalos et O. Renault-Lescure



Indigenous languages of Suriname

E. Camargo (CELIA) and K. Boven (MINOV)

Coordination: F. Queixalos and O. Renault-Lescure

KEY

Linguistic families and languages

 Arawakan
ARAWAK

 Cariban
AKURIO
CARIB
TRIO
WAYANA

 Creole languages

Ethnolinguistic data

Amerindian population: 7.000
Number of Amerindian languages: 5

Number of Creole languages: 8

Aluku (Boni)	english based creole
Guyanese	english based creole
Kwinti	english based creole
Matawari	english based creole
Ndjuka	english based creole
Paramaca	english based creole
Sranan tongo (Taki Taki)	english based creole
Saramaccan	english and portuguese based creole

Languages in danger of extinction:

Akurio (Cariban people living in a Trio settlement of Tëpu river)
Kwinti (Creole people)

Sources:

Personal communication:
Grenand, P. Les Amérindiens des Guyanes. Situations contemporaines. Carte. 1996.

Bibliography:

Grimes, B. 1992. *Ethnologue. Languages of the World*. 12 th, edition. SIL

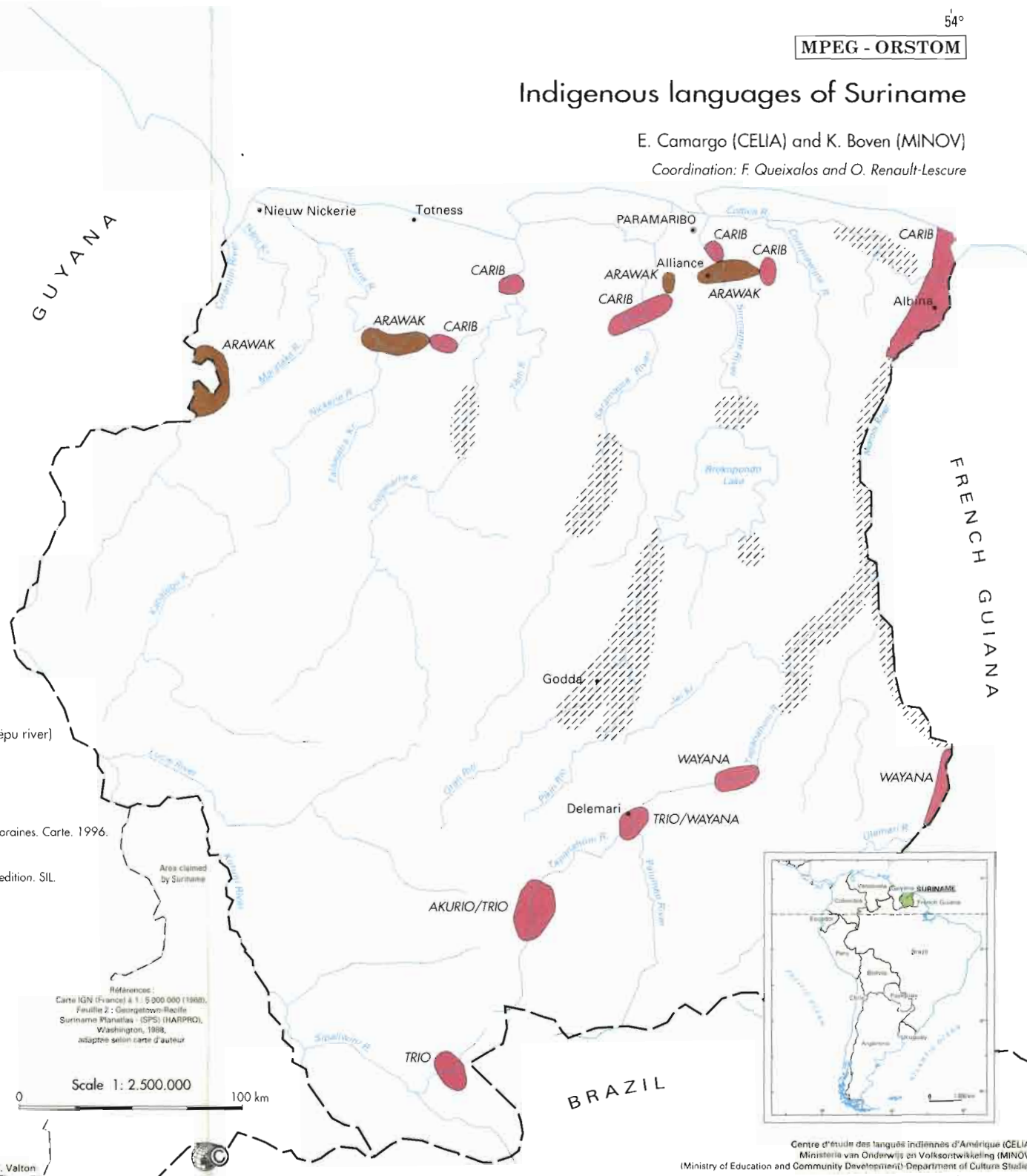
Conventions

 International boundary
 River, lake
* PARAMARIBO Capital
• Godda Other locality

Cette carte n'implique de la part de l'ORSTOM aucune prise de position quant au statut juridique du pays, des territoires, villes ou zones et de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Scale 1: 2.500.000
0 100 km

Reference:
Carte IGN (France) à 1:5 000 000 (1988).
Feuille 2: Georgetown-Racine
Suriname Planatlas - (SPS) (HARPRO),
Washington, 1988.
Adaptée selon carte d'auteur



Indigenous languages of Guyana

E. Camargo (CELIA)

Coordination: F. Queixalos and O. Renault-Lescure



VENEZUELA

KEY

Linguistic families and languages

- Arawakan
ARAWAK
WAPIXANA
- Cariban
AKAWAIO
CARIB
MAKUSHI
PATAMONA
PEMON
TRIO
WAIWAI
MAWAYANA
- Isolated language
WARRAU
- Creole languages

Ethnolinguistic data

Amerindian population: 50,000
Number of Amerindian languages: 11

Number of Creole languages: 3

Guyanese english based creole
Berbice dutch based creole
Skepi dutch based creole

Languages in dangerous of extinction:

Mawayana (Cariban people living in Waiwai settlements)
Skepi (Creole people)
Berbice (Creole people)

Sources:

Personal communications:
Forte, J. General information - 1996.
Grenand, P. Les Amérindiens des Guyanes. Situations contemporaines. Corte. 1996.
Melville, I. General information - 1996.

Bibliography:

Grimes, B. 1992. *Ethnologue. Languages of the World*. 12 th, edition. SIL.

Conventions

- International boundary
- GEORGETOWN Capital
- Apoteri Other locality
- River

Cette carte n'implique de la part de l'ORSTOM aucune prise de position quant au statut juridique du pays, des territoires, villes ou zones et de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites

SURINAM

BRAZIL

Scale 1: 2.500.000
0 100 km

Références:
Cartes IGN (France) 1:5 000 000 (1989),
adaptées selon carte d'auteur:
Feuille 1: Hali-Lima
Feuille 2: Georgetown-Raciti



Lenguas indígenas de la Amazonia peruana

Mapa e datos elaborados por:
Ines Pozzi-Escot, Gustavo Solis F. y Fernando García R.

Coordinación: F. Queixalos y O. Renault-Lescure



LEYENDA

Familias lingüísticas y lenguas

- I Arawa
CULINA
- II Arawak
ASHANINCA
♦ CAMPA CAQUINTE
♦ CHAMICURO
♦ INAPARI
MACHIGUENGA
NOMATSIQUENGA
PIRO
♦ RESÍGARO
YANESHA
- III Bora
BORA
- IV Cahuapana
CHAYAHUITA
♦ JEBERO
- V Harakmbut
HARAKMBUT
- VI Huitoto
HUITOTO
♦ OCAINA
- VII Jíbaro
ACHUAR
AGUARUNA
CANDOSHI
HUAMBISA
- VIII Pano
♦ AMAHUACA
CAPANAHUA
CASHIBO-CACATAIBO
CASHINAHUA
MAYORUNA
SHIPIBO-CONIBO
YAMINAHUA
- IX Peba-yagua
YAGUA
- X Quecha
QUECHUA
- XI Shimaco
URARINA
- XII Tacana
ESE EJA
- XIII Ticuna
TICUNA
- XIV Tucano
SECOYA
OREJÓN
- XV Tupí-guaraní
COCAMA-COCAMILLA
♦ OMAGUA
- XVI Záparo
ARABELA
♦ IQUITO
♦ TAUSHIRO

♦ Lengua en proceso de extinción
(ver a continuación)

Lenguas extinguidas

Lengua	Familia
① AGUANO	?
② ANDOA	Záparo
③ CAHUARANO	Záparo ?
④ CHOLÓN	?
⑤ MUNICHE	Tucano
⑥ OMURANO	Záparo
⑦ PANOBO (HUARIAPANO)*	Pano
⑧ SENSI*	Pano
⑨ YAMEO	Peba-yagua

* No determinada su condición de lengua o dialecto.

Datos etnolingüísticos

Lenguas en proceso de extinción

Lengua	Nº de Miembros
AMAHUACA	247
CAMPA CAQUINTE	229
CHAMICURO	126
INAPARI	4
IQUITO	150
ISCONAHUA*	28
JEBERO	"Pocos hablantes"
MORONAHUA*	
OCAINA	188
OMAGUA	"Pocos hablantes"
REMO*	
RESÍGARO	11**
TAUSHIRO	7**

Familia
Pano
Arawak
Arawak
Arawak
Záparo
Pano
Cahuapana
Pano
Huitoto
Tupí-guaraní
Pano
Arawak
Záparo

Las lenguas mas habladas en la región:

ASHANINCA	= 52,232 hablantes
AGUARUNA	= 45,137 hablantes
QUECHA DE LAMAS	= 22,513 hablantes
SHIPIBO-CONIBO	= 20,168 hablantes

Nº de lenguas en el país 43 lenguas
Nº de lenguas en la región 40 lenguas
(algunas no situadas en el mapa)

Censo Nacional 1993: Población del Perú 22'639,443
Nº de Indígenas en el país 6'791,832 (Población estimada)
Nº de Indígenas en la región 239,674 (Censo 1993)

Convenciones

- Límite de frontera
- - - Límite departamental
- ♦ LIMA Capital
- Huaraz Otras localidades
- ~ Ríos, lagos

Cette carte n'implique de la part de l'ORSTOM aucune prise de position quant au statut juridique du pays, des territoires, villes ou zones et de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Referencias:
Orstom (IGN/Francia) 1:5 000 000 (1968),
autopistas señalizadas y lugares:
Trujillo 1: Hualt-Lima
Rauville 3: La Paz-Santiago

Escala 1: 5'000.000
0 100 200 km

Lenguas indígenas de la Amazonia ecuatoriana

Elaboración: José E. Juncosa (Centro Cultural Abya-Yala)

Coordinación: F. Queixalos y O. Renault-Lescure



Datos etnolingüísticos del Ecuador*

El Ecuador cuenta con una población proyectada para 1992 de 10'648.189 habitantes según el V Censo de Población (INEC), de los cuales 4'401.420 pertenecen a la Sierra, 4'793.832 a la Costa y 372.533 a la Amazonia. No existe un Censo que incluya la variable etnolingüística ni estudios globales actualizados sobre geografía humana y demografía étnica. Así, las estimaciones para la población indígena fluctúan entre el 15% y el 30%, la mayoría de ellos quichua-hablantes andinos (de 1 a 3 millones).

Nacionalidades de la Costa:

Chachi, Awa y Tsachila, consideradas minorías étnicas y cuyas lenguas están en serio peligro de extinción debido a que los procesos organizativos y educativos que tienen en cuenta el factor de recuperación lingüística son muy recientes. Cada uno de ellas apenas sobrepasa el millar de miembros.

Nacionalidades de la Sierra:

La etnias a lo largo del callejón andino son varias aunque comparten la misma lengua, el Quichua, y por ello las organizaciones como CONAIE prefieren referirse a ellas como parte de una sola nacionalidad: la Quichua. Otra preponderantemente rural, la población indígena andina tiene en la ciudades como Quito u Guayaquil un importante porcentaje de su población (el 20%). Los nacionalidades quichua-andinas tienen un estimado de población de 1 a casi tres millones siendo el grupo más numeroso y la lengua más hablada.

Nacionalidades amazónicas considerados minorías étnicas por su realidad demográfica y política son: Cofanes, Sionas, Secoyas, Waoroni y Záparo. Otros grupos como los Quichua amazónicas (45.000) y los Shuar y Achuar (40.000) son los más numerosos y cuyos respectivos idiomas son los más hablados en la región.

* Ver o texto en el copítulo del Ecuador

Datos etnolingüísticos de la región amazónica ecuatoriana

Superficie: 131.137 km² (3% de la superficie total)

Población: 383.201 mil habitantes, según el V Censo de Población y IV de Vivienda (INEC 1991), es decir el 3,9% de la población total del país distribuida en quatro provincias: Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe. Según el mismo Censo, el 25,85% se encuentra en pobaciones urbanas (frente al 55,1% de la población nacional) y la tasa de crecimiento es del 4,9% anual (frente al 2,5 de la nacional). La densidad poblacional es de 2,96 hab/km² (frente a 60 hab/km² del resto del país).

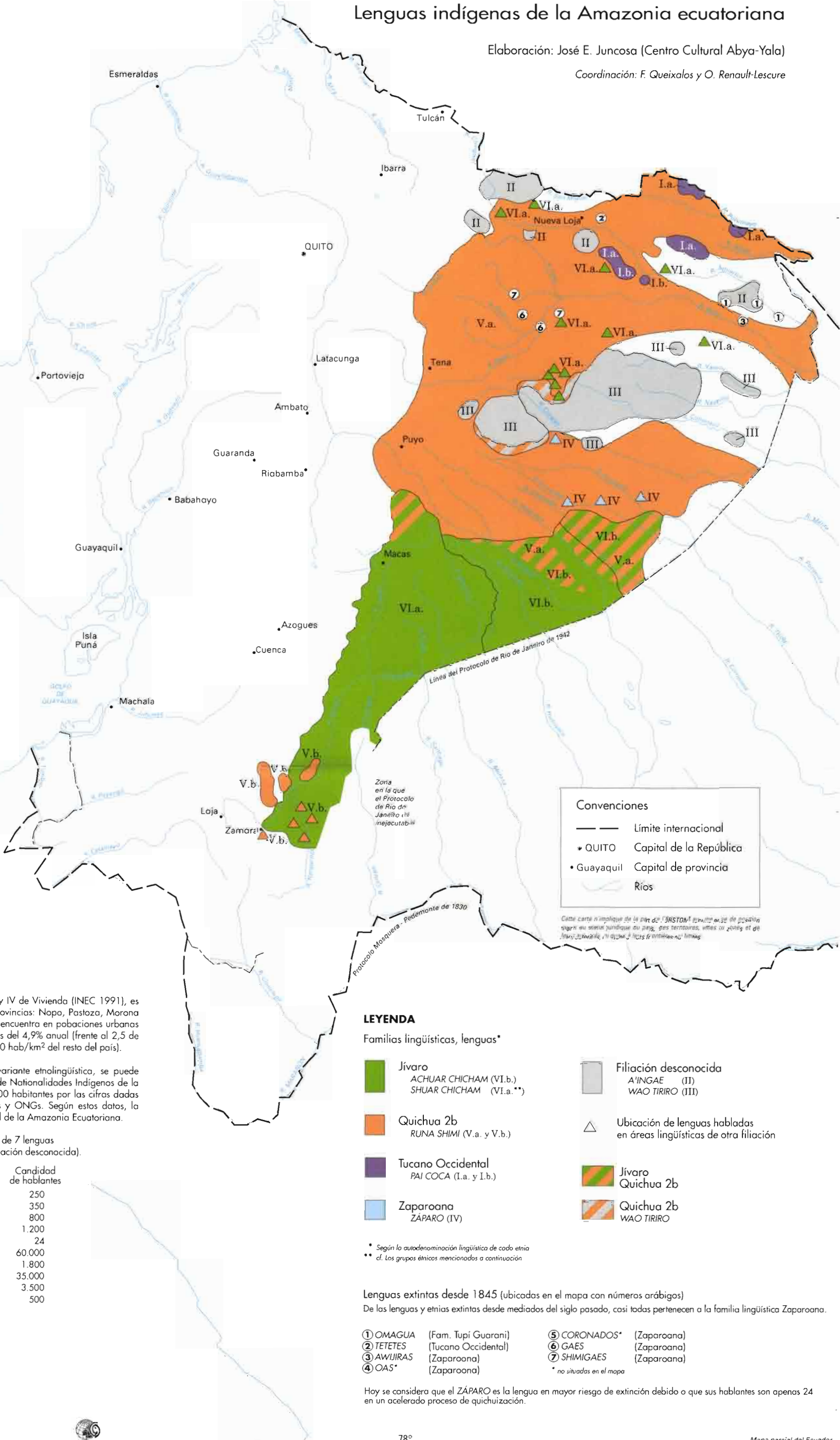
Población indígena: A pesar de que ningún censo incorporó la variante etnolingüística, se puede estimar las siguientes cantidades: 161.402 según la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana (CONFENIAE, 1995) y entre 12.000 y 85.000 habitantes por las cifras dadas por estudios y trabajos de campos de ambientalistas, antropólogos y ONGs. Según estos datos, la población indígena fluctúa entre el 27% y el 40% de la población total de la Amazonia Ecuatoriana.

Actualmente se considera la existencia de 10 grupos étnicos hablantes de 7 lenguas pertenecientes a 3 familias lingüísticas (3 lenguas son aisladas o de filiación desconocida).

Etnias	Lenguas	Cantidad de hablantes
I.a. Siona	PAI COCA	250
I.b. Secoya	PAI COCA	350
II. A'i (Cofán)	A'INGAE	800
III. Wao	WAO TIRIRO	1.200
IV. Zaporoa o Kayapi	ZÁPARO	24
V.a. Runa (Quichua Amazónico)	RUNA SHIMI	60.000
V.b. Runa (Saraguro)	RUNA SHIMI	1.800
VI.a. Shuar	SHUAR CHICHAM	35.000
VI.b. Achuar	ACHUAR CHICHAM	3.500
VI.b. Siwiar	ACHUAR CHICHAM	500

A-Bas: Université del Ecuador, ICM, Quito, 1995: *Indicador de la Amazonia ecuatoriana*

Escala 1 : 3'000.000



Convenciones

- Limite internacional
- QUITO Capital de la República
- Guayaquil Capital de provincia
- Ríos

Cette carte n'implique de la part de l'ORSTOM aucune prise de position sur le statut juridique du pays, ses territoires, villes ou zones et de leurs frontières.

LEYENDA

Familias lingüísticas, lenguas*

- Jivaro
ACHUAR CHICHAM (VI.b.)
SHUAR CHICHAM (VI.a.**)
- Quichua 2b
RUNA SHIMI (V.a. y V.b.)
- Tucano Occidental
PAI COCA (I.a. y I.b.)
- Zaparoana
ZÁPARO (IV)

- Filiación desconocida
A'INGAE (II)
WAO TIRIRO (III)

- Ubicación de lenguas habladas en áreas lingüísticas de otra filiación

- Jivaro
Quichua 2b
- Quichua 2b
WAO TIRIRO

* Según la autodenominación lingüística de cada etnia
** cf. Los grupos étnicos mencionados a continuación

Lenguas extintas desde 1845 (ubicadas en el mapa con números arábigos)

De las lenguas y etnias extintas desde mediados del siglo pasado, casi todas pertenecen a la familia lingüística Zaparoana.

- ① OMAGUA (Fam. Tupi Guarani)
- ② TETETES (Tucano Occidental)
- ③ AWIJIRAS (Zaparoana)
- ④ OAS* (Zaparoana)
- ⑤ CORONADOS* (Zaparoana)
- ⑥ GAES (Zaparoana)
- ⑦ SHIMIGAES (Zaparoana)

* no situadas en el mapa

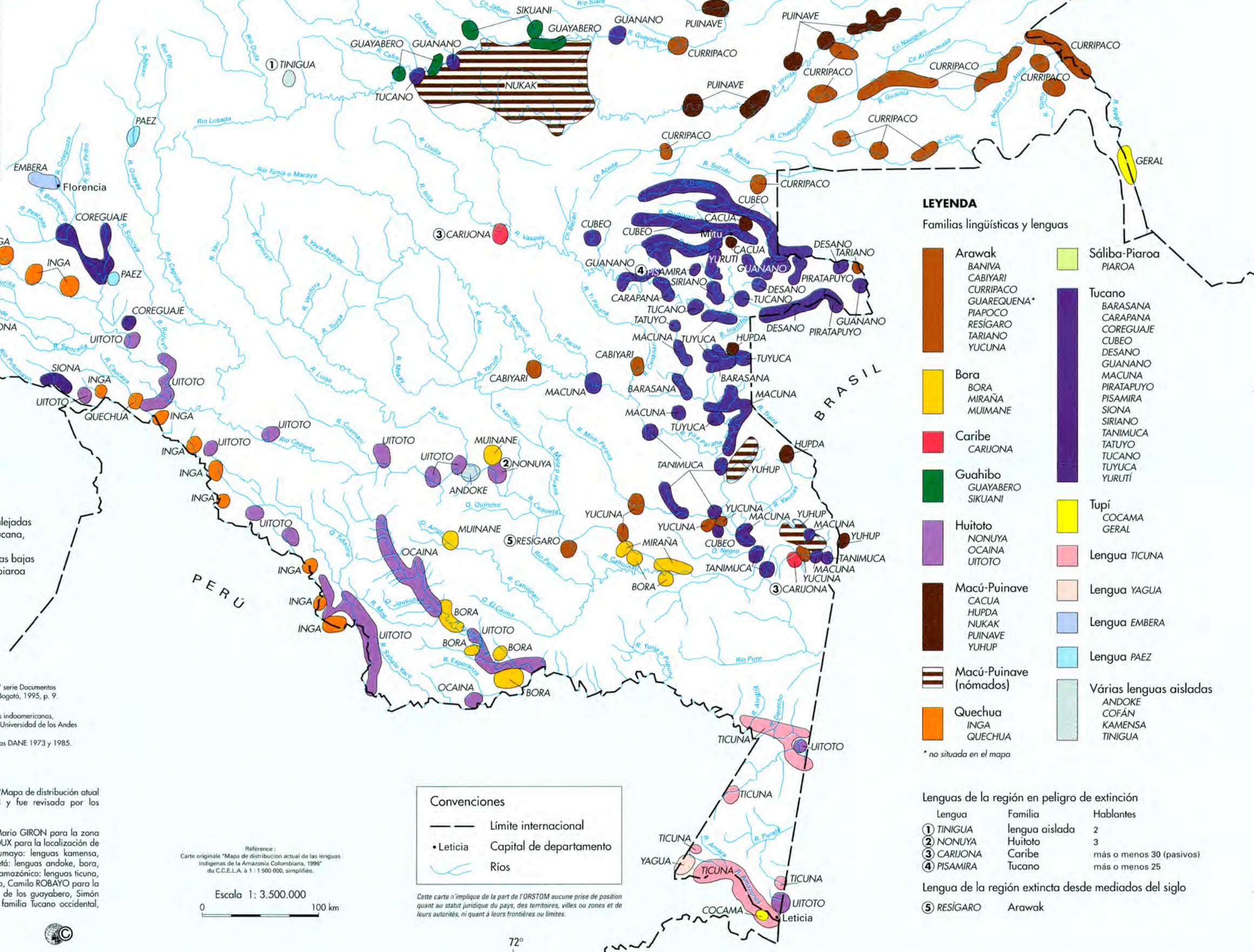
Hoy se considera que el ZÁPARO es la lengua en mayor riesgo de extinción debido a que sus hablantes son apenas 24 en un acelerado proceso de quichuización.

Lenguas indígenas de la Amazonia colombiana

Centro Colombiano de Estudios de Lenguas aborígenes (C.C.E.L.A.)
 Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá
 (Mapa adaptado por: F. Queixalos y O. Renault-Lescure)

Lengua	Familia	Ambito de la familia	Población
ANDOKE	Andoke	lengua aislada	304
AWA-CAIQUER	Barbacoa	regional	411* de 8.065 en total
BANIVA	Arawak	continental	ver CURRIPACO
BARASANA	Tucano	regional	939
BORA	Bora	regional	388
CABIYARI	Arawak	continental	277
CACUA	Macú-Puinave	regional	7
CARAPANA	Tucano	regional	412
CARIJONA	Caribe	continental	234 (muy pocos hablantes)
COCAMA	Tupi-Guarani	continental	285 (muy pocos hablantes)
COFÁN	Cofán	lengua aislada	1.061
COREGUAJE	Tucano	regional	1.731
CUBEO	Tucano	regional	4.616
CURRIPACO	Arawak	continental	6.948 (incluye BANIVA)
DESANO	Tucano	regional	2.216
EMBERA	Choco	regional	572* de 51.796 en total
GUANANO	Tucano	regional	1.113
GUAREQUENA	Arawak	continental	unos 25 (pocos hablantes)
GUAYABERO	Guahibo	regional	1.237
HUPDA	Macú-Puinave	regional	unos cientos
INGA	Quechua	continental	11.114
KAMENSA	Komena	lengua aislada	3.439
LENGUA GERAL	Tupi-Guarani	continental	entre 500 e 1.000**
MACUNA	Tucano	regional	571
MIRANA	Bora	regional	457
MUINANE	Bora	regional	263
NONUYA	Huitoto	regional	199 (3 hablantes)
NUKAK	Macú-Puinave	regional	entre 700 e 1.000
OCAINA	Huitoto	regional	126 (pocos hablantes)
PAEZ	Paez	lengua aislada	799* de 95.888 en total
PIAPOCO	Arawak	continental	621* de 4.524
PIAROA	Saliba-Piaroa	regional	170* de 764
PIRATAPUYO	Tucano	regional	474
PISAMIRA	Tucano	regional	54
PUINAVE	Macú-Puinave	regional	5.215
QUECHUA	Quechua	continental	?
SIKUIANI	Guahibo	regional	1.479* de 18.772 en total
SIONA	Tucano	regional	468
SIRIANO	Tucano	regional	715
TANIMUCA	Tucano	regional	277
TARIANO	Arawak	continental	255
TATUYO	Tucano	regional	294
TICUNA	Ticuna	lengua aislada	5.578
TINIGUA	Tinigua	lengua aislada	2
TUCANO	Tucano	regional	7.305
TUYUCA	Tucano	regional	570
UITOTO	Huitoto	regional	6.604
YAGUA	Peba-Yagua	regional	279
YUCUNA	Arawak	continental	381
YUHUP	Macú-Puinave	regional	más o menos 200
YURUTI	Tucano	regional	610

* Datos tomados de R. ARANGO OCHOA y E. SANCHEZ GUTIERREZ (Los pueblos indígenas de Colombia (Población y territorio), DNP, 1988.
 ** Datos de Francisco Ortiz (Etnología)



LEYENDA

Familias lingüísticas y lenguas

Arawak	Saliba-Piaroa
BANIVA	PIAROA
CABIYARI	Tucano
CURRIPACO	BARASANA
GUAREQUENA*	CARAPANA
PIAPOCO	COREGUAJE
RESIGARO	CUBEO
TARIANO	DESANO
YUCUNA	GUANANO
	MACUNA
	PIRATAPUYO
	PISAMIRA
	SIONA
	SIRIANO
	TANIMUCA
	TATUYO
	TUCANO
	TUYUCA
	YURUTI
	Tupi
	COCAMA
	GERAL
	Lengua TICUNA
	Lengua YAGUA
	Lengua EMBERA
	Lengua PAEZ
	Várias lenguas aisladas
	ANDOKE
	COFÁN
	KAMENSA
	TINIGUA

* no situada en el mapa

Datos etnolingüísticos

Nº de Indígenas en Colombia¹: 603.000Nº de Indígenas en la región amazónica²: 75.838Nº de lenguas en Colombia³: 69Nº de lenguas indígenas en la región amazónica⁴:

52 habladas en este momento en la región, de las cuales:

- 3 por grupos de ocupación amazónica reciente, oriundos de zonas alejadas (embera de la Costa Pacífica, paez de la cordillera de los Andes, caucana, awa-caiquier del piedemonte andino-pacífico nariense).
- 3 por grupos de ocupación amazónica reciente, oriundos de las tierras bajas vecinas de la Orinoquía (sikuiani y piapoco de la sabanas del Vichada, piaroa del Vichada y del Orinoco).

Nº de hablantes de las tres lenguas más habladas en la región:

- lengua INGA (11.114 personas),
- lengua TUCANO (7.305 personas),
- lengua UITOTO (6.604 personas).

Notas:

1. cf. "Programa de apoyo y fortalecimiento étnico de los pueblos indígenas de Colombia 1995-1998" serie Documentos "Pueblos indígenas en la Nación Diversa", N.º 1, Ministerio del Interior, Asuntos indígenas, Santafé de Bogotá, 1995, p. 9.

2. ibid., p. 42-43.

3. Estos 69 lenguas comprenden: el castellano, dos lenguas criollas-americanas, sesenta y seis lenguas indoeuropeas, cf. LANDABURU Jon, "Presentación del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes de la Universidad de los Andes de Bogotá", Bulletin Français d'Etudes Andines, tome 23, N.º 3, 1994, p. 369.

4. Fuente DNP-UDT-DPT "Base de datos sobre el régimen territorial indígena, 1992" con base en censos DANE 1973 y 1985. Guía etnográfica de Colombia DNP 1988. INCORA "sistemas de información indígena 1991".

Fuentes: La localización de los asentamientos indígenas fue establecida a partir del "Mapa de distribución actual de las etnias" de la Fundación Puerto-Rastrojo-Programa COAMA de 1993 y fue revisada por los investigadores siguientes del C.C.E.L.A.

Natalia ERASO para la zona del Miriti-Paraná: lenguas tanimuca, yucuna, Jesus Mario GIRON para la zona del Guaiyari y del Guaviare: lenguas puinave, currupaco, geral, baniva, Sabine GROUX para la localización de los grupos nukak, Jose Narciso JAMIOY para la zona del alto y medio Putumayo: lenguas kamenka, ingano, cofán, siona, awa, Jon LANDABURU para la zona del medio y bajo Caquetá: lenguas andoke, bora, mirana, muinane, nonuya, uitoto, Maria Emilia MONTES para la zona del trapezoid amazónico: lenguas ticuna, yagua, uitoto, cocama, Ana Maria OSPINA para la localización de los grupos yuhup, Camilo ROBAYO para la localización de los carijona, Nubia TOBAR para la localización de los tinigua y de los guayabero, Simón VALENCIA para la zona del Vaupés: lenguas currupaco, cabiyari, lenguas de la familia Tucano occidental, lenguas de la familia Macú.

Convenciones

—	Límite internacional
• Leticia	Capital de departamento
—	Ríos

Referencia:
 Carte originale "Mapa de distribución actual de las lenguas indígenas de la Amazonia Colombiana, 1996" du C.C.E.L.A. à 1:1 500 000, simplifiée.

Escala 1: 3.500.000

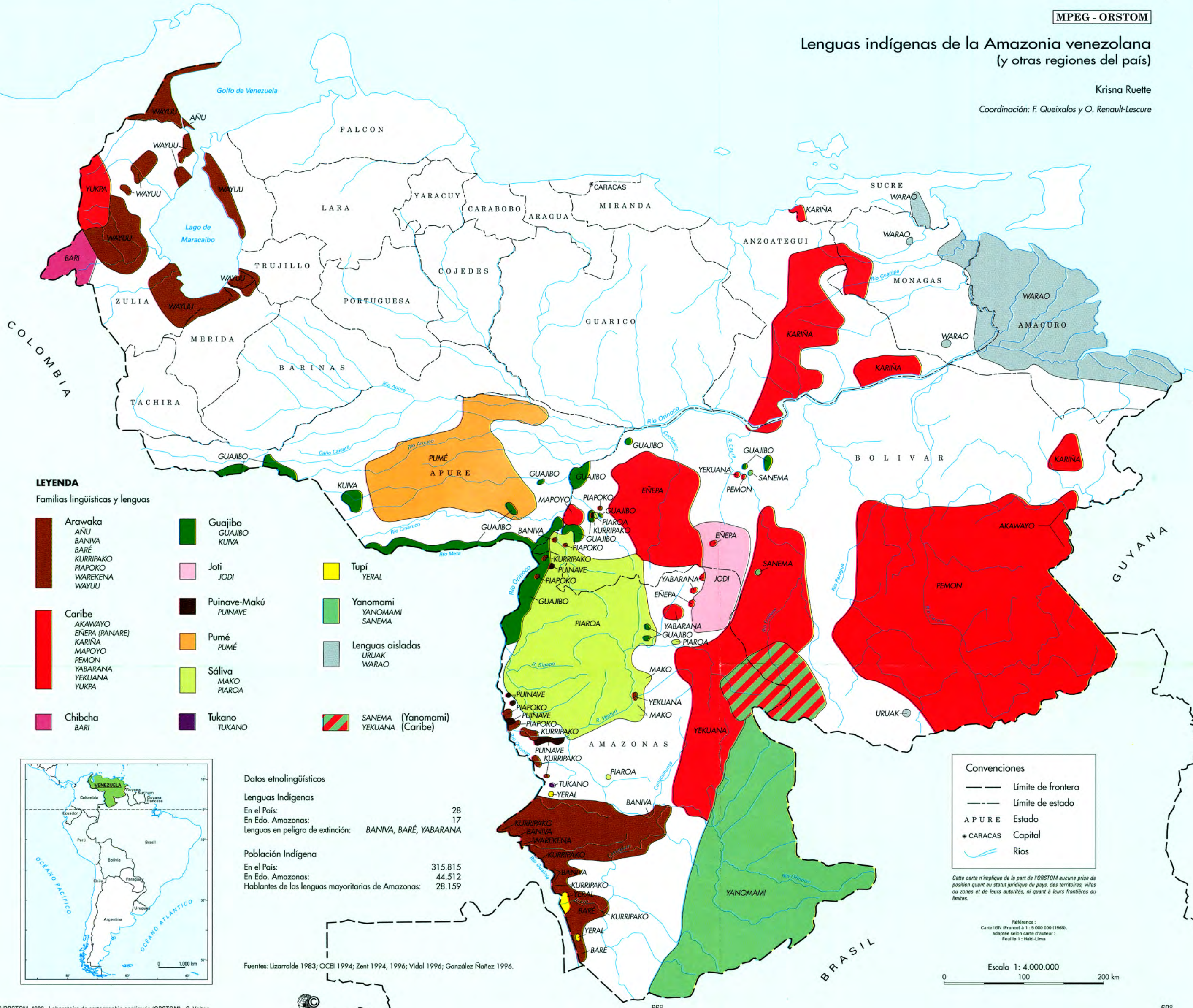
0 100 km

Cette carte n'implique de la part de l'ORSTOM aucune prise de position quant au statut juridique du pays, des territoires, villes ou zones et de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Lenguas indígenas de la Amazonia venezolana (y otras regiones del país)

Krisna Ruetle

Coordinación: F. Queixalos y O. Renault-Lescure



LEYENDA

Familias lingüísticas y lenguas

- | | | |
|--|-----------------------------|---------------------------------------|
| Arawaka
AÑU
BANIVA
BARÉ
KURRIPAKO
PIAPOKO
WAREKENA
WAYUU | Guajibo
GUAJIBO
KUIVA | Tupí
YERAL |
| Caribe
AKAWAYO
EÑEPA (PANARE)
KARINA
MAPOYO
PEMON
YABARANA
YEKUANA
YUKPA | Joti
JODI | Yanomami
YANOMAMI
SANEMA |
| Chibcha
BARI | Puinave-Makú
PUINAVE | Lenguas aisladas
URUAK
WARAO |
| Pumé
PUMÉ | Sáliva
MAKO
PIAROA | SANEMA (Yanomami)
YEKUANA (Caribe) |
| Tukano
TUKANO | | |

Datos etnolingüísticos

Lenguas Indígenas

En el País: 28
En Edo. Amazonas: 17
Lenguas en peligro de extinción: BANIVA, BARÉ, YABARANA

Población Indígena

En el País: 315.815
En Edo. Amazonas: 44.512
Hablantes de las lenguas mayoritarias de Amazonas: 28.159

Fuentes: Lizarralde 1983; OCEI 1994; Zent 1994, 1996; Vidal 1996; González Nájarez 1996.

Convenciones

- Límite de frontera
- - - Límite de estado
- APURE Estado
- CARACAS Capital
- ~ Ríos

Cette carte n'implique de la part de l'ORSTOM aucune prise de position quant au statut juridique du pays, des territoires, villes ou zones et de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Référence :
Carte IGN (France) à 1:5 000 000 (1968),
adaptée selon carte d'auteur :
Feuille 1: Haiti-Lima

Escala 1: 4.000.000

0 100 200 km

Lenguas indígenas de la Amazonia boliviana

Región de las Cuencas de los Ríos Amazonas y de la Plata
(Oriente, Chaco y Amazonia)

Elaborado por: Luis Antonio Rodríguez Bazan y Herlan Ayreyu Cuellar

"Proyección Indígena"

Diseño gráfico: Reynaldo Lima Sandalio

Coordinación: F. Queixalos y O. Renault-Lescure

LEYENDA

Familias lingüísticas, lenguas, localizaciones

Arawak

BAURÉ

- 1 Bauré
- 2 Bella Vista
- 3 El Carmen
- 4 Fortaleza
- 5 Huacarang
- 6 Magdalena
- 7 San Francisco
- 8 San Miguel
- 9 Trobi

MOJENO (TRINTARIO et IGNACIANO)

- 1 Belén
- 2 Caimanes
- 3 Camiaco
- 4 Casarabe
- 5 Concepción
- 6 Copacabana
- 7 El Dorado
- 8 Flores Coloradas
- 9 Florida
- 10 Gundonovia
- 11 La Rosa de las Aguas Negras
- 12 Laguna Colorada
- 13 Loma Suarez
- 14 Mercedes
- 15 Monte Azul
- 16 Monte Cristo
- 17 Monte Grande
- 18 Monte Grande
- 19 Naranjalillo
- 20 Primavera
- 21 Pueblo Nuevo
- 22 Pto Almacén
- 23 Pto Ballivián
- 24 Pto San Mateo
- 25 Pto Santa Isabel
- 26 Pto Siles
- 27 Pto Varador
- 28 San Antonio
- 29 San Borja del Apere
- 30 San Francisco
- 31 San Ignacio
- 32 San Ignacio de Moxos
- 33 San Juan
- 34 San Juan de Plantata
- 35 San Juan de Agua Dulce
- 36 San Juan del Ichao
- 37 San José de Patrocinio
- 38 San Lorenzo
- 39 San Lorenzo
- 40 San Miguel
- 41 San Miguel
- 42 San Miguel de Apere
- 43 San Miguel del Isiboro
- 44 San Pablo
- 45 San Pablo de Cuverene
- 46 San Pedro de Ichao
- 47 Santa Rosa
- 48 Santa Rosa del Isiboro
- 49 Trinidadito
- 50 Totorá
- 51 Villa Dorita
- 52 Villa San José
- 53 Verdum
- 54 Navidad

TACANA

- 1 Buena Vista
- 2 Concepción
- 3 El Carmen
- 4 El Carmen
- 5 Iximias
- 6 Miraflores
- 7 Rurrenabaque
- 8 San Buena Ventura
- 9 San José
- 10 Santa Ana
- 11 Santa Lucía
- 12 Santa María
- 13 Santa Rosa
- 14 Santa Rosita
- 15 Sta Fe El Carmen
- 16 Santa Rosa
- 17 Santa Rosa
- 18 San Bartolo
- 19 San Pedro
- 20 San Pedro
- 21 San Silvestre
- 22 Pto San Miguel
- 23 Pto Guzman
- 24 Tupupasa
- 25 Vuelta Grande

TUPI-GUARANI

GUARANI

- 1 Aguirerenda
- 2 Atrimbía
- 3 Abapó
- 4 Aguaraisito
- 5 Abaitogue
- 6 Akas
- 7 Aguada Grande
- 8 Amiri
- 9 Agaurati
- 10 Agaurigua
- 11 Boyuibe
- 12 Mboranigua
- 13 Mboikovo
- 14 Chimeo
- 15 El Saladito
- 16 El Cruce
- 17 Est. del Espino
- 18 El Tunal
- 19 El Espino
- 20 Eiti
- 21 Edén
- 22 Est. de Charagua
- 23 Guasigua
- 24 Guakaya
- 25 Charagua
- 26 Guirapembí Viejo
- 27 Igumbé
- 28 Itembeguasu
- 29 Itotiki
- 30 Itirore
- 31 Ititakuape
- 32 Ing. Mora
- 33 Ivo
- 34 Itanambikua
- 35 Ivasiriri
- 36 Iwamirapinta
- 37 Itakuatia
- 38 Iwikati
- 39 Isiporenda
- 40 Javillo
- 41 Kaipependi
- 42 Karariri
- 43 Kumandarote
- 44 Karandaiti
- 45 Kamatindi
- 46 Kapienda
- 47 Kapienda
- 48 Kuryuyuki
- 49 Karoguatrenda
- 50 Kaipendí Viejo
- 51 Karopa
- 52 La Herradura
- 53 La Brecha
- 54 Mandiendenda
- 55 Naico
- 56 Nakamiri
- 57 Nankaroisa
- 58 Okia
- 59 Piraisito
- 60 Pampa Redonda
- 61 Puerto Margarita
- 62 Palmario
- 63 Rosario del Ingre
- 64 Rio Seco
- 65 Rancho Nuevo
- 66 Sachapera
- 67 Suaruro
- 68 San Miguel del Itakai
- 69 Salinas
- 70 San Antonio del Parapeti
- 71 Sapirangui
- 72 Saucá Mayu
- 73 Sanja Honda
- 74 San Antonio
- 75 Saipurú
- 76 San Miguel de Itakai
- 77 Suaruro

Mataco-Maka

CHULUPIS (Población dispersa)

WENN'HAYEK

- 1 D'Orbigny
- 2 Crevaux
- 3 Yuchán
- 4 Purisima
- 5 Viscacheral
- 6 Resistencia
- 7 Villa Esperanza
- 8 San Bernardo
- 9 Quebrachal
- 10 Algarrobal
- 11 San Antonio

Pano

CHACOCO

- 1 Alto Ivan
- 2 California
- 3 El Nucleo
- 4 Motacusal
- 5 Nueva Mayos
- 6 San Pedro
- 7 Siete Almendros
- 8 Yato

MACHINERI

PACAHUARA

YAMINAGUA

- 1 Porvenir
- 2 Puerto Yaminagua
- 3 Santa Rosa

TACANA

ARAONA

- 1 Carmen de Toromomas
- 2 Puerto Araona

CAVINENIA

- 1 Baqueti
- 2 Bolívar
- 3 California
- 4 Candelaria
- 5 El Puenteado
- 6 Gallego
- 7 Mercedes
- 8 Misión Cavinias
- 9 Pescadillo
- 10 Peñas Guarayo
- 11 Puerto Cavinias
- 12 Samuama
- 13 San José
- 14 San Miguel
- 15 Santa Ana
- 16 Santa Elena
- 17 Santa Catalina

ESSE EJA

- 1 Apolo
- 2 Bala
- 3 Barrancón del Río Madidi
- 4 Fortaleza
- 5 Peña Guarayos
- 6 Portachuelo Alto
- 7 Portachuelo Bajo
- 8 Pto Salinas
- 9 San Marcos
- 10 San Martín
- 11 Villa Nueva

REYESANO

- 1 Brichuje
- 2 El Cándido
- 3 Picallores
- 4 Casarabe
- 5 Concepción
- 6 Copacabana
- 7 El Dorado
- 8 Flores Coloradas
- 9 Florida
- 10 Gundonovia
- 11 La Rosa de las Aguas Negras
- 12 Laguna Colorada
- 13 Loma Suarez
- 14 Mercedes
- 15 Monte Azul
- 16 Monte Cristo
- 17 Monte Grande
- 18 Monte Grande
- 19 Naranjalillo
- 20 Primavera
- 21 Pueblo Nuevo
- 22 Pto Almacén
- 23 Pto Ballivián
- 24 Pto San Mateo
- 25 Pto Santa Isabel
- 26 Pto Siles
- 27 Pto Varador
- 28 San Antonio
- 29 San Borja del Apere
- 30 San Francisco
- 31 San Ignacio
- 32 San Ignacio de Moxos
- 33 San Juan
- 34 San Juan de Plantata
- 35 San Juan de Agua Dulce
- 36 San Juan del Ichao
- 37 San José de Patrocinio
- 38 San Lorenzo
- 39 San Lorenzo
- 40 San Miguel
- 41 San Miguel
- 42 San Miguel de Apere
- 43 San Miguel del Isiboro
- 44 San Pablo
- 45 San Pablo de Cuverene
- 46 San Pedro de Ichao
- 47 Santa Rosa
- 48 Santa Rosa del Isiboro
- 49 Trinidadito
- 50 Totorá
- 51 Villa Dorita
- 52 Villa San José
- 53 Verdum
- 54 Navidad

TACANA

- 1 Buena Vista
- 2 Concepción
- 3 El Carmen
- 4 El Carmen
- 5 Iximias
- 6 Miraflores
- 7 Rurrenabaque
- 8 San Buena Ventura
- 9 San José
- 10 Santa Ana
- 11 Santa Lucía
- 12 Santa María
- 13 Santa Rosa
- 14 Santa Rosita
- 15 Sta Fe El Carmen
- 16 Santa Rosa
- 17 Santa Rosa
- 18 San Bartolo
- 19 San Pedro
- 20 San Pedro
- 21 San Silvestre
- 22 Pto San Miguel
- 23 Pto Guzman
- 24 Tupupasa
- 25 Vuelta Grande

TUPI-GUARANI

GUARANI

- 1 Aguirerenda
- 2 Atrimbía
- 3 Abapó
- 4 Aguaraisito
- 5 Abaitogue
- 6 Akas
- 7 Aguada Grande
- 8 Amiri
- 9 Agaurati
- 10 Agaurigua
- 11 Boyuibe
- 12 Mboranigua
- 13 Mboikovo
- 14 Chimeo
- 15 El Saladito
- 16 El Cruce
- 17 Est. del Espino
- 18 El Tunal
- 19 El Espino
- 20 Eiti
- 21 Edén
- 22 Est. de Charagua
- 23 Guasigua
- 24 Guakaya
- 25 Charagua
- 26 Guirapembí Viejo
- 27 Igumbé
- 28 Itembeguasu
- 29 Itotiki
- 30 Itirore
- 31 Ititakuape
- 32 Ing. Mora
- 33 Ivo
- 34 Itanambikua
- 35 Ivasiriri
- 36 Iwamirapinta
- 37 Itakuatia
- 38 Iwikati
- 39 Isiporenda
- 40 Javillo
- 41 Kaipependi
- 42 Karariri
- 43 Kumandarote
- 44 Karandaiti
- 45 Kamatindi
- 46 Kapienda
- 47 Kapienda
- 48 Kuryuyuki
- 49 Karoguatrenda
- 50 Kaipendí Viejo
- 51 Karopa
- 52 La Herradura
- 53 La Brecha
- 54 Mandiendenda
- 55 Naico
- 56 Nakamiri
- 57 Nankaroisa
- 58 Okia
- 59 Piraisito
- 60 Pampa Redonda
- 61 Puerto Margarita
- 62 Palmario
- 63 Rosario del Ingre
- 64 Rio Seco
- 65 Rancho Nuevo
- 66 Sachapera
- 67 Suaruro
- 68 San Miguel del Itakai
- 69 Salinas
- 70 San Antonio del Parapeti
- 71 Sapirangui
- 72 Saucá Mayu
- 73 Sanja Honda
- 74 San Antonio
- 75 Saipurú
- 76 San Miguel de Itakai
- 77 Suaruro

Mataco-Maka

CHULUPIS (Población dispersa)

WENN'HAYEK

- 1 D'Orbigny
- 2 Crevaux
- 3 Yuchán
- 4 Purisima
- 5 Viscacheral
- 6 Resistencia
- 7 Villa Esperanza
- 8 San Bernardo
- 9 Quebrachal
- 10 Algarrobal
- 11 San Antonio

Pano

CHACOCO

- 1 Alto Ivan
- 2 California
- 3 El Nucleo
- 4 Motacusal
- 5 Nueva Mayos
- 6 San Pedro
- 7 Siete Almendros
- 8 Yato

MACHINERI

PACAHUARA

YAMINAGUA

- 1 Porvenir
- 2 Puerto Yaminagua
- 3 Santa Rosa

TACANA

ARAONA

- 1 Carmen de Toromomas
- 2 Puerto Araona

CAVINENIA

- 1 Baqueti
- 2 Bolívar
- 3 California
- 4 Candelaria
- 5 El Puenteado
- 6 Gallego
- 7 Mercedes
- 8 Misión Cavinias
- 9 Pescadillo
- 10 Peñas Guarayo
- 11 Puerto Cavinias
- 12 Samuama
- 13 San José
- 14 San Miguel
- 15 Santa Ana
- 16 Santa Elena
- 17 Santa Catalina

ESSE EJA

- 1 Apolo
- 2 Bala
- 3 Barrancón del Río Madidi
- 4 Fortaleza
- 5 Peña Guarayos
- 6 Portachuelo Alto
- 7 Portachuelo Bajo
- 8 Pto Salinas
- 9 San Marcos
- 10 San Martín
- 11 Villa Nueva

REYESANO

- 1 Brichuje
- 2 El Cándido
- 3 Picallores
- 4 Casarabe
- 5 Concepción
- 6 Copacabana
- 7 El Dorado
- 8 Flores Coloradas
- 9 Florida
- 10 Gundonovia
- 11 La Rosa de las Aguas Negras
- 12 Laguna Colorada
- 13 Loma Suarez
- 14 Mercedes
- 15 Monte Azul
- 16 Monte Cristo
- 17 Monte Grande
- 18 Monte Grande
- 19 Naranjalillo
- 20 Primavera
- 21 Pueblo Nuevo
- 22 Pto Almacén
- 23 Pto Ballivián
- 24 Pto San Mateo
- 25 Pto Santa Isabel
- 26 Pto Siles
- 27 Pto Varador
- 28 San Antonio
- 29 San Borja del Apere
- 30 San Francisco
- 31 San Ignacio
- 32 San Ignacio de Moxos
- 33 San Juan
- 34 San Juan de Plantata
- 35 San Juan de Agua Dulce
- 36 San Juan del Ichao
- 37 San José de Patrocinio
- 38 San Lorenzo
- 39 San Lorenzo
- 40 San Miguel
- 41 San Miguel
- 42 San Miguel de Apere
- 43 San Miguel del Isiboro
- 44 San Pablo
- 45 San Pablo de Cuverene
- 46 San Pedro de Ichao
- 47 Santa Rosa
- 48 Santa Rosa del Isiboro
- 49 Trinidadito
- 50 Totorá
- 51 Villa Dorita
- 52 Villa San José
- 53 Verdum
- 54 Navidad

TACANA

- 1 Buena Vista
- 2 Concepción
- 3 El Carmen
- 4 El Carmen
- 5 Iximias
- 6 Miraflores
- 7 Rurrenabaque
- 8 San Buena Ventura
- 9 San José
- 10 Santa Ana
- 11 Santa Lucía
- 12 Santa María
- 13 Santa Rosa
- 14 Santa Rosita
- 15 Sta Fe El Carmen
- 16 Santa Rosa
- 17 Santa Rosa
- 18 San Bartolo
- 19 San Pedro
- 20 San Pedro
- 21 San Silvestre
- 22 Pto San Miguel
- 23 Pto Guzman
- 24 Tupupasa
- 25 Vuelta Grande

TUPI-GUARANI

GUARANI

- 1 Aguirerenda
- 2 Atrimbía
- 3 Abapó
- 4 Aguaraisito
- 5 Abaitogue
- 6 Akas
- 7 Aguada Grande
- 8 Amiri
- 9 Agaurati
- 10 Agaurigua
- 11 Boyuibe
- 12 Mboranigua
- 13 Mboikovo
- 14 Chimeo
- 15 El Saladito
- 16 El Cruce
- 17 Est. del Espino
- 18 El Tunal
- 19 El Espino
- 20 Eiti
- 21 Edén
- 22 Est. de Charagua
- 23 Guasigua
- 24 Guakaya
- 25 Charagua
- 26 Guirapembí Viejo
- 27 Igumbé
- 28 Itembeguasu
- 29 Itotiki
- 30 Itirore
- 31 Ititakuape
- 32 Ing. Mora
- 33 Ivo
- 34 Itanambikua
- 35 Ivasiriri
- 36 Iwamirapinta
- 37 Itakuatia
- 38 Iwikati
- 39 Isiporenda
- 40 Javillo
- 41 Kaipependi
- 42 Karariri
- 43 Kumandarote
- 44 Karandaiti
- 45 Kamatindi
- 46 Kapienda
- 47 Kapienda
- 48 Kuryuyuki
- 49 Karoguatrenda
- 50 Kaipendí Viejo
- 51 Karopa
- 52 La Herradura
- 53 La Brecha
- 54 Mandiendenda
- 55 Naico
- 56 Nakamiri
- 57 Nankaroisa
- 58 Okia
- 59 Piraisito
- 60 Pampa Redonda
- 61 Puerto Margarita
- 62 Palmario
- 63 Rosario del Ingre
- 64 Rio Seco
- 65 Rancho Nuevo
- 66 Sachapera
- 67 Suaruro
- 68 San Miguel del Itakai
- 69 Salinas
- 70 San Antonio del Parapeti
- 71 Sapirangui
- 72 Saucá Mayu
- 73 Sanja Honda
- 74 San Antonio
- 75 Saipurú
- 76 San Miguel de Itakai
- 77 Suaruro

Mataco-Maka

CHULUPIS (Población dispersa)

WENN'HAYEK

- 1 D'Orbigny
- 2 Crevaux
- 3 Yuchán
- 4 Purisima
- 5 Viscacheral
- 6 Resistencia
- 7 Villa Esperanza
- 8 San Bernardo
- 9 Quebrachal
- 10 Algarrobal
- 11 San Antonio

Pano

CHACOCO

- 1 Alto Ivan
- 2 California
- 3 El Nucleo
- 4 Motacusal
- 5 Nueva Mayos
- 6 San Pedro
- 7 Siete Almendros
- 8 Yato

MACHINERI

PACAHUARA

YAMINAGUA

- 1 Porvenir
- 2 Puerto Yaminagua
- 3 Santa Rosa

TACANA

ARAONA

- 1 Carmen de Toromomas
- 2 Puerto Araona

CAVINENIA

- 1 Baqueti
- 2 Bolívar
- 3 California
- 4 Candelaria
- 5 El Puenteado
- 6 Gallego
- 7 Mercedes
- 8 Misión Cavinias
- 9 Pescadillo
- 10 Peñas Guarayo
- 11 Puerto Cavinias
- 12 Samuama
- 13 San José
- 14 San Miguel
- 15 Santa Ana
- 16 Santa Elena
- 17 Santa Catalina

ESSE EJA

- 1 Apolo
- 2 Bala
- 3 Barrancón del Río Madidi
- 4 Fortaleza
- 5 Peña Guarayos
- 6 Portachuelo Alto
- 7 Portachuelo Bajo
- 8 Pto Salinas
- 9 San Marcos
- 10 San Martín
- 11 Villa Nueva

REYESANO

- 1 Brichuje
- 2 El Cándido
- 3 Picallores
- 4 Casarabe
- 5 Concepción
- 6 Copacabana
- 7 El Dorado
- 8 Flores Coloradas
- 9 Florida
- 10 Gundonovia
- 11 La Rosa de las Aguas Negras
- 12 Laguna Colorada
- 13 Loma Suarez
- 14 Mercedes
- 15 Monte Azul
- 16 Monte Cristo
- 17 Monte Grande
- 18 Monte Grande
- 19 Naranjalillo
- 20 Primavera
- 21 Pueblo Nuevo
- 22 Pto Almacén
- 23 Pto Ballivián
- 24 Pto San Mateo
- 25 Pto Santa Isabel
- 26 Pto Siles
- 27 Pto Varador
- 28 San Antonio
- 29 San Borja del Apere
- 30 San Francisco
- 31 San Ignacio
- 32 San Ignacio de Moxos
- 33 San Juan
- 34 San Juan de Plantata
- 35 San Juan de Agua Dulce
- 36 San Juan del Ichao
- 37 San José de Patrocinio
- 38 San Lorenzo
- 39 San Lorenzo
- 40 San Miguel
- 41 San Miguel
- 42 San Miguel de Apere
- 43 San Miguel del Isiboro
- 44 San Pablo
- 45 San Pablo de Cuverene
- 46 San Pedro de Ichao
- 47 Santa Rosa
- 48 Santa Rosa del Isiboro
- 49 Trinidadito
- 50 Totorá
- 51 Villa Dorita
- 52 Villa San José
- 53 Verdum
- 54 Navidad

TACANA

- 1 Buena Vista
- 2 Concepción
- 3 El Carmen
- 4 El Carmen
- 5 Iximias
- 6 Miraflores
- 7 Rurrenabaque
- 8 San Buena Ventura
- 9 San José
- 10 Santa Ana
- 11 Santa Lucía
- 12 Santa María
- 13 Santa Rosa
- 14 Santa Rosita
- 15 Sta Fe El Carmen
- 16 Santa Rosa
- 17 Santa Rosa
- 18 San Bartolo
- 19 San Pedro
- 20 San Pedro
- 21 San Silvestre
- 22 Pto San Miguel
- 23 Pto Guzman
- 24 Tupupasa
- 25 Vuelta Grande

TUPI-GUARANI

GUARANI

- 1 Aguirerenda
- 2 Atrimbía
- 3 Abapó
- 4 Aguaraisito
- 5 Abaitogue
- 6 Akas
- 7 Aguada Grande
- 8 Amiri
- 9 Agaurati
- 10 Agaurigua
- 11 Boyuibe
- 12 Mboranigua
- 13 Mboikovo
- 14 Chimeo
- 15 El Saladito
- 16 El Cruce
- 17 Est. del Espino
- 18 El Tunal
- 19 El Espino
- 20 Eiti
- 21 Edén
- 22 Est. de Charagua
- 23 Guasigua
- 24 Guakaya
- 25 Charagua
- 26 Guirapembí Viejo
- 27 Igumbé
- 28 Itembeguasu
- 29 Itotiki
- 30 Itirore
- 31 Ititakuape
- 32 Ing. Mora
- 33 Ivo
- 34 Itanambikua
- 35 Ivasiriri
- 36 Iwamirapinta
- 37 Itakuatia
- 38 Iwikati
- 39 Isiporenda
- 40 Javillo
- 41 Kaipependi
- 42 Karariri
- 43 Kumandarote
- 44 Karandaiti
- 45 Kamatindi
- 46 Kapienda
- 47 Kapienda
- 48 Kuryuyuki
- 49 Karoguatrenda
- 50 Kaipendí Viejo
- 51 Karopa
- 52 La Herradura
- 53 La Brecha
- 54 Mandiendenda
- 55 Naico
- 56 Nakamiri
- 57 Nankaroisa
- 58 Okia
- 59 Piraisito
- 60 Pampa Redonda
- 61 Puerto Margarita
- 62 Palmario
- 63 Rosario del Ingre
- 64 Rio Seco
- 65 Rancho Nuevo
- 66 Sachapera
- 67 Suaruro
- 68 San Miguel del Itakai
- 69 Salinas
- 70 San Antonio del Parapeti
- 71 Sapirangui
- 72 Saucá Mayu
- 73 Sanja Honda
- 74 San Antonio
- 75 Saipurú
- 76 San Miguel de Itakai
- 77 Suaruro

Mataco-Maka

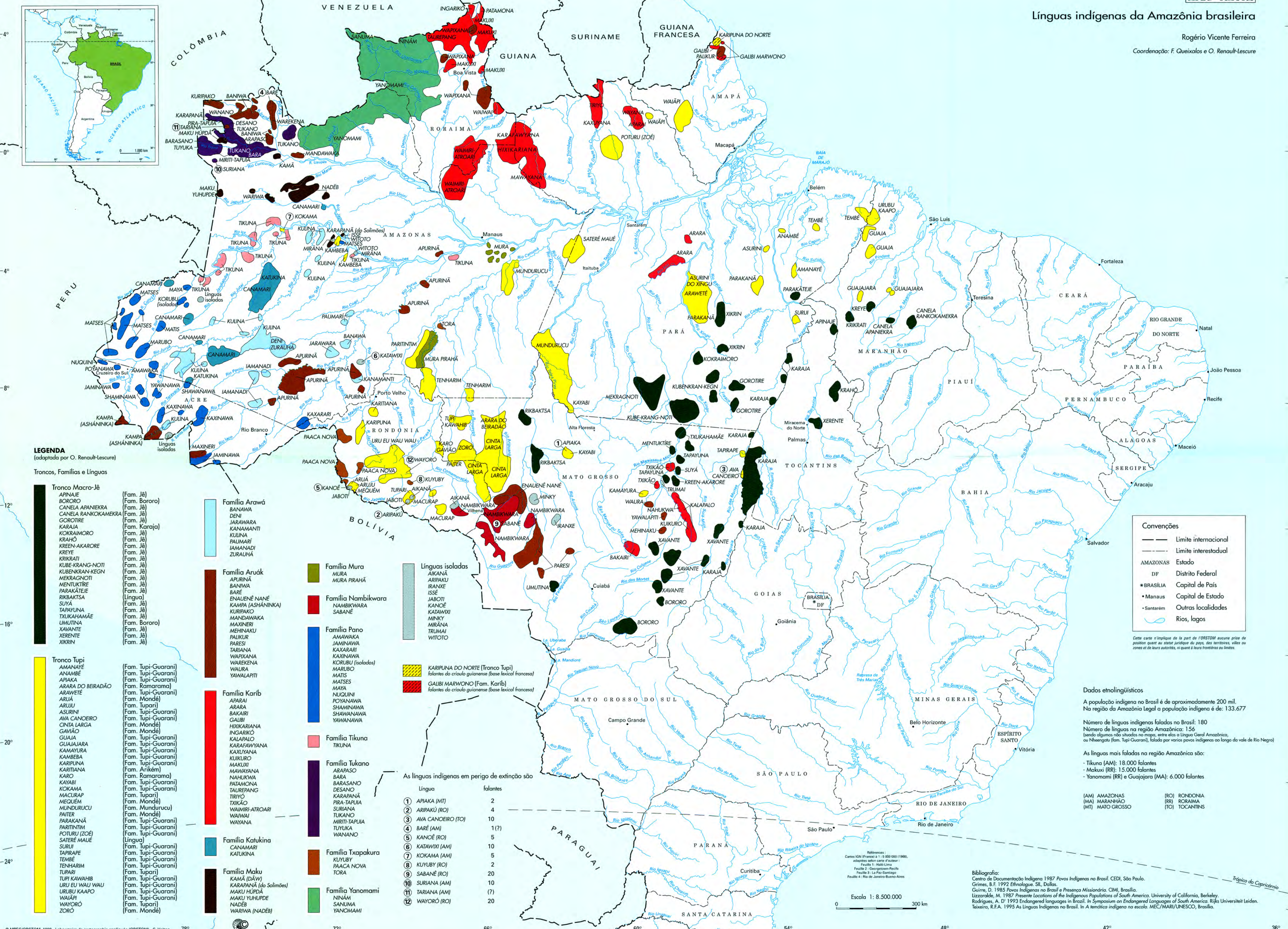
CHULUPIS (Población dispersa)

WENN'HAYEK

- 1 D'Orbigny
- 2 Crevaux
- 3 Yuchán
- 4 Purisima
- 5 Viscacheral
- 6 Resistencia
- 7 Villa Esperanza
- 8 San Bernardo
- 9 Quebrachal
- 10 Algarrobal

Línguas indígenas da Amazônia brasileira

Rogério Vicente Ferreira
Coordenação: F. Queixalós e O. Renault-Lescure



LEGENDA
(adaptada por O. Renault-Lescure)

Troncos, Famílias e Línguas

- Tronco Macro-Jê**
- APINAJE (Fam. Jê)
 - BORORO (Fam. Bororo)
 - CANELA APANIEKRA (Fam. Jê)
 - CANELA RANKOKAMEKRA (Fam. Jê)
 - GOROTIRE (Fam. Jê)
 - KARAJA (Fam. Jê)
 - KOKRAIMORO (Fam. Jê)
 - KRAHÔ (Fam. Jê)
 - KREEN-AKARORE (Fam. Jê)
 - KREYE (Fam. Jê)
 - KRIKRATI (Fam. Jê)
 - KUBE-KRANG-NOTI (Fam. Jê)
 - KUBENKRAN-KEGN (Fam. Jê)
 - MEKRAKNOTI (Fam. Jê)
 - MENTUKTIRE (Fam. Jê)
 - PARAKATEJE (Fam. Jê)
 - RIKBAKTA (Fam. Jê)
 - SUYÁ (Fam. Jê)
 - TAPAYUNA (Fam. Jê)
 - TXUKAHAMAE (Fam. Bororo)
 - UMUTINA (Fam. Jê)
 - XAVANTE (Fam. Jê)
 - XERENTE (Fam. Jê)
 - XIKRIN (Fam. Jê)

- Tronco Tupi**
- AMANAYÉ (Fam. Tupi-Guarani)
 - ANAMBÉ (Fam. Tupi-Guarani)
 - APIKA (Fam. Tupi-Guarani)
 - ARARA DO BEIRADÃO (Fam. Ramarama)
 - ARAWETÉ (Fam. Tupi-Guarani)
 - ARUÁ (Fam. Mondé)
 - ARUJU (Fam. Tupari)
 - ASURINI (Fam. Tupi-Guarani)
 - AVA CANOEIRO (Fam. Mondé)
 - CINTA LARGA (Fam. Mondé)
 - GAVIÃO (Fam. Tupi-Guarani)
 - GUAJA (Fam. Tupi-Guarani)
 - GUAJAJARA (Fam. Tupi-Guarani)
 - KAMAYURA (Fam. Tupi-Guarani)
 - KAMBEBA (Fam. Tupi-Guarani)
 - KARIPUNA (Fam. Tupi-Guarani)
 - KARITIANA (Fam. Arikém)
 - KARO (Fam. Ramarama)
 - KAYABI (Fam. Tupi-Guarani)
 - KOKAMA (Fam. Tupi-Guarani)
 - MACURAP (Fam. Tupari)
 - MEKURU (Fam. Mondé)
 - MUNDURUCU (Fam. Mondé)
 - PAITER (Fam. Mondé)
 - PARAKANÁ (Fam. Tupi-Guarani)
 - PARITINTIM (Fam. Tupi-Guarani)
 - POTURU (ZOE) (Fam. Tupi-Guarani)
 - SATERÉ MAUÉ (Língua)
 - SURUI (Fam. Tupi-Guarani)
 - TAPIRAPE (Fam. Tupi-Guarani)
 - TEMBE (Fam. Tupi-Guarani)
 - TENHARIM (Fam. Tupari)
 - TUPARI (Fam. Tupari)
 - TUPI KAWAHIB (Fam. Tupi-Guarani)
 - URU EU WAU WAU (Fam. Tupi-Guarani)
 - URUBU KAAPO (Fam. Tupi-Guarani)
 - WAIÁPI (Fam. Tupi-Guarani)
 - WAYORÓ (Fam. Tupari)
 - ZORÓ (Fam. Mondé)

- Família Arawá**
- BANAWA
 - DENI
 - JARAWARA
 - KANAMANTI
 - KULINA
 - PAUMARI
 - IAMANADI
 - ZURAUHÁ

- Família Aruák**
- APURINÁ
 - BANIWA
 - IRANXE
 - ISSE
 - JABOTI
 - KANOÉ
 - KATAWIXI
 - MINKY
 - MIRANA
 - TRUMAI
 - WITOTO

- Família Karib**
- APARAI
 - ARARA
 - BAKARI
 - GALIBI
 - HIXIKARIANA
 - KALAPALO
 - KARAFAWYANA
 - KAXUYANA
 - KUKURO
 - MAKUXI
 - MAWAYANA
 - MAHUKWA
 - PATAMONA
 - TAUREPANG
 - TIRIYO
 - WAIMIRI-ATROARI
 - WAIWAI
 - WAYANA

- Família Katukina**
- CANAMARI
 - KATUKINA
- Família Maku**
- KAMÁ (DÁW)
 - KARAPANÁ (do Solimões)
 - MAKU HUPDA
 - MAKU YUHUPDE
 - NADÉB
 - WARIWA (NADÉB)

- Família Mura**
- MURA
 - MURA PIRAHÁ

- Família Nambikwara**
- NAMBIKWARA
 - SABANÉ

- Família Pano**
- AMAWAKA
 - JAMINAWA
 - KAXARARI
 - KAXINAWA
 - KORUBU (isoladas)
 - MARUBO
 - MATIS
 - MAYAS
 - NUQUINI
 - POYANAWA
 - SHAMINAWA
 - SHAWANAWA
 - YAWANAWA

- Família Tikuna**
- TIKUNA

- Família Txapakura**
- KUYUBI
 - PAACA NOVA
 - TORA
- Família Yanomami**
- NINAM
 - SANUMA
 - YANOMAMI

- Línguas isoladas**
- AIKANÁ
 - ARIPAKU
 - IRANXE
 - ISSE
 - JABOTI
 - KANOÉ
 - KATAWIXI
 - MINKY
 - MIRANA
 - TRUMAI
 - WITOTO

- KARIPUNA DO NORTE (Tronco Tupi)**
falantes do crioulo guianense (base lexical francesa)
- GALIBI MARWONO (Fam. Karib)**
falantes do crioulo guianense (base lexical francesa)

As línguas indígenas em perigo de extinção são

Língua	falantes
1 APIKA (MT)	2
2 ARIKAKU (RO)	4
3 AVA CANOEIRO (TO)	10
4 BARÉ (AM)	1(?)
5 KANOÉ (RO)	5
6 KATAWIXI (AM)	10
7 KOKAMA (AM)	5
8 KUYUBI (RO)	2
9 SABANÉ (RO)	20
10 SURIANA (AM)	10
11 TARIANA (AM)	(?)
12 WAYORÓ (RO)	20

- Convenções**
- Limite internacional
 - - - Limite interestadual
 - AMAZONAS
 - DF Distrito Federal
 - BRASILIA Capital de País
 - Manaus Capital de Estado
 - Santarém Outras localidades
 - Rios, lagos

Dados etnolinguísticos

A população indígena no Brasil é de aproximadamente 200 mil.
Na região da Amazônia Legal a população indígena é de: 133.677

Número de línguas indígenas faladas no Brasil: 180
Número de línguas na região Amazônica: 156
(sendo algumas não situadas no mapa, entre elas a Língua Geral Amazônica, ou Nheengatu (fam. Tupi-Guarani), falada por vários povos indígenas ao longo do vale do Rio Negro)

As línguas mais faladas na região Amazônica são:

- Tikuna (AM): 18.000 falantes
- Makuxi (RR): 15.000 falantes
- Yanomami (RR) e Guajajara (MA): 6.000 falantes

(AM) AMAZONAS	(RR) RORAIMA
(MA) MARANHÃO	(TO) TOCANTINS
(MT) MATO GROSSO	

Bibliografia:
Centro de Documentação Indígena 1987 Povos Indígenas no Brasil. CEDI, São Paulo.
Grimes, B.F. 1992 Ethnologue. SIL, Dallas.
Guirre, D. 1985 Povos Indígenas no Brasil e Presença Missionária. CIM, Brasília.
Lizzaralde, M. 1987 Presente Locations of the Indigenous Populations of South America. University of California, Berkeley.
Rodrigues, A. D' 1993 Endangered languages in Brazil. In Symposium on Endangered Languages of South America. Rijks Universiteit Leiden.
Teixeira, R.F.A. 1995 As Línguas Indígenas no Brasil. In A temática indígena na escola. MEC/MAR/UNESCO, Brasília.

Adakí Andaquí Andoa Andoke Andoque Anglais Anindilyakwa Añú Añún A
 Aca Arawa Arawá Arawack Arawak Arawák Arawak-Maipure Arawak
 Añka Asheníka Asheninka Ashninka Assuriní Astur-leonés Atorad Áture A
 Aníva Baniwa Bantú Bantú Barasana Barasano Barbacoa Baré Barí Baur
 Guapana Cahuarano Campa caquinte Camsá Candoshi Canelo-quichua Ca
 Ashinahua Castellano Castellano-leonés Catalán Cauqui Cavineña Cavineñ
 Chicha Chicano Chimán Chimane Chimila Chinanteco Chinês Chinese Chinois
 Cogapakori Coreguaje Coronado Creole Créole Criollo Cubeo Cuiba Cu
 E-kjénim Embera Embera-chamí Emerillon Emérillon E'ñepa English Epe
 Galego Galibi Gallego Garífuna Gavião Geral Gerales Gitonga Goahivo G
 Guaráyo Guarayú Guarekena Guarekena Guayabero Guayana Guayku
 Hindustani Hiwi Hixkaryana Hmong Ho Hohódeni Hollandais Hoti Huaca
 Ibiruruy Ibicenco Ignaciano Ika Ikun Iñapari Indoeuropeo Inga Ingano Ingarik
 Jamadi Jaminawa Japonés Japonês Japreria Jarawara Jarú Javaé Javan
 Kaingang Kaiwá Kala lagaw ya Kaliána Kalina Kali'na Kalihna Kalinha Kali
 Karoná Kariná Kari'na Kari'nya Kariña Kariña Kariri Karitiana Karitiána K
 Kiriri Koaiá Koazá Kofán Kogui Kokakañú Kokáma Kom Korebaju Koreg
 Kwinti Lao Lapalapa Latín Leco Loko Lokono Lokono Arawak Lomwe L
 Makonde Makuchi Maku nadeb Makú Máku Makua Makú-nukak Makú-
 Maropa Marubo Masaká Matawai Matís Matses Matsés Maué M
 Mohawk Mojeño Mojo Mondé Montero Moré Moriwani Moronahua M
 Patha Mwani Mynky Na-dene Náhñu Nahua Nambikwara Nambikwára
 Nukak Nukini Nunga Nyangumarta Nyanja Nyungwe Oa Oayana
 Otomí Otuques Oyana Pacahuara Paez Páez Pai coca Paicoca Pai-
 Pareci Parene Parkatejê Parquenahua Patamona Patámona Patam
 Piro Portugais Português Português Portuguese Poyanawa Pu
 Roucouyenne Runa Runa shimi Runa-shimi Sabela Sáliba Sáliba piaroa S
 Sharanawa Shapra Sharanahua Shawādawa Shebaya Shikana Shimaco
 Siwi Siwiar Sona Sranan tongo Sranantongo Sranan-tongo Surinamien S
 Taurepan Taurepán Taushiro Tchokwe Tenetehara Tenharim Terena
 Tsachila Tsafiki Tsáse Tsimane Tsonga Tswa Tucano Tukano Tukáno
 Txapakura Txapakúra Uhu Umutina Urarina Uru U'wa
 Wao Waorani Wao-tirir Wapishana Warao Warau
 Western Desert languages Wik
 Yanam Yanesha Yanoama Yc
 Yola Yolu Yora Yuana Yucuna Yuhú Yujup-de Yuki Yuko Yukpa Yukur

Fundação Biblioteca Nacional

ISBN 85-85394-86-1



9 788585 994068