



conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
 Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y
 Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Simposio

Americas Research Group / School of Modern Languages / Institut Ramon Llull

Lengua y lucha sociopolítica en el mundo hispánico

28 de abril de 2010

Participantes: **Miquel A. Essomba**, UNESCOCAT, Barcelona; **Utta von Gleich**, University of Hamburg; **Sheila Aikman**, University of East Anglia; **Josep Cru**, Newcastle University; **Jane Freeland**, University of Southampton; **Peter Sercombe**, Newcastle University

Organizado por



Índice

Introducción.....	1
<i>Rosaleen Howard</i>	
El mito de Sísifo. Un estudio de caso sobre el catalán en Cataluña.....	7
<i>Miquel Àngel Essomba</i>	
Retos en política lingüística en la América Latina multiétnica: Objetivos para el Bicentenario de la Independencia (2010-2026).....	15
<i>Utta von Gleich</i>	
Las políticas cambiantes de Educación Intercultural en la región amazónica....	27
<i>Sheila Aikman</i>	
Discursos de revalorización de la lengua en la prensa yucateca.....	35
<i>Josep Cru</i>	
Epílogo.....	53
<i>Jane Freeland</i>	

Introducción

Rosaleen Howard,
Newcastle University

Estamos orgullosos de presentar esta colección de documentos en tres idiomas, elaborados para el Simposio 'Lengua y lucha sociopolítica en el mundo hispánico', celebrado en la Universidad de Newcastle el 28 de abril de 2010, con el apoyo del Grupo de Investigación de las Américas de Newcastle y la Escuela de Lenguas Modernas. El Simposio también disfrutó del apoyo del Instituto Ramon Llull, lo que permitió la participación de Miquel Àngel Essomba. Para el beneficio del público en general, Josep Cru ha traducido los textos originales del inglés al catalán y al español.

A medida que avanzamos en el siglo XXI, aumentan las presiones culturales, sociales y económicas que se ejercen sobre los pueblos indígenas de América Latina para que se sumen a la mayoría hablante de español y portugués, y abandonen sus lenguas y las formas de conocimiento que esas lenguas sirven para transmitir. A pesar de que la historia reciente de cambios constitucionales y educativos en todo el ámbito de América Latina tiene en cuenta las identidades lingüísticas y las necesidades educativas de las poblaciones indígenas, los sistemas de educación siguen siendo un canal importante para el ejercicio de tales presiones. Las agendas políticas estatales que están detrás de estos procesos explican en parte las luchas por los derechos sobre lengua y educación en que derivan. También entran en juego factores ideológicos que funcionan tanto a nivel de estado como de sociedad civil. En regiones de España como por ejemplo Catalunya, las luchas por los derechos lingüísticos han sido una parte central del proceso político, continuando incluso después del final del régimen de Franco en 1975, y su historia contiene lecciones para el caso de América Latina. Este simposio reunió investigadores, estudiantes y profesionales en el campo de la planificación lingüística y de la educación en España y América Latina para presentar algunos de los temas y participar en el debate.

No es frecuente que las cuestiones sociolingüísticas que preocupan en América Latina y las de la España peninsular se discutan en el mismo foro. Sin embargo, en su desarrollo a finales del siglo XX como disciplina, la sociolingüística le debe mucho al trabajo pionero del académico catalán Rafael Ninyoles (*Idioma y Poder social*, Madrid, Tecnos, 1972) y a las posteriores generaciones de influyentes sociolingüistas catalanes. Otra ocasión reciente en que se le dio un enfoque transatlántico al tema tratado aquí, fue el Coloquio Internacional sobre 'Relaciones Entre Lengua, Nación, Identidad y Poder en España, Hispanoamérica y Estados

Unidos' organizado por el Instituto Ibero-Americano de Berlín en junio de 2005.¹ Esperamos que la presente colección de artículos estimule la reflexión y la investigación de carácter comparativo y transcontinental, en el campo de la sociología de la lengua en el mundo de habla española. De este modo esperamos también contribuir a una mejor comprensión global del papel fundamental del uso de la lengua en la sociedad - que tiene la capacidad de reunir, pero también de dividir – las comunidades multilingües en todo el mundo.

Miquel Essomba, desde su cargo como director de UNESCOCAT, ofrece un amplio análisis de las vicisitudes del catalán, que pasó de ser una lengua literaria de prestigio en la época medieval, a convertirse en una lengua subordinada al poder del español en los últimos siglos, siendo a la vez lengua perseguida y de resistencia al poder central bajo el régimen de Franco, hasta la situación en la que se encuentra hoy.

Desde la década de 1990, en un contexto de medidas para promover el uso de las lenguas minorizadas por organismos internacionales como la UNESCO, y la creciente voluntad política por parte de los gobiernos para apoyarlos a través de políticas educativas, el paisaje sociolingüístico de Cataluña se complica por algunos factores que podrían afectar la vitalidad de la lengua a medio y largo plazo. Por un lado, ha habido una afluencia de hablantes de español de América Latina, que pueden ser reacios a asumir el reto de aprender la lengua regional cuando ya tienen el español como lengua materna; también las lenguas de las comunidades de inmigrantes de África y Asia comienzan a hacer notar su presencia. Por otra parte, mientras que el catalán fue una vez lengua de solidaridad y resistencia, algunos sectores lo han llegado a considerar como símbolo del movimiento autonomista. Justo en un momento de la historia en que podemos esperar que el futuro del idioma tome un giro positivo (como ha ocurrido con el galés en Gales en las últimas décadas, por ejemplo), las diferencias ideológicas que cruzan todo el espectro de la sociedad catalana implican que- desde un punto de vista simbólico, por lo menos- hablar, promover, y utilizar el catalán no esté exento de problemas. Essomba concluye su trabajo con recomendaciones prácticas de 'planificación del estatus', que, en caso de ponerse en práctica, podrían ayudar a garantizar la vitalidad de la lengua en el futuro.

Utta von Gleich (Universidad de Hamburgo) aporta en su artículo su larga experiencia de trabajo como sociolingüista especializada en la región andina, y como consultora de la Agencia Alemana de Cooperación Técnica, GTZ. Comienza proporcionando una visión general de los desafíos en política lingüística en las regiones multiétnicas hispánicas de América Latina, remontándose a la época precolombina y colonial a través de los periodos colonial español y republicano. La parte principal de su discusión, basada en su participación directa en muchos de los procesos que describe, detalla desarrollos recientes y en curso de políticas

¹ Para las actas del coloquio ver Kirsten Süselbeck, Mühlshlegel U., y P. Masson (eds.), *Lengua, Identidad e Nación. La Regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, Biblioteca Ibero-Americana/Vervuert, Madrid y Frankfurt, 2008.

lingüísticas y educativas para los pueblos indígenas. Su ponencia concluye con un acertado conjunto de sugerencias con carácter de directrices que podrían ser seguidas por los gobiernos y los organismos indígenas a fin de promover el uso y difusión de las lenguas indígenas en las sociedades postcoloniales de hoy. Pide a aquellos en posiciones de influencia que aprovechen las celebraciones del Bicentenario de la Independencia en América Latina para este fin.

Sheila Aikman (Universidad de East Anglia) aporta tanto su experiencia de trabajo junto a las comunidades de la Amazonía peruana que participan en el desarrollo de programas de Educación Intercultural (EI), como su experiencia en cuestiones de educación y diversidad en todo el mundo. Habla de dos contextos particulares en los que se están desarrollando planes de estudios cultural y lingüísticamente pertinentes. Primero analiza el FORMABIAP ('Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana'), cuya historia de éxito como un ejemplo de EI se debe a la fuerza y la voluntad política de los pueblos indígenas, organizados como 'Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana' (AIDSESP) en la parte nororiental de la Amazonía Peruana (Trapnell 2003). Más adelante en el artículo, Aikman focaliza su atención en un programa más reciente, EIBAMAZ, financiado por el gobierno finlandés, centrándose en las poblaciones amazónicas de Ecuador, Perú y Bolivia, comentando las diferencias en la forma en que evoluciona el programa en los tres países, debido a los diversos contextos políticos y de políticas implicados.

El artículo de Aikman tiene como objetivo criticar el concepto de 'interculturalidad' en su aplicación en programas de educación para los pueblos indígenas de América Latina, destacando las deficiencias sobre el tema del Informe Mundial de Seguimiento de la UNESCO (2010), que, en su opinión, no aborda los factores políticos subyacentes a la marginación de los niños indígenas, cuyas necesidades educativas trata de abordar el modelo de EI; tampoco especifica como podría ser la EI en la práctica en el aula. En este sentido, valora los informes que salen del programa EIBAMAZ como más bien auto-reflexivos e informativos. Nos recuerda también la cara conflictiva de la interculturalidad: enfrentamientos dramáticos y violentos, que surgen del choque de intereses sociales y económicos, y que marcan la vida de los habitantes de muchas partes de la cuenca amazónica (la masacre de Bagua, Perú, en 2009, por ejemplo). En la sección final, Aikman se pregunta si la educación intercultural puede ser un medio para promover la igualdad y la justicia social, teniendo en cuenta los actuales debates internacionales académicos sobre la calidad de la educación que se enmarca en estos programas.

Josep Cru (Universidad de Newcastle), con una larga experiencia en cuestiones y políticas lingüísticas para lenguas minoritarias en su trabajo en LINGUAPAX, y ahora involucrado en un proyecto de doctorado sobre revalorización y revitalización lingüística en México, dirige nuestra atención al caso del maya yucateco. En concreto, analiza los discursos sobre el estatus, la vitalidad y la valorización de la lengua según se expresa en la prensa regional. Toma como corpus una selección de artículos de dos diarios regionales de diferente posicionamiento político y social, disponible en línea y correspondiente al período 2000-2008. Este

examen de las representaciones de la lengua indígena mediatizada por los periódicos plantea muchas cuestiones críticas de interés sociolingüístico: por ejemplo, la relación entre la lengua y las identidades regionales y nacionales, y, en relación a México, la relación entre el Estado moderno y su pasado indígena, y el papel que desempeña la lengua maya en la constitución de esa relación. Mediante el uso del Análisis Crítico del Discurso, Cru se centra en dos temas recurrentes en el corpus: los discursos del nacionalismo en relación a las lenguas, y el uso de metáforas biológicas que atribuyen ciertas cualidades y valores a la lengua, que a su vez influyen sobre las ideologías lingüísticas y las actitudes sociales. También destaca la importancia de los debates en la literatura sociolingüística crítica con respecto a la necesidad de 'desinventar' (Makoni y Pennycook 2007) las lenguas- es decir, para deconstruir la percepción común de las lenguas como entidades cerradas que pueden ser estandarizadas- con el fin de revelar y comprender la naturaleza de la planificación lingüística como campo de batalla ideológico.

Estuvimos encantados de contar en el simposio con los comentarios de dos sociolingüistas experimentados, especialistas en cuestiones sociales y políticas derivadas de la diversidad lingüística en configuraciones coloniales: Jane Freeland (Universidad de Southampton) con su experiencia en Nicaragua y Peter Sercombe (Universidad de Newcastle) con su conocimiento del Sudeste Asiático. El epílogo de Freeland para los artículos publicados destaca las diferencias sociales, económicas y políticas entre los casos del catalán y las lenguas indígenas de América Latina, al tiempo que subraya que la pretendida 'historia de éxito' del catalán (Fishman 1991) no debería darse por sentada en los cambiantes tiempos contemporáneos. Freeland también pone especial atención en los problemas relacionados con el diseño e implementación de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para las comunidades indígenas de América Latina, muchos de los cuales pueden derivar, entre otros factores, de (mal)-entendidos de la relación entre lengua, cultura, escuela y comunidad, una problemática que merece un estudio más crítico. Concluye comentando, en línea con Cru, la utilidad potencial de un enfoque 'ecológico'- u holístico- de la planificación lingüística en sociedades plurilingües y multiétnicas, en las que, sobre todo, el poder y la influencia en los procesos de creación políticas debe ser más plenamente encomendado a los propios hablantes (López 2008).

El simposio representado en estas actas se llevó a cabo al mismo tiempo que los coordinadores presentaban una propuesta de subvención para una serie más elaborada de seminarios y eventos para el seguimiento y la continuación de estas discusiones en un foro transatlántico. Por tanto, estamos encantados de anunciar el éxito de esta propuesta. Con el apoyo del programa de la Academia Británica 'Enlace UK-América Latina y el Caribe', anunciamos el lanzamiento del proyecto: 'Paradigmas de la diversidad y la cohesión social: planificación lingüística y educativa en los pueblos indígenas latinoamericanos en el período 2000-2012', con Rosaleen Howard (Universidad de Newcastle) y Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador) como co-investigadoras principales. El plan de acción del proyecto se compone de tres series de seminarios que tienen lugar,

respectivamente, en el Reino Unido (Universidad de Newcastle, Instituto de Educación de la Universidad de Londres y la Universidad de East Anglia, 8-12 de noviembre de 2010), en Ecuador (octubre 2011), y en la Península de Yucatán (abril 2012). Vamos a mantener informado al público de cómo se desarrolla este proyecto, a través de nuestro propio sitio web que se creará en el transcurso del proyecto, y a través de la página web de LINGUAPAX.

El mito de Sísifo. Un estudio de caso sobre el catalán en Cataluña

Miquel Àngel Essomba

Director del Centro UNESCO de Catalunya - Unescocat

El objetivo de mi intervención es compartir con ustedes un punto de vista específico sobre la situación del catalán en Cataluña y discutir lo que podemos esperar de esta situación actual a partir de ahora.

Como ustedes bien saben, el catalán es una lengua romance que se habla en cuatro estados (España, Andorra, Francia e Italia) y es la única lengua oficial en una de ellos (Andorra). La comunidad de hablantes de catalán- cerca de 9 millones- se concentra sobre todo en España, especialmente en Cataluña, donde más de 3,5 millones de habitantes declaran que el catalán es su primera lengua/ lengua materna. Esto significa que no podemos hablar de una situación similar de la lengua en cada región/país, ya que hechos históricos particulares han dado lugar a realidades diversas. Por esta razón, propongo centrar nuestra atención en Cataluña, como uno de los casos más ricos y exitosos a estudiar.

Como siempre, si queremos entender la situación actual de una situación social, debemos mirar hacia atrás en la historia y tratar de identificar los hechos clave con influencia suficiente como para cambiar la realidad. Para el catalán en Cataluña, tenemos que llevar a cabo este ejercicio en tres períodos.

El primer período comprende la Historia Moderna. Después de un período floreciente durante la Edad Media, una época en que Cataluña se había convertido en un país poderoso que abarcaba toda la costa oriental de la actual España y las islas Baleares, y que dominaba la orilla norte del Mediterráneo de este a oeste, este territorio cayó en lo que se denomina Período de Decadencia. Los motivos están básicamente relacionados con el cambio de la situación económica y política de sus vecinos, los castellanos, que transformaron la historia desplazando el foco comercial más importante de la época desde el Mediterráneo hasta el océano Atlántico, y aislando al país catalán de este Nuevo Mundo- en realidad, los catalanes no pudieron contar con acceso regular a América para el comercio hasta el siglo XIX. Los comerciantes y guerreros catalanes se rindieron, y los pastores de Castilla conquistaron la historia durante más de cuatro siglos- desde el siglo XV hasta el XIX. Aquí podemos empezar a identificar algunos signos de represión del idioma catalán:

- 1482 - La Biblia escrita en valenciano (dialecto catalán) es quemada en una hoguera.

- 1560 - La Iglesia católica prohíbe el catalán y requiere que todos los asuntos que conciernen a la fe se hablen en español.
- 1700 - La represión y la prohibición del catalán en Francia y España. (Felipe XIV: "El uso del catalán es repugnante y va contra el honor de la nación francesa").
- 1768 - El catalán desaparece de las escuelas, los tribunales y las iglesias.
- 1801 - Todas las comedias representadas en teatros deben ser habladas en español.
- 1896 - El Correo Real prohíbe hablar catalán por teléfono.

Después de la Decadencia, llegó la 'Renaixença'. A finales del siglo XIX, la sociedad catalana inició un proceso de recuperación de sus señas de identidad, y centró su atención en la lengua como signo de orgullo, cohesión y diferenciación. Con respecto a la situación en los siglos anteriores, este es el momento en que empezamos a hablar del caso de Cataluña como una realidad aparte del resto de los territorios donde el catalán todavía se hablaba (Valencia, Baleares, sur de Francia). Los factores que hicieron esto posible son varios:

- A pesar de los intentos del Estado español por imponer el español como idioma principal, esto no se logró debido a la debilidad del Estado. Esta situación es muy diferente a la del Estado francés.
- La 'Renaixença' catalana es en realidad un reflejo tardío del romanticismo del siglo XIX, donde el nacionalismo y la idea de un Estado-Nación conmovió profundamente la mayoría de los países europeos. Tenemos que reconocer que esta influencia viene del extranjero.
- A pesar de que Cataluña tuvo una pequeña clase burguesa, la mayor parte del país seguía en manos de una población rural que sólo hablaba catalán y que estaba separada de cualquier tipo de influencia externa en este sentido. Esta fue una situación privilegiada que mantuvo el catalán fuera de la influencia española.
- Cataluña ya contaba con una gran capital, Barcelona, que empezó a convertirse en un nodo de la red cultural europea.

En resumen, esta 'Renaixença' debe ser considerada como un proceso emergente de restablecer el catalán sobre todo en el ámbito de la cultura. Ni las intenciones políticas ni las sociales se sitúan en el núcleo de este proceso (lo cual no significa, por supuesto, que no existieran, pero tenían un estatus inferior).

El segundo período que comprende la historia contemporánea fue, básicamente, el siglo XX. A principios de este siglo, este sentimiento de renacimiento cultural empezó a inclinarse hacia un mayor compromiso político, a lo que ya se dio en llamar 'Nación Catalana'. Los diversos intentos de traducir este sentimiento de identidad a una realidad política concluyeron finalmente con la proclamación de la 'República Catalana dentro de la Confederación Ibérica' en los años treinta. Entre 1931 y 1936, y a pesar de algunos obstáculos en el camino, el

idioma catalán era oficial en Cataluña, y el uso social de la lengua se convirtió en una realidad.

Sin embargo, la guerra civil y la dictadura franquista ahogaron cualquier tipo de sueño donde el catalán fuera una lengua oficial con un alto estatus social y de uso. Algunos ejemplos de esto son:

- 1939 - Franco proclama: "Queremos una unidad nacional absoluta, con un solo idioma, el español, y una sola identidad, España".
- 1945 - Ley de Educación que prohíbe el uso del catalán en la escuela.
- 1948 - La muerte de Pompeu Fabra. Su casa y sus archivos fueron quemados, y se prohibió informar sobre su muerte.
- 1952 - Una revista catalana es secuestrada. Algunas palabras del Gobernador- Sr. Felipe Acedo: "¿De verdad creen que hicimos la guerra para dejar que se hable catalán en la esfera pública?"
- 1956 - Ley de Prisiones: los prisioneros sólo pueden hablar en español entre ellos.

Una parte significativa de la clase media-alta catalana y los intelectuales fueron asesinados u obligados a abandonar el país por el régimen franquista, y los que quedaron tuvieron que aguantar situaciones muy difíciles para subsistir y promover el catalán en la vida pública. Pero cuando la dictadura llegó a su fin, un renovado espíritu catalán volvió a emerger de todos los rincones del país. Las condiciones jurídicas seguían en contra del catalán, y más de 1,5 millones de hablantes de español se habían trasladado desde el sur de España a Cataluña en lo que podríamos llamar un flujo de migración masiva, cambiando considerablemente la proporción de hablantes de cada lengua. Pero la gente se sentía menos y menos atemorizada por el régimen, y la lengua catalana fue re-inventada, de signo romántico de identidad cultural a símbolo político de la lucha contra el opresor. Comenzaron cientos de iniciativas a favor del catalán, tanto si los promotores hablaban catalán como si no. Aparecieron escuelas con enseñanza exclusiva en catalán- a pesar de que estaban fuera de la ley, y los estudiantes tenían que cambiar al español cuando los inspectores del Estado visitaban las aulas- y se promovieron libros, revistas y otras herramientas. En este punto, tenemos que reconocer el papel estratégico de los sindicatos ilegales de izquierda, que facilitaron el acceso masivo al catalán para muchos inmigrantes de habla española, especialmente en las zonas urbanas alrededor de Barcelona.

Esto fue justo después del comienzo de lo que podríamos llamar el Tercer Período, los años comprendidos entre la muerte de Franco en 1975 y el nuevo siglo. Estas tres décadas se ven influidas por los pasos anteriores llevados a cabo y se caracteriza por:

- Un profundo sentimiento cultural de identidad nacional, fuertemente caracterizado por el idioma catalán como herencia de la época de la 'Renaixença'.

- Una fuerte necesidad de poder político para proteger la identidad del catalán de un Estado español que es visto como opresor por un importante sector de la población catalana.

La solución democrática que se pactó consistió en el Estado autonómico. Una autonomía es una región autónoma con una amplia gama de capacidad de decisión para hacer políticas y que se sitúa dentro del Estado español. Cataluña es una región autónoma y el desarrollo del Estado español bajo esta estructura autonómica ha sido fundamental para avanzar en algunas de las dimensiones sociales por las que se había luchado bajo el régimen de Franco. Estos son algunos datos para comprender mejor por qué la democracia y la autonomía han reportado tantos beneficios a Cataluña y a la situación del catalán.

- La Constitución catalana de 1979 (Estatuto de Sau) declaró oficialmente que el catalán era oficial para el territorio catalán, así como el español. Todos los que vivían en Cataluña tenían el derecho a hablar en catalán a partir de ese momento, aunque no era obligatorio aprenderlo. La lengua catalana tenía la condición de 'lengua originaria de Cataluña'. La nueva Constitución catalana de 2006 incluso declara el derecho y el deber de hablar catalán en su artículo 6.
- Para hacer posible este derecho, era necesario que toda la población pudiese entender catalán de la misma manera que toda la población ya podía entender español. Para ello, en 1983 comenzó en las escuelas un proceso especial de enseñanza del idioma catalán. En primer lugar, el catalán debía ser la única lengua en la escuela, y se debía enseñar esta lengua a todos los sujetos. Esto significó que había que hacer un gran esfuerzo para la formación de los maestros de habla española, y capacitar a todos los profesores para enseñar en esta lengua. No se pueden apreciar signos fuertes de discusión o confrontación sobre esta política en ese momento. La ley también respetaba las familias que querían la enseñanza exclusivamente en español (ya que tenían el derecho de hacerlo), pero muy pocas familias lo pidieron (entre 30 y 40 familias de una población escolar de alrededor de 1 millón de estudiantes).
- Este proceso educativo se llevó a cabo en 1983, al mismo tiempo que la Ley de Normalización Lingüística. Esta ley desarrollaba algunas medidas para garantizar que el catalán pudiera ser normalizado en la vida pública sin peligro de que desapareciera. Se proporcionaron cursos para aprender catalán, sobre todo para que los hablantes de catalán pudieran escribir en su propio idioma, ya que no habían tenido la oportunidad de aprenderlo en la escuela cuando estaba prohibido. Esta Ley se complementó con la Ley de Política Lingüística de 1998.
- Uno de los mayores beneficios que obtuvo el catalán con la democracia fue la creación de nuevos medios de comunicación públicos exclusivamente en catalán. La televisión y la radio, con altos estándares de calidad con

respecto al nivel medio europeo, se pusieron en marcha a principios de los ochenta, y siguen teniendo una audiencia de público cada vez mayor. La televisión y la radio eran instrumentos básicamente orientados a fortalecer la autoestima de los hablantes de catalán, que vieron que su idioma podía ser lo suficientemente bueno para ser utilizado en los medios de comunicación.

- Por último, hay que destacar el proceso progresivo de introducción del catalán en la administración pública y la vida pública. El catalán se convirtió en la única lengua, tanto de la administración regional como la local, y la Administración del Estado se convirtió en bilingüe. El dominio del catalán es un requisito para convertirse en funcionario público en Cataluña.

Con todo esto, es fácil imaginar que la situación actual del catalán debe ser privilegiada y saludable, pero tengo que decir que no lo es. El proceso de normalización del catalán en la vida social, basado en profundas raíces culturales y políticas, aún no ha tenido éxito debido a algunos factores clave que han surgido recientemente.

Desde el punto de vista cultural, la promoción de catalán, una lengua minoritaria hablada por sólo 1 de cada 1.000 habitantes en el mundo, no tiene sentido en un mundo global. La globalización cultural, el multiculturalismo y los enfoques cosmopolitas reducen la fuerza de un movimiento social por la diversidad lingüística. Hace diez años, sólo el pueblo español se preguntaba por qué los catalanes querían hablar catalán en lugar de español, una lengua potente y común para todos los habitantes del Estado español. Ahora esta cuestión se la plantean muchas más personas, principalmente los inmigrantes que llegaron en la última década (en la actualidad representan el 15% de la población del país, un tercio de ellos de América Latina) y no entienden la razón para aprender catalán además de español. Hay una triste y extraña sensación de 'empezar de nuevo' dentro de la comunidad lingüística catalana.

Desde el punto de vista político, ya no podemos decir que aprender y hablar catalán es un signo de la lucha por la libertad. Aparte de los problemas y dificultades que ustedes pueden imaginarse, el catalán se encuentra en buenas condiciones, y sigue estando mejor que en el resto de los territorios donde se habla catalán. Sin embargo, el catalán se ha convertido en un factor de fuerte identidad para aquellos que desean la independencia política de España, que sin duda es otro tipo de batalla política más allá de la lucha por los derechos y la libertad. Últimamente está creciendo una imagen ridícula de este problema: los que hablan y defienden el catalán también quieren la independencia de Cataluña de España, y los que hablan español no. Esta declaración es muy inconsistente, pero está arraigando profundamente en la mente de la gente.

La globalización, los flujos migratorios y las relaciones Cataluña-España (entre otros factores) han modificado profundamente el marco para el catalán, y han surgido algunos resultados inesperados como resultado de treinta años de

trabajo intensivo para su recuperación y normalización. Algunos de estos fenómenos inesperados son:

- El aprendizaje y la comprensión del catalán no deja de aumentar (97,4% de las personas que viven en Cataluña declaran que entienden el catalán, el 84,7% lo habla, el 90,5% lo lee y el 62,3% puede escribirlo), pero el uso social está disminuyendo.
- El catalán está pasando de ser un signo de resistencia (contra la dictadura) a una muestra de agresión (desde los que quieren ver Cataluña independiente hasta la denominada mayoría silenciosa).
- Después de treinta años de catalán en la escuela, no se ha convertido en la lengua de la vida social pública, ni siquiera dentro de la escuela. El catalán es la lengua de las actividades de la escuela dirigidas por el maestro. El catalán no es una lengua de diversión entre los jóvenes.
- De ser una lengua de cohesión social, el catalán se está convirtiendo en un idioma para la segregación de una parte significativa de la población actual catalana- véase los inmigrantes latinoamericanos, que no aceptan fácilmente el aprendizaje de un nueva el idioma, ya que tienen la ventaja de ser hablantes de español.
- El consenso previo sobre la importancia de la recuperación del catalán ha desaparecido, y el catalán es ahora una excusa para batallas políticas o disputas territoriales (con Valencia, o las islas Baleares- donde algunos sectores se niegan a aceptar que son hablantes de catalán).

Este escenario actual no es muy favorable para el catalán, pero aquellos que quieren continuar su normalización tiene que cambiar sus estrategias (básicamente porque el contexto ha cambiado). No es fácil determinar qué estrategias deben tomar, pero voy a tratar de explicar algunas que, de acuerdo con un enfoque crítico, podría ser un verdadero éxito:

1. Para ayudar al catalán a sobrevivir en un mundo global, sólo hay un camino: la calidad. La calidad de los productos culturales en catalán es esencial en todos los sentidos. Hasta ahora, ha sido razonable invertir en cualquier producción en catalán, sin importar la calidad, porque el objetivo era aumentar el número de contribuciones ya que había muy pocas después de la dictadura de Franco. Se concedieron fondos públicos a algunos productos de baja calidad, sólo por ser hablados en catalán, sin tener en cuenta su pertinencia y calidad. Ahora es tiempo de cambiar y trabajar duro para demostrar en el ámbito internacional que los productos culturales en catalán son exclusivos y de alta calidad.
2. Políticamente, la estrategia no debe ser insistir en el uso del catalán en aquellas áreas donde es más o menos hablado, sino exigiendo su uso (en paridad con el español, por así decirlo) en aquellas áreas donde el catalán no se utiliza en absoluto. Hay algunas actividades sociales en las que esto

todavía sucede, como el cine, o el sistema judicial. Estos son los lugares donde los esfuerzos deben concentrarse.

3. Por último, reflexionando sobre la dimensión social, los hablantes de catalán deben promover programas de cohesión con tal de mezclar la población y aumentar el contacto y las relaciones entre los hablantes catalán y los que no lo hablan. Estos últimos deben ver que el catalán es una puerta abierta a un pueblo y una cultura amable, una buena oportunidad para la integración social e incluso para divertirse y convivir. Hay varios programas en este sentido (los programas sociales para los niños, los intercambios de idiomas para adultos), y las instituciones de gobierno deberían de fomentarlos y difundirlos por todo el país.

Espero que esta contribución haya servido para situar el caso catalán más cerca ustedes. Somos una nación que, como Sísifo, sigue llevando la gran piedra a la cima de la colina, y justo cuando estamos a punto de llegar a la cima, la gran piedra cae de nuevo y tenemos que tirar de ella una y otra vez. Tal vez esta es nuestra forma, nuestra identidad, e inconscientemente hacemos algo que hace que la piedra caiga de nuevo, porque si llegamos a la cima ... Tal vez el riesgo es que la vida del pueblo catalán perdería su sentido como tal. Sin embargo, vamos a dejar estas reflexiones para un futuro simposio sobre psicoanálisis.

Gracias.

Retos en política lingüística en la América Latina multiétnica: Objetivos para el Bicentenario de la Independencia (2010- 2026)

Utta von Gleich
Universidad de Hamburgo

Introducción

En este artículo queremos destacar la situación sociocultural de las lenguas indígenas desde la época precolonial hasta el siglo XXI, e invitar a la mayoría hablante de español a proteger este rico patrimonio cultural y lingüístico así como a apoyar la integración sociocultural y económica de sus hablantes en las modernas sociedades interculturales. El Bicentenario de la Independencia es una excelente oportunidad.

En primer lugar, miramos brevemente el contexto lingüístico antes de la llegada de los europeos en el siglo XV; a continuación, resumimos la política inestable de la corona española hasta la independencia y la política de las nuevas repúblicas hasta el siglo XXI. Luego mostramos las mejoras en política lingüística en las constituciones modernas de muchos estados de América Latina, las demandas explícitas de los movimientos indígenas y las recomendaciones nacionales e internacionales destinadas a implementar los derechos de los pueblos indígenas. Por último hacemos algunas sugerencias sobre cómo implementar el marco jurídico favorable en beneficio de los pueblos indígenas en América Latina.

La situación lingüística precolonial

América Central y del Sur siempre ha sido un continente multilingüe y multiétnico, rico en biodiversidad y lenguas, especialmente en la región amazónica. Tradicionalmente suponemos que la presencia humana en América se remonta aproximadamente a entre 10.000 y 12.000 años atrás, por movimientos migratorios a través del helado estrecho de Bering hacia el continente americano. Las lenguas indígenas de América (lenguas indias y lenguas esquimales) son las lenguas nativas de América, usadas actualmente en los estados de Groenlandia, Alaska, Canadá y Estados Unidos, América Central y el Caribe y toda América del Sur. Consisten en decenas de familias lingüísticas únicas y muchas lenguas aisladas. Entre las propuestas de agruparlas en familias de nivel superior, el acuerdo general se ha basado en la clasificación de Voegelin & Voegelin (1965). Nuestro análisis se limita a América del Sur y Mesoamérica, y debido al espacio limitado sólo podemos mostrar

tendencias y algunas estrategias y concentrarnos en la investigación y el conocimiento de la autora de las zonas andinas. En general se supone que cuando los europeos llegaron a América la población total de la actual América Latina se situaba entre 6 y 10 millones de habitantes y que se hablaban alrededor de 500 idiomas en el continente.

Tras su llegada en 1492, los europeos llevaron el español, el inglés, el portugués, el francés y el neerlandés a América, que son actualmente las lenguas oficiales en diversos Estados. Hoy en día la población total de América Latina equivale casi a 480 millones, con una proporción de población indígena cercana a los 30 millones, lo que equivale al 6% de la población (ver tabla 1). Por lo general, pertenecen a los sectores más pobres, un descenso de las clases de nobleza a los grupos relegados. Según Hall y Patrinos:

Hubo pocas mejoras en la reducción de las tasas de pobreza entre los pueblos indígenas durante la década de los Pueblos Indígenas (1994-2004). En cuatro de los cinco países estudiados, prácticamente no se produjo ninguna reducción de la tasa de pobreza de los pueblos indígenas, entre el primero y el último año de los que se dispone de datos. En dos de estos países, la tasa de pobreza sí bajó para la población no indígena (México y Bolivia). Este patrón sugiere que cuando se consiguen mejoras en la reducción de la pobreza, los pueblos indígenas son los que menos se benefician de ello, y se repite en el caso de Guatemala (1989-2000), donde las tasas de pobreza indígenas se redujeron, pero a un ritmo más lento que las de los no indígenas. (2005:4)

Si bien no podemos encontrar prueba escrita de las lenguas indígenas en América del Sur, en América Central los escritos olmecas se estiman alrededor del año 900 aC. Su decodificación está ahora en diferentes etapas y los textos que sobreviven son, en cualquier caso, histórico-lingüísticos, y en general de gran importancia para la comprensión del desarrollo histórico. Esto es especialmente cierto, ya que los sistemas de escritura pertenecen a familias lingüísticas diferentes: zapoteca y mixteca (otomangue), azteca (utoazteca) y maya (macromaya). La prueba escrita más antigua de lenguas indígenas de América del Sur es del siglo XVI, la época de los misioneros cristianos. El multilingüismo individual y tribal era lo habitual, y sólo unos pocos idiomas, las llamadas 'lenguas generales', como el quechua aymara y el aru en el área andina tuvieron un alcance regional. En Mesoamérica se dio una situación similar: el náhuatl clásico y el maya clásico, los cuales, en diferentes momentos de la historia, se han utilizado como lenguas comunes entre los diferentes grupos étnicos.

El período colonial

En contraste con el período precolonial, la política lingüística en el período colonial se caracteriza por varias oleadas de fluctuación entre dos tendencias principales opuestas en las que las lenguas locales eran usadas para la cristianización y el castellano para la administración, respectivamente. (von Gleich 1994).

Como casi ninguna de las lenguas indígenas tenía tradición escrita, la reconstrucción de la situación multilingüe precolonial se basa en gran medida en la investigación de los arqueólogos y los cronistas que informaron a la Corona española, como por ejemplo, Cabello Valboa (1590:104-105) afirmaba que

Hablan muchas lenguas, tan diferentes entre sí [...] que creo que no hay número suficientemente alto como para contarlas, de tantas que hay. Es notable que en muchas provincias no se avanza una legua sin encontrarse con otra lengua, tan lejana y distinta de la primera como el español de Castilla del vasco, o del inglés o de las lenguas africanas. En algunos lagos formados por el afluente Cesar del gran río Magdalena [de Colombia], hay algunas islas pobladas a la vista la una de la otra y en cada isla se habla un idioma diferente. En otras partes de las Indias [América Latina], esto llega a tal extremo que en una sola aldea hablan dos o tres idiomas diferentes, y pasa que en una casa la mujer y las hijas hablan una lengua y los maridos y los hijos otra muy diferente de la primera.

En contraste con nuestro moderno reconocimiento de la diversidad lingüística, en el pensamiento lingüístico del siglo XVI era una señal de que la sociedad civil se había desarrollado únicamente de la forma más rudimentaria. Desde esta perspectiva, especialmente el multilingüismo andino creó dificultades de orden práctico e intelectual, por lo que los españoles trataron de identificar 'lenguas generales', habladas por amplios sectores de la población, tales como el quechua del sur de Perú, el aymara, el puquina y el yunga, y encontraron conveniente usarlas en la administración y la evangelización a expensas de las lenguas vernáculas locales. Así, los administradores y misioneros se convirtieron en promotores de las 'lenguas generales' quechua y aymara. Se suponía también que todos estos idiomas eran dialectos de otra lengua y por lo tanto los investigadores buscaron una fuente común, evidentemente influidos por la percepción europea del latín como lengua madre de las lenguas romances. Este impulso ha persistido a través de los siglos, e influyó en la investigación sobre las lenguas andinas y las políticas de homogeneización (Mannheim 1991, capítulo 2). La mejor fuente sobre la situación lingüística en la tierras altas del Perú colonial siguen siendo los informes locales de los sacerdotes y administradores coloniales (corregidores), que incluyen encuestas y liquidaciones de impuestos bajo el reinado de Felipe II (las llamadas 'Relaciones Geográficas de Indias') y mucha información acerca de los idiomas que se utilizaban.

La política lingüística colonial era muy inestable. Tras los primeros intentos de imponer el español, pronto resultó evidente que la cristianización no tenía éxito. Por tanto, el Primer Concilio Vaticano de Lima (1552) estableció que la lengua de los vencidos debía utilizarse para la catequización, y las reglas más enérgicas se redactaron durante el Tercer Consejo en Lima (1582-1583). Una prueba de estos esfuerzos es el primer catecismo trilingüe (quechua, aymara, español), 'Doctrina Christiana y Catecismo para la Instrucción de Indios' publicada en 1584-1585, así como la creación de cátedras, por ejemplo en la Catedral de Lima. Paralelamente a esta actitud aparentemente tolerante, la castellanización de la nobleza local se impuso en las escuelas de Lima y Cuzco, dirigida por los jesuitas. Así, la nobleza

local se convirtió en mediadora eficiente de la administración colonial y el dominio de los españoles aumentó de forma constante. Los logros lingüísticos del periodo colonial,- la documentación de las lenguas, la elaboración de gramáticas y diccionarios, la traducción de la Biblia y oraciones a las lenguas indígenas,- son por lo tanto el punto de partida para el estudio diacrónico de las lenguas.

Los jesuitas fueron de especial importancia para el bienestar de los pueblos indígenas. La Orden Jesuita, fundada en 1540, llegó a la América española entre 1549 y 1553. En ese momento los monjes franciscanos y dominicos se habían ya establecido en el Nuevo Mundo, pero estas órdenes no tuvieron el impacto que la Compañía de Jesús u Orden Jesuita iba a tener sobre los pueblos indígenas de Brasil, Ecuador, Colombia, Paraguay, Chile, México, Perú, Guatemala y Haití. Debido a sus éxitos con los indios tomados bajo su protección y los conflictos resultantes de ello, los jesuitas fueron expulsados definitivamente de América del Sur en 1767. Hubo enfrentamiento debido a que los españoles trataron de lograr la unidad a través de la unificación lingüística, y ya a mediados del siglo XVII (durante el reinado de Felipe IV), se puso el énfasis en la castellanización, convirtiéndose incluso en obligatorio bajo el reinado de Carlos III, para todos los nativos de América y las Filipinas (von Gleich 1994: 86). El mismo decreto hizo la lengua española obligatoria para los catalanes de la península ibérica (Cerrón Palomino 1990: 21).

El siglo XVIII presentó violentos disturbios que culminaron con la rebelión de Túpac Amaru en 1780-1782. Fue un levantamiento de campesinos indígenas y mestizos en contra de las reformas borbónicas en el Virreinato español del Perú y terminó también con el cierre de la cátedra de quechua en Lima. En los siguientes periodos, la castellanización prosiguió, por razones de supervivencia económica y social, con el propósito oficial de la integración pero desarrollada como asimilación lingüística.

Desde la Independencia hasta el primer siglo XXI

Las lenguas indígenas no jugaron un papel en la política lingüística de los inicios del periodo republicano, el español y el portugués fueron las lenguas de la construcción de la nación. Los cambios estructurales económicos del siglo XIX, y la expansión de los sistemas de transporte, ferrocarriles y carreteras, favorecieron la penetración del español en todos los dominios. El español se convirtió en la lengua moderna del comercio y los negocios, la administración y la educación. Aunque la esclavitud había sido abolida legalmente para la población negra (cf Becker, 1999), la población indígena no disfrutó de ninguna mejora en sus condiciones de vida (cf Cerrón Palomino 1989:22-24). Continuaron siendo una fuente de mano de obra barata en grandes propiedades (haciendas) y en las minas. En este contexto, la cuestión de las diversas lenguas nacionales no podía reaparecer. El español era el idioma oficial que necesitaban las nuevas élites para construir una nación, siguiendo el modelo europeo que trataron de copiar. La política lingüística era claramente asimilacionista.

La educación en español, inicialmente limitada a la élite, sólo se extendió gradualmente a la población rural a medida que se requería mano de obra más cualificada. Así que en el comienzo del siglo XX podemos presenciar la extensión de la educación primaria a las zonas rurales. Más o menos paralelo al crecimiento económico de América Latina, combinado con una creciente dependencia de los países industrializados, surgió una mayor conciencia del patrimonio cultural de la América antigua. Se manifestaba en una serie de movimientos que más tarde se fusionaron en el indigenismo, formado por celosos y serios defensores de las lenguas y culturas indias en Perú y México (Marzal, 1981). Al principio, este movimiento fue inspirado por los intelectuales burgueses, influidos por los movimientos de reforma europea de carácter socialista, y en un principio estaba dirigido sólo contra la explotación económica de los habitantes originales en el proceso de industrialización y modernización. La cuestión de la dependencia lingüística y cultural fue considerada más tarde. El primer hito intercontinental en la lucha por los derechos culturales y lingüísticos de la población indígena fue el Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, en México en 1940. Su institucionalización fue seguida por la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III) en México, apoyado por una red de institutos nacionales por toda América Latina. Mediante la cooperación con instituciones internacionales como la UNESCO y la OEA, la Conferencia Iberoamericana y la Cumbre Iberoamericana, el movimiento indigenista adquirió un impulso y un peso político que está teniendo un impacto considerable sobre los gobiernos de América Latina. En la segunda mitad del siglo XX, el sector de la educación y las campañas de alfabetización se convirtieron en el campo de batalla de la política lingüística. Los primeros pasos para insertar las lenguas indígenas en el proceso de la enseñanza fueron los proyectos piloto de educación bilingüe, pero su objetivo era sólo la transición al español después de dos o tres años de un uso reducido en la enseñanza en lenguas indígenas. Estas modalidades no mejoraron suficientemente los resultados académicos, pero sí que fueron capaces de promover una mayor conciencia sociolingüística de la población indígena y los movimientos de base, aunque no tanto entre los maestros de primaria formados en español. El resultado fue la demanda de una completa educación primaria bilingüe y la integración de contenidos específicos de la cultura en los planes de estudios, lo que condujo a la creación de los proyectos de educación intercultural bilingüe desde los años ochenta en adelante (López y Rojas 2006). En 1992, con la conmemoración de los '500 años del descubrimiento', el encuentro conflictivo entre la cosmovisión indígena y el impuesto sistema de valores europeo fue el punto de inflexión para reivindicar el pleno reconocimiento de la identidad cultural indígena en la mayoría de los estados. Esto se puede comprobar a través de las nuevas constituciones que declararon las naciones como multiétnicas, multilingües y multiculturales. El movimiento indígena local se convirtió primero en regional, luego en nacional, después en continental y a través de la rápida globalización, en internacional. Finalmente, importantes instituciones como la UNESCO, la comisión especial de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas, y la cooperación técnica bilateral

y multilateral del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) apoyaron este proceso, organizando y financiando conferencias y simposios de carácter regional, nacional y continental, con el propósito de dar visibilidad a los pueblos indígenas y su causa a la sociedad civil. Los fondos y el apoyo financiero del Fondo Indígena (www.fi.org) y los programas de formación para jóvenes profesionales indígenas del BID son compromisos institucionales positivos.

El año 1992 fue también el comienzo de intensas iniciativas en todo el mundo para proteger las lenguas indígenas existentes y documentar las amenazadas.

El siglo XXI. Siglo de diversidad y globalización

El siglo XXI empieza con un marco jurídico sólido en funcionamiento que debería proteger y hacer efectivos los derechos de los pueblos indígenas, es decir, la salvaguardia de su territorio, lengua y cultura. 'Unidad en la diversidad' se ha convertido en el eslogan político en Europa y otros continentes, lo que significa no sólo tolerar las diferencias culturales, sino valorarlas y promoverlas también individualmente para una convivencia pacífica, porque ya no se consideran como obstáculos, sino como valores de la humanidad, el objetivo es alcanzar una ciudadanía intercultural. Con respecto a la política lingüística, significa que diversidad equivale a multilingüismo y unidad equivale a la protección de todas las lenguas. El español ya no debe interpretarse más como la lengua de los 'opresores', se ha convertido en la lengua de la comunicación intercultural, como ya había sugerido hace 20 años (von Gleich, 1989). El objetivo no es entre una lengua indígena nativa o el español, sino un 'bilingüismo estable con ambos' (bilingüismo duradero, estable y sostenible), precisamente como el altamente valorado bilingüismo con inglés. La construcción de la identidad basada en varias lenguas ha sido profusamente estudiada por Howard (2007) durante décadas en los países andinos.

El Convenio 169 por los derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que garantiza la autodeterminación en el marco de los estados en que viven, y la protección cultural y lingüística, especialmente en educación, ha sido recientemente ratificado por la mayoría de los parlamentos en América Latina (Argentina 2000, Bolivia 1991, Brasil 2002, Chile 2008, Colombia 1991, Costa Rica 1993, Ecuador 1998, Guatemala 1996, Honduras 1995, México 1990, Paraguay 1993, Perú 1994, Venezuela 2002, y España en el año 2000) (ILOLEX - 9. 6.2010).

Las recomendaciones de la UNESCO para promover la educación en la lengua materna, la redacción de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos por la Unesco en 1996, las recomendaciones de Linguapax de 2004 en Barcelona en materia de política lingüística y, finalmente, la adopción de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en septiembre de 2007 pueden ser considerados como pasos importantes hacia la consolidación de los mecanismos internacionales para la protección de los derechos humanos de todas las comunidades lingüísticas indígenas. Referente a la cooperación para el

desarrollo multilateral, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo tienen pautas de protección a favor de los pueblos indígenas. La cooperación técnica bilateral, por ejemplo, de Alemania, realizada por la 'Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit' (GTZ) ¹[agencia de cooperación al desarrollo de Alemania] se basa en convenios bilaterales, y la realización de proyectos tiene también una clara lista de control de instrumentos para evitar violaciones de los derechos indígenas, especialmente con el objetivo de reducir la pobreza y fomentar la participación democrática en el marco de las administraciones descentralizadas; des de la GTZ, la oficina de coordinación de los pueblos indígenas en América Latina y el Caribe mantiene relaciones con diversas redes indígenas.

La siguiente tabla nos muestra dónde y cómo siguen viviendo muchos pueblos indígenas, así como la condición política de sus lenguas. La política lingüística debe regular dos niveles principales: estatus de la lengua y la planificación del corpus, es decir, las normas para la aplicación y el desarrollo.

Tabla 1: Población indígena y lenguas en América Latina

País y año del último censo nacional	Población nacional total	Pueblos indígenas	Población indígena		Lenguas indígenas	Estatus político de las lenguas indígenas
			#	%		
Argentina (2001)	36.260.160	30	600.329	1.6	15	Lenguas de educación
Belize (2001)	232.111	4	38.562	16.6	4	-
Bolivia (2001)	8.090.732	36	5.358.107	66.2	33	Cooficial con el español
Brasil (2000)	169.872.856	241	734.127	0.4	186	Lenguas de educación
Chile (2002)	15.116.435	9	692.192	4.6	6	Lenguas de educación
Colombia (2005)	41.468.384	83	1.392.623	3.3	65	Cooficial con el español
Costa Rica (2000)	3.810.179	8	65.548	1.7	7	-
Ecuador (2001)	12.156.608	12	830.418	6.8	12	De uso regional oficial
El Salvador (2007)	5.744.113	3	13.310	0.2	1	-
Guayana Francesa (1999)	201.996	6	3.900	1.9	6	Lenguas de educación
Guatemala (2002)	11.237.196	24	4.487.026	39.9	24	Lenguas nacionales
Guayana (2001)	751.223	9	68.819	9.1	9	Lenguas de educación
Honduras (2001)	6.076.885	7	440.313	7.2	6	Lenguas de educación
México (2000)	100.638.078	67	9.504.184	9.4	64	Cooficial con el español
Nicaragua (2005)	5.142.098	9	292.244	5.7	6	De uso regional oficial
Panamá (2000)	2.839.177	8	285.231	10.0	8	Lenguas de educación
Paraguay (2002)	5.163.198	20	108.308	2.0	20	Guaraní como cooficial
Perú (2008)	28.220.764	43	3.919.314	13.9	43	De uso regional oficial
Surinam (2006)	436.935	5	6.601	1.5	5	-
Uruguay (2004)	3.241.003	0	115.118	3.5	0	-
Venezuela (2001)	23.054.210	37	534.816	2.3	37	Cooficial con el español
América Latina	479.754.341	661	29.491.090	6.1	557	-

Fuentes: Adaptado de los cuadros 3 y 6 de López en prensa., sobre la base de datos oficiales de los censos nacionales. Los datos demográficos para Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Panamá han sido tomados de la CEPAL en Del Poppolo Oyarce 2005, y los datos de los demás países de Atlas en DVD (Sichra 2009). Los datos de Paraguay provienen de Melià en prensa, el de lingüística boliviana de López 2005, y el guatemalteco de ALMG (Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala).

NB. Otras fuentes basadas en estimaciones y datos no oficiales prefieren hablar de 40 o incluso 50 millones de habitantes indígenas en América Latina. Véase, por ejemplo, Hall y Patrinos 2004 y otros citados en López en prensa.

¹ La GTZ ha convertido recientemente en GIZ (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit).

En la tabla observamos que el estatus de la lengua tiene tres niveles, el nivel más alto significa cooficialidad con el español en todo el país y en todos los sectores sociales, lo cual se aplica a Bolivia, Colombia, México y Venezuela; el nivel medio significa: uso regional cooficial, que significa en las regiones donde viven los hablantes (Ecuador, Nicaragua, Perú); y el nivel más bajo significa que sólo tienen el estatus de lenguas de la educación (Argentina, Brasil, Chile, Guyana Francesa, Honduras y Panamá). El nivel más bajo excluye el uso oficial en la administración pública, sistema de salud, medios de comunicación, y otros ámbitos públicos. Idealmente, las políticas lingüísticas deberían aspirar a mejorar el estatus de las lenguas del nivel III al I. Además, tenemos que subrayar que los cambios positivos en la legislación no son el resultado de una planificación lingüística nacional sistemática, sino de movilizaciones masivas, marchas de protesta y reivindicaciones permanentes a los gobiernos o los parlamentos. Cambiar una ley sobre el idioma nacional es muy difícil, ya que sólo hay unos pocos representantes indígenas en estos órganos. Una excepción extraordinaria la constituye la nueva legislación lingüística de Colombia de 2009, que debería convertirse en un modelo para el continente, ya que define claramente la responsabilidad y ámbitos de aplicación, así como la conservación y modernización de las lenguas indígenas. Una política combinada de participación, de arriba abajo y de abajo hacia arriba, cumpliendo con los requisitos legales, es una necesidad para el siglo XX.

El desarrollo, normalización y modernización de las lenguas indígenas para diferentes propósitos comunicativos son insuficientes en América Latina. Las academias de la lengua locales y nacionales intervienen en la política, pero no tienen suficientes fondos para la investigación sistemática, la modernización y la documentación. A medida que las poblaciones indígenas son más pobres entre los pobres, son a menudo incapaces de hacer visibles sus lenguas en los medios de comunicación privados. La radio es su única voz pública (Bolivia, comunicación electrónica de Walter Gutiérrez, 18.09.2010, Jefe de la Unidad de Políticas de Intra-, Interculturalidad y Plurilingüismo) o los resultados del simposio sobre lenguas indígenas en los medios de comunicación de Bolivia (Ronald Greve y von Gleich 2001).

Las encuestas de investigación muestran exactamente dónde viven los pueblos indígenas y dónde están en peligro de extinción sus lenguas, como en el atlas interactivo desarrollado en el marco del Programa de Lenguas Amenazadas de la UNESCO (Moseley 2010), o el Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas, elaborado con la ayuda de la UNICEF y FUNPROEIB Andes, son instrumentos valiosos para la aplicación de las leyes culturales y lingüísticas. Los representantes de los gobiernos de América Latina despliegan un discurso impresionante sobre convivencias interculturales por la paz, pero las diferencias entre las leyes y la realidad siguen siendo grandes.

- ¿Cómo acortar distancias entre el apoyo jurídico y la realidad?
- ¿Cómo hacer efectivas las declaraciones y las leyes?

Proponemos los siguientes objetivos realistas por paso, por ejemplo, en el marco de los festejos del Bicentenario de la Independencia de los respectivos países de América Latina:

1. Los gobiernos nacionales definen una clara política lingüística a medio y/o largo plazo, sobre la base de la plena participación de los pueblos indígenas y determinan las instituciones (academias de la lengua, instituciones de investigación, universidades y expertos) para aplicar la legislación. Los gobiernos proporcionan y coordinan las finanzas de los fondos nacionales y externos, tal vez introduciendo un impuesto de solidaridad (diezmo indígena) sobre los bienes de consumo de lujo para dotar el Fondo indígena nacional.
2. Los gobiernos latinoamericanos establecen 'objetivos nacionales' para diferentes necesidades de la población indígena, por ejemplo - un Plan Nacional de Educación Indígena en ocasión de la reunión anual de Ministros de Educación,- similar a los planes del Gobierno de Australia para sus pueblos indígenas- y proporcionan la financiación con cargo al presupuesto nacional, supervisan los proyectos y emiten informes públicos transparentes a los representantes de los pueblos indígenas. Establecen en cada país una poderosa agencia para coordinar becas y proporcionar difusión en los medios de comunicación masiva, televisión e internet.
3. Se promueve la Educación Superior Indígena en todas las universidades nacionales e indígenas en particular, con el fin de volver a crear un liderazgo académico indígena que pueda proteger y promover sus propios derechos, tal como se ha analizado en los estudios de ISEALC-UNESCO. El 'Programa de Educación Intercultural Bilingüe' (PROEIB Andes), que ofrece postgrados de capacitación a los miembros indígenas de la región, ahora integrado en la Escuela de Posgrado de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, la fundación paralela a FUNPROEIB-Andes que financia los proyectos; y la Universidad Intercultural Indígena (www.iuii.org), promovida por el Fondo Indígena son buenos ejemplos de ello.
4. Promover la enseñanza de lenguas indígenas a la mayoría monolingüe hablante de español o portugués, para mostrar la riqueza semántica y gramatical, la capacidad comunicativa de las lenguas indígenas y su valor ecológico. En el caso de Bolivia, la Constitución Política del Estado revisada recientemente (2009) lo tiene en cuenta.
5. Los gobiernos nacionales y los representantes indígenas coordinan junto con la cooperación internacional los planes sectoriales y armonizan sus directrices en beneficio de los pueblos indígenas a fin de evitar el derroche administrativo.
6. Articular las políticas nacionales en las redes regionales y continentales.

Conclusiones y recomendaciones

Los gobiernos nacionales de América Latina deben mostrar un compromiso claro y utilizar sus festejos del Bicentenario de la Independencia de España para devolver autodeterminación cultural y también dignidad a los pueblos indígenas en sus países.

Referencias

Adelaar, Willem F.H. C. & Pieter Muysken (2004): *Languages of the Andes*. Cambridge: CUP.

Becker, Eddie (comp) (1999) Chronology On The History Of Slavery And Racism The Chronology is broken up into three parts; 1619– 1789, 1790 to 1829 and 1830- to the end.

www.assatashakur.org/.../9369-chronology-history-slavery.html

Cerrón-Palomino, Rodolfo (1989) Language Policy in Peru: a historical overview. *International Journal of the Sociology of Language*, 77,11-34.

FUNPROEIB-Andes & UNICEF (2009) *Atlas sociolingüístico de los Pueblos Indígenas*, Coord. Inge Sichra, La Paz, versión electrónica

Gleich, Utta von (1989) Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina. Schriftenreihe der GTZ No. 214, Eschborn

Gleich, Utta von (1994) Language Spread Policy. The case of Quechua in the Andean republics of Bolivia, Ecuador and Peru, *International Journal of Sociology of Language*, 107, 77-114.

Grebe Ronald & Utta v. Gleich (eds)(2001) Democratizar la Palabra. Las Lenguas Indígenas en los medios Comunicacion de Bolivia. Universität Hamburg and Goethe Institut, La Paz.

Hall, Gilette and Harry Anthony Patrinos, (2005) Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America: 1994-2004, http://siteresources.worldbank.org/INTLAC/Resources/FinalExecutiveSummary_Eng_May05.pdf

Howard, Rosaleen (2007) Por los linderos de la Lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos/Instituto de Estudios Peruanos/Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

IESALC- UNESCO

The UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. IESALC website:

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

López, Luis E. & Carlos Rojas (eds) (2006) *La EIB en América Latina*. Banco Mundial, GTZ, Plural Editores; La Paz.

Mannheim, Bruce (1991) *The Language of the Inka since the European Invasion*. University of Texas Press.

Marzal, Manuel (1981) *Historia de la Antropología Indigenista, México y Peru*. LIMA. PUC del Perú, Lima, Fondo Editorial.

Moseley, Christopher (ed.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*, 3rd edn. Paris, UNESCO Publishing. Online version:
<http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>

UNESCO (1996) *Universal Declaration of Linguistic Rights*, Barcelona. On line at:
<http://www.linguistic-declaration.org/decl-gb.htm>

UNESCO (2003) *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. On line at: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00006>

UNESCO-Linguapax (2004) *Protection of Linguistic Diversity Worldwide*. Linguapax website: <http://www.linguapax.org>

UNESCO (2009) *Interactive Atlas for endangered Languages*. On line at:
<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00206>

UN (2007) *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, September 7, 2007. On line at: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html>

Voegelin, Carl F., & Voegelin, Florence M. (1977), *Classification and index of the world's languages*. Amsterdam: Elsevier.

Las políticas cambiantes de Educación Intercultural en la región amazónica

Sheila Aikman

Escuela de Desarrollo Internacional, Universidad de East Anglia.

El término 'educación intercultural' se ha convertido en parte del léxico general de la educación y es mencionado actualmente en una amplia gama de documentos de investigación y de políticas. Sin embargo, hay poco consenso sobre lo que significa y qué tipo de práctica implica. Este artículo se pregunta qué importancia tiene hoy en día el término, si ha perdido su connotación política y qué conjunto de críticas y análisis podrían servir de base a fin de asegurar que cumpla las necesidades sociales y políticas y las demandas de los pueblos indígenas en la región amazónica (Aikman 2003; Trapnell 2003; Trapnell et al 2008).

Se examina la evolución de la educación intercultural (EI) en la región amazónica desde dos perspectivas. La primera es la EI como un proyecto político y explora los cambios de las agendas políticas y educativas para los pueblos indígenas del Amazonas y el desarrollo de la educación intercultural como concepto. La segunda es la EI como una práctica educativa y se pregunta si la educación intercultural- a través de la práctica de la educación formal- es una educación de calidad que promueve los derechos indígenas y la justicia social para los estudiantes indígenas en el contexto cambiante y a veces violento de la Amazonía.

La historia de la educación intercultural en la región del Amazonas se remonta a varias décadas. Uno de los avances más significativos se puede seguir en la obra del Instituto Superior Pedagógico de Loreto, y las federaciones indígenas de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP). En febrero de 1988 estas organizaciones iniciaron el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (PFMB) con el Ministerio de Educación. Este programa de capacitación planteaba un desafío al concepto de programa de formación docente único y uniforme que en ese tiempo era estándar para todo el Perú, un país cultural, lingüística y geográficamente heterogéneo (ISP/AIDSESP sd). También fue un paso audaz el hecho de recalcar la legitimidad del movimiento indígena y sus organizaciones representativas en el diseño e implementación de los planes de estudio para la formación y la educación formal dirigida por el gobierno. Este fue, en aquel momento, un cambio radical respecto a otras iniciativas de educación de los pueblos indígenas en el Amazonas, muchas de las cuales estaban en manos de las pequeñas ONG. En contraste con el análisis cultural de estos proyectos de las ONG, el programa ISP/AIDSESP centró su análisis en el contexto socio-político de sus estudiantes y comunidades y su objetivo era desarrollar un

enfoque educativo y un modelo que respondiera a sus necesidades y vidas como jóvenes indígenas peruanos (Trapnell 2003: 170). Un aspecto importante de este proyecto, y de los diversos proyectos y programas que ha influenciado posteriormente (por ejemplo, FORMABIAP) es la forma en que ha generado reflexión y revisión continua de la comprensión de la naturaleza de la vida intercultural de maestros y estudiantes indígenas, y las barreras, la violencia y la exclusión que los estudiantes indígenas y sus comunidades siguen afrontando. En 2002, el programa desarrolló un nuevo plan de estudios sobre la base del aprendizaje de una década de experiencia y la naturaleza cambiante de la política y el entorno social (Aikman 2003; Trapnell 2003).

La educación intercultural en el Perú, entonces, como en otros países como Bolivia y Ecuador, ha sido enmarcada por las exigencias del fuerte y creciente movimiento indígena del Amazonas por los derechos a la autodeterminación. Ha sido una educación para hacer frente a los modelos asimilacionistas de escolaridad del Estado y para valorizar los conocimientos indígenas, lenguas y formas de vida que fueron todas reivindicaciones clave del movimiento indígena, no sólo en la Amazonía, sino en todo el mundo y hoy se refleja en la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas. La Declaración, que fue finalmente adoptada por la ONU en 2007, es el resultado de más de 15 años de negociación y debate entre las organizaciones indígenas representativas y los gobiernos. Se reconoce que los pueblos indígenas tienen derecho a todas las formas de educación pública sin discriminación, y a establecer y controlar sus propios sistemas educativos e instituciones, impartiendo educación en sus propias lenguas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

Durante décadas, el espacio social y político para el desarrollo y la práctica de la educación intercultural y planes de estudios alternativos para los pueblos indígenas ha sido apoyada por los diferentes sectores y en diferentes foros. El Proyecto Mayor, un programa de la UNESCO-OREALC, la entidad regional de la UNESCO, señaló en 1982 que la educación para los pueblos indígenas tenía que “salir de su camisa de fuerza de la integración y adoptar un carácter lingüístico, cultural y étnico plural”. Había una preocupación creciente de que las comunidades indígenas tenían poco o ningún acceso a la enseñanza y, cuando lo tenían, presentaban altos índices de deserción escolar. Pero hoy en día, cerca de dos décadas más tarde, estas preocupaciones continúan puesto que los análisis económicos indican que los niños indígenas en América Latina tienen algunas de las tasas más bajas de asistencia escolar y que los grupos indígenas a nivel mundial están sobrerrepresentados entre los alumnos que están excluidos y no tenidos en cuenta en las agendas políticas (UNESCO 2010).

Junto con las reclamaciones y las demandas continuadas de las organizaciones indígenas del Amazonas, hay pues, un despertar global de la comprensión de que la educación de los niños indígenas excluye y margina. A lo largo del siglo XXI, el énfasis anti-pobreza/pro-pobres de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Educación para Todos (EPT), se han 'redescubierto' los bajos niveles de éxito de los pueblos indígenas en los sistemas nacionales de escolarización

homogénea y planes de estudio. En 2004, sólo el 55% de los niños indígenas entre 11 y 13 años que asistieron a la escuela en el Perú (y no todos lo hicieron) completaron la enseñanza primaria (Gobierno del Perú de 2007). El Informe Mundial de Seguimiento de Educación para Todos 2010 (IMS) (UNESCO ib.) señala que "los incentivos para el desarrollo de la educación intercultural y bilingüe son prioridades para mejorar la pertinencia de la educación para los grupos marginados y contribuir a superar la estigmatización social" (p. 273). Sin embargo, esta llamada del IMS para la educación intercultural bilingüe como una panacea para los estudiantes indígenas no ofrece ningún análisis de los factores políticos que han garantizado que los estudiantes indígenas hayan seguido siendo 'marginados' o las especificidades de lo que podría ser esta educación intercultural en el aula. Parece, en cambio, una llamada retórica del siglo XXI para que se haga algo acerca del 'problema indígena'.

¿Qué es la educación intercultural?

La llamada del IMS a priorizar la educación intercultural como un medio de superación de la marginación y el estigma social es preocupante por varias razones, no poco importante entre ellas la que no reconoce la naturaleza intensamente política de tal proyecto y parece dar a entender, por el contrario, que este es un desafío técnico. Si esto fuera así, ¿no hubiera sido posible hacer más progresos con el desarrollo y la implementación de la educación intercultural en las últimas dos décadas, de lo que en realidad ha sido? En 2002, el Ministerio de Educación peruano, promoviendo la educación intercultural en un momento de reforma de la educación y renovación, reclamó "una educación que favorezca el respeto de la diversidad cultural, diálogo intercultural y el conocimiento de los derechos indígenas" (documento de trabajo de 2002). Observó, sin embargo, que con respecto a la práctica de la EI, había dificultades en la aplicación de la noción de 'interculturalidad' como una práctica en el aula (ib.).

Perú es uno de los tres países - los otros son Bolivia y Ecuador- que participan en un programa financiado por donaciones para la educación intercultural en el Amazonas desde 2005-2008 (Gobierno de Finlandia de 2005). Más bien confusamente titulado 'Educación Intercultural Bilingüe en la Región Andina', se trata de un proyecto de la UNICEF con tres países y sus tres respectivos Ministerios de Educación con investigación realizada por tres universidades nacionales. Mientras que otros donantes bilaterales tienen ahora nuevas agendas o trasladaron su apoyo a otras regiones del mundo y a países con menor PIB, el Ministerio de Asuntos Exteriores finlandés ha financiado este programa en la región amazónica de Ecuador, Bolivia y Perú. Lo que se extrae de la experiencia de este programa tan importante para este trabajo es la diversidad y la diferencia entre las prácticas de educación intercultural que se están llevando a cabo. A través de los tres países los programas de EI reflejan los diferentes contextos políticos y de políticas y sus cambios en el tiempo. Ofrecen ideas sobre diferentes conceptualizaciones de la interculturalidad y las historias de lucha y reconocimiento

del movimiento indígena, así como los diferentes niveles, grados y formas de apoyo del Ministerio de Educación y el Gobierno y la naturaleza de las relaciones institucionales y de organización. Esto está muy lejos de la llamada simplista del IMS por la EI para superar la marginación.

Cada país ha participado a nivel nacional con la educación intercultural de manera diferente. Si bien el Perú ha forjado nuevos caminos para la educación intercultural en la década de 1980 y principios de 1990, más tarde las políticas gubernamentales han demostrado ser más volubles. En 2007, el proyecto del gobierno de García 'Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que Queremos para el Perú' reverbera con referencias a la interculturalidad y afirma que una educación que sea pertinente y de calidad requiere un plan de estudios nacional que sea intercultural, incluyente, integrador y con variaciones regionales (p. 15). Según el Ministerio de Educación peruano, su política hace hincapié en que pertinencia y calidad implican

disponer de maestros que hayan sido formados con una perspectiva intercultural, es decir, con la capacidad de relacionarse con diversas configuraciones socioculturales, pero no sólo en términos de comprensión y valoración, sino organizando su enseñanza en el aula sobre la base de esta diversidad, a partir del capital cultural de los estudiantes y las comunidades, promoviendo el diálogo entre distintas visiones y representaciones del mundo (2007: 44).

Sin embargo, el discurso de 'La Educación que queremos para el Perú' choca en la actualidad con la realidad de muchas comunidades indígenas, donde los ataques contra los pueblos indígenas han aumentado en número e intensidad y las políticas encaminadas a abrir los recursos de la Amazonía al capital transnacional han sido a costa de los derechos indígenas establecidos en la ley. Los artículos que publicó el presidente Alan García en los diarios sobre el tema del 'perro en un pesebre' indica un total desprecio por las comunidades indígenas y la intención de explotar sus tierras y recursos (Chirif y García 2008). La masacre de Bagua en el norte de Perú en junio de 2009, durante la resistencia indígena a la explotación petrolera seguida por el bloqueo nacional liderada por AIDSESEP, es indicativa del tipo de interculturalidad que experimentan los pueblos indígenas en muchas partes del país.

En el Perú hoy, la educación intercultural para pueblos indígenas del Amazonas se ve en algunos sectores políticos como 'divisiva' y como una especie de 'tratamiento especial' que va en contra de los esfuerzos para elevar los estándares educativos a nivel nacional. De hecho, la educación intercultural se puede ver como marginalizada dentro y por el Ministerio de Educación a nivel nacional. En Ecuador la situación es diferente y allí el sistema paralelo de educación indígena ha adoptado el programa y las brechas que ofrece para desarrollar su propio programa en curso de escolarización intercultural en la región amazónica. En Bolivia, por su parte, la nueva Ley de Reforma Educativa del gobierno de Morales se retrasó y se estancó durante la mayor parte del período operativo de EIBAMAZ, pero el programa ha trabajado con las nuevas oportunidades que ofrece la noción de

plurilingüismo intra e intercultural incorporada en la Constitución e informa de las deliberaciones del gobierno sobre educación:

Los conceptos de intra e interculturalidad no se limitan al campo de la educación o al 'problema indígena', sino que se refieren a una crisis de valores éticos en el mundo de hoy (Delgado y Mariscal 2006).

En los tres países, la EI se está desarrollando como un modelo de educación escolarizada y que cuestiona y replantea la comprensión de lo que puede ser la escolarización institucionalizada. En los tres países, la labor del programa EIBAMAZ se ocupaba de la construcción y el avance en el aprendizaje y los logros alcanzados durante las décadas anteriores. La perspectiva longitudinal en EI que proporcionan estos tres países, sin embargo, es un sentido de lucha y protesta entre los modelos interculturales de educación 'normales' y 'alternativos'. Ofrecen ideas sobre como cambiar la comprensión de la interculturalidad y la educación intercultural en respuesta a cambios en entornos sociales, culturales y físicos más amplios, y cómo la escolarización intercultural debe ser sensible a lo que son a menudo trágicos y violentos cambios en la vida de los pueblos indígenas.

Los cambios en la vida de los pueblos indígenas del Amazonas es una cuestión muy pertinente. Sus vidas se tejen de manera compleja con dinámicas nacionales y mundiales y las comunicaciones e interacciones a través, por ejemplo, del compromiso en la lucha política por los derechos indígenas, las actividades de subsistencia diaria, que puede implicar vinculaciones con madera, petróleo, gas y otras actividades de extracción de recursos en sus territorios por las empresas y/o grupos ilegales y el compromiso con los proveedores de servicios públicos y las instituciones, etc. En el contexto de rápido cambio social y la intensificación de la interacción, la expectativa ha crecido para que las escuelas sean espacios para la reactivación y revitalización de las prácticas culturales, conocimientos y formas de vida indígenas. En algunos casos se incluye también el restablecimiento de lenguas que ya no se hablan o que sólo son habladas por unos pocos de los más viejos miembros de una comunidad. Dado que la EI que ha surgido en la Amazonía es una forma de educación institucionalizada y escolarizada, Trapnell ofrece una advertencia

La educación tiene un papel que desempeñar, es un proceso y un espacio que se puede utilizar para transformar la vida de los jóvenes de muchas maneras diferentes. Ha sido un lugar de la erradicación de la cultural y lingüística, puede ser un lugar de la revitalización cultural y lingüística, pero tiene sus límites (2003).

¿Ofrece la escuela intercultural una educación de calidad?

¿Qué tipo de educación intercultural puede ser desarrollada y practicada en el aula? ¿Qué tipo de educación de calidad puede ofrecer una escolarización intercultural a los niños y jóvenes indígenas? Las organizaciones indígenas han reclamado la educación intercultural como un derecho y como medio de

fortalecimiento de las identidades indígenas dentro de la sociedad nacional y mundial y, como se señaló anteriormente, el Ministerio de Educación de Perú establece que un plan de estudios intercultural es un componente clave para una 'educación pertinente y de calidad' (2007). Basándose en la investigación en curso y publicaciones de otras regiones, esta sección examina lo que la 'educación de calidad' puede significar y evalúa en qué medida podría cumplir con las demandas indígenas de una educación que reconozca sus derechos y promueva la equidad.

La investigación reciente y análisis en contextos de bajos ingresos en África ha influido en un enfoque crítico de la educación de calidad, desarrollado a través de la labor de un Consorcio de Investigación financiado por el DFID (Department for International Development, UK) con sede en la Universidad de Bristol (www.Edqual.org). Los investigadores se han estado preguntando en qué medida la educación y la escolarización pueden y deben promover la equidad y la justicia social y se preguntan cómo la escuela y los maestros, los funcionarios de educación, los responsables políticos y los estudiantes se involucran con las prácticas y los procesos de escolarización. Tomando la posición de que ninguna educación está libre de valores, insisten en la necesidad de ser explícito y consciente de los valores incorporados en el diseño, la práctica y la experiencia de la educación (Tikly y Barrett 2007). La aplicación de este enfoque de la educación intercultural significa interrogar sobre su capacidad para promover la igualdad, la justicia y los derechos indígenas. Una educación intercultural que es cualitativa en este sentido ético y moral significa que tiene que estar basada en las realidades e historias de los alumnos, sus comunidades y los profesores. Su elaboración debe ser consciente de que la educación puede perpetuar, así como ayudar a superar, las desigualdades y debe empoderar a los alumnos a conocer sus derechos y ampliar sus capacidades.

En el contexto del Amazonas considerado en este trabajo, esto significa que la educación intercultural debe ser desarrollada por y para los pueblos indígenas y, más concretamente, que debe basarse en las realidades de los pueblos indígenas, respondiendo a las relaciones violentas, conflictivas y hegemónicas que muchos experimentan hoy en día. Exige que una educación intercultural pertinente y de calidad se base en la comprensión de la trayectoria histórica de la asimilación y la marginación que caracteriza a la vida y experiencias educativas de los indígenas y se asegura de que la EI no es simplemente una excusa para perpetuar las desigualdades y las injusticias. Exige que se faculte a los estudiantes a ser conscientes de sus derechos como personas indígenas, en calidad de miembros de las sociedades indígenas y como ciudadanos nacionales y mundiales, y ofrece y proporciona una educación que ellos valoren y que tengan razones para valorar como personas, pueblos y ciudadanos indígenas.

Basándonos en el trabajo sobre justicia social de Fraser (2008), podemos argumentar que una educación intercultural que promueva la justicia social y la 'justicia indígena' es la que garantiza la equidad de oportunidades para los estudiantes indígenas, de modo que su experiencia de escolarización sea justa, equitativa y del mismo valor que las de todos los ciudadanos. Es también una

educación que conoce y reconoce la diversidad y las diferentes identidades e historias de sus pueblos indígenas, una escolarización que respeta y promueve las diferentes lenguas indígenas, prácticas culturales, conocimientos y formas de ser. Y lo hace a través de la participación activa y la representación de los propios pueblos indígenas en la toma de decisiones educativas y de desarrollo de los planes de estudios, y que no se limita a expresar sus opiniones de la situación actual, sino que redefine y reformula los fundamentos de la educación para garantizar su calidad intercultural.

Cambiar las políticas y los nuevos tiempos

El proyecto EIBAMAZ ha puesto de manifiesto algo de la diversidad de los contextos políticos en los que la educación intercultural está floreciendo y la diversidad de enfoques educativos, modificaciones institucionales y experiencias. La vida de los pueblos indígenas del Amazonas está influida por cambios -a menudo rápidos y violentos- sociales, culturales, económicos y ambientales. La educación intercultural es una estrategia de fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los pueblos indígenas para que puedan tomar decisiones sobre sus vidas en estos tiempos fluidos.

Los pueblos indígenas del Amazonas están redefiniendo la educación intercultural y le están dando forma para lograr sus demandas y derechos para sociedades justas. El modelo de educación intercultural que se utiliza es un modelo de escolarización formal. La escuela tiene un papel importante que desempeñar, pero también son importantes los retos si se trata de ofrecer una educación de calidad que sea relevante para la vida intercultural de los estudiantes indígenas y sus sociedades. ¿Puede la educación intercultural como escolarización responder a todas sus demandas y necesidades? En la educación intercultural Amazónica es un esfuerzo y una lucha constante por el reconocimiento de derechos y por sociedades más justas.

Referencias

- Aikman, S. (2003) *La Educación Indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*, Peru. Instituto de Estudios Peruanos: Lima.
- ISP/AIDSESEP (no date) Lineamientos Curriculares: formación magisterial en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Instituto Superior Pedagógico Loreto/ Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana.
- Chirif, A. & Garcia, P. (2008) Peruvian Amazon: Indigenous organisations: challenges and achievements. *Indigenous Affairs*, 3-4/08. IWGIA, Copenhagen.
- Fraser, N. (2008) *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalising World*. Cambridge: Policy Press.
- Delgado, F. and J.C. Mariscal (eds) (2006) *Educación intra e intercultural: Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora*. AGRUGO-COMPAS: Cochabamba.
- Government of Peru (2002) Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, DINEBI, Lima.
- Government of Peru (2007) Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que Queremos para el Peru. Ministry of Education, Consejo Nacional de Educación, Lima.
- Government of Finland (2005) Educación Intercultural Bilingüe Región Andina Perú-Bolivia-Ecuador EIBAMAZ Ministry of External Affairs
<http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/informe-final-del-programa-eibamaz/informe-final-del-programa-eibamaz.pdf>
- Tikly, L. and A. Barrett (2007) 'Education Quality: Research Priorities and Approaches in the Global Era. EdQual paper for UKFIET Symposium September 11-13. www.edqual.org
- Trapnell, L. (2003) Some Key Features in Intercultural Bilingual Education Teacher Training Programmes – as seen from a teacher training programme in the Peruvian Amazon Basin. *Comparative Education* Vol 39(2) pp.165-184.
- Trapnell L. con A. Calderon y R. Flores (2008) *Interculturalidad, Conocimiento y Poder: alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonia Peruana*. Instituto de Bien Comun: Lima.
- UNESCO (2010) *EFA Global Monitoring Report- Reaching the Marginalised*. Education For All. UNESCO: Paris.

Discursos de revalorización de la lengua en la prensa yucateca¹

Josep Cru
Universidad de Newcastle

Introducción

El maya yucateco, también conocido localmente como maya, es la lengua indígena principal que se habla en los estados mexicanos del sureste de Yucatán, Campeche y Quintana Roo, y también en el país vecino de Belice. El Maya yucateco pertenece a la familia lingüística maya, que incluye varias lenguas indígenas del sur de México y Guatemala.² Según el último censo realizado en el año 2000 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI 2000), Yucatán era el estado mexicano con la mayor proporción de hablantes de una lengua indígena (37,3%), seguido de Oaxaca (37,1%) y Chiapas (35,3).³ La principal diferencia entre estos tres estados, sin embargo, es la enorme diversidad lingüística tanto de Oaxaca como de Chiapas en comparación con Yucatán, donde los maya hablantes representan el 99,5% de la población indígena (INEGI 2000). Más de medio millón de personas se declaró mayahablante en el censo de Yucatán (exactamente 549.532 personas) con un total de 816.889 hablantes en los tres estados que conforman la Península.

En un país tan diverso como México, la preocupación por el futuro de las lenguas indígenas en México se ha hecho últimamente más evidente como consecuencia de la homogeneización lingüística y la rápida pérdida de la lengua (Garza Cuarón y Lastra 1991; Hidalgo 2006). Este interés por las lenguas indígenas ha sido sin duda reforzado por la creciente conciencia internacional por las lenguas en peligro. En las últimas décadas, y especialmente después del levantamiento zapatista de 1994, se han introducido en México importantes cambios legislativos, tales como la modificación de la Constitución Nacional en 2001, que incluye un artículo que se refiere explícitamente a la lengua. Otras modificaciones han sido la

¹ Este artículo es preliminar y forma parte de una tesis doctoral sobre ideologías lingüísticas en Yucatán. Quisiera dar las gracias a Rosaleen Howard, Peter Sercombe y Jens Hentschke por sus útiles comentarios durante la redacción de esta contribución.

² Véase Campbell (1997: 163) para una relación genealógica completa de la familia lingüística maya, también Suárez (1983) para obtener una descripción gramatical del maya y otras lenguas mesoamericanas.

³ INEGI sólo cuenta hablantes de más de cinco años de edad.
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/cpv2000/default.aspx>

aprobación de una Ley sobre los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003 con una reforma adicional de la Ley de Educación, y la creación de una institución federal ad hoc con sede en la Ciudad de México para ocuparse de las lenguas indígenas llamada INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas). Aunque no existe una institución gubernamental específica a cargo de la aplicación de la política lingüística en Yucatán, el INDEMAYA (Instituto para El Desarrollo de la Cultura Maya), que fue creado en el año 2000, tiene entre sus objetivos la promoción de la lengua maya.

Dentro de este contexto, este trabajo analiza los discursos producidos por dos de los principales periódicos publicados en Yucatán. En concreto, se analiza cómo estos discursos crean y reflejan un debate ideológico sobre el mantenimiento y la pérdida de la lengua maya. Estos discursos merecen ser analizados con el fin de dar a conocer los fundamentos ideológicos del proceso de promoción de la lengua en la región. Después de la presentación del marco teórico y del corpus utilizado se tratarán con cierto detalle la relación que se establece entre la lengua y los discursos nacionalistas y entre la lengua y los discursos biológicos. Argumentamos que los esfuerzos para revalorizar el maya, que suelen estar ligados a conceptos tales como el orgullo, la dignidad y el respeto, deben entenderse como una respuesta a la marginación histórica del pueblo maya.

Marco teórico

El marco teórico del análisis que sigue se basa en las herramientas y métodos proporcionados por el Análisis Crítico del Discurso (ACD), especialmente el trabajo de Fairclough (1992, 1995), Chouliaraki y Fairclough (1999) y también en la investigación llevada a cabo, principalmente en América del Norte, por antropólogos lingüistas especializados en las ideologías de la lengua (véase, por ejemplo la colección de ensayos en Schieffelin, Woolard y Kroskrity 1998, también en Kroskrity 2000). Por un lado, el ACD ha sido una poderosa herramienta de análisis para descubrir las relaciones desiguales de poder en diferentes tipos de textos, con especial interés en las producidas por los medios de comunicación. El objetivo del ACD es hacer explícitos los fundamentos subyacentes de los discursos ideológicos, poniendo de relieve el papel clave que juega la lengua como un medio a través del cual, como dice Richardson (2007: 26) "las relaciones de falta de poder, la dominación, el prejuicio y/o la discriminación" son estructuradas y mantenidas en la sociedad. Los investigadores que utilizan el ACD se han centrado en cuestiones como el género, la etnia y la clase, y por lo tanto, asocian el uso de la lengua con un contexto socio-cultural más amplio. Del mismo modo, el trabajo de los antropólogos lingüistas de América del Norte mencionados anteriormente, es especialmente apropiado para esta investigación porque se centra en cómo las ideologías lingüísticas se desarrollan en contextos específicos de contacto de lenguas y de conflicto, y, en concreto, sobre cómo los procesos consiguientes de sustitución lingüística o minorización son impulsados por la ideología. Este último aspecto sobre ideologías en contextos multilingües es de especial interés para

nuestra investigación. En resumen, ambos enfoques pueden ser utilizados de manera complementaria en el análisis para comprender mejor la situación sociolingüística, pues a pesar de tratarse de puntos de vista ligeramente distintos, conceptos como ideología, discurso, hegemonía y poder tienen definitivamente un lugar central en ambas perspectivas.

Los periódicos

La base de este análisis es un corpus de 437 artículos periodísticos que se publicaron entre 2000 y 2008 en los diarios yucatecos 'Por Esto!' y 'Diario de Yucatán'. Ambos figuran entre los periódicos más importantes de Yucatán en lo que se refiere a las cifras de circulación.⁴ También hay que señalar que el 'Diario de Yucatán', fundado en 1925, es el periódico más antiguo que sobrevive en Yucatán y pertenece a lo que se considera la prensa de calidad. 'Por Esto!', en cambio, es un claro ejemplo de prensa sensacionalista. Sus formatos físicos coinciden con un periódico de gran formato, el primero, y con uno de pequeño formato, el segundo. Ambos periódicos tienen su sede en Mérida, capital del estado de Yucatán, una ciudad donde el uso del español es dominante y donde vive casi la mitad de la población del estado.⁵ Además, ambos periódicos, a pesar de las diferencias ideológicas y políticas, el conservador 'Diario de Yucatán' y el de izquierdas y populista 'Por Esto!', usan exclusivamente español en su contenido. Aún más, el maya no se utiliza en general en la prensa escrita en Yucatán y sólo ocasionalmente ha sido incluido de forma meramente simbólica en el pasado (Ligorred 1997: 35). Esto es irónico si consideramos que la alfabetización en lengua maya se destaca entre las principales políticas para preservar su uso, y, según Castells-Talens (2004: 9) ha señalado, el hecho de que muchos empleados de los periódicos hablan maya. La alfabetización y su relación con la oralidad, es sin duda el núcleo de los fundamentos ideológicos en los esfuerzos para revalorizar el uso del maya y merece un análisis detallado y específico por sí mismo.

Los artículos

Los artículos utilizados para este análisis son parte de un archivo electrónico accesible en línea.⁶ El archivo es administrado por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y reúne artículos relacionados con la cultura y la sociedad maya

⁴ Según la institución oficial Padrón Nacional de Medios Impresos, el número promedio de copias del 'Diario de Yucatán' es 48.689, de lunes a sábado y 62.879 el domingo, el más alto de todos los periódicos en Yucatán, mientras que las cifras de 'Por Esto!' son 28.383 y 31.955 respectivamente. El periódico sensacionalista 'De Peso' creado en 2004 ha llegado a cifras similares a las del 'Diario de Yucatán'.
http://www.gobernacion.gob.mx/PNMI/PNMP_home.php

⁵ Exactamente el 40,2% de la población de Yucatán vive en Mérida de acuerdo con el INEGI (2000).

⁶ http://www.mayas.uady.mx/breves/index_01.html

desde 1999. La selección que se utiliza en este trabajo pertenece a un subgrupo de noticias donde la lengua como objeto de discusión juega un papel esencial. Un completo análisis semiótico incluyendo el diseño, las fotografías, el tipo de fuente, color, etc, de las noticias no es posible debido a la naturaleza de los archivos, que sólo reproducen el texto que se publicó originalmente en el periódico.

La mayoría de los artículos relacionados con la lengua maya se pueden incluir en una de las siguientes categorías generales: educación y alfabetización, temas socio-políticos, medios de comunicación, religión y folclore. Otro conjunto de artículos constituye una categoría que narra acontecimientos relacionados con actos públicos y diferentes tipos de reuniones (simposios, talleres, conferencias, etc) relacionados de alguna manera u otra con la lengua maya. Un número significativo de artículos (74) se refieren específicamente a las preocupaciones sobre la 'salud' de la lengua, un pequeño pero representativo número de los cuales serán analizados en detalle. Esta taxonomía, sin embargo, no implica que exista una delimitación clara de los temas en las noticias. Por el contrario, a menudo encontramos ejemplos de interdiscursividad, es decir, la conformación de los discursos en relación con otros discursos.⁷

Después de revisar el corpus, creemos, siguiendo a Blommaert (1999: 1), que hoy en día está teniendo lugar en Yucatán un debate ideológico público sobre el mantenimiento y la pérdida del maya yucateco.⁸ Si bien orientados a lectores diferentes y procedentes de diferentes posiciones políticas, ambos periódicos consideran de interés periodístico informar sobre la situación actual del maya y habitualmente se incluyen noticias sobre el tema. Curiosamente, este fenómeno regional está en marcado contraste con un estudio similar llevado a cabo por Carbó y Salgado (2006) acerca de la visibilidad de las lenguas indígenas en trece periódicos mexicanos desde 1989 hasta 1995. Encontrando muy pocos ejemplos de artículos que se centraran en las lenguas indígenas en un corpus de 657 noticias, las autoras concluyen que, a pesar del tan proclamado orgullo por la herencia indígena de México, las lenguas indígenas como tema de discusión son invisibles en la prensa nacional mexicana (2006: 555).⁹ Además, sostienen que, en las pocas ocasiones en que el tema es abordado se adopta un enfoque paternalista. A pesar de que la conciencia de las cuestiones indígenas ha ido creciendo en los medios de comunicación (Warren y Jackson 2002: 2), se puede afirmar que aún estamos lejos de ver auto-representación indígena, como estas dos autoras exponen, en los dos periódicos analizados, y mucho menos un ejemplo de medios de comunicación controlados por un grupo indígena. Los pueblos indígenas de México son, al menos

⁷ Chouliraki i Fairclough (1999: 16) utilizan los términos 'orden del discurso' y 'interdiscursividad' como 'la estructuración social de la hibridez semiótica'.

⁸ Blommaert (1991:1) define el debate lingüístico como aquel "en el que la lengua es un tema central, un motivo, un objetivo, y en el que ideologías lingüísticas se articulan, forman, modifican, fuerzan".

⁹ Los autores examinan trece diarios mexicanos desde 1989 hasta 1995. Aproximadamente un 60% de las noticias se encontraron en tres diarios: 'La Jornada' (36.53%), 'El Día' (12.48%) y 'El Nacional' (12.02%).

en nuestro corpus, objetos del discurso de los medios en lugar de los productores de sus propios discursos. Esto no es sorprendente ya que, como Fairclough (1995: 40) dice, "en general son aquellos que ya tienen otras formas de poder económico, político y cultural los que tienen el mejor acceso a los medios de comunicación". Esta situación también se aplica a Yucatán, a pesar de la relativamente significativa proporción de población indígena. Tal como ha investigado Castells-Talens (2004), incluso en el caso excepcional de XEPET 'la voz de los Mayas', una radio indigenista donde el uso del maya es predominante, las cuestiones de poder y control deben ser constantemente negociadas ya que la emisora pertenece a una institución gubernamental (CDI).¹⁰

La construcción discursiva de las lenguas y las naciones

De acuerdo con una definición delimitada de discurso como 'una construcción social de la realidad y una forma de conocimiento' (Fairclough 1995: 18), veremos primero cómo la prensa yucateca, en particular, crea los discursos de la revitalización de la lengua en un marco sociopolítico específico. La investigación ha demostrado que los medios de comunicación se han convertido en lugares fundamentales para la construcción de la nación y de las identidades nacionales (Anderson 2006; Billig 1995; Gal y Woolard 2001). Nuestra opinión se basa en la idea de que los medios de comunicación no son sólo un espejo objetivo y neutral de la realidad, sino una institución interesada y políticamente posicionada que construye y refleja una versión específica de la realidad social (Richardson: 2007:13).

Primero observaré la idea de 'comunidades imaginadas' de Benedict Anderson, especialmente relevante en este caso, ya que su análisis se basa en la novela y la prensa durante la era del 'capitalismo de imprenta' y la estandarización lingüística, para presentar y representar a la nación (2006: 26). Si bien su idea de nación como una 'comunidad imaginada' ha sido muy influyente en el pensamiento político-social, su opinión general sobre la lengua también ha sido criticada por antropólogos lingüistas. Por lo tanto, podría decirse que su idea eurocéntrica de que "antes y ahora la mayoría de la humanidad es monolingüe" (2006: 38) es sorprendente, teniendo en cuenta que el área de especialización de Anderson es un país tan lingüísticamente diverso y poblado como Indonesia. Irvine y Gal (2000: 76) subrayan, por ejemplo, que "la lengua homogénea es tan imaginada como lo es la comunidad". Del mismo modo, Michael Billig (1995: 10), refiriéndose a la labor de Anderson junto con la de otros estudiosos interesados en cómo se construye el nacionalismo, llama la atención sobre el hecho de que "las lenguas nacionales también tienen que ser imaginadas, y esto está en la raíz de la actual creencia común de que las lenguas discretas existen 'naturalmente'". Que las lenguas, y específicamente determinadas variedades de las lenguas, como la 'estándar', son

¹⁰ CDI es la Comisión Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, anteriormente el Instituto Nacional Indigenista (INI), un organismo gubernamental que controla una red de emisoras indígenas de todo México.

ideológicamente creadas también ha sido señalado por Bourdieu, que critica a los lingüistas estructurales por "limitarse a reproducir en su teoría un objeto pre-construido, haciendo caso omiso de sus *leyes sociales de construcción* y de su génesis social" (1991: 44, énfasis en el original). La reificación de la lengua es una crítica antropológica que los lingüistas han hecho no sólo a Anderson, sino también a otros importantes académicos que han escrito sobre lengua y nacionalismo. En este sentido, vale la pena citar Paul Kroskrity que afirma que

Al igual que Gellner, Benedict Anderson también naturaliza el proceso de estandarización lingüística, suponiendo que tales políticas lingüísticas apoyadas por el estado generan un producto lingüístico uniforme y una concomitante y homogeneizante influencia sobre los ciudadanos a través consumo de periódicos y novelas [...]. Estudios posteriores sobre lengua y nacionalismo se beneficiarían ciertamente de tratar la homogeneidad lingüística como una cuestión de cómo operan las ideologías de la lengua. (2000: 26)

A raíz de estas críticas, podemos añadir la concepción de Anderson de las lenguas como instrumentos fundamentalmente inclusivos:

El lenguaje no es un instrumento de exclusión: en principio, cualquier persona puede aprender una lengua. Por el contrario, es fundamentalmente integrador, limitado sólo por la fatalidad de Babel: nadie vive lo suficiente para aprender *todas* las lenguas. (Anderson 2006: 134, énfasis en el original)

Dejando a un lado la metáfora bíblica como una poderosa fuente de asociaciones negativas con la diversidad lingüística,¹¹ lo que puede ponerse en duda es el hecho de que el aprendizaje de una lengua conduce necesariamente a la inclusión social. Si bien es cierto que las lenguas son transmisibles y acumulativas, el punto de vista de Anderson no tiene en cuenta el hecho de que el acceso a las lenguas no equivale a el acceso a otro tipo de recursos, ya sean políticos, económicos o socioculturales. Este acceso puede depender más de las relaciones de poder que de la lengua en que se habla, especialmente en el contexto postcolonial, con relación a la observación de Anderson. Por otra parte, la investigación ha demostrado que el aprendizaje de la lengua dominante no siempre significa evitar la discriminación ya que el estigma se puede pasar en el acento hablantes indígenas cuando usan la lengua dominante. Esto es, según mi propio trabajo de campo, lo que sucede con el español hablado en Yucatán, que se considera a menudo divergente, debido a su notable desviación del español estándar de México.¹²

¹¹ La razón por la que Babel, representando la diversidad lingüística como una maldición, ha sido una metáfora tan exitosa mientras que la parábola de la Pentecosta, que tiene precisamente el sentido contrario, es más bien desconocida es un tema que merece más investigación.

¹² El español Yucateco es a menudo retratado negativamente como 'aporreado', probablemente debido a la influencia fonológica del maya (especialmente las características suprasegmentales como el tono y el acento). Ver Martín Briceño (1997) para el debate.

En resumen, podemos afirmar que esta discusión sobre la lengua y la nación se entiende mejor en términos de 'higiene verbal' señalada por Cameron, que "no es acerca de plantear la lengua en sí, sino que también explota el poderoso simbolismo en que la lengua representa otros tipos de orden- moral, social y político". (1995: 25).

Pasemos ahora a México, ya que es fundamental examinar cómo la prensa representa el marco socio-político en que se lleva a cabo el debate ideológico sobre la lengua. Administrativamente, los Estados Unidos Mexicanos, el nombre oficial del país, es una federación de treinta y un estados y un distrito federal, que a su vez se dividen en municipios. A pesar de esta división, México es un ejemplo de estado-nación altamente centralizado, con mucho poder concentrado en la Ciudad de México, donde, como era de esperar, el INALI tiene su sede.¹³ Aunque el sustantivo 'federación' y el adjetivo 'federal' podrían usarse también, 'nación' y 'nacional' son términos reservados sin excepción para México en su conjunto. Nación sólo hay una, y ésta es, por supuesto según la prensa, el estado-nación de México. En nuestro corpus, sostenemos que Yucatán es presentado y representado de forma continua como una región. El omnipresente 'nexo ideológico lengua-cultura-nación', como Heller y Duchêne (2007: 7) dicen, frecuentemente usado por los estados-nación podría parafrasearse como 'nexo ideológico lengua-cultura-región' en el caso de Yucatán. En este sentido, no es raro encontrar la colocación 'identidad regional' en el corpus.

El concepto de Michael Billig (1995: 6) de 'nacionalismo banal', que él describe como "los hábitos ideológicos que permiten a las naciones establecidas de Occidente reproducirse" es una idea útil para nuestro análisis. Una mirada detallada al corpus de noticias muestra que podemos considerar indudablemente México como una nación que constantemente 'abandera' su nacionalismo en la prensa. En el contexto de un proyecto discursivo cuyo objetivo es reconocer la diversidad, los mexicanos necesitan que se les recuerde su mexicanidad. En un país donde el uso del español es hegemónico, la promoción de la diversidad lingüística crea necesariamente tensiones ideológicas. Como Debra Spitulnik ha observado, "uno de los problemas al que hoy se enfrentan prácticamente todos los estados-nación del mundo [es] el reto de forjar una identidad nacional unificada al mismo tiempo que se da algún reconocimiento a la diversidad nacional" (1998: 165).

En este sentido, uno de los recientes proyectos del INALI ha sido la traducción del himno mexicano a varias lenguas indígenas. No sólo se ha traducido el himno, sino también el 'bando solemne' o edicto presidencial, que según el INALI se puede encontrar por ahora en 24 variantes lingüísticas indígenas.¹⁴ Estas traducciones suscitan controversias puristas, ya que generalmente sólo hay unos pocos miembros de la élite intelectual indígena que puedan utilizar la variedad

¹³ Esto no significa, sin embargo, que no haya tensiones entre el poder centrípeta de la capital y el federalismo centrífugo de los Estados (véase, por ejemplo Anna 1998: 29).

¹⁴ En línea en: <http://www.inali.gob.mx/web/portal/ind-bando>

(estándar) y conocer los neologismos utilizados en la traducción de estos documentos oficiales (Flores Farfán 2009: 34). Hemos encontrado un número significativo de artículos que reflejan este proyecto y, por lo tanto, los tratamos con cierto detalle. La mayoría de los artículos que tratan este tema se publican en 'Por Esto', un periódico que marca claramente su ideología nacionalista con el lema 'dignidad, identidad y soberanía (sic)' en su membrete. Este argumento puede ilustrarse observando de cerca algunos artículos que se centran en el himno como un símbolo clave de identidad nacional:

29/02/00. **Interpretan el Himno Nacional en Maya.** El pasado 23 de febrero **se llevó a cabo** el IX encuentro de demostración de escoltas e interpretación de Himno Nacional Mexicano en lengua maya del nivel preescolar en la localidad de Tabi, comisaría de Sotuta, Yucatán. La inauguración del evento estuvo a cargo del munícipe Roger Castillo Ruiz, quien agradeció al **consejo técnico consultivo** de la Zona Escolar 310 con sede en Huhí, por haber escogido a esta comunidad para **llevar a efecto el evento** y, sobre todo, **"inculcar a nuestros hijos desde pequeños a reconocer nuestro símbolos patrios que nos identifican como mexicanos** y que esto sea para el **bienestar** de la educación del municipio, la región y el estado de Yucatán". En este evento los niños demostraron sus habilidades en la entonación, dicción, fluidez y ritmo al momento de cantar el Himno en lengua maya, en donde sobresalieron las escuelas de Tixcaltuyub y Seyé. 'Por Esto!' (Énfasis mío).

Desde el punto de vista lingüístico, cabe destacar el uso del verbo 'inculcar' que tiene un sentido de repetición, obediencia y disciplina. Los símbolos nacionales, por lo tanto, deben ser inculcados en los niños desde una edad temprana (los mencionados en el artículo van a la guardería!) de modo que puedan identificarse como mexicanos. ¿Qué mejor lugar para hacerlo que en la escuela, una de las instituciones oficiales nacionales por excelencia que, como Gellner (1983: 34) apunta, "está en el núcleo del poder sociosimbólico del estado"? Es interesante observar también cómo se utiliza un estilo formal en todo el artículo. Esto se logra tanto a través de la utilización de vocabulario formal, por ejemplo, 'se llevó a cabo', 'llevar a efecto el evento' y de oraciones subordinadas largas (sólo hay tres frases en el artículo). Este estilo formal refuerza la solemnidad y la importancia de una actividad que está relacionada con los símbolos patrios. También encontramos en este artículo un ejemplo de intertextualidad, es decir, la introducción de un texto dentro de un texto a través de la cita directa del discurso.¹⁵ Es el político local, cuyas palabras se reproducen, la persona a quien se da voz en este artículo. Mientras que los niños son supuestamente los protagonistas del evento, lo que realmente vemos es un diálogo entre el político local y el comité consultivo. Obsérvese también que el sujeto de 'interpretan' ha sido elidido en el título: en lugar de los actores del evento, los niños parecen ser los receptores de una política oficial institucional de propaganda nacionalista.

¹⁵ Ver Fairclough (1999: 49), para los orígenes del concepto de intertextualidad en la visión dialógica de la lengua de Bakhtin (1986).

El siguiente artículo expone la importancia de cantar el himno en maya y su introducción en las escuelas bilingües de Yucatán a través de la organización de concursos. Esta política se considera como un ejemplo de educación intercultural:

27/05/2006. **Concurso sobre el Himno Nacional.** Con el objetivo de difundir la lengua maya, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subdirección de Educación Indígena, realizó el V Concurso Estatal de Interpretación del Himno Nacional Mexicano en Lengua Maya. En este encuentro participan escuelas regulares que promueven el programa 'Ko'one'ex Kanik Maaya' (aprendamos maya), que la SEP implementó a partir del ciclo escolar 1991-1992, con el fin de fomentar la enseñanza del idioma, desarrollando las habilidades básicas de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de la lectura y expresión escrita. El Prof. Edgar Peraza Estañol, subdirector de Educación Indígena, señaló que **impulsar la educación 'intercultural bilingüe' es para mejorar la calidad de la educación que se ofrece a la población maya.** Añadió que **los acordes del himno nacional se interpretan con toda naturalidad en el idioma del Mayab,** como una muestra del alcance de la interculturalidad en el ámbito escolar del estado. [...]. 'Por Esto!' (Énfasis mío).

Cantar el himno nacional en maya es, por tanto, considerado por el subdirector de Educación Indígena como un ejemplo de interculturalidad y de promoción de la lengua indígena. Aunque esta iniciativa podría tener algún impacto como señal de reconocimiento institucional de la lengua indígena, uno se pregunta si básicamente se trata de esto o si simplemente se trata de 'ondear' uno de los símbolos más esenciales de la nación. El himno en maya no se canta, sin embargo, en las escuelas que no ofrecen educación intercultural bilingüe, un tipo de política que sería más verdaderamente 'intercultural'. Como afirma el subdirector (de nuevo se trata de un funcionario a quien se le da voz) 'la educación intercultural bilingüe' ha sido diseñada para mejorar la calidad de la educación que recibe la población maya. También es importante destacar que en este caso, en contraste con el artículo anterior, la cita es indirecta, lo que inevitablemente implica una postura más interpretativa del periodista (Richardson 2007: 106). La razón por la cual las palabras 'intercultural y bilingüe' se utilizan entre comillas no es clara, pero se puede adivinar que señalan un tipo de educación que sigue siendo excepcional, marcada y no ha sido apropiada por los hablantes mayas en Yucatán. También vale la pena comentar el uso de la palabra Mayab, ya que ese nombre se refiere a la zona geográfica histórica de la cultura y la lengua maya. También hay que señalar que el uso de Mayab no parece tener, sin embargo, relación contemporánea con un activo movimiento pan-maya y no ha sido, que yo sepa, utilizada políticamente.¹⁶ Una posibilidad interesante para futuras investigaciones sería hacer un estudio comparativo de la importancia de los movimientos pan-maya (Warren 1998, Warren y Jackson 2002) como base para la lucha sociopolítica y la

¹⁶ Tengo en mente los casos disímiles de utilización de 'Països Catalans' y 'Euskal Herria' (País Vasco) en Europa. Ambos nombres son utilizados políticamente por activistas catalanes y vascos para poner en primer plano la unidad cultural y lingüística de territorios que están administrativamente divididos entre diferentes estados-nación.

situación aparentemente contrastante del sur de México. Centrémonos ahora en un tercer artículo que toca el mismo tema, pero vinculado ahora con las preocupaciones sobre el uso del maya:

19/05/2007. **Participación de 250 alumnos de primaria. Cantan el Himno Nacional en Maya.** Con la participación de 8 escuelas de nivel primaria se llevó a cabo el VI Concurso Estatal de Interpretación del Himno Nacional Mexicano en Lengua Maya en el que destacó la afluencia de al menos 250 alumnos que, ataviados con **trajes típicos de la región**, entonaron la traducción de la letra de Francisco González Bocanegra, al ritmo de los acordes de Jaime Nunó. Aunque uno de los objetivos del programa es el de **propiciar que los infantes y la misma población revaloren la lengua maya**, Amílcar Pacab Alcocer, coordinador estatal del programa Ko'one'ex Kanik Maaya (Aprendamos Maya) explicó que uno de los principales factores a los que se enfrentan en dicha tarea es **la falta de interés de la sociedad por preservar dicho lenguaje**, ya que el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes después de clases no contribuye a la **conservación del lenguaje heredado por los antepasados del Mayab**, es decir, **no hay seguimiento fuera del aula**. Agregó que además **es parte de la formación de valores cívicos el inculcar el respeto por los símbolos patrios**. 'Por Esto!' (Énfasis mío).

Este artículo utiliza tanto la interdiscursividad (varios temas se entrelazan en los discursos sobre el mantenimiento del maya) como la intertextualidad, con la inclusión de otra voz que no es la del reportero. A través de la cita indirecta vemos en este artículo una transición suave entre la voz del periodista y del coordinador estatal. Así es como se despliega el argumento: en primer lugar, como hemos visto más arriba, cantar el himno nacional se considera una forma de la revalorización de la lengua maya (voz del periodista), pero, al mismo tiempo, es una forma de inculcar (atención de nuevo al empleo del mismo verbo) los valores cívicos y el respeto a los símbolos patrios (voz del coordinador estatal). La elección del término 'patrios' nos recuerda la distinción de Billig (1995: 55) entre el uso ideológico de patriotismo y el nacionalismo, el primero con connotaciones positivas y el segundo con connotaciones negativas, y que suponen una yuxtaposición entre 'nosotros' y 'ellos'. Dentro de este debate sobre el himno como un símbolo patriótico que es importante destacar que la letra del himno, como los de muchos otros himnos nacionales en todo el mundo, son cualquier cosa menos una fuente positiva de 'valores cívicos'.¹⁷ En segundo lugar, nos encontramos también con el argumento de que el maya debe ser preservado, ya que representa el vínculo esencial con los antepasados y, por tanto, la continuidad cultural en la región. Este es un ejemplo de una estrategia discursiva habitual que se basa en conceptos relacionados con una gloriosa civilización maya prehispánica para mejorar el 'pedigrí' de la lengua. Es también digno de mención el hecho de que los estudiantes, en esta ocasión especial, vistían los trajes típicos regionales. Cabe recordar aquí el 'esencialismo estratégico' de Spivak (1993). Siguiendo la discusión de Warren y Jackson (2002: 8) sobre este concepto, este caso parece más un ejemplo de esencialismo fomentado

¹⁷ La letra del himno mexicano se encuentra en un apéndice al final de este documento.

por las autoridades, como intento de vincular la lengua con el folklore, que una forma de empoderamiento y resistencia indígenas.¹⁸ El artículo también destaca uno de los problemas básicos de los programas de Educación Intercultural Bilingüe en Yucatán y en otros lugares: con demasiada frecuencia no hay uso de la lengua fuera del ámbito escolar. El problema surge, pues, porque hay una falta de interés en la sociedad en general por preservar el maya. Parece ser, finalmente, una actitud ambivalente hacia la revalorización de la lengua maya. Por un lado, es fundamental mantener el uso de la lengua indígena por el bien de la identidad cultural de la región. Por otro lado, sin embargo, el maya no es valorado por la sociedad en general (y por muchos de sus hablantes), ya que no es útil para el mejoramiento socioeconómico o, utilizando los términos de Bourdieu (1991: 14), no representa capital cultural o simbólico en el mercado lingüístico. Después de esta revisión de la nación, pasemos ahora a una crítica de cómo las lenguas son discursivamente construidas y cosificadas en la prensa.

Discursos sobre la vitalidad lingüística en Yucatán

Las metáforas que se basan en las ciencias naturales se han multiplicado en el discurso sobre la lengua, no sólo en la literatura especializada, sino también en la prensa, como puede verse por el gran número de artículos del corpus que se ocupan de este tema.

En un contexto de creciente preocupación por el futuro del maya, la idea que las lenguas existen independientemente de los hablantes parece estar profundamente arraigada tanto en los discursos populares como en la lingüística profesional. Veamos primero algunos ejemplos de la conceptualización de las lenguas como especies vivas y luego algunas de sus implicaciones:

- 24/10/2001. **Pese a 'contaminaciones' de otros idiomas. La maya, de las lenguas que gozan de 'mayor salud'**. 'Por Esto'
- 11/03/2005. **Lengua maya puede morir en 40 años. Lingüista invita a estudiantes a no avergonzarse al hablarla**. 'Por Esto'
- 13/05/2005. **Lengua maya aún viva**. 'Por Esto'
- 03/07/2005. **La lengua maya, 'idioma vivo del pueblo'**. 'Diario de Yucatán'.
- 22/02/2007. **La lengua maya lucha por sobrevivir. Logros y retos en un encuentro estatal de educación indígena**. 'Diario de Yucatán'.
- (Comillas en el original, énfasis mío).

A partir de estos titulares y otros artículos que hemos encontrado en el corpus, sostenemos que un uso abundante de los tropos biológicos puede llevar fácilmente a establecer un paralelismo entre las lenguas y las especies naturales. En estos ejemplos, el maya se presenta como una entidad orgánica que puede 'tener salud' o 'estar contaminada', que puede morir en cuarenta años, que todavía está viva,

¹⁸ Véase Howard (2009: 27) para el uso del 'esencialismo estratégico' en la construcción de identidades en los Andes.

etc. Aunque, como muestra el clásico libro de Lakoff y Johnson (1980), las metáforas son mecanismos lingüísticos indispensables para el pensamiento, estas noticias, a través del reemplazo metonímico (Richardson 2007: 68), ponen la lengua en primer plano y los hablantes de fondo. Desde el punto de vista lingüístico, el último ejemplo es particularmente revelador: la estructura del titular es una oración activa en la que la lengua es el agente, que está luchando por sobrevivir, borrando por consiguiente el agente real que sólo puede ser el hablante. Esta concepción de las lenguas como si tuvieran vida propia ha sido analizada críticamente por expertos como Heller y Duchêne (2008: 7), que tienen en cuenta que este tipo de discurso "desplaza las preocupaciones por los hablantes a la preocupación por las lenguas". La vinculación, entonces, de las amenazas que afrontan las especies biológicas con los procesos de abandono de la lengua puede resultar en la esencialización, no sólo de las lenguas, sino también de los pueblos indígenas (Muehlmann 2007: 15). Vale la pena citar Deborah Cameron de nuevo, ya que hace hincapié en el hecho de que el discurso 'biologizado' de las lenguas en peligro no es más que una opción ideológica entre muchas otras posibilidades. Cameron sostiene que

la indignación moral por la difícil situación de las lenguas en peligro de extinción se genera mediante la vinculación de la preocupación ecológica sobre biodiversidad y conservación de los recursos de la tierra (que son vistos en este contexto como parte del repertorio de culturas humanas), en lugar de- como también sería posible- de las preocupaciones políticas acerca de los derechos humanos, la justicia social y la distribución de recursos entre los grupos más y menos poderosos (2007: 270).

Sin embargo, a pesar de coincidir con estas críticas y teniendo en cuenta algunas precauciones, las metáforas tomadas en préstamo del paradigma ecológico también han sido muy productivas para la investigación sociolingüística. Desde los años setenta, pero especialmente en la última década, se han establecido muchas conexiones entre los campos de la sociolingüística y la ecología, y han surgido en la literatura nuevos conceptos como la sostenibilidad lingüística (Bastardas 2005). El artículo seminal de Einar Haugen ([1972] 2001) y el posterior desarrollo de William Mackey ([1980] 2001), han influido en la elaboración posterior de un campo de especialización conocido como ecolingüística, que se basa en los principios de la interacción y la diversidad (Fill y Mühlhäusler 2001: 2). Peter Mühlhäusler ha adoptado precisamente un marco ecológico para trabajar con lenguas de la región del Pacífico defendiendo "la opinión que la diversidad refleja la adaptación a condiciones ambientales específicas" (Fill y Mühlhäusler 2001: 6). Para resumir una cuestión bastante compleja y múltiple, en mi opinión, el enfoque ecológico ha contribuido desde distintos ángulos a ampliar la investigación sociolingüística. En primer lugar, ha puesto énfasis en la necesidad de adoptar un criterio más integral, interdependiente y dinámico en el estudio de los fenómenos sociolingüísticos. Este nuevo enfoque más amplio, que reemplaza a las posiciones estructuralistas que habían dominado el campo de la lingüística en el siglo XX, se ha convertido en una más compleja pero, al mismo tiempo, poderosa herramienta heurística para

examinar la multiplicidad de factores que deben tenerse en cuenta en situaciones de contacto lingüístico. En segundo lugar, ha destacado el papel que puede jugar la lengua como la principal herramienta de adaptación al entorno social y natural. En tercer lugar, la conexión entre las lenguas y la ecología, sin duda ha ayudado a crear conciencia sobre las tendencias actuales de homogeneización de la diversidad cultural y de la lingüística en particular, en todo el mundo.¹⁹

Muy relacionado con el desarrollo de las metáforas que conciben las lenguas como entidades naturales, el primer artículo saca a colación el tema destacado del purismo lingüístico, afirmando que a pesar de su 'contaminante' contacto con el español, la lengua todavía goza de 'buena salud'. El purismo es uno de las más frecuentes (y polémicas) cuestiones ideológicas, presentes no sólo en los discursos oficiales de política y planificación lingüística, sino también en los discursos de los propios hablantes, que son muy conscientes del valor que se asigna a las diferentes variedades lingüísticas.

Conclusión

Utilizando los métodos y herramientas del Análisis Crítico del Discurso y basándome en la literatura sobre ideologías de la lengua, se han analizado en esta contribución artículos de prensa que se centran en las preocupaciones sobre el futuro del maya yucateco. En primer lugar, este análisis crítico se ha centrado en cómo los dos periódicos estudiados crean y recrean discursivamente un marco sociopolítico jerárquico, dividido entre región y nación, en el que se desarrolla el debate sobre la revalorización del maya. Es casi un lugar común de la literatura especializada afirmar que las naciones son 'imaginadas' y que la prensa es una institución central en el proceso de recrear imágenes nacionales. Como puede observarse, en el contexto yucateco cantar el himno en maya se utiliza como un elemento esencial para reforzar la identidad nacional mexicana, aunque el objetivo es, supuestamente, la promoción de la lengua indígena. También hemos visto cómo la prensa da voz a tanto a las autoridades como a los expertos, que son citados de manera directa o indirecta en los artículos, reflejando las estructuras de poder de la sociedad en general. Si bien este análisis se ha centrado en la representación de la lengua maya en la prensa y sus implicaciones en un contexto sociocultural más amplio, somos conscientes de que esta investigación debe también tener en cuenta los procesos de consumo y producción textual, que pueden ser explorados en una posterior investigación. En el primer caso, será necesario examinar con cierto detalle cómo las distintas ideologías políticas se incorporan en los discursos de los periódicos. En segundo lugar, será importante incorporar la teoría de la recepción como parte de nuestra futura investigación, considerándola como una parte esencial de los estudios etnográficos para evaluar el impacto que las ideologías lingüísticas representadas en la prensa puede tener en los hablantes.

¹⁹ Véase Crystal (2004: 3) para una breve comparación histórica entre el desarrollo de la conciencia ecolingüística y otros movimientos sociales.

La segunda parte del documento se ha ocupado de los discursos de vitalidad lingüística en Yucatán. La representación de la situación actual de los mayas a menudo se basa en metáforas biológicas que fácilmente llevan a una visión esencializada de las lenguas. Así, los tropos utilizados se refieren a las lenguas como entidades orgánicas que pueden ser, en mayor o menor medida, puras o contaminadas. En este sentido, el purismo lingüístico se convierte en un debate ideológico crucial que surge de manera crítica en los procesos de revitalización de las lenguas, aunque puede encontrarse también en otros contextos sociolingüísticos dado que los juicios de valor sobre el uso de la lengua parecen ser un fenómeno omnipresente. Considerando que una concepción monolítica de la identidad ha sido puesta en tela de juicio y deconstruida en la teoría posmoderna, siendo descrita ahora como híbrida, estratificada, contingente, fluida, etc, la lengua, al menos en la sociolingüística tradicional, sigue siendo vista demasiado a menudo como un objeto fijo y delimitado. De hecho, adjetivos similares a los utilizados para definir la identidad se podrían aplicar a las lenguas. Es fundamental tener en cuenta, sin embargo, que muchos sociolingüistas han intentado deconstruir críticamente el concepto de lengua o, como Makoni y Pennycook (2007) dicen, 'desinventar' la lengua. En nuestro corpus, por ejemplo, está muy extendido un concepto reificado de la lengua materna, que merece un examen más detenido.

Después de analizar el corpus de los dos periódicos, podemos resumir los argumentos sobre el debate lingüístico, con algunos pocos términos que a menudo surgen en los artículos de prensa. La lengua maya se encuentra en la base de la identidad regional de Yucatán, es parte de las raíces de esta región y resume un pasado glorioso que ha sido transmitido desde los antepasados. Sin embargo, hablar la lengua indígena sigue estando a menudo relacionado con la marginación, la discriminación, el atraso, la pobreza, el estigma y la vergüenza. Por lo tanto, el maya debe ser valorizado, conservado, dignificado, rescatado, respetado y revitalizado. Por último, volviendo al tema clave de Cameron, sostenemos que el debate sociolingüístico en curso en Yucatán es más que una preocupación por la reproducción o la pérdida de la lengua maya. Es, en pocas palabras, un proceso de recuperación de la autoestima, el respeto y el orgullo como respuesta a la marginación histórica. El énfasis en las noticias se pone a menudo en la necesidad de dar valor a la lengua indígena, y, es, por tanto, no sólo un proceso de revitalización del maya, sino también, y quizás más importante, trata de dar valor metonímicamente al pueblo maya. Saber si este esfuerzo de revalorización es un factor decisivo para el futuro de la lengua maya o si seguirá siendo básicamente un componente simbólico en el proceso es, sin embargo, una cuestión abierta.

Apéndice

Himno Nacional Mexicano

En línea: http://en.wikipedia.org/wiki/Himno_Nacional_Mexicano

Música: Jaime Nunó

Letra: Francisco González Bocanegra

Coro:

Mexicanos, al grito de guerra
el acero aprestad y el bridón.
Y retiemble en sus centros la Tierra,
al sonoro rugir del cañón.
¡Y retiemble en sus centros la Tierra,
al sonoro rugir del cañón!

Estrofa I:

Ciña ¡oh Patria! tus sienes de oliva
de la paz el arcángel divino,
que en el cielo tu eterno destino
por el dedo de Dios se escribió.
Mas si osare un extraño enemigo
profanar con su planta tu suelo,
piensa ¡oh Patria querida! que el cielo
un soldado en cada hijo te dio.

Estrofa V:

¡Guerra, guerra sin tregua al que intente
De la patria manchar los blasones!
¡Guerra, guerra! Los patrios pendones
En las olas de sangre empapad.
¡Guerra, guerra! En el monte, en el valle
Los cañones horrisonos truenen,
Y los ecos sonoros resuenen
Con las voces de ¡Unión! ¡Libertad!

Estrofa VI:

Antes, patria, que inermes tus hijos
Bajo el yugo su cuello dobleguen,
Tus campiñas con sangre se rieguen,
Sobre sangre se estampe su pie.
Y tus templos, palacios y torres
Se derrumben con hórrido estruendo,
Y sus ruinas existan diciendo:
De mil héroes la patria aquí fue.

Estrofa X:

¡Patria! ¡Patria! Tus hijos te juran
Exhalar en tus aras su aliento,
Si el clarín con su bélico acento
los convoca a lidiar con valor.
¡Para ti las guirnaldas de oliva!
¡Un recuerdo para ellos de gloria!
¡Un laurel para ti de victoria!
¡Un sepulcro para ellos de honor!

Referencias

- Anna, Timothy E.
1998 *Forging Mexico: 1821-1835*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Anderson, Benedict
2006 *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Revised Edition. London: Verso.
- Bakhtin, Mikhail
1986 *Speech Genres and Other Late Essays*. Edited by Emerson, C. and Holquist, M. Texas: University of Texas Press.
- Bastardas, Albert
2005 Linguistic sustainability and language ecology. *Language & Ecology*. March. On line at: <http://www.ecoling.net/Sustainability.pdf>
- Billig, Michael
1995 *Banal Nationalism*. London: SAGE.
- Blommaert, Jan (ed.)
1999 *Language Ideological Debates*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bourdieu, Paul
1991 *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cameron, Deborah
1995 *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
2007 Language endangerment and verbal hygiene: History, morality and politics. In Duchêne, A. and M. Heller. *Discourses of Endangerment*. 268-285. London: Continuum.
- Campbell, Lyle
1997 *American Indian Languages. The Historical Linguistics of Native America*. Oxford. Oxford University Press.
- Carbó, Teresa and Eva Salgado
2006 Invisibilidad de las lenguas indígenas en la prensa mexicana, o: el recuento de un ¿olvido? (1989–1995). In Roland Terborg and Laura García Landa (eds.) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. 525–562. México: UNAM.
- Castells-Talens, Antoni
2004 *The Negotiation of Indigenist Radio Policy in Mexico*. Ph.D. dissertation. Gainesville: University of Florida.
- Chouliaraki, Lilie and Norman Fairclough
1999 *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh. Edinburgh University Press.

- Crystal, David
2004 Creating a world of languages. Keynote speech at the *Congress on Language diversity, sustainability and peace* Linguapax X. Barcelona. 20-23 May 2004. On line at:
<http://www.linguapax.org/congres04/pdf/crystal.pdf> [Accessed 03/3/2010]
- Fairclough, Norman
1992 *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
1995 *Media discourse*. Arnold: London.
- Fill, Alwin and Peter Mühlhäusler (eds.)
2001 *The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and the Environment*. London and New York: Continuum.
- Flores Farfán, José Antonio
2009 *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. CIESAS. Publicaciones de la Casa Chata. México DF: México.
- Gal, Susan and Kathryn Woolard
2001 *Languages and Publics. The Making of Authority*. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.
- Gellner, Ernest
1983 *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Haugen, Einar
2001 The Ecology of Language. In *The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and the Environment*. London and New York: Continuum. First published in *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*, Anwar S. Dil (ed.), 325-39, 1972. Stanford: Stanford University Press
- Heller, Monica and Alexandre Duchêne
2006 Sociolinguistics, globalization and social order. In Duchêne, A. and M. Heller. *Discourses of Endangerment*. 1-13. London: Continuum.
- INEGI
 Censos y conteos de población y vivienda. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. On line at:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/default.aspx>
[Accessed 03/3/2010]
- Irvine, Judith and Susan Gal
2000 Language ideology and linguistic differentiation. In Kroskrity (ed.) *Regimes of Language. Ideologies, Politics and Identities*. 35-83.. School of American Research Press. Santa Fe: New Mexico.
- Kroskrity, Paul V.
2000 Regimenting languages. In P. V. Kroskrity (ed.) *Regimes of Language. Ideologies, Politics and Identities*. 1-34. School of American Research Press. Santa Fe: New Mexico.
- Lakoff, George and Mark Johnson
1980 *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

- Ligorred Perramon, Francesc
1997 *U mayathanoob ti dzib: Las voces de la escritura*. Mérida, Yucatán, Mexico: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Mackey, William F.
2001 The Ecology of Language Shift. In *The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and the Environment*. London and New York: Continuum. First published in *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Peter H. Nelde (ed.), 1980, 35-41. Wiesbaden: Franz Steinar.
- Makoni, Sinfree and Alistair Pennycook (eds.)
2007 *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Martín Briceño, Enrique
1997 Breve incursión en la entonación interrogativa del español de Yucatán. In Lara Cebada, C. (comp.) *Identidades sociales en Yucatán*. 231-240. UADY. Mérida: Mexico.
- Muehlmann, Shaylih
2007 Defending diversity: Staking out a common global interest? In Duchêne, A. and M. Heller (eds.). *Discourses of Endangerment*. 14-34. London: Continuum.
- Ricardson, John E.
2007 *Analysing Newspapers. An Approach from Critical Discourse Analysis*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Schieffelin Bambi B., Kathryn A. Woolard and Paul V. Kroskrity (eds.)
1998 *Languages Ideologies. Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Spitulnik, Debra
1998 Mediating Unity and Diversity. In *Languages Ideologies. Practice and Theory*. Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard and Paul V. Kroskrity (eds.) 167-188. Oxford: Oxford University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty
1993 *Outside in the Teaching Machine*. London: Routledge.
- Suárez, Jorge
1983 *The Mesoamerican Indian Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warren, Kay B.
1998 *Indigenous Movements and Their Critics. Pan-Maya Activism in Guatemala*. Princeton: Princeton University Press.
- Warren, Kay B. and Jean E. Jackson (eds.)
2002 *Indigenous Movements, Self-representation, and the State in Latin America*. Austin: University of Texas Press.

Epílogo

Jane Freeland,
Universidad de Southampton

Las cuatro contribuciones a este seminario tratan un tema común, los esfuerzos realizados en España y América Latina a finales del siglo XX y principios del siglo XXI por reconocer los 'derechos lingüísticos' de los hablantes de lenguas indígenas minorizadas o minoritarias. La visión general exhaustiva de Utta von Gleich sobre el desarrollo de América Latina y los tres estudios de caso complementarios crean un prisma útil a través del cual vislumbrar cuestiones generales importantes sobre la revitalización lingüística.

El artículo de von Gleich da una imagen clara del lento pero constante desarrollo, primero internacional y después nacional, de los marcos jurídicos en apoyo de estos derechos. Sin embargo, como los estudios de caso individuales muestran, mientras que los derechos lingüísticos se conciben como un capítulo especial de los derechos humanos universales, su aplicación en contextos específicos genera tensiones muy particulares. Tal vez el mensaje más claro de los casos estudiados en todos estos artículos es que podemos extrapolar de uno a otro sólo con gran precaución.

En todos los casos examinados, vemos estados-nación en diferentes coyunturas de su historia, ante el reto de "forjar una identidad nacional unificada al mismo tiempo que se da algún reconocimiento a la diversidad nacional" (1998: 165 Spitulnik, citada en el Cru). Necesariamente entonces, estos estados y sus gobiernos interpretan de manera diferente el marco jurídico. Además, dado que la etnogénesis de los grupos minorizados varía de estado a estado y de región a región, también lo hace la naturaleza de la diversidad con la que deben tratar. Sin embargo, posiblemente impulsado por la aparente universalidad de los derechos lingüísticos, los estados tienden a desarrollar políticas lingüísticas uniformes.

El seminario se inició con la exposición de Miguel Essomba sobre la recuperación del catalán, un punto de partida muy útil. Aunque el catalán es a menudo citado como una de las historias de éxito de recuperación de una lengua (por ejemplo, Fishman 1991), Essomba ilustra claramente que la recuperación no tiene un punto final claro, es una tarea de Sísifo interminable. Es más, la roca que Sísifo empuja y la montaña por la que la empuja cambian continuamente. Inicialmente, el catalán parecía tener todas las ventajas, sin duda, en comparación con las lenguas indígenas de América Latina. En primer lugar, competía sólo con otra lengua, y aunque las culturas que expresan difieren entre sí, tienen suficiente en común como para coexistir con relativa facilidad en una sociedad bilingüe. En

segundo lugar, ya que catalán re-emergió primeramente a través de sus formas literarias, la variación interna no ha sido un problema grave. Así pues, ha sido relativamente sencillo revitalizarlo mediante el sistema educativo formal. Tal vez lo más importante, Catalunya ha dispuesto de recursos financieros suficientes para poder determinar su propio modelo y el ritmo de desarrollo de la lengua, e incluso ayudar a los demás con generosidad.

Sin embargo hoy, a medida que Catalunya se convierte cada vez más en multilingüe a través de la migración interna y externa, el catalán se enfrenta a una nueva lucha para mantener su fuerza. Tal vez una razón por la cual el modelo catalán funcionó tan bien es que su ideología subyacente se basó en el "omnipresente 'nexo lengua-cultura-nación'" de la construcción nacional europea (Duchêne y Heller 2007, citado en el artículo de Cru); sin duda el catalán se convirtió en el centro, en primer lugar del renacimiento cultural de la región, y finalmente de resistencia política a nivel nacional. Tal vez de manera significativa, sus más fervientes promotores de hoy son los que favorecen la independencia de Catalunya, que para muchos catalanes es ir demasiado lejos. En un mundo globalizado de identidades más complejas, parece que este modelo empieza a romperse y es posible que el catalán tenga que encontrar una nueva razón de ser socialmente menos exclusiva.

Como muestran los tres artículos siguientes, el contraste con América Latina no podía ser más marcado. Los pueblos indígenas de América Latina han sido marginados durante tanto tiempo que sus culturas y lenguas tienen muy poco prestigio social o económico, más bien se han asociado con el atraso y la pobreza. Por eso, como muestra Cru, el maya yucateco necesita ser revalorizado antes de que pueda ser revitalizado. Sin embargo, esto plantea la pregunta importante: ¿se puede revalorizar la identidad maya revalorizando metonímicamente la lengua, o simplemente ayudará a promover un simbolismo vacío que reforzará la identidad mexicana en lugar de la maya?

Como la introducción de Cru indica, la multiplicidad de lenguas indígenas en México sorprendió a los españoles, con su deseo de unificar, estandarizar y homogeneizar. El artículo de Sheila Aikman muestra que la tendencia a reducir y homogeneizar aún persiste en el modelo de la EIB actualmente hegemónica en América Latina. Significativamente, es la EIB - educación intercultural *bilingüe* - como si todas las lenguas estuvieran en competencia sólo con otra lengua, la lengua nacional. Aunque esto es cierto para el maya yucateco, es evidente que no ocurre en las regiones amazónicas, donde el multilingüismo individual es común. El concepto de interculturalidad también parece que agrupe todas las culturas indígenas en una cultura del 'otro'. Sin embargo, como señala Aikman, los pueblos indígenas amazónicos ven en este concepto un 'sesgo de Guatemala' que no se ajusta con sus propias percepciones.

Hay, también, un peligro real, como Cru muestra en el caso del maya yucateco, que la lengua se convierta en el centro de atención, para ser reificada, purificada, incluso convertirse en una especie de tótem, perdiendo así de vista a los propios hablantes. Aunque el objetivo declarado de 'interculturalidad' es reconocer

la 'cultura', su punto de partida es la lengua; la cultura se sitúa en segundo lugar. Esto, posiblemente, no es otra cosa que el producto del desarrollo histórico de la EIB desde programas de educación bilingüe anteriores, cuyo objetivo era facilitar la enseñanza del español.

Como subraya Aikman, ya que la EIB es escolarizada e institucionalizada, a menudo se puede disociar la lengua de su base cultural en la comunidad. De hecho, intentar la revitalización de la lengua a través del sistema de educación formal, que sirvió tan bien para el catalán (y para otras lenguas de las minorías en el mundo occidental) no es necesariamente el mejor punto de partida para la revitalización de las lenguas indígenas. Puede haber una cierta justicia en el uso de la educación para revitalizar una lengua reprimida. Sin embargo, la represión ha limitado el alcance de aquella lengua, y muchas lenguas todavía están vivas gracias a fuertes tradiciones orales, por lo que la variación interna puede ser importante. En consecuencia, estas no son las lenguas ya homogeneizadas o estandarizadas que el 'omnipresente nexo lengua-cultura-nación/región/grupo étnico', y gran parte del discurso de los derechos lingüísticos, tienden a imaginar (Pratt, 1987: 49). Haciéndolas así aptas para la educación formal, pueden en realidad distraernos de su reactivación en la comunidad.

Por último, y más importante, von Gleich muestra cómo los esfuerzos de revitalización de América Latina tienen a menudo lugar en condiciones de pobreza extrema. A diferencia del catalán, los gobiernos latinoamericanos dependen de las agencias externas y organizaciones no gubernamentales, y por lo tanto son obligados a adoptar, o adaptar en el mejor de los casos, los modelos importados impuestos de arriba a abajo. Sin embargo, responder a las necesidades locales debería ser un proceso de abajo a arriba y de doble sentido, que tenga en cuenta las percepciones e ideologías lingüísticas indígenas, y que pusiera por lo menos un grado de control financiero en manos locales. En cambio, von Gleich identifica una gran brecha entre los marcos legales y de políticas y su aplicación sobre el terreno. Esta diferencia se origina en la distancia entre los responsables políticos- muchos de los cuales provienen aún de las élites monolingües, o están muy influidos por los lingüistas occidentales y sus ideologías - y las comunidades a las cuales se dirigen las políticas.

Todo esto puede parecer irremediabilmente deprimente, si a los catalanes, con su situación económica, su cultura y sus recursos, les resulta difícil el mantenimiento de la lengua, ¿qué esperanza hay para los pueblos indígenas latinoamericanos? Sin embargo, allí donde los pueblos indígenas sí que disponen de algo de control sobre su propia educación, están empezando a desarrollar los sistemas de abajo a arriba por los que aboga von Gleich. Aikman menciona el 'sistema de educación indígena' - en contraposición a la 'educación para los pueblos indígenas'- que se está desarrollando en la Bolivia de Evo Morales. En Colombia, las comunidades indígenas también están desarrollando modelos locales de 'Educación Propia', relacionados con un más amplio 'Plan de Vida' establecido por cada comunidad (López 2008: 52). Como sugiere López, estos nuevos modelos surgen de los propios análisis críticos de los pueblos indígenas sobre su experiencia en la

aplicación y el desarrollo de la EIB (op. cit: 60.). El progreso por ensayo y error es lento, pero inevitable, al parecer. Habrá mucho que aprender de estas críticas, acerca de las identidades y las lenguas y cómo interactúan en los contextos cambiantes, multilingües y multiculturales de hoy.

Hacia el final de su artículo, Cru destaca el uso en los artículos de prensa regional de Yucatán de un discurso ecológico que compara el maya con las especies animales en peligro de extinción, y nos recuerda algunas críticas pertinentes a esta metáfora. Sin embargo, defiende el 'enfoque ecológico' en la diversidad lingüística, por su potencial para convertirse en la base de un enfoque más holístico de los fenómenos sociolingüísticos que tenga en cuenta la multiplicidad de factores que influyen en cada situación multilingüe. Esto, por supuesto, depende de la financiación adecuada para la investigación necesaria, pero ciertamente parece el camino a seguir, tanto para América Latina como para Catalunya.

Referencias

Fishman, J.A. (1991) *Reversing Language Shift*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

López, Luis Enrique (2008) 'Bilingual Intercultural Education in Latin America', in Hornberger, N.H. (ed) *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, pp. 42-65

Pratt, M.L. (1987) 'Linguistic utopias', in Fabb, N., D. Attridge, A. Durant and C. McCabe (eds) *The Linguistics of Writing, Arguments between Language and Literature*. Manchester: Manchester University Press, pp. 48-65.