Polonia

Estudios
Latinoamericanos

Sociedad Polaca de Estudios Latinoamericanos

ISSN 0137-3080

Original title / título original:

*Lengua y educación frente a la pervivencia de las culturas
nativas de America Latina*

Author(s)/ autor(es):

Iwona Stoińska-Kairska

Published originally as/ Publicado originalmente en:

Estudios Latinoamericanos, 22 (2002), pp. 31-67.

DOI: <https://doi.org/10.36447/Estudios2002.v22.art3>

Estudios Latinoamericanos is a journal published by the Polish Society for Latin American Studies (Polskie Towarzystwo Studiów Latinoamerykanistycznych).

The Polish Society for Latin American Studies is scholarly organization established to facilitate research on Latin America and to encourage and promote scientific and cultural cooperation between Poland and Latin America.

Estudios Latinoamericanos, revista publicada por la Sociedad Polaca de Estudios Latinoamericanos (Polskie Towarzystwo Studiów Latinoamerykanistycznych).

Sociedad Polaca de Estudios Latinoamericanos es una asociación científica fundada con el fin de desarrollar investigaciones científicas sobre América Latina y participar en la cooperación científica y cultural entre las sociedades de Polonia y América Latina.

Lengua y educación frente a la pervivencia de las culturas nativas de América Latina

Iwona Stoińska-Kairska
Universidad Adam Mickiewicz, Poznań

INTRODUCCIÓN

La duración de cada cultura es posible mientras ésta se reproduce. ¿Qué es y en qué consiste la reproducción de una cultura? Es un proceso complejo y continuo de transmisión de sus patrones y de su contenido, de generación en generación, un proceso que dura mientras dichos patrones y contenido son respetados y “utilizados” por los miembros-sujetos de esta cultura, mientras dichos patrones y contenido son base y punto de referencia en la actividad social de quienes los “utilizan”. Así pues, para que una cultura pueda durar en el tiempo, tiene que reproducirse [Mosonyi 1987; Kairski 1997].

Puesto que uno de los elementos de cultura de cada grupo es su lengua, también uno de los elementos para la duración de un grupo es la duración de su lengua. Es gracias a estos dos elementos, cultura y lengua, o mejor dicho gracias a la identidad cultural y lingüística de un grupo de gente, que éste es considerado grupo etno-lingüístico o grupo cultivo-lingüístico, llamado en adelante grupo nativo. Cabe mencionar que hay casos donde la cultura de un grupo dejó de funcionar, pero sigue existiendo su lengua, y hay casos contrarios, aunque mucho más raros, donde el elemento que dejó de funcionar fue la lengua y el que perduró fue la cultura. No obstante, ya que ambos casos son muy esporádicos, no vamos a ocuparnos de ellos.

En el presente artículo se tratarán algunos problemas lingüísticos de los grupos nativos de América Latina de las regiones no andinas y no mesoamericanas, ya que en estas últimas, en el transcurso de los siglos, se han creado culturas indígenas campesinas donde existen pocas lenguas que son habladas por varios millones de personas. En

las regiones no andinas y no mesoamericanas el proceso de la creación de una identidad de las culturas que nos interesan, así como también la situación de sus lenguas, el grado de su conocimiento y de su estudio por parte de los lingüistas, son totalmente diferentes del resto del continente. Aquí pues nos limitaremos a presentar las culturas indígenas “tradicionales” que, aunque hoy día no están sometidas al proceso de transformación en culturas indígenas campesinas, tienden a desaparecer poco a poco. Uno de los factores capaces de frenar este proceso de desaparición de culturas y de desaparición étnica, es la función y la situación de las respectivas lenguas nativas.

Cabe subrayar que la seriedad del problema indicado se centra en que hasta ahora muchas de esas lenguas no han sido descritas ni analizadas por los lingüistas, sin hablar de una elaboración detallada. Lo agrava el hecho de que en muchos casos a los lingüistas les queda poco tiempo para llenar dicha laguna antes de que varias culturas y lenguas caigan en el olvido.

Inmediatamente se nos presentan algunas preguntas, estrechamente relacionadas con la importancia del problema: ¿Nos queda tiempo para salvar estas culturas y lenguas? ¿Tenemos que salvar las lenguas nativas para la ciencia o para quienes fueron hasta ahora sus verdaderos dueños? Lo ideal sería salvar la lengua antes de que desapareciera la cultura que formaba su contexto tradicional. Si no, ¿para qué sirve una lengua sin cultura a la cual pertenece?

En cuanto al área que nos interesa es necesario destacar que se trata de una población de sólo 2 millones de indígenas, muy variada, no sólo en cuanto a la cultura sino, sobre todo, a las lenguas habladas: desde el punto de vista lingüístico es una de las regiones más complejas en el mundo. Sólo pueden compararse con ella la Alta California [Shipley 1978], Nueva Guinea o el sudeste asiático [Grimes 1992]. Presentemos primero la situación demográfica en la que se encuentran los grupos nativos de las regiones que vamos a estudiar.

La participación de la población nativa en los países mencionados en el cuadro parece ser muy modesta, ya que oscila entre menos de 0,01% (Chile) y 5,55% (Belice), con el promedio de 0,56%. Sin embargo, si se toma en consideración toda su variedad cultural y lingüística, es sorprendente. En cuanto a la clasificación de culturas de estos grupos, se las puede agrupar en 45 áreas, pero su diversificación lingüística es mucho más compleja. A saber, se estima que existen más o menos 500 lenguas nativas pertenecientes a unas 40 familias lingüísticas donde no todas las lenguas nativas han sido identificadas (una clasificación segura sólo abarca 353 lenguas), o su clasificación causa controversia (123), o son “grupos”/lenguas que siguen sin estar identificados/-as (53) dentro de familia lingüística alguna (véase Anexo).

El cuadro que sigue muestra la relación entre el número total de población de los países de América Latina y el de su población nativa:

país	total de la población del país	población nativa del país	% de la población nativa respecto al total de la población del país	número de grupos
1	2	3	4	5
Argentina ¹	32.615.528	108.916	0.33 %	13
Belice ¹	199.000	11.050	5.55 %	1
Bolivia ¹	6.420.792	153.506	2.39 %	39
Brasil	146.917.459	240.666	0.16 %	309
Colombia ¹	34.520.185	257.536	0.75 %	82
Costa Rica	3.232.526	21.350	0.66 %	8
Chile ¹	13.813.239	38	<0.01 %	3
Dominica	71.188	1.583	2.22 %	1
Ecuador ¹	9.648.189	57.190	0.59 %	19
Guyana	756.072	23.743	3.14 %	9
Guyana Francesa	104.000	3.667	3.52 %	6
Guatemala ¹	10.322.011	4.500	0.04 %	1
Honduras ¹	4.708.000	146.000	3.10 %	6
Nicaragua	3.999.231	81.500	2.04 %	5
Panamá	2.514.580	118.050	4.69 %	6
Paraguay	4.123.550	58.325	1.41 %	20
Perú ¹	22.128.466	211.064	0.95 %	72
Saint Vincent	108.956	?	?	1
Salvador ¹	5.047.925	5.000	0.10 %	1
Surinam	355.240	8.034	2.26 %	7
total	324.018.674	1.818.470	—	—
promedio	16.200.934	82.658	0,56 %	25,6

(según M. Kairski *ob.cit.*)

¹ Países donde existen también las culturas indígenas campesinas.

² Puesto que algunos grupos aparecen en las zonas fronterizas de más de un solo país, se los ha tomado en consideración una sola vez.

La mayoría de estos grupos vive en el área amazónica, en el sentido amplio del término, pero hay también grupos que viven fuera de ella, como por ejemplo en el Gran Chaco, oeste de Colombia, América Central.

SITUACIÓN ACTUAL DE LAS LENGUAS NATIVAS

Tal como hemos señalado en la introducción, uno de los factores indispensables para la duración de una cultura es su reproductividad y por ende, la reproductividad de la lengua, siendo ésta uno de sus elementos básicos. El grado de productividad y de reproductividad, de una cultura o de una lengua, varía entre grupos y depende, entre otros elementos, del número de sus usuarios. De acuerdo con este criterio a los usuarios de las lenguas indígenas se los puede dividir en ciertas categorías, para lo cual varios autores proponen tipos de clasificación distintos.

E.E. Mosonyi divide a los usuarios o hablantes de las lenguas nativas en tres categorías principales, de acuerdo con su vitalidad productiva y reproductiva y según su volumen demográfico:

1. **hablante productivo** es quien “presenta un dominio fluido de alguna lengua indígena y que pone en práctica esa competencia lingüística en la totalidad de situaciones vivenciales en que se justifica el uso de la palabra hablada en presencia de interlocutores que manejan el mismo idioma”;
2. **hablante reproductivo** es quien “además de [ser] productivo, inculca el uso de su idioma en sus descendientes, familiares y vecinos de menor edad, de manera de asegurar su continuidad histórica en las próximas generaciones”;
3. **hablante improductivo** es quien casi no se sirve de su lengua nativa, aunque la conoce pasivamente.

De acuerdo con esta división una persona capaz de conversar en su lengua étnica, pero que la utilice nada más que esporádicamente, no es un hablante productivo, y menos aún reproductivo. Luego, una persona que utiliza su idioma nativo de manera regular, en los contactos con otros usuarios de esta lengua, pero que no lo transmite ni a sus hijos ni a otras generaciones más jóvenes, es un hablante productivo, pero no reproductivo. En cambio, un hablante reproductivo es una persona que transmite su lengua nativa, por decirlo así, de manera inconsciente, por la fuerza de costumbre o como resultado de una decisión consciente, de acuerdo con su autoafirmación lingüística y cultural [Mosonyi 1987].

Esta clasificación del grado de reproductividad de las lenguas indígenas podría ser completada por la clasificación de Goddard quien las divide en cuatro grupos [Goddard 1996]:

- 1 lenguas habladas todavía por un número importante de niños (lenguas productivas y reproductivas),
- 2 lenguas habladas por adultos, pero no por los niños, o solamente por pocos de ellos (lenguas productivas y de reproductividad dificultada),

3. lenguas habladas sólo por algunas de las personas mayores (lenguas productivas y no reproductivas)
4. lenguas extintas (entendidas, pero no habladas, utilizadas por apenas algunos ancianos) (lenguas no productivas).

Un tercer tipo de clasificación, el más complejo, lo propone M. Kairski, dentro del problema de la productividad y reproductividad de la cultura, dividiendo la misma en dos bloques principales: tradicional y no tradicional.

Para que una cultura corresponda a un tipo determinado, tienen que ser cumplidos ciertos requisitos. De acuerdo con esta condición, dentro del “bloque tradicional” se pueden distinguir cuatro variantes, y dentro del “bloque no tradicional” una. Son entonces cinco en total:

1. una **cultura productiva y a la vez reproductiva** (tradicional) donde, entre otros factores, la mayor parte de la población de un grupo utiliza su lengua nativa en casi todas las actividades, realiza los patrones de su cultura y donde, dentro del grupo, tiene lugar el proceso de la transmisión verbal y no verbal de la cultura y lengua;
2. una **cultura productiva, pero de reproductividad dificultada** (tradicional) donde, entre otros factores, sólo una parte de la población utiliza la lengua nativa en la mayoría de sus actividades diarias, y no todos realizan los patrones de la cultura indígena. A menudo se trata de grupos donde una parte de las personas jóvenes y de mediana edad vive fuera de su medio social tradicional porque, por ejemplo, trabajan fuera de la comunidad o están en un internado (niños), o de grupos donde hay matrimonios entre indígenas y no-indígenas y que viven fuera del medio cultural indígena. Por estas razones el proceso de transmisión de la cultura y lengua indígenas es muy difícil.

En los grupos mencionados tanto el proceso de transmisión de la lengua indígena como de los patrones de cultura, es dificultado, ya que sólo algunos miembros del grupo transmiten sus conocimientos y su experiencia a algunos representantes de la generación más joven quienes, además, aún permaneciendo en su propio contorno social, por regla general no utilizan a diario ni la lengua ni los patrones de su cultura tradicional.

Dicha obstaculización puede ser intencional o no intencional, puede ser resultado de una actividad llevada a cabo por los mismos indígenas o por los representantes del mundo no indígena.

3. una **cultura productiva, pero no reproductiva** (tradicional), donde varios de sus representantes viven fuera de su medio tradicional o donde, aunque encontrándose dentro del mismo, la gran mayoría de la generación mediana y joven no realiza patrones de la cultura indígena, a tal punto que en la mayoría de sus actividades diarias utiliza una lengua no indígena y realiza los patrones de cultura no indígenas, siendo de este modo usuarios pasivos de la lengua y de la cultura indígenas. No solamente la generación mediana, sino tampoco los ancianos transmiten los patrones de su cultura ni de su lengua nativa a las generaciones más jóvenes.

La ruptura en la transmisión de la cultura indígena puede ser intencional o no intencional, puede ser resultado de una actividad llevada a cabo por los mismos indígenas o por los representantes del mundo no indígena.

4. una **cultura no productiva** (tradicional), donde ni los representantes más ancianos de la cultura indígena se sirven de la lengua nativa ni realizan los patrones indígenas de cultura, o lo hacen esporádicamente y/o de manera selectiva, sobre todo en las relaciones dentro de su propio grupo de edad. Sucede a menudo que dichas personas son ya muy pocas y guardan la cultura tradicional sólo en su memoria. Lo mismo ocurre con la lengua cuyo conocimiento es para ellos pasivo y muy limitado.
5. una **cultura productiva y reproductiva** (no tradicional), donde la gran mayoría de la población son personas que dentro de su medio social utilizan la lengua indígena sólo en algunas situaciones determinadas, utilizando a diario una lengua no indígena y realizando patrones de la cultura no indígena. Sólo dentro de la generación mayor hay personas que, en el mejor de los casos, son apenas usuarios pasivos, es decir “no reproductivos” de la cultura indígena “tradicional”.

Dentro del grupo tiene lugar una transmisión de cultura entre generaciones, llevada a cabo intencional y sistemáticamente. Es realizada sobre todo dentro de la actividad escolar o en el marco de una organización indígena, un organismo nacional o internacional. El objeto de esta transmisión intencional no lo constituyen modelos tradicionales de una cultura determinada, sino valores relacionados con la cultura indígena en sentido general y con el indigenismo. Este tipo de transmisión puede darle más valor a un grupo nativo (“nosotros, los Xavante”), a una familia lingüística (“nosotros, los Tukano”) o hasta a la raza indígena como tal (“nosotros, los indígenas”).

El proceso de transmisión, relacionado con la valorización étnica y cultural, se refiere entre otros y sobre todo a los siguientes aspectos: enseñanza de la historia del grupo, enseñanza de su lengua nativa como segunda lengua, enseñanza de algunos elementos tradicionales de su cultura, como el baile, la “artesanía”, etc.

Otro aspecto de la cultura productiva y a la vez reproductiva no tradicional es la actividad de los organismos indígenas. Su objetivo es, entre otros aspectos, la organización de la escolaridad indígena y la valorización tanto de la cultura indígena y de su lengua, como del grupo nativo a nivel local y supralocal.

Es evidente que los tipos de cultura arriba mencionados no son sino modelos. En realidad sería difícil encontrar un grupo nativo que cumpliera exactamente todos los criterios de un sólo tipo de cultura. Por regla general sucede que varias fracciones de un solo grupo nativo pertenecen simultáneamente a varios tipos de cultura o que un grupo está sometido a un proceso de transición entre uno y otro tipo. Para los fines comparativos tenemos, pues, que proceder a una simplificación en cuanto a la clasificación de estos grupos en unas categorías determinadas, para poder observar unas tendencias generales que tienen lugar en la formación de la actual situación etno-cultural de los grupos nativos de América del Sur.

Para los modelos de productividad y reproductividad de cultura y lengua es posible distinguir varios tipos de cultura. Desde ese punto de vista, y en cuanto a la clasificación de los grupos etno-lingüísticos, M. Kairski los clasifica también en relación al momento de haber éstos entrado en contacto con el mundo no indígena y de acuerdo con la situación de cultura en la cual se encuentran hoy. En vista que la lengua es un elemento importante de la cultura, vamos a resumir aquí la división propuesta, donde se distinguen hasta siete categorías de grupos nativos:

1. grupos nativos muy grandes (de más de 100.000 personas), numerosos (de 10.000 a 100.000) y poco numerosos (de 1.000 a 10.000) cuyo primer contacto con el mundo no indígena data de los siglos XVI y XVII. A pesar de muchas transformaciones muy serias dentro de los patrones de cultura nativa, la misma sigue siendo base para la formación de su variante contemporánea. La lengua de los respectivos grupos sigue siendo viva. No obstante, hoy día la mayoría de la población, sobre todo masculina, es bilingüe. Casi todos los usuarios, tanto en el campo de la cultura como de la lengua, son productivos y reproductivos a la vez. Son grupos de un alto nivel de conciencia étnica y cultural. Tienen sus propios organismos y asociaciones modernas de carácter político, económico y cultural. La generación más joven va a la escuela, donde a menudo se realizan programas de educación bilingüe e intercultural y donde un elemento importante lo constituye la enseñanza de la historia y de la cultura del grupo. Estos grupos, visto el número de su población, estado de conciencia,

cantidad y calidad de los elementos de cultura indígena que funcionan, tienen la posibilidad no sólo de perdurar, sino también de transformarse en el futuro en un elemento local de cultura nacional, en unas culturas indígenas que siguen funcionando y reproduciéndose.

2. grupos nativos poco numerosos (que no sobrepasan 1.000 personas) de cultura productiva y reproductiva a la vez, porque (a) viven en un relativo aislamiento del mundo no indígena y no se han aculturado, o (b) desde hace generaciones mantienen con este mundo contactos (a veces sólo esporádicos) cuyo carácter y la especificidad de la cultura indígena misma (por ejemplo existen unas tradicionales instituciones sociales o una forma específica de identidad cultural) les ha permitido mantener la identidad étnica y cultural. Su lengua sigue siendo una lengua viva. La gran mayoría de sus usuarios es, en el campo de la lengua, productiva y reproductiva a la vez.

Estos grupos tienen la posibilidad de transformarse de las culturas productivas y a la vez reproductivas a modo tradicional, en las culturas productivas y a la vez reproductivas a modo no tradicional.

3. grupos nativos numerosos (de 10.000 a 100.000 personas) y poco numerosos (de 1.000 a 10.000), pequeños (de 70 a 1.000). Predominan grupos productivos de reproductividad dificultada o productivos y a la vez no reproductivos. Su lengua sigue siendo viva. La mayoría de sus usuarios, sobre todo masculina, es bilingüe. No obstante, han perdurado pocos elementos de la cultura indígena tradicional y su contenido por regla general no es transmitido a las generaciones más jóvenes. La inmensa mayoría de los usuarios, tanto en el campo de la cultura como de la lengua, es productiva y a la vez no reproductiva. Por regla general no aparece entre ellos la conciencia de una identidad étnica y cultural. Estos grupos se transforman en una sociedad neoindígena.

Estas culturas no tienen prácticamente posibilidad de transformarse en culturas productivas y a la vez reproductivas a modo no tradicional.

4. grupos bastante numerosos que difieren de la categoría anterior por la desaparición total de la lengua indígena y la presencia casi imperceptible de los elementos indígenas en la cultura. Son grupos nativos no productivos, productivos de una reproductividad dificultada o productivos y a la vez no reproductivos.

No tienen posibilidad de transformarse en culturas productivas y a la vez reproductivas a modo no tradicional.

5. grupos, desde el punto de vista de su cultura, parecidos a las categorías (2) y (3), pero que, dado su número de población muy reducido (menos de

70 personas), constituyen una categoría aparte. En el caso de unas condiciones exteriores o interiores no favorables, estos grupos serán condenados a la extinción. La lengua de estos grupos sigue siendo viva; la mayoría de sus usuarios, sobre todo masculina, es bilingüe. Son grupos no productivos, productivos de una reproductividad dificultada o, por regla general, productivos y a la vez no reproductivos.

Estas culturas no tienen posibilidad de transformarse en culturas productivas y a la vez reproductivas a modo no tradicional.

6. grupos nativos o sus fragmentaciones que hoy, por razones dependientes o independientes de ellos mismos (a) quedan en un aislamiento del mundo no indígena o (b) mantienen sólo un contacto esporádico con el mundo no indígena.

7. grupos nativos totalmente aislados, pero para la existencia de los cuales hoy en día hacen falta pruebas suficientes.

Hoy no se puede prever todavía en qué consistirá la transformación de estas culturas en el futuro.

Citemos ahora algunos ejemplos de lenguas de los grupos nativos, de acuerdo con la clasificación propuesta de la productividad y reproductividad de la cultura:

1. productiva y a la vez reproductiva (tradicional)

E'ñepá (conocidos mejor como Panare) (familia lingüística caribe) (Venezuela, Estado Bolívar): la situación de su lengua es por el momento buena, ya que la hablan todos los miembros del grupo: tanto hombres como mujeres, ancianos y jóvenes. El castellano es utilizado sólo por quienes lo manejan como segunda lengua y en la situación de contacto con los representantes de la sociedad nacional, como por ejemplo campesinos que viven en la zona, comerciantes, médicos o misioneros/-as. Sólo una pequeña parte de los representantes de este grupo indígena ha sido sometida al proceso de una aculturación forzada, en consecuencia de lo cual ha perdido su lengua.

2. productiva, pero de reproductividad dificultada (tradicional)

Waurani (lengua aislada) (Ecuador, Provincias Napo y Pastaza): sólo utilizan la lengua nativa y realizan los patrones de la cultura indígena aquellos pocos representantes del grupo que no se encuentran en el "Protectorado Auca", influenciados por los misioneros protestantes. Por esto mismo el proceso de transmisión de la cultura y lengua indígenas es muy difícil.

3. productiva, pero no reproductiva (tradicional)

Yabarana (fam. ling. caribe) (Venezuela, Estado Amazonas): solamente algunas personas mayores realizan los patrones de la cultura nativa y ha-

blan la lengua, el resto de la población está dominado por la cultura y lengua piaroa (fam. ling. saliva) o la cultura nacional y el castellano. La transmisión del contenido y de los conocimientos acerca de la cultura nativa ha sido rota.

4. no productiva (tradicional)

Baniva (fam. ling. arawak) (Venezuela, Estado Amazonas, frontera con Colombia y Brasil): sólo algunas personas mayores conocen pasivamente la lengua nativa. En sus actividades diarias ni realizan patrones de cultura, ni se sirven de la lengua nativa. Por eso, aunque su lengua no está condenada a la extinción en el futuro cercano, cabe subrayar que ha empeorado de manera muy significativa [Mosonyi 1987].

Parece que podemos constatar que en la mayoría de los grupos nativos de las regiones aquí analizadas, sus miembros son hablantes productivos, aunque bilingües, de las lenguas indígenas, mientras que sólo adultos: madres, tías y abuelas en particular, son hablantes reproductivos. [Mosonyi 1987]

EL PROCESO DE DESINTEGRACIÓN DE LAS CULTURAS Y EXTINCIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

¿Cuáles son las causas del proceso de desintegración de las culturas indígenas y en qué consiste este proceso? En general se las puede dividir en voluntarias que se refieren más que nada a los adultos, e involuntarias, las que se refieren más que nada a los niños. Lo grave es que la desintegración de un grupo siempre trae como consecuencia la desaparición de su lengua nativa, más visible y más acelerada mientras más se desintegra un grupo.

La desintegración voluntaria respecta, como acabamos de decir, a los adultos quienes salen de su aldea. A menudo con la esposa e hijos. ¿Por qué motivo sale uno de su aldea? A veces porque ha sido rechazado por la comunidad por una razón determinada, o porque simplemente se ha encargado a trabajar como peón, o piensa hacerlo, o porque, siendo de carácter “huraño”, se instala a cierta distancia, a veces grande, de su aldea, o porque busca su suerte en las minas de oro o de diamantes, como sucedía en varias ocasiones con los indígenas E’ñepá en las cercanías del río Guaniamo. En su alrededor no tiene sino representantes de la sociedad nacional, quienes en su mayoría son campesinos o, en el caso de las minas, unos aventureros, todos ellos hablando nada más que la lengua nacional. Es un contexto social donde el indígena tiene que funcionar como sus vecinos, tiene que vestirse como los que lo rodean y donde, en contactos con ellos, también tiene que hablar la lengua nacional, lo cual condiciona además la posibilidad de conseguir trabajo. Sintiendo avergonzado de no saber comportarse como ellos y para evitar ser discriminado y engañado, rechaza sus propios

hábitos (de lo contrario sería mal visto, sino señalado como “no civilizado”). Sus hijos hablan ya la lengua nacional, aunque todavía entienden la lengua de los padres y la hablan cuando están con ellos. Algunos van a la escuela donde, claro está, reciben la educación en lengua nacional. A los ejemplos señalados podemos añadir otro más, aunque más raro, que hay casos cuando un joven que salió de su aldea se casa fuera de ella, con una indígena de otro grupo nativo. En consecuencia sus hijos dejan de ser, de este modo, miembros de la comunidad, tanto de su padre como de su madre.

La desintegración involuntaria, como hemos dicho, es la que afecta a los niños. La causa la constituye, paradójicamente, la escuela. Cuando en la zona hay una escuela con internado (a menudo este tipo de escuelas es dirigido por misioneros), los niños pasan allí muchas semanas o hasta meses, en función de la distancia que les separe de los suyos, perdiendo así la posibilidad de seguir los patrones de su propia cultura y por supuesto de su lengua. Después de haber pasado cierto tiempo en dichas condiciones, al regresar a su aldea estos jóvenes se sienten frustrados, ya que no encuentran lazos con su propio grupo. Es más, también se sienten frustrados cuando deciden seguir viviendo entre los representantes de la sociedad nacional, ya que allí también se sienten desarraigados. A menudo, con el transcurso del tiempo, se desvanecen en la sociedad nacional, ocupando sin embargo sus niveles más bajos.

El olvido de la lengua y de los patrones de cultura no es brusco. Se hace paso por paso. Este fenómeno lingüístico-cultural se observa en la misma medida entre los emigrantes de cualquier cultura o lengua, no absolutamente indígena. Primero, nadie entiende la lengua del recién llegado, éste tiene entonces que servirse de la lengua dominante. Luego, para nombrar ciertos fenómenos u objetos que no existían o no le eran conocidos en su mundo, recurre a los préstamos de la “nueva” lengua. Con el tiempo éstos se radican, así que les añade más palabras y más elementos de esta nueva lengua, y poco a poco, no teniendo ni la necesidad ni la oportunidad de nombrar fenómenos de su propia cultura, ni con quien compartirlos, la abandona. La cultura y la lengua dominante han ganado.

Las causas de esta desaparición de la cultura y lengua indígenas tienen un contexto más amplio, ya que dependen no solamente de los procesos descritos arriba, sino más que todo de la actitud de la sociedad nacional hacia las culturas y lenguas indígenas y de la actitud de los organismos estatales y otros, responsables por la educación.

EL INTERÉS POR LAS CULTURAS Y LENGUAS INDÍGENAS

(A) LA ACTITUD DE LA SOCIEDAD NACIONAL HACIA LAS CULTURAS Y LENGUAS INDÍGENAS

¿Qué conocimientos posee la sociedad nacional de los respectivos países acerca de la cultura y lengua indígenas, sin entrar en los problemas de la pervivencia de las mismas y qué actitud representa? Dichos conocimientos son, lamentablemente, muy

modestos. Se sabe en general que por allá, en la selva o en la región tal, viven indígenas. En cuanto a que son “salvajes”, no hay dudas: cocinan por tierra, en un fogón, no tienen camas para dormir. A veces en algún noticiero aparece un instante una noticia, sobre todo cuando tiene lugar una tragedia: varios indígenas fueron matados por los *garimpeiros* o fue herido uno de los obreros, de los que tumban árboles en la selva abriendo alguna nueva carretera o trocha sísmica, o buscan petróleo en las zonas habitadas por los indígenas. Y luego otra vez silencio. Se sabe también que los indígenas no saben leer ni escribir, que en su mayoría no hablan castellano. ¿Qué hablan entonces? Ah, será un dialecto, o en algunos casos, sí, una lengua indígena. ¿Y cuántas son estas lenguas indígenas habladas en, por ejemplo, Venezuela? - Según una encuesta llevada por la autora del presente artículo en Venezuela (1997), serán unos dos o tres, a lo mejor cuatro entre todos los grupos, cuyo número (que fuera aproximativo) también queda desconocido. Además son lenguas muy primitivas en donde no hay numerales “cien” o “mil”. Cabe mencionar que dichos disparates no se oyen sólo en las ciudades alejadas de las zonas habitadas por los indígenas. Muy a menudo los campesinos que viven en las zonas cercanas y que ven a los indios casi todos los días, expresan opiniones parecidas. No son raros los comentarios de tipo “no saben hablar como la gente”. Un verdadero interés por querer ayudar a los indígenas lo demuestran pocos. Y aunque hay quienes quisieran hacer algo, no saben de qué manera.

Éste es el punto de vista de un ciudadano medio y de un campesino. Lo que para nosotros es más importante, es la actitud de las personas e instituciones correspondientes que deberían prestar interés por el futuro de las culturas y lenguas indígenas de sus países.

(B) LA ACTITUD DE LOS ORGANISMOS ESTATALES Y OTROS QUE SE DEDICAN A LOS PROBLEMAS DE LENGUAS Y CULTURAS INDÍGENAS

Vamos a estudiar ahora la situación que existe en los niveles oficiales de los países amazónicos y otros donde viven grupos nativos cuyo futuro depende en mucha medida de las decisiones oficiales. Hay que subrayar que formalmente esta actitud es muy positiva en sus principios, en las oficinas de varios organismos se puede leer unos afiches que dicen con letra grande que “La cultura indígena es el fundamento de la cultura nacional”. No obstante, esta actitud positiva se limita muy a menudo a introducir prohibiciones o limitaciones que no son respetadas, ya que el control de su ejecución por parte de dichos organismos queda fuera de su alcance.

En algunos países existen organismos cuyo objetivo es prestar ayuda a las sociedades indígenas, vigilar a que no se cometan infracciones en este campo. Algunos de ellos pertenecen a los ministerios, diferentes en distintos países: de educación, de cultura, de ambiente, de asuntos fronterizos, de defensa u otros. Estos organismos son, a menudo, un buen ejemplo de burocracia y de incompetencia de sus empleados. Raras veces

trabajan allí personas que tienen “osadía” de tomar decisiones, de dar pasos concretos. En general, en los contactos con quienes deseen visitar las zonas indígenas o viajar por allí, entre éstos los antropólogos o lingüistas (extranjeros sobre todo) quienes deseen llevar, por ejemplo, algunas investigaciones científicas en la zona, su rol se limita a obstaculizar cualquier iniciativa y a otorgar (después de muchos trámites y de haber cumplido un sinnúmero de requisitos) un permiso de entrada a dichas zonas. Todo por motivos de “seguridad nacional”. Las zonas habitadas por los indígenas son casi siempre zonas fronterizas, a menudo ricas en oro, diamantes o petróleo. No cabe duda que no debería permitirse la entrada a aquellas zonas a cualquier persona para que hiciera lo que quisiera. Algún control, pues, tendría que existir. El problema reside en que de los escritorios situados en las capitales no se ve lo que pasa en las zonas indígenas ubicadas a veces a unos cientos de kilómetros. En los centros urbanos más cercanos a las zonas indígenas hay puestos de guardia, ya sea guardia nacional, ejército, organismos indígenas o institutos de protección de zonas forestales, pero los mismos se dedican principalmente a copiar los datos del pasaporte y a sellar documentos expedidos en la capital. En ciertos países, donde en las zonas indígenas se han instalado misiones, es habitual pedir permiso o por lo menos informar a las autoridades eclesiásticas sobre la intención de realizar investigaciones científicas en las zonas indígenas que quedan bajo custodia de la iglesia.

Sin embargo, sería injusto decir que la situación no cambia. Durante los últimos años se ha comenzado a organizar, por ejemplo, exposiciones de la cultura material indígena de los grupos nativos que viven en la zona, se puede conseguir materiales impresos concernientes a los mismos (p.ej. en Puerto Ayacucho, Ciudad Bolívar o Caicara del Orinoco en Venezuela, o en Francisco de Orellana en Ecuador).

La burocracia y falta de recursos materiales (como es sabido, la cultura y educación ocupan el último lugar en la larga fila de subvenciones gubernamentales) parecen ser causas principales de una falta de operativismo en este campo. A todo esto se suma el hecho de que por regla general los países de Latinoamérica tienen demasiado pocos antropólogos-lingüistas propios, mientras que frente a los científicos extranjeros han creado una atmósfera de desconfianza, aunque a veces motivada.

Como acabamos de señalar, se les obstaculiza a estos últimos el acceso a los grupos nativos y si se les otorga el permiso requerido, puede suceder que un científico lo necesita una sola vez, nada más que para preparar su tesina u otro trabajo científico. La autora conoce el caso de una joven antropóloga venezolana quien, para escribir su tesis de grado, ha realizado una investigación de campo concluida con la redacción de un trabajo sobre la lengua del grupo visitado, grupo pequeño y no estudiado hasta entonces, para luego, en su trabajo profesional, ocuparse de otras cosas, tanto más que los fondos que había recibido no le fueron prestados sino para aquella ocasión, es decir, para preparar la tesis. Una vez presentada, no logró conseguir más fondos y con el

tiempo perdió el ánimo para continuar la investigación. Es de lamentar que hasta hoy día el trabajo siga prácticamente sin continuación, mientras que los cambios dentro del grupo han sido muy fuertes.

Aparte de los organismos nacionales y/o regionales, otra institución interesada por las cuestiones indígenas es la iglesia, tanto católica como protestante. En los países en cuestión funcionan varias congregaciones misionales católicas (masculinas y femeninas), y protestantes donde la Misión de las Nuevas Tribus y el Instituto Lingüístico de Verano son los más poderosos. Los puestos misionales están ubicados directamente en las comunidades indígenas o en su cercanía, en pueblos pequeños adonde el acceso es más fácil. Dirigen centros de asistencia médica y educativos, dirigen algunas escuelas rurales que a veces tienen carácter de escuelas concentradas con internado, donde realizan sus programas de educación. La escolarización está estrechamente vinculada con la “civilización” y evangelización. En el caso de las misiones católicas la educación se realiza casi siempre en castellano, sobre todo cuando a las clases asisten hijos de los campesinos que viven en las alrededores de la misión. Cuando la misión se encuentra en una comunidad indígena, los misioneros o misioneras aprenden con el tiempo la lengua nativa del grupo, aprenden también ciertos aspectos de su cultura. Cabe mencionar que sucede a menudo que cuando ya un misionero se ha familiarizado con la cultura y lengua del grupo, cuando ha ganado confianza de la gente, sus superiores consideran conveniente desplazarlo a otro grupo indígena, perteneciente a otra familia lingüística, a otra cultura. El misionero tiene pues que recomenzar su adaptación. Es una gran lástima, ya que los misioneros ponen todo su corazón en este trabajo, considerándolo vocación, mientras que este tipo de actitud les va desanimando.

En lo que respecta a las misiones protestantes, hay que subrayar su mejor organización y “eficacia” en cuanto a las metas trazadas. Lo que se debería observar con detenimiento es un real peligro de monopolización de las investigaciones lingüísticas por varias sectas religiosas fundamentalistas, estadounidenses sobre todo, que disponen de importantes recursos económicos, tienen acceso a los medios de comunicación (radio) y transporte (aviones). Su personal, a menudo voluntario, está muy bien preparado desde el punto de vista metodológico y lingüístico. El objetivo final de estos organismos es la traducción de la Biblia en los idiomas indígenas, acompañada de la indoctrinación religiosa y no ayuda a los indígenas que les prestaron su hospitalidad y colaboración. Así que las “armas” elaboradas gracias a la participación de los indígenas llegan a ser utilizadas en su contra: en contra de su cultura y de su lengua. Es un peligro que no hay que desdeñar, ya que dichas sectas, disponiendo de los medios económicos notables, además de un personal numeroso y bien alistado, como también estando muy bien organizados, son capaces de corromper el poder administrativo de los países habitados por los indígenas, países en su mayoría bastante pobres (sobre todo en comparación con el poder económico de los EE.UU.), lo suficientemente inertes y

burocratizados.

(C) ACTITUD DE LOS INDÍGENAS HACIA LA EDUCACIÓN

Esta actitud depende de varios factores donde el esencial parece ser el grado y la frecuencia de los contactos con el mundo no indígena. Cuanto más frecuentes son los contactos, más necesidad por el aprendizaje sienten los indígenas. Más utilidad le ven a la enseñanza, ya que notan la diferencia que les separa de la sociedad nacional en estar preparados para funcionar en este mundo tan distinto del suyo. Lamentablemente a menudo no hay quien les diga qué es lo que deberían saber, actúan como a ellos mismos les parece que deberían actuar. Lo que aprenden bastante rápido es reivindicar. Esta actitud es presente en varias situaciones y es resultado de unos “reproches” continuos de parte de la sociedad nacional: “son unos pobres”. Bajo este lema los indígenas Waorani del río Yasuní venían a menudo a la misión capuchina de Nuevo Rocafuerte pidiendo comida, asistencia médica u objetos de utilidad, hasta que por fin los misioneros “se aburrieron” y dejaron de ayudarles, sin explicar el motivo. Nos hemos encontrado también con otro ejemplo muy visible de una tal actitud entre este mismo grupo indígena, donde hemos podido notar una ausencia total del conocimiento de los valores que funcionan en el mundo no indígena. Como indemnización por las molestias y destrucción de su ambiente natural (y a la vez ambiente selvático del Parque Reserva Natural Yasuní), el cual constituye para estos indígenas la base de su sustentación, por una compañía petrolera, durante una reunión que tuvo lugar con los representantes de dicha compañía los Waorani pidieron... un motor fuera de borda para cada hombre de la aldea (había una docena de hombres), las cucharas de aluminio y... un “kinder” (una guardería), de ladrillo, con un campo de fútbol. Ideas que conocían del pueblo cercano, pero no sabían que cada una representa un valor completamente distinto. Esta es pues una de las tareas para los futuros maestros, debería estar incluida en los programas de educación para indígenas, al lado de enseñarles a leer, escribir, sumar y restar: enseñarles a valorar ciertos fenómenos (dinero, trabajo, asistencia) y objetos (una cuchara frente a un motor para canoa, del ejemplo citado) del mundo occidental para poder entablar contactos con él sin tanto miedo. Este miedo se observa igualmente en la actitud de los jóvenes “líderes” de las comunidades, donde desempeñan tal función no porque la comunidad los haya elegido para ello, sino porque trabajaron anteriormente para las compañías o para campesinos, manejan el castellano y aparentan saberlo todo acerca del mundo “civilizado”. A pesar de su edad joven constituyen para los habitantes de la aldea una autoridad, aunque encontrándose fuera de su contorno indígena pierden inmediatamente esta seguridad de sí mismos.

Estos son pues, entre los grupos que están sometidos al contacto con la sociedad nacional, los impulsos para querer ir a la escuela, para aprender. La situación de los

grupos que viven alejados del mundo no indígena es diferente. Allí no se necesita hablar castellano, exigir algo delante de las autoridades locales, saber distinguir entre valores presentes en nuestro mundo. O mejor dicho: todavía no se necesita hablarlo, saberlo. Pero para cualquiera de los grupos indígenas llegará un día en que tendrán que afrontarse con aquella realidad desconocida, donde todo es valorado y comparado, donde se paga, donde se exige el respeto por sus derechos. ¿Qué derechos tienen los indígenas? - es otra tarea para los programas y para los maestros: explicarles a los indígenas qué derechos tienen, sin omitir el derecho a hablar su propia lengua, quiénes son ellos en las tierras que ocupan, qué deberían hacer para no dejarse borrar del mapa.

Un otro problema lo constituye la situación donde en un lugar viven dos grupos indígenas, diferentes desde el punto de vista lingüístico y cultural, como sucede por ejemplo en el caso de los E'ñepá y Hoti o Ye'kuana y Sánema (Estado Amazonas) en Venezuela, donde uno de los grupos es dominante, y donde la lengua de comunicación entre ellos es obviamente la lengua de este último (E'ñepá y Ye'kuana respectivamente). Pudimos observar que se contactaban solamente los hombres, sobre todo adolescentes, a menudo habiendo sido animados para ello por las misioneras. Las mujeres de ambas etnias evitaban contacto entre sí. Los cuatro grupos mencionados son reproductivos en cuanto a su cultura y lengua. En este caso ante los enseñantes aparece un problema adicional: ¿cómo coordinar la educación? ¿Organizar dos escuelas? ¿Dar clases en castellano? ¿Preparar dos programas diferentes? ¿Reunir a los niños de ambos grupos en una sala y llevar simultáneamente dos cursos diferentes? En el caso de la aldea habitada por los E'ñepá y Hoti, hace unos años existía una sola escuela que acogía a los niños de ambos grupos, las clases eran dictadas en español con algunas palabras sueltas en los respectivos idiomas indígenas que las misioneras habían aprendido estando en el sitio. Ahora existen dos escuelas, una para cada grupo y donde los maestros son los indígenas de esta misma aldea. La enseñanza en uno de los grupos se desarrolla mejor que en el otro, ya que, según parece, los motivos económicos les han convencido de que valía la pena asistir a clases y oficios religiosos, mientras que los representantes del otro grupo no prestan casi ningún interés en el aprendizaje, quejándose a la vez de la escasez de los bienes materiales distribuidos por la misión. En cuanto al idioma de enseñanza las clases son dictadas en los respectivos idiomas nativos de los niños, aunque, dada la preparación anterior de los maestros, no escasean en ellas elementos de evangelización.

Hablando de la actitud de los indígenas no hay que omitir la de los padres. Conocemos el ejemplo de varias comunidades E'ñepá del Cuchivero en Venezuela, ubicadas en relativa cercanía de la sociedad nacional campesina, donde, en una de ellas, los niños iban a la escuela con internado dirigida por las misioneras a la cual asistían también los niños campesinos, luego, después de que las misioneras salieran de la zona (sobre todo

por razones de elevados gastos de mantenimiento de la misión), tuvieron que ir a una escuela rural donde, por cierto, también estudiaban con los hijos de los campesinos, así que en ambas tenía lugar el proceso del desarraigo, lo que no correspondía a lo que los padres E'ñepá esperaban para sus hijos. En otra comunidad el maestro era indígena del mismo grupo etno-lingüístico, pero de un grupo local con el cual la comunidad no mantenía relaciones. Así que no era bien visto y, aparte de que hacía meses que no venía, la escuela quedó abandonada. Los E'ñepá de ambas comunidades señaladas arriba mantenían contacto, aunque sin consideración alguna, con el mundo campesino.

La actitud de los padres E'ñepá es en general una actitud de duda, de falta de deseo y de rechazo hacia un modelo de cultura distinto al suyo. Los niños casi no van a la escuela, porque los padres o no lo quieren, o no ven interés o necesidad alguna en este tipo de educación, o no saben por qué se exige que los niños vayan a la escuela, o porque, como dicen, “las manos de los hijos son indispensables para ayudar en los trabajos en la casa o en el conuco”, o , por fin, quieren que los hijos aprendan y los mandan a la escuela, pero los pequeños disimulan haber asistido a las clases, mientras jugaban en el bosque. Otra tarea para los maestros, indígenas más que todo, es entonces explicar a los padres la utilidad del aprendizaje.

EDUCACIÓN

Para terminar la presentación de los problemas vamos a resumir las ideas presentadas arriba y proponer ciertos pasos que deberían emprenderse para que la educación de los indígenas no quedara sobre el papel.

Las actitudes hacia las culturas y lenguas indígenas, presentadas arriba, incluyendo la actitud de los mismos indígenas, nos hacen conscientes de cómo son educados ellos hoy y cómo van a serlo en el futuro. Mucho, si no todo, dependerá de los programas que se van a crear y en qué medida van a ser aplicados. Lo que es muy visible hoy, es que tanto los anteriores programas de escolarización como su introducción en la vida han fracasado. La situación actual en este campo puede resumirse en algunos puntos principales:

1. en las escuelas para indígenas se realizan programas de educación general vigentes para la sociedad nacional
2. programas para indígenas no existen
3. dichos programas existen, pero no son aplicados por falta de dinero, falta de personal o por otras causas (logísticas, por ejemplo)
4. dichos programas existen y, aparentemente, son aplicados, pero:
 - a) la educación escolar tiene carácter civilizador más que educativo
 - b) el idioma de enseñanza es el idioma nacional
 - c) la educación escolar está estrechamente vinculada con la evangelización

5. los programas son realizados por personas incompetentes que no tienen conocimientos ni de la cultura ni de la lengua del grupo con el que trabajan
6. cuando el cuerpo docente lo forman los maestros indígenas:
 - a) los mismos no prestan mucho interés en el trabajo que realizan
 - b) no saben enseñar, porque nadie les ha preparado para realizar este tipo de tareas
7. la lengua del grupo indígena en cuestión no ha sido lo suficientemente estudiada (por ejemplo no se ha decidido qué tipo de alfabeto aceptar, no se ha elaborado la variante “estándar” del idioma nativo) para que se pudiera preparar material didáctico (alfabeto, diccionario, esbozo de gramática, cartillas, textos)
8. la lengua del grupo ha sido estudiada, pero por una u otra razón no se ha preparado material didáctico
9. hacen falta programas de formación de los maestros para las escuelas primarias indígenas
10. hacen falta verdaderos programas de educación intercultural que ofrecieran a los indígenas el conocimiento de la cultura no indígena (nacional) y que valorizaran a la vez su propia cultura
11. en general hace falta interés por parte de los mismos indígenas por leer en su lengua nativa y más aún por escribir en ella
12. problemas logísticos, como p.ej. la remuneración de los maestros.

Hay que repetir entonces que un elemento sumamente importante para el desarrollo de un grupo que ya entró en los contactos con el mundo no indígena y para la pervivencia de su cultura y lengua es la educación. Una educación muy particular, ya que muchos de los grupos nativos no tienen todavía su propia escritura, o la tienen “incipiente”, a nivel de propuestas lanzadas por diferentes lingüistas. Otro factor que retrasa la introducción de una lengua determinada al círculo educativo es falta de su estandarización, fenómeno natural para cualquier lengua que no tenga su forma escrita.

Cuando existe ya ese material básico escrito como fundamento para la enseñanza (por el momento únicamente a nivel de una escuela primaria rural), ya sea mono o bilingüe y preparado para la enseñanza de tipo mono o intercultural, hay que pensar quién tiene que encargarse de la misma.

Muy a menudo a la enseñanza en las escuelas para indígenas, ubicadas en una gran mayoría en la proximidad de las aldeas indígenas, se dedican los mismos indígenas. A veces del mismo grupo nativo o hasta de la misma comunidad, a veces de otro grupo nativo, vecino o dominante en la región (como lo era el caso de un maestro Quechua en la comunidad Waorani del río Yasuní). En este último caso entra en cuestión su competencia lingüística - un conocimiento muy limitado de la lengua nacional y falta del

conocimiento de la lengua y cultura de los alumnos. A todas éstas se suma la falta de una preparación adecuada para la realización de un tal trabajo. La autora conoce casos donde el maestro, un indígena oriundo y habitante de la misma comunidad donde se encuentra la escuela, no tiene preparación suficiente para realizar su tarea, ya que él mismo ha hecho apenas... 3 años de escolaridad. Y aunque quisiera hacer algo para su comunidad, no es capaz para ello y con el tiempo ya comienza a sentirse desanimado. En otro caso de la zona Waorani, conocido por la autora, el maestro era también un Wao, pero venía de una comunidad muy alejada y dominada por la misión protestante del ILV. Así que, en vez de realizar un programa de escolarización, realizaba otro, de evangelización y civilización, lo cual en la práctica consistía a criticar los hábitos tradicionales y dejarles escuchar a los alumnos cintas con textos bíblicos traducidos al idioma waorani. Por el momento sería difícil encontrar a personas, con una preparación adecuada y conocimiento de la lengua nativa, quienes tuvieran ganas de trabajar como maestros, vivir en las condiciones muy distantes de cualquier confort, sólo por estar convencidos de que su trabajo sea valioso e importante para un determinado grupo nativo. En el presupuesto nacional siempre faltan recursos para construir nuevas escuelas, y sobre todo para mantenerlas en funcionamiento, como también para pagar su sueldo al maestro.

Los programas escolares pues, tal como acabamos de decirlo, tienen muy a menudo el carácter civilizador y/o evangelizador en vez de educativo, los maestros de preparación insuficiente, sobre todo los maestros indígenas, enseñan en un idioma desconocido por los alumnos, niños en su mayoría. Hace falta material didáctico, no hay presupuesto de parte del Estado. A todo ello se suma una falta muy grave de programas de formación de maestros para las escuelas indígenas y falta de programas modernos de educación intercultural y bilingüe. En las condiciones señaladas los mismos indígenas no ven ningún interés en mandar a sus hijos a la escuela, no ven por qué tuvieran que aprender a leer o a escribir en su idioma nativo. O cuando ya hicieron uno o dos años de primaria y tal vez experimentaron el placer por aprender, no tienen la posibilidad de continuar el aprendizaje.

Los problemas mencionados hasta ahora fueron problemas que tocan en general a los organismos oficiales y otros en los respectivos países, mientras que la fase inicial se encuentra varias veces entre las manos de los científicos extranjeros: antropólogos, sociólogos, lingüistas, especialistas en enseñanza y/o escolaridad básica bilingüe e intercultural. En vez de facilitarles la realización de sus investigaciones, el rol de los organismos oficiales se limita a multiplicar obstáculos, como hemos dicho arriba, y frenar así el desarrollo de la escolaridad indígena, olvidándose que en estos casos concretos el tiempo actúa contra quienes no se apresuran. Esto no quiere decir que entre especialistas no haya especialistas nacionales. Nada de eso, sólo que su número es insuficiente y por eso en su mayoría son extranjeros.

Lo que sí se puede reprochar a los organismos oficiales es una falta de conocimiento de las necesidades en el campo de la escolaridad indígena y falta de coordinación de las investigaciones y trabajos que ya están en marcha. Una de las consecuencias de esta situación es que cada investigador, no encontrando apoyo científico de parte de un organismo nacional correspondiente o del ministerio de educación de un país considerado, se lanza a llevar a cabo su propio proyecto, según su propio punto de vista y su calendario, sin que se le aconseje hacer lo que efectivamente sería útil para los determinados grupos nativos del país, sobre todo aquellos en vías de extinción. A título de ejemplo podríamos mencionar aquí el problema de elaboración de los alfabetos adecuados para cada lengua nativa o el problema de estandarización de las lenguas nativas para el uso escolar. En la actualidad puede suceder que por resultado de este tipo de actividad habrá lenguas nativas con dos o más propuestas diferentes de alfabeto, entonces dos o más variantes de grafía de los mismos sonidos y por ende de las mismas palabras. ¿Quién tiene que elegir la versión más apropiada? ¿Acaso los indígenas mismos? Conocemos de Venezuela un caso concreto donde un lingüista propone para una de las lenguas estudiadas desde hace poco una grafía casi “científica”, con diéresis, acentos, etc., mientras que el otro, una grafía muy reducida, basada en el castellano, lo que para una lengua con sonidos completamente distintos resulta insuficiente.

En 1987 se celebró en México (en Pátzcuaro, Estado Michoacán) un Seminario sobre Políticas de Revitalización Lingüística. Se discutió el papel de varios organismos que deberían ocuparse de este problema, el papel de la escuela, de las fuerzas armadas (zonas fronterizas, transporte) en varios países. Se habló de la falta de un programa complejo a nivel nacional, destinado al desarrollo de la escolaridad indígena, se habló, por supuesto, de falta de apoyo institucional y financiamiento.

El resultado de ese seminario fue el anteproyecto de un Programa Regional de Revitalización Lingüística propuesto en consideración de la UNESCO. Uno de sus postulados más importantes fue el reconocimiento de las lenguas nativas en tanto como instrumento legal de comunicación y enseñanza, puesto que constituyen un elemento básico en la creación, transformación y expresión de cultura. También la existencia de multitud de lenguas habladas por pueblos indígenas en todo el continente es no solamente testimonio de su supervivencia sino garantía de que por ella estas culturas podrán reproducirse en el futuro como culturas y como pueblos. Además, por lo menos desde el año 1964 (V Congreso Indigenista Interamericano en México) se sugería incluir las lenguas nativas a los programas de enseñanza básica y preparar tanto los maestros como material didáctico adecuados.

Se ha abandonado la idea de homogeneizar (castellanizar) el continente latinoamericano (en su parte hispanohablante) desde el punto de vista cultural y lingüístico, tratando los idiomas nativos como un obstáculo en la realización de la misma. Algunos

idiomas indígenas fueron introducidas en los programas de educación, sobre todo educación bilingüe en las regiones donde la población indígena es dominante. Se trata del guaraní paraguayo, aymara, quechua, maya, pero también guajiro (Venezuela, E-do Zulia; Colombia, Depto. La Guajira) en las escuelas adonde van estos indígenas.

El seminario tuvo lugar hace más de diez años. ¿Ha cambiado algo desde aquel entonces en la práctica de enseñanza entre los grupos indígenas?

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS PARA EL FUTURO

Concluyendo la presentación del problema podemos constatar otra vez que lo que pasará con estas lenguas y culturas dependerá de muchos factores donde el esencial parece ser la actitud de las instituciones responsables por la educación y de su recepción por los mismos indígenas.

Sin embargo, la realización de los programas postulados para la valorización y el desarrollo de la identidad étnica no será posible sin previa educación intercultural de la sociedad nacional, donde existe hoy toda clase de medios: prensa, radio, televisión y publicidad presente en tantos otros lugares. Si en los afiches se puede leer que “Tenemos el mejor metro del mundo” o “Nuestro país es una joya”, también deberíamos poder leer que “El indígena es un ecuatoriano como tú” o, al lado de una foto de un niño indígena: “Todos los niños son nuestros niños”.

No olvidemos que no fue a los indígenas que les surgió la idea de que su cultura y lengua son pobres, que son peores que la cultura y la lengua de quienes los contornan, o que no valen nada. Se lo “notificaron” sus vecinos (campesinos o vendedores ambulantes sin educación), forasteros (obreros construyendo carreteras, obreros de las compañías petroleras o *garimpeiros*). Se lo repetían a cada rato, dando por conocer, con palabras y gestos, que: “Mírenlo, éste como si no fuera hombre ni animal salvaje, anda descalzo y vino a comprar jabón. ¿Tendrá plata? ¿Cuántas esposas tiene?” ¿Cómo es posible que en el umbral del tercer milenio se les arroja piedras a indígenas que pasan por la calle de un pueblo venezolano, porque “no son gente”?!

Este tipo de educación e información, o sea el acercamiento de la imagen de las culturas nativas hacia las sociedades nacionales de los países de Latinoamérica (el problema se refiere también a otras regiones del mundo, pero el contexto del presente artículo es el continente latinoamericano) parece ser entonces uno de los pasos más urgentes en la educación general. Debería ser obligatorio en los programas escolares a nivel nacional. Es indispensable llevar al conocimiento de dichas sociedades que los pueblos y las culturas nativas de sus países enriquecen la cultura de estos últimos, no sólo porque existían antes de que se formara la sociedad nacional. No debería ser tarea difícil en los países multiétnicos y multiraciales.

Subrayemos que se trata de llevar una actividad permanente y no acciones espontáneas que pocas veces resultan suficientes. Hay que enseñarlo tanto a los ciudadanos

de las metrópolis, como a los campesinos, como grupo social que tiene contacto más frecuente con los indígenas. Tampoco hay que olvidar que se trata las cuestiones que en la misma medida respetan a la cultura como a los derechos del hombre.

¿Para qué la revitalización de los idiomas nativos? ¿Para qué los indígenas tienen que conocer su idioma? Hablarlo, saberlo leer y escribir.

El problema no se limita únicamente a defender el derecho a poseer su propio idioma (lo que garantiza la constitución, las leyes, etc.) y a enseñarlo en el proceso de educación. Hay que mejorar las condiciones en que dichos idiomas funcionan, para poder permitir su constante enriquecimiento. A veces se oye decir que el castellano, francés, inglés, u otro idioma, es el más rico, porque se puede expresar en el TODO, mientras que en el otro no existe algún término específico. Lo dicen en general aquellos para quienes un idioma determinado es su idioma nativo, olvidando que en cada idioma hay y habrá muchos préstamos y neologismos que hacen que la lengua viva. Insistimos en que cada lengua nativa tiene igual derecho a ser una lengua viva, aunque la cultura adopte nociones u objetos extranjeros. Claro que lo más sencillo es adoptar una noción u objeto junto a su apelación “extranjera”. Igual que sucede en nuestro mundo occidental donde junto a la computadora, pongámosla como ejemplo, hemos adoptado un sinfín de términos ingleses para poder manejarla y poder comunicarnos en el campo de informática

Entonces, uno de los objetivos de la revitalización de las lenguas indígenas es no sólo permitirles que se vayan enriqueciendo, sino salvarlas de la extinción, hoy día proceso irreversible en la situación de grupos poco numerosos y en contacto permanente con la sociedad y lengua nacionales. El otro objetivo es el enriquecimiento de la cultura universal donde las culturas nativas ocupan un lugar bien merecido. No obstante, no hay que ilusionarse con que las lenguas nativas entren en las universidades o instituciones de administración estatal (recordemos que estamos hablando principalmente de las lenguas amazónicas donde el número de hablantes es en general muy limitado). Basta por el momento que los niños indígenas tengan la posibilidad de aprender en sus idiomas nativos. Lo ideal sería realizar no solamente una enseñanza bilingüe, sino a la vez bicultural. Sólo que al principio la lengua nativa debería ocupar el lugar primordial, es decir el número de horas de su enseñanza debería ser más alto que el de la lengua oficial de un país determinado. Son inadmisibles las prácticas realizadas por los misioneros norteamericanos quienes, en cambio de haber podido aprender ellos mismos la lengua del grupo nativo donde trabajan (en un país de habla hispana o portuguesa), le enseñan inglés.

Otro elemento grave que necesita una solución urgente es la inexistencia de los programas de protección de las lenguas y culturas nativas por parte del estado. Se necesita crear organismos que pudiesen ocuparse de este problema. Pero ¡atención! No

se trata de crear o multiplicar INSTITUCIONES. Se trata de formar un PERSONAL adecuado, capaz de elaborar programas de educación, de introducir estos programas en la práctica. Necesarios también en el contexto de las ciudades, inclusive capitales, adonde llegan cada vez más indígenas en búsqueda de una ayuda, la que por regla general no encuentran.

De todos modos, para que la realización de un programa educativo bilingüe y bicultural (o intercultural) sea posible, es indispensable coordinar las actividades de varios organismos: a partir del nivel ministerial hasta las autoridades y organismos locales, responsables por la introducción de tales programas en la vida. Una de las tareas del ministerio de educación sería elaborar (o mandar elaborar) una metodología y programas de educación bilingüe y bicultural, manuales (comenzando por las cartillas) y otros materiales didácticos, como por ejemplo diccionarios, libros de textos redactados en los respectivos idiomas nativos. Este tipo de material existe ya para varias lenguas, para otras está en elaboración, mientras que para muchas otras no se hace nada, porque el grado de su conocimiento por parte de los lingüistas es insuficiente o porque son lenguas que aún no han sido investigadas, o ni siquiera clasificadas. Así que para varias de ellas el momento de comenzar la enseñanza queda alejado o indefinido. Esto mismo trae un riesgo bastante grave de que antes de que se conozca dichas lenguas en un grado suficiente como para poder enseñarla, los últimos hablantes de las mismas habrán muerto.

Lo grave es que siempre hay demasiado pocos antropólogos-lingüistas, con una preparación adecuada, quienes podrían dedicarse exclusivamente a completar esta falta y además, en las condiciones que poco tienen que ver con las de un laboratorio. Tememos que esta tarea sería factible sólo si su número correspondería al de los grupos indígenas de lenguas desconocidas o no estudiadas y que están a punto de desaparecer, sin recordar un detalle mencionado ya arriba: fondos indispensables. Sin embargo, en vista de que esta última condición es irreal, por el momento nos vemos “condenados” o limitados a aprender algo sólo sobre aquellos grupos que ya llegaron a ser objeto del interés científico, o sobre aquellos que llegarán a serlo en el futuro más próximo, aunque en realidad lo que más urge y necesita una especial atención sería comenzar por la enseñanza de aquellas lenguas nativas que están a punto de extinguirse. De lo contrario, a lo largo de las próximas generaciones, es decir a más tardar dentro de unos cuarenta años, muchas otras lenguas dejarán de existir.

Tal vez el modelo de educación de toda la sociedad nacional aquí propuesto, en cada uno de los países “indígenas”, traería como resultado más candidatos para ser antropólogos y/o lingüistas quienes quisieran dedicarse a este tipo de trabajo, como voluntarios o de profesión, motivados y valorizados desde el principio a las tareas que emprendan. Esta incitación debería, sin embargo, estar apoyada por algunos recursos materiales, sin los cuales ni los más abnegados y resistentes pudieran hacer algo.

El Estado podría hacer ciertas economías en su presupuesto si para la educación básica bilingüe y bicultural encargara a los indígenas provenientes de los mismos grupos locales para quienes se ha previsto la educación. Estos maestros vivirían en su casa o cerca, conocerían a los alumnos y a sus padres, entenderían sus problemas, de modo que las relaciones entre la escuela, los alumnos y los padres serían mucho más naturales.

La segunda etapa permitiría la elaboración de los materiales necesarios para dicha educación y la tercera el inicio de la misma, teniendo presente que allí todavía no termina el asunto: siempre habrá que pensar en lo que tiene que pasar con estos indígenas y sus culturas en el futuro.

RESUMEN

Los pasos que deberían emprenderse son los siguientes:

- coordinar las actividades de varias instituciones, desde el nivel ministerial hasta local, tanto del sector público como privado, responsables por la preparación e introducción de los programas
- establecer las competencias de los organismos correspondientes
- introducir en los programas de educación nacional (a partir de la guardería) y a través de los medios una aproximación a las culturas indígenas
- establecer el orden de prioridad con el objetivo de seleccionar grupos (en vías de extinción, o de contacto reciente con el mundo no indígena)
- animar a los antropólogos y lingüistas al trabajo con los idiomas nativos
- preparar programas para la formación de los maestros para la enseñanza bilingüe y bicultural
- elaborar material didáctico (cartillas, diccionarios, esbozos de gramática, textos) para la enseñanza de las lenguas y culturas nativas
- elaborar métodos de enseñanza de las lenguas y culturas nativas
- preparar personal para la enseñanza bilingüe y bicultural (una solución ideal sería preparar los maestros oriundos del mismo grupo local)

ANEXO

Clasificación de las lenguas de los grupos nativos de América del Sur

Explicación de la grafía:

- (?) - situación de la lengua o clasificación lingüística queda incierta
 (aonik'enk) - sinónimo del nombre de la lengua
 [Napo] - nombre geográfico del lugar donde vive el grupo nativo

familia ling. subfamilia ling.	agrupación ling. subagrupación ling.	no.	lengua
alakaluf		1	alakaluf
arawá	Jamamadí	2	banawá yafi
		3	jamamadí
		4	jarawára
		5	culina (arawa)
		6	dení
		7	paumarí
		8	zaruaha
arawak	baniva (?) central <i>parecí</i>	9	baniva
		10	parecí
		11	salumã
		12	saraveka
	<i>Xingu</i>	13	mehináku
		14	waurá
	norteña	15	yawalapití
		16	caixána
		17	yabaána
	achagua	18	achagua
	caribe insular	19	garífuna
		20	kalinago
	Colombia oriental	21	kabiyari
		22	piapoco
		23	matapi
		24	yukuna
	guajiro	25	guajiro
		26	paraujano
	locano	27	arawak
	Orinoco	28	baré
		29	tariáno
		30	wakuénai
		31	warekána
		32	yuruparí tapuya
	wapixána	33	wapixána

familia ling. subfamilia ling.	agrupación ling. subagrupación ling.	no.	lengua
	oriental <i>palikúr</i> sureña <i>Bolivia</i>	34	palikúr
	<i>campa</i>	35	bauré
		36	ignacianos
		37	trinitarios
		38	ashaninca
		39	campa (caquinte)
		40	campa [alto Perene]
		41	campa [Brasil]
		42	campa [Gran Pajonal]
		43	campa [Pichis]
		44	campa [Ucayali]
	<i>Purus</i>	45	nomatsiguenga
		46	machiguenga
		47	apurinã
		48	iñapari
	<i>Paraná</i>	49	manitenéri
		50	piro
		51	chané
arutani-sape		52	arutani
		53	kaliana
barbacoa-paez andaki barbacoa bora	cayapa-colorado	54	andaki
		55	cayapa
	pasto	56	colorado
		57	kwaiker
		58	bora
		59	muinane de sabana
cahuapana		60	chayahuita
		61	jebero
caribe caribe meridional caribe septentrional	Alto Xingu	62	bakairi
		63	kuikúru-kalapálo
		64	matipú
		65	yaruma
		66	karijona
		67	hixkariána
	Colombia sudoriental Guayana meridional	68	kaxuyána
		69	makiritare
	caribe costeoño <i>Venezuela</i> Sierra de Perijá	70	choto
		71	japreria
		72	yukpa (yuko)
		73	arára
	cuenca del Xingu		

familia ling. subfamilia ling.	agrupación ling. subagrupación ling.	no.	lengua
	Guayana este-oeste <i>makuxí-kapon</i>	74	txikão
		75	akawaio
		76	patamona (?)
		77	pemón
		78	makuxí (pemón sureña)
		79	waimirí
		80	parukoto xaruma
		81	akuriyó
	Guayana occidental <i>mapoyo-yabarana</i>	82	aparaí
		83	tiriyó
		84	wayana
		85	mapoyo
		86	yabarana
		87	panare
		88	kariña
chapakura Guapore Madeira		89	moré
		90	oromawin
		91	pakaanóva
		92	torá
chibcha aruak chibcha guaymí kuna motilon rama talamanca	tunebo	93	ika
		94	kogi
		95	sanká
		96	kankuama (?)
		97	tunebo Angosturas
		98	tunebo Barro Negro
		99	tunebo central
		100	tunebo occidental
		101	buglere (bokota)
		102	ngobere
		103	kuna de la frontera
		104	kuna San Blas
		105	barí
		106	guatuso
		107	rama
		108	boruca
		109	bribri
		110	cabécar
		111	térraba

familia ling. subfamilia ling.	agrupación ling. subagrupación ling.	no.	lengua
chocó emberá noanamá	norteña sureña	112	emberá*
		113	emberá**
		114	emberá***
		115	emberá [alto San Juan]
		116	emberá [costa Sur]
		117	emberá [medio Baudó]
		118	noanamá
chon		119	ona
		120	tehuélche sureña (aónik'enk)
guahibo		121	guahibo
		122	guayabero
		123	kuiva
		124	makaguane
		125	playero
harakmbut		126	amarakaeri
		127	wachipaeri
jívaro candoshi shuar		128	candoshi
		129	achuar
		130	aguaruna
		131	huambisa
		132	shuar
katukína		133	kanamarí
		134	katawixí
		135	katukína (katukína)
lule-vilela		136	vilela
macro-gê boróro botocudo chiquito gê-kaingáng	boróro	137	boróro
		138	umutina
		139	botocudo
		140	chiquitano
		141	churupa (?)
		142	moncoca (?)
	gê <i>central</i>	143	xakriabá
		144	xavánte (akwe)
		145	xerénte
	<i>norteña</i>	146	kayapó norteña
		147	kreen akarôre
		148	suyá

* emberá [alto Atrato – alto Baudó -Darién]

** emberá [alto Sinú - San Jorge- Atrato]

*** emberá [alto San Juan - alto Andágueda]

familia ling. subfamilia ling.	agrupación ling. subagrupación ling.	no.	lengua
guató karajá maxakalí ofaié rikbaktsá	kaingáng	149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164	apinajé canela krahô gavião (parkatêjê) kreje krikatí gavião (kokuiregâtêjê) (?) gavião (pykôbjê) (?) kaingáng kaingáng [São Paulo] xoklêng guató karajá maxakalí xavante (ofaié) rikbaktsá
makú		165 166 167 168 169 170 171 172	makú (dou) makú (hupdã) makú (kakwa) makú (nadabo) makú (yuhupdã) makú [alto Curicuriari] (?) makú [alto Marié] (?) makú (nukak)
maskoy	angaité apu	173 174 175 176 177 178	angaité emok guaná lengua sanapaná toba maskoy
mataco-guaikuru guaikuru mataco	choroté-chulupí makka mataco	179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189	eyiguayegis mocovi pilagá toba yowúxua yoxwaha chulupí makka güisnay noctene véjoz
misumalpan		190 191 192	matagalpa misquito sumu

familia ling. subfamilia ling.	agrupación ling. subagrupación ling.	no.	lengua
mosetene		193	chimane/mosetene
múra		194	múra
nambiquára		195 196 197 198 199	halootesú nambiquára norteña nambiquára sureña sabanê sararé
oto-mangue chiapanec- mangue		200	chorotega
pano central (Ucayali) meridional*	mayorúna septentrional mayorúna meridional	201 202 203 204 205 206	shetebo/shipibo/conibo amahuaca cashinahua pano del Purus yura (?) cashibo
occidental**		207 208 209 210 211 212 213 214 215	mayorúna capanahua isconahua katukína (pano) [Feijô] marúbo poyanáhua remo katukína (pano)**** nukuíni (?)
septentrional***		216 217 218 219 220	yawanáhua (?) chácobo pacaguara karipúna (pano) kaxararí
sudoriental	pano del Beni pano del Alto Madeira	221	yagua
peba		222 223 224 225 226 227 228	canelo ingano ingano de la selva quechua de la selva [Napo] quechua de la selva [Pastaza] quechua de la selva***** quijo
quechua II	B	229 230	piaroa sáliva
saliva			

* meridional (Juruá-Purus)

** occidental (preandino)

*** septentrional(mayorúna)

**** katukína (pano) [Gregorio-pinas] (?)

*****quechua de la selva [San Martín]

familia ling. subfamilia ling.	agrupación ling. subagrupación ling.	no.	lengua
takana araona-tacana	araona cavineña-tacana	231	araona
		232	cavineña
		233	reyesano
		234	tacana
		235	taromona
		236	ese'ejja
tukano media occidental	norteña <i>korreguaje</i> <i>siona – secoya</i>	237	kubeo
		238	korreguaje
		239	makaguaje
		240	secoya
		241	siona
		242	tama
	<i>tama</i> <i>tetete</i> sureña tanimuka-letuama	243	tetete
		244	coto
		245	letuama
		246	tanimuka
		247	arapaço
		248	guanano
oriental	norteña	249	pira tapuya
		250	tukano
	central <i>bará</i>	251	bará
		252	barasana norteña
		253	tuyuca
		254	yuruti
	<i>desana</i>	255	desana
		256	siriano
		257	barasana sureña
		258	makuna
	<i>sureña</i>	259	yepámahsā
		260	karapanā
		261	tatuyo
		262	yahuna
mirítí no clasificado	yahuna	263	mirítí tapuya
		264	koená (?)
		265	metuno (?)
		266	oámahsá (?)
		267	pisá tapuya (?)
		268	yuruti tapuya (?)
tupi-arikêm		269	arikêm
		270	karitiána
tupi-awetí		271	awetí

familia ling. subfamilia ling.	agrupación ling. subagrupación ling.	no.	lengua
tupi-guaraní	guaraní (I)	272	aché
		273	chiriguano
	<i>guaraní oriental</i>	274	guaraní occidental
		275	tapieté
		276	xetá
		277	chiripá
		278	kayová
		279	mbiá
		280	pai tavytera
	guarayú-jora-sirionó (II)	281	guarayú
		282	jora
		283	sirionó
	tupi (III)	284	kokama/kokamila
		285	omagua
	<i>tupinambá</i>	286	karipúna (?)
		287	potiguára
		288	tupiniquin
		289	tobajára (?)
	tenetehara (IV)	290	canoeiro (avá)
		291	tapirapé
	<i>akwáwa</i>	292	asuriní [Tocantins]
		293	suruí [Pará]
	<i>Tenetehára</i>	294	parakanã
		295	guajajára
		296	tembé
	kayabí-araweté (V)	297	asuriní [Xingu]
		298	kayabí
		299	araweté
	kawahib (VI)	300	amundáwa
		301	apiaká
		302	juma
		303	tenharím
		304	morerebi (?)
		305	pirupicura (?)
		306	uru eu wau wáu (?)
	kamayurá (VII)	307	kamayurá
	wayãpi (VIII)	308	amanayé
		309	anambé
		310	emerillion
		311	guajá
	<i>urubú</i>	312	urubú
		313	turiwára (?)
	<i>wayãpi</i>	314	wayãpi [Amapá]
		315	wayãpi [Oyapoque]

familia ling. subfamilia ling.	agrupación ling. subagrupación ling.	no.	lengua
		316	zoé
	pauserna	317	pauserna
tupi-jurúna	manitsawa	318	maritsauá
	jurúna-xipáia	319	jurúna
		320	xipáia
tupi-yuquí		321	yuquí
tupi-maué/sateré		322	maué/sateré
tupi-mondé	mondé norteña	323	aruá
		324	cinta larga
	mondé sureña	325	gavião [Rondônia]
		326	mequém
		327	mondé
		328	suruí [Rondônia]
tupi-mundurucú		329	kuruáia
		330	mundurukú
tupi-puruborá		331	puruborá
tupi-ramaráma		332	arára (karo)
		333	itogapúk
tupi-tuparí		334	macuráp
		335	tuparí
		336	wayoró
witoto	ocaina	337	ocaina
	witoto	338	nonuya (?)
		339	witoto buedíno
		340	witoto mīkatīno
		341	witoto nīpodíno
yanomama		342	sanemá
		343	yanám
		344	yanomám
		345	yanomámi
		346	yanoama [Apiáú-Ajarani]
zamuco		347	ayoreo
		348	chamacoco
záparo		349	andoa
		350	arabela
		351	cahuaruno
		352	iquito
		353	záparo

Grupos cuya clasificación causa controversia		
1. Agavota Guerra	28. Kamsá	55. Paunaka
2. Aguano	29. Kanoë	56. Paya
3. Aikaná	30. Kantaruré	57. Piriutiti
4. Amuesha	31. Kapinawá	58. Pisabo
5. Andoke	32. Kariri	59. Puinave
6. Arikapú	33. Kariri/Xocó	60. Puri
7. Atikum	34. Kariri /Xukuru	61. Resigaro
8. Balsapuertino	35. Kiriri	62. Tapuia
9. Betoye	36. Kitemoka	63. Taushiro
10. Canichana	37. Koaiá	64. Tikúna
11. Capishto	38. Kofán	65. Tingui Boto
12. Carabajo	39. Koropati	66. Tinigua
13. Cayuvava	40. Kusikia	67. Tremembé
14. Coevána	41. Leko	68. Truká
15. Chamicuro	42. Lenca	69. Trumaí
16. Chimila	43. Makú [Roraima]	70. Tuxá
17. Cholón	44. Makú [Urubaxi]	71. Urarina
18. Fulniô	45. Masco	72. Urupá (urupain)
19. Guaiquerí	46. Móvima	73. Waorani
20. Hoti	47. Muniche	74. Warao
21. Huetar	48. Myky	75. Wassu
22. Iránxe	49. Napeca	76. Xocó
23. Itonama	50. Pankararé	77. Xukuru
24. Jabutí	51. Pankararu	78. Yahgan
25. Jicaque	52. Pankararu Geripanco	79. Yaruro
26. Kaimbé	53. Pataxó	80. Yuracaré
27. Kambiá	54. Pataxó Hã-hã-hã-e	81. Yurukaricia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(A) BIBLIOGRAFÍA DEL TEXTO

- DURÁN T., CATRIQUIR D., LLANQUINAO G., 1997, Líneas de conocimiento en torno a la educación bilingüe mapuzungun-castellano, en: *Pueblos indígenas y educación*, No. 39-40, Ediciones Abya Yala, Quito.
- GODDARD I., 1996, Introducción, en: *Handbook of North American Indians*, vol. 17, Languages, Vol. Ed. Ives Goddard, Smithsonian Institution, Washington.
- GRIMES B.F., 1992, *Ethnologue: Languages of the World*.
- KAIRSKI M., 1998, *La actual situación etno-cultural de los grupos etno-lingüísticos nativos de América del Sur*, Ediciones Abya Yala, Quito, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- LÓPEZ C., 1997, Leer por leer: pasando a en limpio tres ejercicios de producción de materiales en lenguas indígenas, en: *Pueblos indígenas y educación*, No. 39-40, Ediciones Abya Yala, Quito.

- MOSONYI E.E., 1987, La revitalización lingüística y la realidad venezolana, en: *América Indígena* No. 4, Vol. XLVII, Instituto Indigenista Interamericano, México.
- SHIPLEY W.F., 1978, Native Languages of California, en: *Handbook of North American Indians*, vol. 8, Vol. Ed. Robert F. Heizer, Smithsonian Institution, Washington.

(B) BIBLIOGRAFÍA DEL ANEXO

- Amazonian Linguistics...*, 1994, *Amazonian linguistics: Studies in lowland South American languages*, ed. Payne D. L., University of Texas Press, Austin.
- América Latina...*, 1983, *América Latina en sus lenguas indígenas*, ed. Pottier B., UNESCO/Monte Ávila Editores CA., Caracas.
- Carib-Speaking Indians...*, 1977, *Carib-speaking Indians: culture, society and language*, ed. Basso E. B., Anthropological Papers of the University of Arizona, no. 28, The University of Arizona Press, Tucson.
- CHRISTIAN D.R., MATTESON E., 1972, Proto Guahiban, en: *Comparative Studies in Amerindian Languages*, ed. Matteson E., Wheeler A., Jackson F. L., Waltz N. E., Mouton, The Hague.
- CLAIRIS Ch., 1983, Las Lenguas de la Patagonia, en: *América Latina en sus lenguas indígenas*, ed. Pottier B., UNESCO/Monte Ávila Editores CA., Caracas.
- CLAIRIS Ch., 1985, Indigenous Languages of Tierra del Fuego, en: *South American Indians Languages: Retrospect and Prospect*, ed. Klein H. E. M., Stark L. R., University of Texas Press, Austin.
- Comparative Linguistics...*, 1987, Comparative Linguistics of South American Indian Languages, ed. Key M. R., Special Issue, en: *Language Sciences* 9 (1).
- CROCKER W.H., 1990, *The Canela (Eastern Timbira)*, I. An Ethnographic Introduction, Smithsonian Contributions to Anthropology, no. 33, Washington.
- DAVIS I., 1966, Comparative Jê phonology, en: *Estudos Linguísticos*, vol. 1 (2).
- DAVIS I., 1968, Some Macro-Jê relationships, en: *International Journal of American Linguistics*, vol. 34 (1).
- DURBIN M., 1977, A survey of the Carib Language Family, en: *Carib-speaking Indians: culture, society and language*, ed. Basso E. B., Anthropological Papers of the University of Arizona, no. 28, The University of Arizona Press, Tucson.
- GREENBERG J.H., 1987, *Language in the Americas*, Stanford University Press, Stanford.
- Handbook...*, 1986, *Handbook of Amazonian Languages*, vol. I, ed. Derbyshire D. C., Pullum G. K., Mouton de Gruyter, Berlin .
- Handbook...*, 1990-1991 *Handbook of Amazonian Languages*, vol. II, ed. Derbyshire D. C., Pullum G. K., Mouton de Gruyter, Berlin.
- KENSINGER K.M., 1985, Panoan Linguistic, Folkloristic and Ethnographic Research: Retrospect and Prospect, en: *South American Indians Languages: Retrospect and Prospect*, ed. Klein H. E. M., Stark L.R., University of Texas Press, Austin.
- KEY M.R., 1979, *The Grouping of South American Indians Languages*, Günter Narr Verlag Tübingen, Stuttgart.
- KEY M.R., 1983, Lenguas de las Tierras Bajas de Bolivia, en: *„América Indígena”*, vol. XLIII (4).
- KLEIN H.E.M., 1985, Current Status of Argentine Indigenous Languages, en: *South American Indians Languages: Retrospect and Prospect*, ed. Klein H. E. M., Stark L. R., University of Texas Press, Austin.
- KLEIN H.E.M., 1994, Genetic Relatedness and Language Distributions in Amazonia, en:

- Amazonian Indians from Prehistory to the Present. Anthropological Perspectives*, ed. Roosevelt A., The University of Arizona Press, Tucson & London.
- KLEIN H.E.M., Stark L.R., 1985, Indian Languages of the Paraguayan Chaco, en: *South American Indians Languages: Retrospect and Prospect*, ed. Klein H. E. M., Stark L. R., University of Texas Press, Austin.
- Language Change...*, 1991, *Language Change in South American Indian Languages*, ed. Key M. R., University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- LEMLE M., 1971, Internal classification of the Tupi Guarani linguistic family, en: Bendor-Samuel D., org., *Tupi studies, I*, Summer Institute of Linguistics, Norman.
- LIZARRALDE M., 1993, Índice y Mapas de Grupos Etnolingüísticos Autóctonos de América del Sur, en: *Antropológica*, Suplemento, no. 5.
- LOUKOTKA C., 1968, *Classification of the South American Indian Languages*, University of California, Los Angeles.
- MATTÉI-MULLER M.-C., Henley P., 1990, *Los Tamanaku: Su Lengua, Su Vida*, Universidad Católica del Táchira, San Cristóbal.
- MATTESON E., 1972, Proto Arawakan, en: *Comparative Studies in Amerindian Languages*, ed. Matteson E., Wheeler A., Jackson F. L., Waltz N. E., Mouton, The Hague.
- MATTESON E., et al., 1972, *Comparative Studies in Amerindian Languages*, ed. Matteson E., Wheeler A., Jackson F. L., Waltz N. E., Mouton, The Hague.
- MIGLIAZZA E., 1980, Languages of the Orinoco-Amazon Basin: Current Status, en: „*Antropológica*”, vol. 53.
- MOORE D.A., 1984, *Syntax of the language of the Gavião Indians of Rondônia*, Ph.D. dissertation, University of New York.
- MOSONYI E.E., 1987, La revitalización lingüística y realidad venezolana. Experiencias personales en el terreno de la revitalización lingüística, en: *América Indígena*, vol. XLVII (4).
- NOBLE G.K., 1965, Proto-Arawakan and its descendants, en: *International Journal of American Linguistics*, vol. 30 (4), part II.
- ORR C.D., 1978, *Dialectos Quichuas del Ecuador: Con respecto a lectores principiantes*, Instituto Lingüístico de Verano, *Cuadernos Etnolingüísticos*, no. 2, Quito.
- ORR C.D, Wrisley B., 1965, *Vocabulario Quichua del Oriente del Ecuador*, Instituto Lingüístico de Verano, Serie de Vocabularios Indígenas, no. 11.
- PAYNE D.L., 1981, Bosquejo fonológico del Proto-Shuar-Candoshi: evidencia para una relación genética, en: *Revista del Museo Nacional* vol. XLV
- PAYNE D.L., 1991, A classification of Maipuran (Arawakan) languages based on shared lexical retentions, en: *Handbook of Amazonian Languages*, vol. II, ed. Derbyshire D. C., Pullum G. K., Mouton de Gruyter, Berlin.
- POTTIER B., 1983, *Las lenguas amerindias*, en: *América Latina en sus lenguas indígenas*, ed. Pottier B., UNESCO/Monte Ávila Editores CA., Caracas.
- PRICE D., 1985, Nambiquara Languages: Linguistic and Geographical Distance between Speech Communities, en: *South American Indians Languages: Retrospect and Prospect*, ed. Klein H. E. M., Stark L. R., University of Texas Press, Austin.
- RODRIGUES A.D., 1984-1985, Relações Internas na Família Linguística Tupi-Guarani, en: *Revista de Antropologia*, vol. 27-28.
- RODRIGUES A.D., 1986, *Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*, Edições Loyola, São Paulo.
- South American...*, 1985, *South American Indians Languages: Retrospect and Prospect*, ed. Klein H. E. M., Stark L.R., University of Texas Press, Austin.

- STARK L.R., 1983, Las Lenguas Indígenas de las tierras bajas de Ecuador: Historia y Condiciones Actuales, en: *América Indígena*, vol. XLIII (3).
- SWADESH M., 1959, *Mapas de clasificación lingüística de México y las Américas*, Cuadernos del Instituto de Historia, Serie Antropológica, vol. 8, Universidad Nacional Autónoma de México, México .
- TAYLOR D., 1977, *Languages of the West Indies*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore & London.
- TAYLOR D., Hoff B. J., 1980, The linguistic repertory of Island Carib in the seventeenth century: the men's language - a Carib pidgin?, en: *International Journal of American Linguistics*, vol. 43.
- URBAN G., 1992, *A história da cultura brasileira segundo as linguas nativas*, en: *História dos Índios no Brasil*, ed. Carneiro da Cunha M., FAPESP/SMC, Companhia Das Letras, São Paulo.
- VILLALÓN M.E., 1991, A Spatial Model of Lexical Relationships Among Fourteen Caribbean Varieties, en: *Language Change in South American Indian Languages*, ed. Key M. R., University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- VOEGELIN C.F., Voegelin F.M., 1977, *Classification and Index of the World's Languages*, Elsevier, New York.
- WALTZ N.E., Wheeler A., 1972, Proto Tucanoan, en: *Comparative Studies in Amerindian Languages*, ed. Matteson E., Wheeler A., Jackson F.L., Waltz N.E., Mouton, The Hague.
- WHEELER A., 1972, Proto-Chibchan, en: *Comparative Studies in Amerindian Languages*, ed. Matteson E., Wheeler A., Jackson F.L., Waltz N.E., Mouton, The Hague.