

## Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas

Eva Núñez Méndez<sup>1</sup>

**Resumen:** Esta contribución se centra en la noción de minorías lingüísticas y en el derecho a las lenguas desde una perspectiva sociopolítica y cultural. Se ofrece una definición de lo que se considera “minoría lingüística” con ejemplos representativos de lenguas bajo esta consideración así como datos que ratifican la existencia, vitalidad y extinción de éstas según el contexto moderno de la globalización. Además se incluyen situaciones de multilingüismo y diglosia y cómo el estado ha respondido constitucionalmente a las necesidades de estas comunidades, incluyendo programas educativos, legislaciones internas y derecho de lenguas. Para ello se han escogido una selección de países en Europa y América que se destacan por su perfil lingüístico en sus estatutos educativo y legislativo. Se propone un marco de reflexión a la realidad sociolingüística entre lenguas minoritarias y lenguas oficiales que esclarezca la complejidad de las disposiciones básicas jurídicas y los modelos de gestión. Del mismo modo se pretende iniciar un diálogo con el lector para resaltar que el derecho a la lengua se constituye como una necesidad pública a favor del respeto a los derechos humanos.

**Palabras claves:** multilingüismo, diglosia, derecho a la lengua, minorías lingüísticas, lengua oficial, lenguas minoritarias.

**Abstract:** This paper focuses on the notion of linguistic minorities and on the right to a language from a sociopolitical and cultural perspective. The concept of “linguistic minority” is studied with representative examples of languages under this category and with relevant data to classify a language as minority in terms of officiality, vitality, and extinction in the modern context of globalization. Multilingualism and diglossia are also considered under the scope of minority languages, altogether with governments’ responses to minority communities according to their educative programs, language law and language rights. A few countries from Europa and America have been selected as a prototype of study due to their linguistic profiles in politics and education. The main purpose of this article is to offer an insight and an opportunity to reflect on the sociolinguistic reality between minority and official languages and how they are represented in legal policies. At the same time, it intends to open a dialogue with the reader to underline that the right to a language becomes a social need in alliance with human rights.

**Keywords:** multilingualism, diglossia, language rights, linguistic minorities, official language, minority languages, language policies.

*Yo hablo mi lengua favorita porque eso es quien soy<sup>i</sup>*

Mi experiencia como educadora en los últimos 19 años y el hecho de que he tenido la oportunidad de residir en varios países donde la oficialidad de una lengua o el bilingüismo han sido lo común, me han llevado a reflexionar sobre las minorías lingüísticas y el derecho a las lenguas. Entrar en el tema de lo que es una minoría desde el punto de vista lingüístico acarrea una serie de seguimientos socioculturales y educativos de alta carga política. Resulta difícil separar las condiciones políticas de la sociología del lenguaje, ya que la lengua refleja no solo las características individuales del hablante sino que también pone de manifiesto exponentes de poder y de estatus socio-económico.

A la hora de hablar de la naturaleza de las lenguas y de sus implicaciones en el discurso sociopolítico se incide en el valor cambiante de las prácticas lingüísticas y de los hablantes que las ponen en uso. Solo las lenguas obsoletas y muertas han dejado de evolucionar y permanecen inmutables a los cambios. Teniendo en cuenta este carácter variable, cabe señalar aquí que este trabajo se enfocará en la percepción de lengua en cuanto a una manifestación sociocultural que define a un grupo de hablantes, los cuales se autoidentifican por la lengua que hablan. Desde este ángulo se van a

---

<sup>1</sup>. Eva Núñez Méndez se doctoró de la Universidad de Salamanca, España. En la actualidad es profesora titular de lingüística española en la Universidad Estatal de Pórtland, en Oregón, USA.

contestar y analizar cuestiones como qué se entiende por una minoría lingüística, cómo se institucionaliza una lengua de prestigio como norma estándar frente a otras lenguas minoritarias, qué tipo de propuestas educativas se están promulgando en zonas multilingües y si se protege el derecho a la lengua; además se subraya el impacto de la globalización y la migración mundial a la hora de decidir qué lenguas se constituyen como lenguas dominantes o minoritarias. El marco geográfico del estudio abarca principalmente una selección de países en Europa y en América que se destacan por su perfil lingüístico y sus estatutos educativo y legislativo.

Plantearse estos temas inicia un diálogo con el lector para que reflexione sobre el uso de lenguas en un contexto social donde la desigualdad puede venir marcada por la lengua que se hable. Por otro lado, se tantea el concepto de derecho a la lengua con todas sus implicaciones tanto a nivel individual como a nivel de comunidad étnica o lingüística.

## 1. ¿Qué se entiende por minoría lingüística?

Desde la perspectiva de la mundialización donde los medios de comunicación electrónicos facilitan la comunicación y donde las migraciones, las diásporas y el turismo a gran escala han favorecido la hegemonía de dos o tres idiomas, el uso de las lenguas minoritarias se ve empobrecido y en muchos casos amenazado, dejado a la merced de políticas gubernamentales. A pesar de que es difícil determinar el número exacto de hablantes de un idioma se estima que de las 4.000 lenguas habladas en el mundo solo el 4% de la población mundial habla el 96%, y de este 4% el 25% de estas lenguas tiene menos de 1000 hablantes<sup>ii</sup>. Son estos idiomas menos difundidos y menos hablados los que conforman la minoría y los que están amenazados de desaparecer.

En el contexto de la Unión Europea y siguiendo la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* la definición de **lengua minoritaria** se refiere a toda lengua tradicionalmente usada en un territorio dado de un Estado que forma un grupo numéricamente inferior del resto de la población del Estado y que es diferente de la lengua o lenguas oficiales del mismo. Se excluyen de este concepto los dialectos de la lengua oficial y las lenguas de los inmigrantes. En cambio la **lengua oficial** se describe como cualquier lengua considerada oficial por el Estado para todo el territorio y declarada estatal en la constitución (Ruíz 2004).

En España, por ejemplo, se encuentran lenguas regionales minoritarias como el vasco, el gallego y el catalán por un lado y por otro el español como idioma oficial respaldado por la política centralista del gobierno. En Europa se reconoce un total de 54 lenguas, de las cuales 23 lenguas son oficiales para los 25 estados miembros; quedan pues otras 31 lenguas minoritarias que necesitan salvaguardarse por los estatutos constitucionales.

En Hispanoamérica se presenta un multilingüismo muy rico que en los últimos años se ha visto reconocido por programas políticos y educativos que utilizan el español como lengua franca y de cultura común frente al pujante contacto con el inglés. Las mayores lenguas minoritarias que ponen de manifiesto esta pluralidad lingüística serían las lenguas derivadas del nahua en México, del maya en Guatemala, del quechua en Perú y Ecuador y del guaraní en Bolivia, Paraguay y norte de Argentina.

En Estados Unidos, con la constante inmigración de hispanoparlantes, el español se está generalizando más y más lo que crea una situación de gran polémica entre los defensores de un monolingüismo en inglés riguroso (el movimiento de *English Only*) y los que reclaman una educación bilingüe. Este país cuenta con otras lenguas minoritarias importantes como el chino en San Francisco; y el japonés, vietnamita y coreano en las grandes ciudades de los estados de la costa del Pacífico; y

el navajo y el sauk entre las lenguas vernáculas. La realidad estadounidense queda muy lejos de alcanzar el bilingüismo concertado y apoyado por su vecino, el gobierno canadiense en Quebec, con sus dos lenguas oficiales y donde los idiomas de las minorías tienen garantizadas sus propias escuelas en todas las provincias y territorios.

Si nos fijamos en Asia nos encontramos otros ejemplos de lenguas minoritarias como el singlish, el inglés de Singapore, y el tamil de Sri Lanka, idiomas que tratan de salir de la marginalización y de la idiosincrasia sociocultural que estigmatiza a sus hablantes en el espacio público sin ningún reconocimiento oficial (Wee 2011).

En la mayoría de los casos, una lengua se considera minoritaria por la inferioridad numérica de sus hablantes aunque este criterio no siempre resulta acertado ya que un idioma minoritario puede ser hablado por una mayoría en un territorio específico (por ejemplo el catalán en España) o por un grupo numeroso de gente desplazado a diferentes países (como los kurdos en Turquía). De ese modo tenemos once millones de kurdos sin reconocimiento oficial frente a cien mil irlandeses que pueden utilizar legalmente su idioma en la vida pública (Guyot 2010). El denominador común con el cual parecen estar de acuerdo los investigadores es que las lenguas minoritarias se destinan al espacio privado con una transmisión preferentemente oral y no se valoran en el sector público; por otro lado se les otorga poco o ningún estado constitucional por lo que el gobierno se distancia de garantizar algún tipo de planificación lingüística o reconocimiento, marginalizando a los pueblos que las hablan, creando diferencias sociales, culturales, políticas y económicas.



El fenómeno de lo privado frente a lo público ayuda a demarcar lo que se constituye como lengua minoritaria. Desde un punto de vista más filosófico y siguiendo la ideología de Tortosa (1982), en el caso de las lenguas minoritarias lo privado se manifiesta en una combinación de la idea del amor y de la búsqueda de raíces; el amor como una forma de alienarse, el enamorado de su lengua se encierra en ella y no entiende que otros no quieran hacer lo mismo; la búsqueda de raíces se trata de identificarse con uno mismo, con su pasado, con su historia. Los valores afectivos, los recuerdos de la infancia, de la lengua materna, la lengua familiar, junto con el arraigo en la herencia cultural, en las tradiciones, subrayan la importancia de lo privado en las lenguas minoritarias.

En el mundo globalizado de hoy en día, y con la expansión del internet, la realidad es que cuanto más se comunica la gente, menos lenguas se hablan. Cada año desaparecen unos veinticinco idiomas por escasez de hablantes (Hagège 2000). Los hablantes de estas lenguas necesitan el apoyo gubernamental para sobrevivir y coexistir con la imposición de la lengua dominante. La mayoría de las veces optan por ésta que les facilitará mejores opciones económicas y laborales. Por lo que poco a

poco abandonan la lengua heredada o dejan de transmitirla de generación en generación, a veces por el estigma de la vergüenza y del rechazo como ocurre en las comunidades indígenas americanas o, en el caso de los inmigrantes, por conseguir una mejor integración social, con lo cual la lengua minoritaria acaba relegada al uso doméstico o desapareciendo.

Figura 1. Datos importantes sobre el reparto de lenguas (Guyot 2010)

Hay aproximadamente 4.000	lenguas en el mundo
4% de lenguas	las hablan el 96% de los habitantes del planeta
el 25% de ese 4%	tiene menos de 1.000 hablantes
25 idiomas	desaparecen cada año
Asia	33,6% de los idiomas del mundo
África	30,5%
Oceanía	18,1%
Las Américas	14,4%
Europa	3,4%
8 países concentran el 50%	Papúa-Nueva Guinea, Indonesia, Nigeria, India, México, Camerún, Australia y Brasil.
3.330 idiomas	tienen menos de 10.000 hablantes y solo el 10% se escribe
Europa	23 lenguas oficiales más 31 lenguas minoritarias
6 lenguas oficiales de la ONU	árabe, chino, español, francés, inglés y ruso. 42% del mundo
3 lenguas de trabajo en la U.E.	inglés, francés y alemán
65% de la población mundial	habla 12 idiomas: chino, inglés, hindi, español, ruso, árabe, bengalí, portugués, malayo, francés, alemán y japonés.
inglés	lengua oficial de 45 países
portugués	lengua oficial de 7 países
español	lengua oficial de 23 países

## 2. Lenguas minoritarias, lenguas en contacto, bilingüismo y diglosia

En aquellas zonas geográficas donde conviven dos o más lenguas y se utilizan por los mismos hablantes se produce el bilingüismo o multilingüismo (de tres o más). Este bilingüismo puede resultar del contacto entre la lengua dominante y oficial con otras minoritarias (como en Estados Unidos) o entre lenguas cooficiales (como en Canadá, Suiza o Paraguay). Esta situación social favorece el cambio lingüístico que se manifiesta en numerosas variantes por los préstamos entre las lenguas en cuestión, las transferencias, los cambios de código, el uso predominante de una de ellas o por la pérdida paulatina de la otra minoritaria. Estas lenguas en contacto están abocadas a sufrir modificaciones de forma rápida y continua. Así mismo estos cambios reflejan

cómo es percibido este grupo de hablantes según los condicionamientos sociales y políticos.

La situación de contacto entre lenguas no se trata de un hecho aislado sino que es una predominancia universal que puede venir provocada por razones socio-económicas diversas como olas de inmigración (hablantes de español y chino en EE.UU, de francés en Canadá), cuestiones territoriales (kurdos en Turquía, el finlandés en Suecia), por razones histórico-geográficas (hispanohablantes en el sur de los EE.UU, los casos de España y Suiza, el galés en U.K.), por motivos étnicos (húngaros en Rumanía), por políticas de colonización (Latinoamérica, el inglés en la India, el español en Filipinas) o por razones de la globalización (inglés en Asia, por ejemplo). El contacto lingüístico va de la mano del contacto cultural y como resultado tenemos un bilingüismo que puede ser más o menos intenso según el número de hablantes y el tiempo de uso y contacto de las dos lenguas.

Aquí nos interesa el bilingüismo social como producto de las lenguas en contacto y como vehículo de comunicación de comunidades numerosas que hablan dos lenguas. El bilingüismo individual o de élite no encuadra en este estudio. Se considera bilingüe a aquella persona que puede comunicarse con fluidez en las dos lenguas y las utiliza constantemente como medio de comunicación. Su competencia comunicativa no necesita corresponderse con la de un monolingüe de una de las dos lenguas. El mayor o menor conocimiento que el bilingüe tenga de las dos lenguas puede ser cíclico, es decir, puede oscilar hacia una u otra lengua según la etapa de su vida y la edad. Silva-Corvalán (2001) ofrece un ejemplo ilustrativo de un niño bilingüe español-inglés en Los Angeles que puede llegar a perder su competencia en español por su escolarización en inglés, pero puede recuperarla después en la adolescencia si la lengua minoritaria se convierte en un símbolo étnico o por otras razones. La competencia es más fácil de activar en este niño que en un individuo que nunca ha pasado por una etapa de bilingüismo.

Si el ámbito de uso de cada lengua se restringe por el entorno entonces estamos ante la diglosia. La RAE define la **diglosia** como sinónimo de bilingüismo en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores. En palabras de Tortosa (1982) el bilingüismo es la cara privada del fenómeno público de la diglosia. Según Ferguson (1959), promotor de este concepto, se define como dos o más variedades de una misma lengua usadas en distintos niveles, el superior o el menor, según los dominios de uso; la variedad superior se da en las escuelas, el gobierno, mientras que la variedad menor se conserva en dominios más privados. Esto se puede atribuir a lenguas como el griego o el árabe que cuentan con dos variedades según sea el registro formal o informal. Hoy en día la diglosia se extiende a una situación lingüística en donde dos lenguas diferentes coexisten, siendo una la de valor alto de la política, la educación, los medios de comunicación y la otra la de valor bajo, la de la familia, los amigos y la vida diaria, de uso más personal. Ejemplo claro de esto sería Paraguay con dos lenguas cooficiales y donde el español se superpone como variedad alta al guaraní. En aquellos casos donde las dos lenguas cumplen funciones públicas y privadas, sin diferencias de dominio situacional, no se reconoce la diglosia, como la coexistencia del francés y del inglés en Canadá.

En este contexto bilingüe no diglósico el intercambio lingüístico es más acusado por el contacto continuo, sin embargo, la lengua minoritaria se encuentra en mayor peligro de desaparecer que en aquellas comunidades donde su uso es exigido en un cierto número de dominios (Silva-Corvalán 2001). Según los documentos de la Unesco la función diglósica de una lengua minoritaria es determinante para su vitalidad.

Figura 2. Ámbitos sociales y funciones de las lenguas en situación diglósica (Unesco 2003)

Grado de vitalidad de una lengua	Función diglósica
paridad plurilingüe	se utilizan las dos lenguas en la mayoría de los ámbitos sociales y para la mayoría de las funciones
ámbitos decrecientes	una lengua se utiliza en el ámbito doméstico y para muchas funciones; la lengua dominante empieza a penetrar en el ámbito familiar
ámbitos muy limitados	la lengua minoritaria se usa solo en un número restringido de ámbitos y para muy pocas funciones
extinta	la lengua minoritaria no se utiliza en ningún ámbito para ninguna función

La especialización de funciones y la jerarquización diglósica de variedades puede estigmatizar tanto a ciertos registros como a ciertas lenguas vinculadas a un estatus social, provocando discriminación lingüística, conflictos políticos o de diferenciación de etnias o de identidad cultural. En aquellos casos donde se da la discriminación entre distintos grupos lingüísticos, no se debe tanto a la lengua per se sino a cómo se perciben los hablantes de ese grupo. Dime qué hablas y te diré quién eres. Este es el caso de los kurdos en Turquía, pertenecientes a otra etnia, con otra lengua, pero sometidos a políticas integristas y homogeneizadoras del gobierno turco lo que provoca tensiones políticas, enfrentamientos, separatismo e incluso terrorismo. Este paradigma no es único sino que se ha repetido a lo largo de la historia en múltiples ocasiones. El temor de algunos países de verse divididos por una frontera lingüística y el mito de que el monolingüismo unirá todas las culturas inmigrantes desencadenan esta situación que a veces ha llevado a la violencia armada. Las legislaciones unionistas que impiden la alfabetización en la lengua materna de las minorías o la prohíben contribuyen de cierto modo a perpetuar la marginación y la desigualdad social asociada a rasgos étnicos y culturales. Los movimientos migratorios contribuyen a crear este tipo de entorno lingüístico donde la comunidad inmigrante acaba por abandonar su lengua de origen para evitar la segregación y mejorar su estatus de acuerdo a la cultura hegemónica. La lengua de inmigración está destinada a desaparecer en tres generaciones (Comellas 2008). Los hijos de los inmigrantes sufren de una identidad lingüística híbrida, por un lado conectados al pasado cultural de origen, por otro a la lengua dominante en su lugar de residencia. Los ancianos tienden a mantener la lengua minoritaria mientras que los jóvenes se adaptan con rapidez a la lengua oficial para dejar de ser percibidos como “extranjeros”. Se trata de una cuestión ideológica dependiente de la percepción de esa comunidad de hablantes por la sociedad de acogida. Es muy posible encontrar padres hablantes de quechua que sólo hablan a sus hijos en castellano pero es muy difícil encontrar padres hablantes de alemán que hagan lo mismo (Comellas 2008).

Si observamos el caso del español en los **Estados Unidos** se puede afirmar que se trata de un bilingüismo español-inglés, sobre todo en los estados del suroeste: California, Arizona, Colorado, Nuevo México y Texas donde se concentra más de la mitad de todos los hispanohablantes del país, que según datos del 2000 suponen el 12% de la población, unos 275 millones de habitantes. En estos estados junto con los de Florida y Nueva York se estima que el 14% de la población habla español en casa (Silva-Corvalán 2001). Aunque se proyecta un crecimiento étnico que para el 2050 alcanzara el 25% de la población total, lingüísticamente hablando no se pronostica un aumento de hispanohablantes sino más bien una asimilación al inglés. El español en

este país se manifiesta en la primera generación de inmigrantes. Éstos transmiten léxico principalmente; en la segunda generación el uso del español se reduce y hay una falta de escolaridad por lo que el español se simplifica en la gramática (se pierden preposiciones, el sistema verbal se sintetiza, menos vocabulario, falta de concordancia), y aumenta la alternancia con el inglés; más allá de esta segunda generación el inglés acaba imponiéndose en la mayoría de los casos. Por otro lado la política lingüística no ayuda a la continuidad estabilizada del español. El gobierno promueve el monolingüismo del inglés, lengua oficial de 16 estados entre los cuales se encuentran Nebraska (1920), Illinois (1969), Virginia (1981), Indiana (1984), California (1986), Arkansas (1987) y Arizona (1988), excluyéndose Nueva York y Texas.

La continuidad del español en Estados Unidos como lengua minoritaria se explica por la constante ola de inmigrantes junto con la de trabajadores temporales y el refuerzo reciente de los medios de comunicación y comerciales. A pesar de que la legislación vigente refuerza el inglés y descuida el español, esta lengua minoritaria sigue persistiendo tanto en el hogar como en el sector público. Además se ha visto vigorizada ya que la reacción hostil hacia ella ha disminuido o por lo menos ya no se prohíbe hablar español en las escuelas ni en el trabajo como sucedía años atrás. No obstante, en muchos casos la competencia lingüística en español se reduce a la primera generación.

La pérdida de la lengua materna más allá de la primera generación de inmigrantes así como la falta de escolarización ponen en peligro la vitalidad de dicha lengua. Siguiendo las investigaciones de la Unesco una lengua entra en situación crítica cuando sólo la generación de abuelos la hablan y se corta la transmisión intergeneracional.

Figura 3. Evaluación de vitalidad de una lengua (Unesco 2003)

Grado de vitalidad de una lengua	Grado	Población de hablantes
<b>fuera de peligro</b>	5	todos hablan la lengua: distintos grupos de edad, incluidos los niños
<b>en peligro</b>	3	se utiliza solo por los padres para arriba
<b>en situación crítica</b>	1	se usa por muy pocos hablantes, la generación de los abuelos o bisabuelos
<b>extinta</b>	0	ya no quedan hablantes

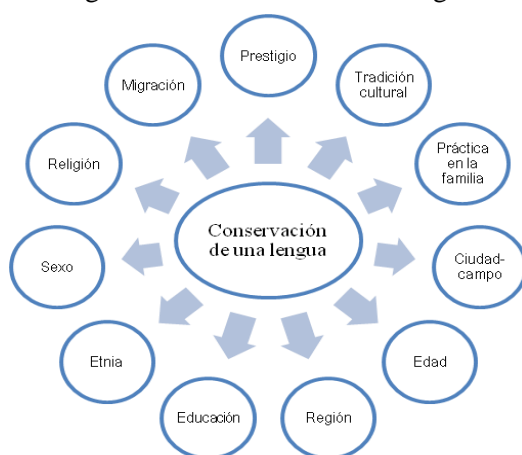
El español se constituye como la lengua más extendida y el principal vehículo de comunicación en **Hispanoamérica**. Esto no quiere decir que las lenguas indígenas hayan pasado al olvido, todo lo contrario, hoy por hoy hay una tendencia a reconocer estas lenguas autóctonas gracias a la mejora en la planificación política y educativa. Según los cálculos de Tovar (1961) en el siglo XVI, en la época de colonización, había unas 170 familias lingüísticas que suponía un promedio de unas 2.000 lenguas; en la actualidad el número se ha reducido a 725 lenguas para una población indígena de unos treinta y cinco millones, alrededor de un 11% de la población total, según los censos realizados entre 2000 y 2004. Entre los indígenas el 35% son monolingües en español y un 15% son monolingües en su lengua autóctona; menos del 2% se comunica únicamente en lengua indígena. El 70% de estos pueblos cuenta con menos de 5.000 miembros a excepción del quechua y del nahua (Moreno 2006).

El peligro de extinción de estas lenguas amerindias minoritarias, sin clasificar ni documentar, sobre todo las que se extienden por las regiones amazónicas como el *itonama* boliviano<sup>iii</sup>, supone una pérdida incalculable para el patrimonio de la humanidad. Cada lengua refleja una versión única de ver la vida y verbaliza una

tradición étnica irremplazable. Se necesita mucho esfuerzo para revitalizar, documentar y mantener una lengua amenazada, y sobre todo, para educar a sus hablantes y autoconcienciarlos del valor de su lengua nativa.

Las consecuencias de no proveer la alfabetización en la lengua materna o de no facilitar una educación bilingüe en estos pueblos va a llevar a la extinción paulatina de estas familias lingüísticas. La educación juega un papel primordial en la continuidad de una lengua, junto con otros factores como su prestigio, la tradición cultural, la práctica en la familia, la edad, la región, la etnia, el sexo, la religión y migraciones (Bein 2001).

Fig. 4. Conservación de una lengua



### 3. La educación y el derecho a la lengua

La convivencia entre dos o más lenguas, siendo una la de prestigio frente a las otras minoritarias, no se constituye como un fenómeno aislado sino más bien se trata de una realidad bastante extendida a lo largo y ancho de los cinco continentes. Lo que difiere en cuanto a esta situación es la planificación lingüística y educativa que se adopta según las zonas o países.

El tema de la pluralidad lingüística acarrea un sinnúmero de preocupaciones educativas y sociales que se acentúan en el mundo moderno globalizado donde la convivencia internacional abre nuevos horizontes de comunicación. Las lenguas en contacto, en la mayoría de los casos, pueden crear situaciones de rechazo por parte de los hablantes de la lengua mayoritaria que perciben la lengua minoritaria como un peligro para la unidad y la economía de la nación-estado. En este marco se intenta mantener en equilibrio dos polos opuestos: por un lado la unidad con sus valores de identidad y etnia; y por otro, la diversidad, con la diferenciación de culturas. La educación, incluyendo el aprendizaje de una lengua, juega un papel muy importante a la hora de preparar a los hablantes para enfrentarse a la realidad económica-laboral y, además, para prolongar su herencia cultural y étnica.

El concepto de "derecho a la lengua" viene derivado de la necesidad de proteger a grupos minoritarios hablantes de una lengua en un espacio geográfico donde se ha impuesto otra lengua dominante. Con tal concepto se pretende establecer un principio legal por el cual varias instituciones (sobre todo de tipo gubernamental) se responsabilizan de asegurar que las minorías lingüísticas y sus hablantes reciben reconocimiento oficial y recursos apropiados (Kymlicka 1995)<sup>iv</sup>. Ahora bien, ese derecho a la lengua viene intrínsecamente unido a la cultura e identidad de un pueblo, así cuando se habla de minorías lingüísticas también se incluye bajo este concepto a toda la cultura minoritaria o étnica.



El respaldo gubernamental que una o varias lenguas minoritarias puedan recibir depende de muchas variantes como la económica, el número de hablantes, la tradición histórica de esa lengua, la zona geográfica, la infraestructura política del país, la identidad cultural de esos hablantes, el arraigo nacional y un largo etcétera. A la hora de considerar los programas educativos y la protección del derecho a la lengua se van a tener en cuenta algunos países donde coexisten culturas minoritarias con apoyo institucional en mayor o menor grado como Guatemala, México, Bolivia, Ecuador, Perú, Paraguay, España y EE.UU.

En **Guatemala**, durante los últimos 30 años, ha habido un gran esfuerzo por expandir la educación bilingüe entre los mayahablantes, sobre todo en las cuatro áreas etnolingüísticas mayoritarias *k'iche*, *k'aqchikel*, *man* y *k'eqchi*. Desde que en 1979 empezó el Programa Socioeducativo Rural antecedente del actual Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) se han creado numerosos proyectos y experiencias piloto para desarrollar un ambiente interétnico, pluricultural y multilingüe. A pesar de las propuestas y de la lucha por hacer realidad la educación bilingüe los informes del Ministerio de Educación, de las Naciones Unidas y de los últimos *Informes de Desarrollo Humano* señalan una constante desigualdad en lo que se refiere al derecho de recibir educación y hacerlo en la lengua materna. Entre los indígenas el 19,1% nunca se inscribe en la escuela primaria y solo el 3% llega a la secundaria en los municipios donde la población indígena asciende al 80%; el porcentaje de escolarización desciende para la población femenina. En las zonas rurales no se sobrepasa un 2,3% de maestro por escuela frente al 8,4% de las ciudades y muchas de las plazas de estos maestros bilingües (concedidas por la Jefatura de Educación Bilingüe) se adjudican a maestros monolingües castellanohablantes. Del PIB (producto interior bruto) se invierte un 1,7% en educación (frente al promedio de 3,74% de América Latina), del cual se destina un 0,5% a la Dirección General de Educación Bilingüe (Vitón 2008). El bajo presupuesto no ayuda a fomentar la igualdad educativa y agrava la falta de credibilidad en estos proyectos gubernamentales. En base a estos datos, la situación de las minorías mayas en Guatemala refleja una panorámica compleja, donde todavía predomina la subordinación y la desconexión entre el discurso político y la práctica. La inclusión educativa se presenta como un reto desafiante, sin embargo, no cabe duda de que es la respuesta generadora para integrar a los mayahablantes guatemaltecos en una ciudadanía plural.

En **México**, como en muchos otros países latinoamericanos, predomina la opinión del multiculturalismo reconocido, siguiendo las premisas constitucionales y diplomáticas, aunque la presencia de la población indígena se considera un problema que hay que superar a través de la integración. En general se sustenta la teoría de la inclusión cultural pero solo de aquellas culturas occidentales que son importantes para el plan educativo y el currículo bilingüe, ya que las principales asignaturas escolares solo se pueden enseñar en una lengua considerada de prestigio como el inglés, el francés o el alemán. Es decir, se apoya un bilingüismo elitista de castellano en combinación con lenguas europeas en los colegios internacionales de las capitales. A las lenguas indígenas se las reduce al espacio folklórico. Esta es la orientación que predomina aunque ha habido algunos avances pequeños en la educación bilingüe de lenguas autóctonas en zonas aisladas muy rurales. Desde los años setenta el gobierno ha promulgado cláusulas de respeto a las culturas indígenas pero en la realidad se impulsa una educación indígena castellanizadora, con algunos programas esporádicos indigenistas. La mayoría de estos programas se imparten en escuelas rurales de regiones indígenas donde si se utiliza la lengua materna es para lograr una transición más efectiva hacia la cultura y la lengua nacional. En los últimos años, y con la creciente participación política de organizaciones indígenas, surgen más propuestas por una

educación bilingüe aditiva (donde una lengua no sustituye a la otra) que se acomode a las necesidades de cada comunidad etnolingüística y que goce de cierta autonomía frente a la educación primaria general. Queda por ver si el gobierno y los ministros de educación de turno responden e institucionalizan esta llamada de atención.

México se define por excelencia como el país del indigenismo institucional y del mayor aparato de estado en América Latina, aun así y, a pesar de sus objetivos declarados de apoyar la preservación de las culturas y lenguas indígenas, su caso se presenta desarticulado en política interna. Por ejemplo, en 1989 cuando el gobierno proponía una reforma constitucional del artículo 4 para reconocer los derechos culturales de los pueblos indígenas, también imponía la del artículo 27, de reforma agraria, por la cual se permitía la privatización y enajenación de las tierras indígenas (Hamel 2001).

En los países andinos de **Bolivia, Ecuador y Perú** las ideologías lingüísticas han impactado bastante el sistema educativo y las legislaciones lingüísticas en las últimas tres décadas. Esto se puede deber a la modernización, a la presión de los movimientos indígenas y también a la intervención internacional para ayudar a los grupos más pobres del continente, los indígenas. Durante mucho tiempo, y por falta de datos censales, se desconocían o se ignoraban las etnias lingüísticas y por lo tanto se postergaba cualquier medida sobre la educación de estos pueblos. Desde 1994 se dispone de dos centros importantes sociodemográficos la CEPAL (Consejo Económico para América Latina) y su instituto de estadística, CELADE (Centro Latinoamericano de Demografía) que proporcionan información antropológica y lingüística sobre las necesidades educativas. Los países que ahora cuentan con censos de población indígena basados en la lengua hablada son México, Honduras, Panamá, Perú y Bolivia.

Para los niños hablantes de lenguas indígenas la enseñanza general básica está garantizada tanto en la lengua oficial como en su propia lengua de acuerdo con los programas educativos en Bolivia, Ecuador y Perú. En Bolivia y con la Reforma Educativa de 1994, aprobada unánimemente por el parlamento, se inició la EIB (Educación Intercultural Bilingüe), motor impulsor de la transformación y modernización del sistema social boliviano en el que el bilingüismo triunfa como discurso oficial y público. En algunos círculos académicos, esta reforma está considerada como la más avanzada y coherente desde la perspectiva de la igualdad, la integridad e idoneidad lingüística y cultural y protección del niño (Süselbeck 2008). En Bolivia y Perú las academias de lenguas indígenas presentan una influencia ideológica importante. Ecuador, sin embargo, no dispone de tales academias y el desarrollo de las lenguas autóctonas se promueve mediante organizaciones de base directamente dependientes del sistema educativo y a través de la radio-educación a distancia. Teniendo en cuenta que los tres países coinciden en el objetivo de rescatar y cultivar sus lenguas originarias, a nivel operativo surgen numerosos conflictos ideológicos a la hora de estandarizarlas y modernizarlas. Las principales cuestiones que causan oposición se basan en la regularización de la ortografía, la elección de una variante normativa en un contexto multidialectal, el paso de la tradición oral a la escrita y el uso de la lengua indígena en la enseñanza.

El perfil lingüístico de estos tres países ha cambiado definitivamente. Hoy por hoy se da una disminución del monolingüismo en lenguas indígenas y un aumento de bilingües. Bolivia y Perú se decantan por un modelo de inclusión de todas las etnias en un único sistema educativo estatal, respaldado por instituciones especializadas para la formación de docentes en EIB. Ecuador ha creado su propia dirección nacional de EIB, con sus propios centros de capacitación, excluyendo a los hispanohablantes. Las lenguas indígenas están conformando cada vez más la práctica educativa y la formación de maestros; del mismo modo se ve mayor participación y representación

indígena en el gobierno. Todo ello indica que la creciente tolerancia hacia una identidad plurilingüe y multicultural fortalece el proceso de democratización, aunque todavía queda un largo camino por recorrer para llegar a la igualdad educativa en las zonas andinas.

En **Paraguay**, más que en ningún otro país latinoamericano, la identidad nacional viene representada por una de sus lenguas autóctonas, el guaraní. Según algunos historiadores, esta lengua nativa jugó un papel decisivo en la lucha por la independencia. El hecho de que ya apareciera escrita en textos anteriores a 1845 la asciende al rango de las lenguas de las civilizaciones modernas. Además no sólo representa el espíritu de una estirpe guerrera primitiva sino que dispone de una tradición literaria. La Constitución de 1992 estableció su cooficialidad con el castellano; desde entonces y con la reforma educativa de 1994 la filosofía gubernamental ha sido la de implementar su uso. Irónicamente y según las fuentes consultadas se da una gran disparidad entre lo que defiende el gobierno y las prácticas actuales. A pesar de las múltiples declaraciones de sus dirigentes políticos que afirman que Paraguay es un país bilingüe con una población mayoritaria que se expresa en guaraní, la realidad dista mucho de este discurso. El guaraní no aparece escrito en ningún documento oficial, ni siquiera en la red en las páginas oficiales de la Presidencia de la República, ni en calles ni en edificios, tan solo se utiliza en el contexto educativo didáctico en muy contadas ocasiones cuando hay que consultar a los hablantes monolingües en zonas apartadas por razones administrativas, de censo, de salud o de propaganda política. Esta dicotomía es muy representativa de Paraguay: por un lado el guaraní es un distintivo nacional y su mención es obligada en todos los discursos políticos y en la simbología nacional. Por otro, esta devoción no se concretiza en medidas palpables que regularicen la lengua en todos los contextos bilingües posibles, en lo privado y en lo público. El guaraní dispone de una fuerte función simbólica política pero no se normaliza en su función comunicativa pública. La tendencia actual exige una respuesta de los gobernantes que se declaran orgullosos de su patrimonio lingüístico guaraní pero no crean las condiciones para un compromiso bilingüe, necesario para el avance y la modernidad según la escritora paraguaya Natalia Krivoshi de Canese:

La aspiración generalizada en nuestro país, que tendría que ser el objetivo de la planificación lingüística y de la educación bilingüe bicultural, es el logro de un bilingüismo coordinado entre guaraní y castellano para todos los habitantes. Esta es la condición indispensable para que el país tenga posibilidades de practicar la democracia, conservar su identidad nacional, acceder al progreso socio-económico y participar con éxito de la integración regional en el marco de Mercosur. (Süselbeck 2008: 408).

El caso de Paraguay no deja de ser contradictorio y una farsa ya que el gobierno respalda la institucionalización de la lengua guaraní, la protege y ensalza como emblema patriótico, sin embargo, no fomenta en absoluto la educación bilingüe en la práctica. Aunque es una de las lenguas con mayor tradición en América del Sur, siguiendo al quechua, la escolarización en dicha lengua es mínima. El analfabetismo entre los pueblos guaraníes alcanza el 45,4%, frente a la media nacional del 5,4%. La pobreza extrema, que afecta al 63% de la población infantil indígena, la desnutrición y la baja escolaridad imposibilitan el protagonismo indígena en el sistema educativo. En las pocas escuelas bilingües existentes, fundadas por ONGs o misiones religiosas, el guaraní se aplica como transición al castellano en un proceso asimilatorio. En dichos

centros el 58% del personal docente pertenece al pueblo indígena respectivo y solo 3 de cada 10 tienen educación básica. Esta planificación escolar no resguarda la lengua del pueblo ni la cultiva sino que prolonga la marginalidad de sus hablantes. De los casi cuatro millones y medio de paraguayos, alrededor de 1.399.000 son hablantes de guaraní, 1.721.000 son bilingües guaraníes y el resto son bilingües castellanos según datos de Melià (2010).

Figura 5. Índice de información indígena en Hispanoamérica (2006)<sup>v</sup>

	Educación bilingüe	Oficialidad de lenguas indígenas	Participación y representación política	% de población indígena según el censo del 2000
<b>Colombia</b>	sí	sí	sí	2%
<b>Ecuador</b>	sí	sí	no	6,83%
<b>Venezuela</b>	sí	sí	sí	2,18%
<b>Nicaragua</b>	sí	sí	no	4,76%
<b>México</b>	sí	no	sí	6,29%
<b>Paraguay</b>	sí	sí	no	1,71%
<b>Bolivia</b>	sí	no	no	61,91%
<b>Perú</b>	no	sí	no	32%
<b>Argentina</b>	sí	no	no	3,08%
<b>Panamá</b>	sí	no	no	10,05%
<b>Guatemala</b>	no	no	no	41,03%
<b>Costa Rica</b>	no	no	no	1,68%
<b>Honduras</b>	no	no	no	7,04%
<b>Chile</b>	no	no	no	4,58%
<b>El Salvador</b>	no	no	no	
<b>Uruguay</b>	no	no	no	

Si consideramos, el caso de **España**, la estandarización de idiomas minoritarios no se consolidó hasta después de la llegada de la democracia (1977) en la época posfranquista de los años setenta, ya que durante la dictadura de Franco estaban prohibidos y reprimidos severamente por el gobierno fascista. La planificación gubernamental en defensa de estas lenguas llegó de la mano del reconocimiento de las comunidades autónomas, obedeciendo a razones de política interna para fomentar la convivencia pacífica de las distintas etnias.

La autonomía de Galicia se instauró en 1981 y el gallego se institucionalizó como lengua cooficial de la comunidad, introduciéndose en el sistema educativo, en los medios de comunicación y en los ámbitos públicos. Con la *Ley 1/1983* el Parlamento Gallego aprobó y garantizó el uso normal del gallego y del castellano en la comunidad. El gallego se hizo obligatorio en la enseñanza en todos los niveles educativos no universitarios y se decretó el derecho de recibir la primera enseñanza en la lengua materna. El gallego está respaldado por dos instituciones normativas, el Instituto da Lingua Galega (1971) y la Real Academia Galega (1906), cuya labor se silenció en la clandestinidad durante el absolutismo franquista<sup>vi</sup>. Hoy en día la Xunta Galega cuenta con una Secretaría General de Política Lingüística que ofrece múltiples servicios al ciudadano: contactos, plan de normalización, legislación, formación de hablantes y profesorado, convocatorias y asesoramiento.

Figura 6. Competencia lingüística. Censos de 1991 y 2001.

	Entienden gallego	Hablan gallego	Escriben en gallego
<b>1991</b>	96,9%	91,3%	34,8%
<b>2001</b>	99,1%	91%	57,6%

Figura 7. Frecuencia del uso del gallego (2012)

edad	siempre	a veces	nunca
De 10 a 14 años	41,4%	49,2%	9,3%
De 25 a 29 años	45%	37,2%	17,6%
De 35 a 39 años	50%	33,9%	15,8%
De 45 a 49 años	57,5%	29,8%	12,5%
De 55 a 59 años	65%	24,4%	10,4%
De 65 y más	75,5%	15,5%	8,9%

En 1983 Pujol dictó la *Ley de normalización lingüística* en Cataluña con la cual se garantizaba el uso normal y oficial del catalán en todos los ámbitos, después de 40 años de dictadura y exclusión de esta lengua por el gobierno centralista. En esa época el 64% de la población lo hablaba y un escaso 31% lo sabía escribir. Para su generalización Pujol otorgó subvenciones e implementó cursos para adultos, sobre todo para funcionarios, además incluyó la inmersión lingüística en las escuelas. En 1983 llegó la televisión autonómica y la difusión popular de la prensa en catalán. Gracias a esta ley, y a diferencia de las otras autonomías, la Generalitat prohibió separar a los alumnos en distintos centros por razón de la lengua. Esta coyuntura legislativa y educativa dio sus resultados. En 1996 ya el 94,5% de la población entendía catalán, el 75,3% lo hablaba y el 45,8% lo escribía. En 1998 entra en vigor la *Ley de política lingüística* por la cual se imponía el catalán en la administración y el comercio, relegando al castellano a un segundo plano, e imponiendo sanciones y multas a todo aquel negocio que no rotulara en catalán. Se había pasado de la normalización a la obligación. Este sistema de inmersión en las escuelas y de sanciones levantó mucha polémica. Surgieron numerosos detractores que se ampararon en el Tribunal Constitucional que reconocía el derecho a recibir educación en castellano en Cataluña. Entre las últimas sentencias dictadas por el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña se garantiza el derecho de los niños de hasta ocho años de edad a recibir educación en su lengua habitual. El catalán se ha implementado en los últimos veinte años pero todavía no se ha convertido en la lengua común de todos los catalanes: de los 5,4 millones de catalanes, 2,9 millones hablan castellano como primera lengua frente al 2,2 que hablan catalán.<sup>vii</sup>

Figura 8. Competencia lingüística. Censo del 2009

	Entienden catalán	Hablan catalán	Escriben en catalán
<b>1986</b>	90%	64%	31%
<b>1996</b>	94,5%	75,3%	45,8%
<b>2001</b>	95,5%	74,5%	49,8%
<b>2006</b>		2,2 millones (1ª L.)	

En 1982 se aprobó la *Ley 10 básica de normalización del uso del euskera* por el Parlamento Vasco, por la que se reconoce el vasco como lengua propia de la Comunidad Autónoma y el euskera y el castellano como lenguas oficiales en su ámbito territorial, prohibiéndose cualquier discriminación por razón de lengua. Se le adjudica al gobierno autónomo la responsabilidad de adoptar medidas para la

promoción y protección del euskera en la prensa y todos los medios de difusión; así como la de fomentar la enseñanza y alfabetización para adultos y el uso del euskera en distintos ámbitos. También se reconoce el derecho de todo alumno de recibir la enseñanza en vasco y la necesidad de regular los planes de estudio para posibilitar la adquisición de un conocimiento suficiente de ambas lenguas oficiales.

Figura 9. Competencia lingüística. Censo de población del 2001

Habitantes	Hablantes de vasco	Semibilingües	Castellanohablantes
<b>2.033.247</b>	656.980 32,31%	470.124 23,12%	906.143 44,57

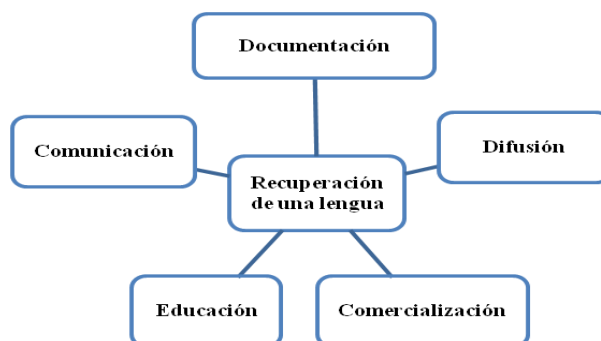
En la actualidad, España presenta un modelo de planificación lingüística bastante diverso a la hora de reconocer e institucionalizar las lenguas minoritarias tanto en el plano educativo como en el plano público. El gobierno central legitima y apoya el desarrollo de estas lenguas y deja que toda la programación educativa corra por cuenta de las autonomías. No obstante, y a pesar de los esfuerzos institucionales por promover estas lenguas, sigue fallando la transmisión intergeneracional lo que provoca que el castellano<sup>viii</sup> continúe siendo la lengua dominante e imprescindible para el progreso y la movilidad social.

Si observamos el caso de las lenguas indígenas en **Estados Unidos**, la educación bilingüe y el derecho a las lenguas resulta casi inexistente. Si tenemos en cuenta un ejemplo como las comunidades sauk del centro de Oklahoma, limitando con Nebraska y Kansas, se puede apreciar que estas lenguas minoritarias están en crisis y al borde de la desaparición. Desde 1970 se han dado numerosos intentos de documentar y ofrecer clases de sauk de forma intermitente según los fondos disponibles pero sin éxito. La planificación educativa y las legislaciones no consideran en serio estas lenguas “indias”, percibidas como primitivas y barbáricas. Después de muchos años de prohibición en las escuelas y de castigos por hablar “indio”, últimamente ha surgido cierto interés por recobrar y revivir este patrimonio lingüístico que está destinado a extinguirse. Aún así las trabas institucionales continúan. En Oklahoma, en 1990 (House Bill 1017) se les concedió a las comunidades indígenas el derecho a desarrollar sus propios programas escolares en su lengua pero no se les proporcionó ningún fondo ni recursos para conseguir maestros. No solo eso sino que se les dio un plazo de dos años para diseñar el currículo, regularizar la ortografía y entrenar a sus propios educadores. A pesar de las dificultades, aquellos programas que cumplieron con los requisitos no recibieron garantías de que los distritos escolares aceptarían dichas propuestas. Con lo cual, muy pocas comunidades han conseguido poner en práctica sus planes educativos. A los impedimentos gubernamentales se añaden problemas internos de estas comunidades como la supremacía de la tradición oral, la falta de una ortografía normalizada y de maestros preparados, la pérdida de interés de los jóvenes que prefieren seguir la cultura dominante de los medios de comunicación, el rechazo social y la crisis de identidad. Por presiones externas, la lengua ha dejado de ser representativa de la cultura de estas comunidades (Whittacker 2008). Para el 2060 no quedarán más que unas 20 lenguas indígenas en todo el territorio de Norte América (EE.UU y Canadá) según el pronóstico de Krauss (1998).

No cabe duda de que el desarrollo económico va de la mano del poder lingüístico y de que en el futuro próximo muchas lenguas minoritarias acabarán extintas por la predominancia de otra lengua más influyente. Ante esta situación, por un lado tenemos la opinión de los políticos y los geolingüistas que la aceptan como ley de vida y principio evolutivo; por otro, la opinión de aquellos que dan la voz de alarma ante una pérdida tan valiosa para el patrimonio cultural de la humanidad.

Las lenguas amenazadas de desaparición cuentan con una idiosincrasia compartida que refleja la precariedad de su situación económica y la falta de recursos de todo tipo. A veces discriminadas, optan por integrarse a la cultura y la lengua dominante renunciando a todo lo propio (lengua, ropa, costumbres, rituales, fiestas, música, maneras de vivir y organizarse, etc.), con lo cual están abocadas a desintegrarse. Su recuperación depende de decisiones gubernamentales que permitan que sus hablantes tomen parte activa del panorama político-económico y tengan acceso a una formación educativa competente. De acuerdo con Ovide (2008) los procesos necesarios para apoyar la sobrevivencia de estas lenguas se reducen a factores de documentación, difusión, comunicación, formación y comercialización.

Figura 10. Requisitos para la recuperación de lenguas amenazadas



Hoy en día con la red, el internet y los avances tecnológicos que permiten la comunicación en un tiempo real e inmediato, hay acceso a un espacio más interactivo donde el usuario puede leer, crear, opinar, publicar, escribir y participar. Gracias a estos recursos modernos, se puede iniciar un proceso de recuperación y conservación de estas lenguas amenazadas, siempre y cuando a estas minorías se les facilite el acceso a estas fuentes de transmisión e información. El apoyo estatal y legal resulta fundamental para instaurar una planificación educativa y lingüística de integración que rechace políticas represivas.

#### 4. Prototipos de planificación lingüística en el marco legislativo

La supervivencia de una lengua minoritaria a menudo se convierte en una lucha de carácter político, social e ideológico. Aunque en muchos casos los gobiernos intentan proteger las lenguas menos difundidas, la competición con el prestigio y el poder de la lengua mayoritaria se impone por cuestiones de economía y política global. La defensa del bilingüismo o multilingüismo no siempre viene defendida por los hablantes lingüísticamente marginalizados ya que ven la diferencia comunicativa como un obstáculo para su progreso en la sociedad, lo cual conlleva en numerosas ocasiones el sacrificio de la propia identidad por conseguir libertad y más bienestar. En este marco social de exclusión e intento de conservación, como afirma Süsselbeck “la lucha por la lengua se convierte en una lucha por el poder y una lucha por su definición como símbolo de culturas, de naciones y de identidades” (2008: 9).

En algunos países los gobiernos han intervenido para institucionalizar o defender el uso de las lenguas minoritarias, países como España (gallego, vasco y catalán), Suiza (italiano y romanche), Finlandia (sueco), Bélgica (flamenco y alemán), Canadá (francés) y Nueva Zelanda (maorí). En otros recientemente ha habido un esfuerzo por implementar la enseñanza bilingüe a pesar de la falta de apoyo

gubernamental, algo muy frecuente en los países latinoamericanos con población indígena como Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay.

A continuación se ofrecen algunos modelos del discurso político para la conservación y promoción de lenguas minoritarias en países como España, Suiza, Canadá y en Hispanoamérica.

Desde que se instauró la Constitución de 1978, **España** ha visto una mejora en el desarrollo del pluralismo nacional y lingüístico. La oficialidad de Galicia, Euskadi y Cataluña como entidades autónomas posibilitó el panorama del multilingüismo nacional. Entorno a un 40% de la población española vive en territorios de doble oficialidad; un 20% de los ciudadanos usan una lengua española no castellana (Boix-Fuster 2008: 275). En el preámbulo de la Constitución se especifica la voluntad de “proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones”. Se reconoce la oficialidad del castellano en todo el territorio estatal mientras que las demás lenguas españolas se restringen a sus respectivas Comunidades Autónomas como se estipula en el artículo 3:

3.1 El *castellano* es la lengua *española* oficial del Estado.

3.2 Las demás lenguas *españolas* serán también oficiales en las respectivas Comunidades

Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

3.3 La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Por lo que la política lingüística en España se distribuye según cada autonomía y siguiendo el marco constitucional. La comunidad autónoma asume la competencia en cuanto al fomento de la cultura, la enseñanza de la lengua y el grado de implicación en pro o en contra de la diversidad lingüística aplicable a todo su territorio, no sólo a la administración autonómica. Aun así el castellano sigue siendo la lengua oficial en todo el estado español con la oficialidad exclusiva en los órganos legislativo, ejecutivo y judicial, lo cual ha creado ciertos conflictos entre la normativa lingüística del gobierno y la autonómica. En definitiva, los órganos centrales de la administración del Estado priorizan el castellano como lengua común y posibilitan el bilingüismo constitucional en las autonomías.

En opinión de Boix-Fuster (2008) el país más exitoso en cuanto que se acerca a un plurilingüismo estatal, respetuoso y generoso con su diversidad interna, es **Suiza** que cuenta con cuatro idiomas nacionales (según el artículo 4 de su constitución): el alemán, el francés, el italiano y el romanche. De éstos, tres se consideran oficiales: el alemán, lengua materna del 72.5% de la población, el francés, lengua materna del 21% de los ciudadanos suizos, y el italiano, hablado por un 6,5%. Menos del 1% hablan romanche, sin embargo, también se le considera lengua oficial solo en las relaciones de la Confederación Suiza con las personas de lengua romanche. Con lo cual todo documento oficial que se publica en el territorio suizo tiene que estar disponible en las tres lenguas oficiales y en versión romanche cuando esta se demandara. El alemán y el francés son los idiomas predominantes en los sectores de la economía, la cultura, los medios de comunicación y la enseñanza a nivel superior. El conocimiento de ambas lenguas se extiende entre el 80% y el 50% de la población respectivamente. Suiza está dividida territorialmente en cantones y cada cantón determina cuál es su lengua oficial según la constitución. La enseñanza se imparte en el idioma propio de cada cantón y es obligatorio aprender una de las otras tres lenguas nacionales. Además casi todos los programas escolares incluyen también el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los organismos gubernamentales operan en todas las lenguas oficiales



dando oportunidad al ciudadano a usar su lengua en un sistema plurilingüe, sin embargo, a nivel local, cada cantón decide sobre la planificación lingüística en su territorio.

Suiza ha llegado a estos resultados gracias a un lento proceso de tradición histórica con prácticas de descentralización y mediación; en segundo lugar gracias a su acusada estabilidad económica; en tercer lugar por las profundas simpatías entre los miembros de los distintos grupos lingüísticos; en cuarto lugar por el reconocimiento político de igualdad entre las lenguas en cuestión así como por la participación de las minorías en el gobierno y por la existencia de una gran autonomía cultural descentralizada; y finalmente por promover la comprensión y la comunicación más allá de las fronteras lingüísticas. Todas estas razones son, según Boix-Fuster (2008), las que servirían de modelo para una propuesta de plurilingüismo estatal igualitario.

La planificación lingüística de Suiza, aunque ejemplar, resulta poco transplantable a otras realidades lingüísticas a lo largo y ancho del planeta por muchos factores, empezando por el económico (de más peso que ningún otro) y acabando con el de etnia.

En **Canadá**, según la *Carta canadiense de los derechos y las libertades*, la *ley sobre las lenguas oficiales* y el *Reglamento oficial del lenguaje*, el inglés y el francés tienen igualdad de condición en todas las instituciones federales. Los ciudadanos canadienses tienen el derecho, donde hay suficiente demanda, para recibir los servicios del gobierno federal en inglés o francés. El inglés es la lengua materna del 59.7% de la población y el francés del 23.3%. El 98% de los canadienses hablan inglés o francés, solo el 67.5% hablan inglés y el 13.3% solo francés y el 17.7% ambos. El francés es el idioma oficial en Quebec y, aunque más del 85% de los francófonos viven en Quebec, se encuentran también importantes concentraciones en Ontario, Alberta y sur de Manitoba, siendo Ontario la provincia que tiene mayor población de habla francesa fuera de Quebec. Otras provincias no tienen lenguas oficiales como tal, pero además del inglés, se utiliza el francés como un idioma de instrucción para servicios de gobierno. Manitoba, Ontario y Quebec permiten que el inglés y el francés sean utilizados en las legislaturas provinciales y las leyes se promulgan en ambos idiomas. En Ontario el francés tiene algo de estatus legal pero no es totalmente cooficial. Por otro lado, existen once grupos de lenguas aborígenes compuestos por más de 65 dialectos distintos, de los cuales solo el *cree*, el *inuktitut* y el *ojibwa* cuentan con suficientes hablantes como para sobrevivir a largo plazo. Varios idiomas aborígenes tienen estatus oficial en los territorios del noroeste. El *inuktitut* es el idioma de la mayoría de los habitantes de Nunavut y uno de los tres idiomas oficiales en ese territorio. Más de seis millones de personas en Canadá tienen un idioma no oficial como lengua materna, por ejemplo el chino (cantonés, hablado por más de un millón) así como el español, el panyabi, el italiano y el alemán<sup>ix</sup>.

En Hispanoamérica todo tipo de planificación lingüística gira en torno a la vigencia y pureza del español como lengua común y al reconocimiento de las lenguas indígenas. Desde este punto de vista los países se pueden agrupar de la siguiente manera: aquellos que sí han desarrollado legislaciones (a nivel constitucional y legal) del español y también de otras lenguas como Colombia, Costa Rica y Panamá. Un segundo grupo compuesto por países que han establecido el español como lengua oficial y cuentan con una serie de leyes lingüísticas menos elaboradas; aquí tenemos a Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. En el tercer grupo se incluyen aquellos países que no cuentan con una legislación propiamente dicha en cuanto que no reconocen una lengua oficial pero sí disponen de algunas leyes esporádicas en cuanto al lenguaje comercial y son Argentina, Bolivia, Chile, la República Dominicana y Uruguay.

Figura 11. Oficialidad del español y de las lenguas minoritarias en Hispanoamérica

español o castellano lengua oficial	lenguas cooficiales	sin lengua oficial
Cuba	Colombia	Argentina
Costa Rica	Ecuador	Bolivia
El Salvador	Nicaragua	Chile
Guatemala	Paraguay	México
Honduras	Perú	República Dominicana
Panamá	Venezuela	Uruguay

La **República Dominicana** con una población muy homogénea, lingüísticamente hablando, sin lenguas indígenas y con el uso exclusivo del español en todos los ámbitos no ha declarado constitucionalmente el español como lengua oficial<sup>x</sup>. Caso contrario es el de **México**, país plurilingüe, donde todos los proyectos de ley para hacer oficial el español han fracasado una y otra vez por la resistencia de las instituciones indigenistas que creen que la oficialización del español perjudicaría a las lenguas indígenas. En cambio sus leyes sobre el lenguaje comercial son de las más elaboradas junto con las de Costa Rica, Nicaragua y Venezuela.

El español es casi en exclusividad la única lengua empleada por la administración, los medios de comunicación y la educación en Hispanoamérica por lo que nunca se sintió la necesidad de establecer su oficialidad o legislaciones para defenderla hasta muy recientemente. Eso explica que en las Constituciones de Argentina, Bolivia, Chile, México, la República Dominicana y Uruguay no se mencione una lengua oficial, aunque el español es la lengua predominante *de facto*, no siéndolo *de jure*.

De todos los países latinoamericanos solo en seis, en Colombia, Ecuador, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela, el español comparte oficialidad con una o varias lenguas indígenas, sin embargo, el estatus oficial de estas lenguas minoritarias se limita a ciertos Estados federados o a áreas geográficas donde se hablan, con la excepción de Paraguay. En este país, el guaraní goza del mismo nivel institucional del español; siendo la única lengua indígena con oficialidad a nivel de Estado.

Las Constituciones de **El Salvador** y **Guatemala** no conceden ningún título legal en el ámbito administrativo, jurídico o educacional a las lenguas indígenas, a pesar de la gran presencia de éstas. Las consideran patrimonio cultural sin la concesión de lengua oficial, que le corresponde exclusivamente al español (Jansen 2008).

*Constitución* de El Salvador. Artículo 62.

Las lenguas autóctonas que se hablan en el territorio nacional forman parte del patrimonio cultural y serán objeto de preservación, difusión y respeto.

*Constitución* de Guatemala. Artículo 143.

El idioma oficial de Guatemala es el español. Las lenguas vernáculas forman parte del patrimonio cultural de la Nación.

Si consideramos el estatus jurídico de las lenguas indígenas en **Bolivia**, **Ecuador** y **Perú** se nota un avance significativo desde los años noventa, reconociéndose la lengua y la cultura como parte del patrimonio nacional y concediéndoseles protección y desarrollo. Bolivia y Ecuador se declaran como naciones multiétnicas y pluriculturales mientras que Perú garantiza la igualdad de

todos los individuos sin discriminación por religión, raza, lengua o pertenencia étnica según el artículo 2 de su constitución. La Constitución de 1998 de Ecuador en su artículo 1 estipula que el castellano es lengua oficial junto con las lenguas indígenas en su territorio.

*Constitución de Perú. Artículo 48*

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

*Constitución de Perú. Artículo 17*

El estado fomenta la educación bilingüe intercultural según las características de cada zona.

La educación general básica se les garantiza en su lengua materna dentro de los planes de educación bilingüe intercultural según las ratificaciones parlamentarias del *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales* de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) aprobadas en Bolivia en 1991 por la Ley 1257, en Ecuador en 1993 y en Perú en 1994.

*Convenio 169 de la OIT. Artículo 27.*

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecida por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

*Convenio 169 de la OIT. Artículo 28.*

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

*Convenio 169 de la OIT. Artículo 29.*

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Cabe mencionar que en estos países andinos no se han institucionalizado reglamentos lingüísticos obligatorios sino que los derechos individuales a la lengua se reconocen bajo los derechos a la educación, la salud y la jurisdicción (Von Gleich 2008). La puesta en práctica de estas leyes de reconocimiento multicultural, aunque revalorizan la herencia lingüística, en la realidad tardan mucho en aplicarse y pasan por retrocesos y paralizaciones según el gobierno del momento. La mayoría de los funcionarios públicos siguen siendo monolingües del castellano. Pese a las deficiencias, se observa un creciente pero lento esfuerzo por fomentar las reformas educativas.

En **Paraguay** la realidad lingüística no se corresponde con la práctica legislativa. Aunque la constitución defiende el patrimonio indígena y ha nombrado el guaraní como lengua cooficial, no existe un sistema educativo que corresponda al bilingüismo existente ni recursos gubernamentales destinados a promover esta lengua en el ámbito público. Desde el punto de vista jurídico el guaraní queda respaldado y celebrado como símbolo patriótico, en la cotidianidad paraguaya la asimilación al castellano se impone.

*Constitución Nacional* de 1992 de Paraguay. Artículo. 63

Queda reconocido y garantizado el derecho de los pueblos indígenas a preservar y desarrollar su identidad étnica en su respectivo hábitat. Tienen derecho asimismo a aplicar libremente sus sistemas de organización política, social, económica, cultural y religiosa, al igual que su voluntaria sujeción a sus normas consuetudinarias para la regulación de la convivencia interna siempre que no atenten contra los derechos fundamentales establecidos en esta Constitución...

*Constitución Nacional* de 1992 de Paraguay. Artículo 140.

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe y son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. Las lenguas indígenas y las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación.

*Constitución Nacional* de 1992 de Paraguay. Artículo 77.

La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de minorías étnicas cuya lengua no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales.

*Ley No. 3231/2007. Ley de educación indígena.* Artículo 5.

Créase la Dirección General de Educación Escolar Indígena, con el objeto de asegurar a los pueblos indígenas:

e) el funcionamiento de los niveles de educación inicial, escolar básica y media del sistema educativo nacional y la utilización de sus lenguas y procesos propios en el aprendizaje de la enseñanza escolar.

La educación bilingüe intercultural no existe en el Paraguay de hoy en día lo que provoca que los hablantes de guaraní se sientan olvidados por el gobierno y marcados socialmente. Este sentimiento de marginación social se acentúa aún más en los territorios guaraníhablantes del norte de Argentina, pertenecientes a Paraguay y traspasados a Argentina tras la guerra de la Triple Alianza en 1865-70. El guaraní se percibía como la lengua del enemigo y, actualmente, todavía los políticos la consideran como un atraso cultural y un elemento de nivel social bajo, negativo, según los estudios llevados a cabo por Symeonidis (2008).

En la mayoría de los casos donde la normalización lingüística se superpone a la presencia de las lenguas minoritarias desde un punto de vista legislativo, el discurso revela una conciencia de uniformidad y centralismo propio de las antiguas naciones europeas. Desde hace mucho tiempo la idea de “lengua” ha estado unida a la de

“nación”, ya que el individuo reafirma su identidad cultural y nacional en parte por el uso que haga de una lengua. Esta perspectiva ayuda a los gobiernos a mantener el orden social y la unión de sus ciudadanos frente a otras naciones que hablan otras lenguas. Por lo que la lengua se convierte en un vínculo de identidad y homogeneización interna pero de diferenciación hacia el exterior. En la actualidad este discurso político-lingüístico sigue en juego, sobre todo en aquellos países más conservadores o puristas que intentan mantener un espíritu nacional y lingüístico único. No obstante, la inmigración, la movilidad de gentes, el turismo y otros fenómenos de comunicación moderna posibilitan que la realidad se aleje de esta percepción unidimensional. Demarcar una nación bajo la premisa del monolingüismo no encaja con el mundo global en que vivimos ni legitima el rechazo hacia las lenguas minoritarias.

En pleno siglo XXI, ningún país puede autoevaluarse como moderno si no reconoce su diversidad cultural y etnolingüística. El trato que una nación da a sus minorías lingüísticas a través del estado y de la sociedad civil es un exponente de su nivel democrático y globalizador. La diversidad lingüística no asumida solo puede conducir y exacerbar conflictos socioculturales, en contraposición, asumir esta diversidad enriquece y avanza a los pueblos en su misión existencial.

### Referencias bibliográficas

- Bein, Roberto y Born, Joachim. (Eds.). (2001). *Políticas lingüísticas: norma e identidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Boix-Fuster, Emili. (2008). 25 años de la Constitución española. En Süselbeck, Kirsten, Mühlischlegel, Ulrike et als. (Eds.). *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (271-300). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina. (2008). “Observatorio demográfico”. *Revista Cepal*, 6, 1-279. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- (2006). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Comellas, Casanova, Pere. (2008). “Diversidad lingüística e inmigración: ¿por qué dilapidar un patrimonio de valor incalculable?”. *Puntos de vista*, 14 (4), 7-24.
- Crevels, Mily. (2002). “Itonoma o Sihnipadaa, lengua no clasificada de la amazonía boliviana”. *Estudios de lingüística*, 16, 5-56.
- Ferguson, Charles. (1959). ‘Diglossia’. *Word*, 15, 325-40.
- Gobierno Vasco. (2008). *Plan de normalización del uso del euskera en el gobierno vasco (2008-2012)*. Bilbao: Depto. de cultura. [www.euskara.euskadi.net](http://www.euskara.euskadi.net).
- Guyot, Jacques. (2010). “La diversidad lingüística en la era de la mundialización”. *Historia y comunicación social*, 15, 51-66.
- Hagège, Claude. (2000). *Halte à la mort des langues*. Paris: Odile Jacob.
- Hamel, Enrique. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. En Bein, Roberto y Born, Joachim. (Eds.). *Políticas lingüísticas: norma e identidad* (143-170). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Jansen, Silke. (2008). La “defensa” del español en Hispanoamérica: normas y legislaciones del uso de la lengua. En Süselbeck, Kirsten, Mühlischlegel, Ulrike et als. (Eds.). *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (239-270). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Krauss, Michael. (1998). “The conditions of Native North American Languages”. *International Journal of the Sociology of Language*, 132, 9-21.
- Kymlicka, Will. (1995). *Multicultural Citizenship: A liberal theory of minority rights*, Oxford: Clarendon Press.
- Lewis, Paul. (2009). *Ethnologue: languages of the world*. Dallas: Texas SIL Int. 16 ed.
- Melià, Bartomeu. (2010). “Lenguas indígenas en el Paraguay y políticas lingüísticas”. *Currículo sem Fronteiras*, 10 (1), 12-32.

- Moreno Fernández, Francisco. (2006). “La diversidad lingüística de Hispanoamérica: implicaciones sociales y políticas”. *Real Instituto el Cano*, 38, 1-7.
- Ovide, Evaristo. (2008). “Las TIC y las culturas minoritarias en el mundo global”. *Teoría de la educación*, 9 (2), 95-113.
- RAE. (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ruíz Vieyetz, Eduardo. “Lenguas oficiales y lenguas minoritarias: cuestiones sobre su estado jurídico a través del derecho comparado”. *II Simposio Internacional Mercator*, 1-30.
- Silva-Corvalán, Carmen. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- Süselbeck, Kirsten, Mühlshlegel, Ulrike et als. (Eds.). (2008). *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Symeonidis, Haralambos. (2008). La actitud de los hablantes bilingües guaraní-castellano en la zona guaraní del territorio argentino hacia la política lingüística de la Argentina. En Süselbeck, Kirsten, Mühlshlegel, Ulrike et als. (Eds.). *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina (187-200)*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Tortosa, José M. (1982). *Política Lingüística y lenguas minoritarias: de Babel a Pentecostés*. Madrid: Tecnos.
- Tovar, Antonio. (1961). *Catálogo de las lenguas de América del Sur*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Unesco. (2003). “Vitalidad y peligro de la desaparición de las lenguas”. *Documentos de la Unesco*, 1-23. Luxemburg: Unesco Publishing.
- Vitón de Antonio, María Jesús. (2008). Balance crítico y perspectivas de la educación bilingüe en Guatemala. En Süselbeck, Kirsten, Mühlshlegel, Ulrike et als. (Eds.). *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina (201-234)*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Von Gleich, Utta. (2008). Conflictos de ideologías lingüísticas en sistemas educativos: tres décadas (1975-2005) de observación y análisis en los países andinos, Bolivia, Ecuador y Perú. En Süselbeck, Kirsten, Mühlshlegel, Ulrike et als. (Eds.). *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina (341-366)*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Wee, Lionel. (2011). *Languages without rights*. New York: Oxford University Press.
- Whittaker, Gordon. (2008). Shifti

---

## Notas

- <sup>i</sup> *Documentos de la Unesco* 2003, 1. Cita de Christine Johnson, anciana amerindia de la tribu *tohono o'odham*.
- <sup>ii</sup> Según el *Ethnologue: languages of the world*, recuperado de [www.ethnologue.com/web;asp](http://www.ethnologue.com/web;asp).
- <sup>iii</sup> Para más información sobre la lengua *itonama* léase a Crevels 2002.
- <sup>iv</sup> “The notion of language rights is usually intended as a legally enforceable principle, where various institutions (particularly governing states) are held responsible for ensuring that official recognition and appropriate resources are allocated to minority languages and their speakers”.
- <sup>v</sup> Información obtenida de la *Base de Datos Políticos de las Américas*, Universidad de Georgetown, <http://pdba.georgetown.edu>, en Moreno Fernández 2006, 4. Estas cifras datan del 2006 y la base de datos no ofrece una actualización para el año 2012. El porcentaje de población indígena se obtuvo de CEPAL.
- <sup>vi</sup> Para más información sobre la estandarización del gallego como lengua cooficial léanse los tres primeros capítulos de Beín (2001).
- <sup>vii</sup> Datos obtenidos del periódico español *El Mundo*, 9 de enero 2009, número 5.870.
- <sup>viii</sup> Se utiliza aquí “castellano” como sinónimo de “español” por ser la denominación que prefieren los hablantes bilingües de las lenguas minoritarias en España y, en general, en Hispanoamérica.
- <sup>ix</sup> Información fechada en enero del 2011 y recuperada de [www.embajadacanada.org/Idioma-decanada-4.html](http://www.embajadacanada.org/Idioma-decanada-4.html)
- <sup>x</sup> La Constitución dominicana de 1994 no dispone acerca del idioma oficial. Sin embargo en el artículo 6 de la Ley 41-00 del 2000 se declara: “El Estado protege el idioma español como lengua oficial de la República Dominicana”.

Recebido para publicação em 10-09-12; aceito em 13-10-12