

Estado del Arte – Lenguas Aborígenes
Fundación La Buhardilla – CIPCO
Argentina – Tucumán – www.labuhardilla.org

ESTADO DEL ARTE

LENGUAS ABORÍGENES

ÍNDICE

- [INTRODUCCION](#)
- [ENSEÑANZA DE LENGUAS MINORITARIAS EN EL MUNDO](#)
- [DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS LINGUISTICOS](#)
- [LENGUAS MINORITARIAS EN PELIGRO DE EXTINSION](#)
- [LAS LENGUAS ABORÍGENES EN AMÉRICA DEL SUR](#)

[Clasificación Geográfica de las Lenguas de América del Sur:](#)

- [Región del Cono Sur](#)
- [Amazonia central](#)
- [Amazonia septentrional](#)
- [Amazonia occidental I](#)
- [Región del Amazonas II](#)
- [Región de los Andes](#)
- [Brasil nororiental](#)
- [Brasil oriental](#)
- [Región del Chaco](#)
- [Estribaciones meridionales](#)
- [Estribaciones septentrionales](#)
- [Noroccidental](#)

[Las familias lingüísticas de America del Sur más importantes](#)

- La quechu,
- La tupi-guaraní,
- La arahuac (o arawak) también se conoce como mapuche o mapudungu
- La caribe (o karib).

- [ESCRITURA Y PRESERVACION DE LENGUAS MINORITARIAS EN ARGENTINA](#)
- [LA ARGENTINA: EL QUICHUA DE SANTIAGO DEL ESTERO O "LA QUICHUA"](#)
- [EL PUEBLO TONOKOTÉ](#)
- [REFERENCIAS](#)

INTRODUCCIÓN

En su mensaje con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna, el Director General de la UNESCO, Sr. Koichiro Matsuura (2007:2), expresó que la lengua materna es, para cada uno de nosotros, un tesoro. En ella pronunciamos las primeras palabras y con ella expresamos más cabalmente nuestro pensamiento. El idioma materno es por tanto, el cimiento de la construcción de la personalidad y el zócalo que la sostendrá a lo largo de toda la vida. Gracias a él aprendemos a respetarnos a nosotros mismos, a nuestra historia y nuestra cultura, y sobre todo a respetar a los demás y la diferencia que ellos encarnan.

Lejos de constituir sistemas inmutables y cerrados, las lenguas son siempre el resultado de innumerables fusiones, interacciones e influencias acontecidas a lo largo del tiempo. Toda lengua posee su historia, de manera que el habla está hecha de múltiples préstamos, en los que se mezclan la identidad y la alteridad. Por lo tanto, la identidad de las lenguas es fruto de la diversidad y la complementariedad, y prepara un futuro marcado por otros contactos y otras convergencias. El vínculo dialéctico entre identidad y diversidad no es únicamente una herencia del pasado, sino que en el mundo actual los conceptos de “lengua materna” y “plurilingüismo” se convierten en estructuras complementarias. De este modo la comunicación en el ámbito familiar o comunitario se multiplica por el ejercicio de la expresión oral en la escuela, el trabajo o el mercado, en los diarios y la política, el culto religioso y los tribunales, en la administración y el entretenimiento. Matsuura (2007:1).

La UNESCO tiene el compromiso de promover el plurilingüismo, sobre todo en el sistema escolar, fomentando el reconocimiento y la adquisición de al menos tres niveles de competencia lingüística para todos: una lengua materna o primaria, una lengua nacional y una lengua de comunicación. La promoción de la diversidad lingüística y cultural va acompañada de un compromiso en pro del diálogo entre pueblos, culturas y civilizaciones. Diversidad y diálogo, identidad y alteridad son, en efecto, los polos de una funcionalidad complementaria que el plurilingüismo debe asumir en su conjunto. Esta tarea ha de llevarse a cabo mediante un arreglo armonioso entre las diversas lenguas existentes en la esfera nacional y regional, con la aplicación de estrategias o planes capaces de promover la variedad de lenguas en todas las situaciones de la vida.

Sin embargo el plurilingüismo parece ser hoy más un ideal que una realidad tangible. Más de la mitad de las 6.000 lenguas que actualmente se hablan en el mundo corren peligro de extinción. El 96% de ellas apenas las habla el 4% de la población mundial. En la escuela y el ciberespacio se emplean menos de la cuarta parte de las lenguas existentes en el planeta y, en la mayoría de los casos, éstas sólo se usan esporádicamente. Sólo unos pocos centenares de idiomas tienen el honor de figurar en los sistemas educativos y el dominio público y menos de cien están presentes en el mundo digital. Una estrategia útil en este terreno podría ser la elaboración de planes regionales de ordenación lingüística capaces de armonizar los aspectos locales y generales del tema lingüístico en cada región. La UNESCO promueve el apoyo de estas estrategias alejadas de cualquier concepción estrictamente identitaria de las lenguas, con miras a un futuro plurilingüe de diversidad y respeto mutuo. Matsuura (2007:2-3).

ENSEÑANZA DE LENGUAS MINORITARIAS EN EL MUNDO

Según Skutnabb-Kangas (2007) algunos investigadores argumentan que las lenguas mueren “naturalmente”, porque no pueden adaptarse a un mundo tecnológico y postmoderno, y los hablantes dejan de hablar su lengua de manera voluntaria porque quieren obtener los beneficios de hablar la lengua de la mayoría. Los padres de familia piensan en la educación y el tipo de trabajo futuro de sus hijos e hijas y por ello deciden dejar de hablar su propia lengua en casa, lo que en apariencia beneficia a los niños y niñas. Pero investigaciones en niños hablantes de lenguas minoritarias, en todo el mundo muestran resultados negativos en el uso de las lenguas dominantes cuando estas son las más importantes o la única lengua de enseñanza.

Nos referiremos a un ejemplo de lengua aborígena minoritaria en el mundo y a algunas investigaciones acerca de su supervivencia a pesar del ataque continuo de lenguas europeas habladas por la mayoría. Dorais (1999) hace referencia a la lengua hablada por los Inuit y la relación que ellos establecen entre el lenguaje y la identidad cultural. En el Ártico Canadiense la lengua de los Inuit es ampliamente usada. En el año 1991, era la lengua materna de más del 85% de las poblaciones aborígenes de Nunavut y Nunavik en el Québec Ártico. Inuktitut es altamente valorado por la mayoría de sus hablantes como la manera más fácil de expresar sus sentimientos y pensamientos, así como el símbolo de su verdadera identidad.

Investigaciones conducidas en Igloodik con 800 residentes, en Nunavut, y en Quaqtaq con 250 residentes en Nunavik, entre 1990-1993, exploraron las prácticas y las actitudes de los Inuit con respecto al lenguaje, el conocimiento y la cultura. Desde fines de los años 50 la educación se conducía primordialmente en Inglés por lo que la mayoría de los jóvenes hablan fluidamente esta lengua. El bilingüismo Inuktitut-English está relacionado directamente con la escolaridad formal. Debido a que los jóvenes comenzaban su educación en Inglés, es esta la lengua preferida para hablar con sus pares y hermanos, así como con individuos fuera de sus comunidades. Por otro lado el Inuktitut oral es preferido en la comunicación con los mayores de su comunidad y para expresar sentimientos y pensamientos relacionados con la identidad cultural y local. El uso del Inuktitut escrito se prefiere en la escuela y en la iglesia.

Los participantes de la investigación concluyeron acerca de la necesidad de enseñar Inuktitut en la escuela, extender y mejorar el currículum Inuit a todos los espacios curriculares y a todos los grados de escolaridad. Los informantes también declararon que el uso del Inglés es importante para obtener nuevos conocimientos para no ser dejados de lado, ser más competitivos en el mercado laboral y para comunicarse con el mundo exterior. El Inglés es visto como una herramienta necesaria para competir en el mundo moderno.

A pesar del dilema existente en la decisión de si la Segunda Lengua (L2) a ser usada debe ser el Inglés o el Francés, la lengua principal en Igloodik y en Quataq sigue siendo el Inuktitut. Los habitantes consultados concuerdan en la importancia que tiene saber hablar Inglés y/o Francés, ya que son necesarios para encontrar un trabajo apropiado o para encontrar un camino en la vida y que deben ser enseñados o aprendidos como L2 o L3. Estas lenguas concentran su importancia en la practicidad y utilidad que agregan a la vida tradicional y contemporánea de los Inuit.

Lightbown y Spada (2002) presentan estudio, con alumnos Inuit en el norte de Québec, Canadá que reciben su primera escolaridad (desde el pre-escolar hasta segundo grado) en su lengua materna: Inuktitut. Luego continúan su educación en L2, Francés o Inglés, excepto por algunos cortos períodos por día en que aprenden Lengua y Cultura en Inuktitut. Los resultados sugieren que muchos de estos alumnos se enfrentan con una situación en la que la demanda cognitiva de la lengua usada en la clase de L2 es superior a los conocimientos del espacio curricular en si, por ejemplo de matemáticas, ciencias entre otras. Para contra-restar este hecho, el estudio presentado por Dorais (1999) defiende la postura popular de que la lengua Inuktitut debe ser enseñada en la escuela por un período mas largo de tiempo. Sin embargo esto trae a colación nuevamente el dilema original referido a los conflictos existentes entre identidad y practicidad, representaciones y prácticas, cultura tradicional y vida contemporánea.

Skutnabb-Kangas (2007) se refiere a investigaciones con niñez minoritaria o minorizada de todo el mundo que muestran resultados negativos en el uso de idiomas dominantes cuando este es el más importante o el único idioma de enseñanza. Dos ejemplos: por un lado estudiantes Inuit de Canadá que reciben educación en Inglés alcanzan en promedio, solamente, el 4o. grado después de 9 años de escolaridad. Por otro lado, en Australia, el Inglés es la barrera más grande para el aprendizaje exitoso en un aula con niñez aborígen.

Otras investigaciones también muestran que:

- Niños y niñas aprenden mejor cuando reciben enseñanza en un idioma que conocen bien.
- En Estados Unidos, los niños que estudian en los programas bilingües basados en la lengua materna aprenden Inglés más rápido y tienen mejor rendimiento académico que aquellos que están en programas exclusivamente en Inglés.
- En estudios amplios y permanentes sobre la educación de estudiantes perteneciente a grupos de minorías étnicas muestran que quienes alcanzaron los niveles mas altos de bilingüismo o logros educativos fueron aquellos quienes tuvieron su idioma materno como el instrumento de instrucción durante un periodo mas largo.

Por lo tanto maestros y padres necesitan tomar conciencia de que el desarrollo de la lengua materna, incluyendo la alfabetización en la misma es la base para futuros aprendizajes incluyendo el aprendizaje de una segunda lengua (Lightbown y Spada, 2002).

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS

Como en el mundo actual se entrecruzan y deben interactuar de manera armoniosa lo universal y lo local, los conceptos de “lengua materna” y “plurilingüismo” se convierten en estructuras complementarias (Matsuura, 2007). Los secretos de la naturaleza, guardados en las canciones, las historias, el arte y las artesanías de los pueblos indígenas, podrían perderse para siempre como resultado de la creciente globalización (Toepfer, 2001). Según este autor si las culturas desaparecen, ellas y su relación con la naturaleza se pierde para siempre y en consecuencia el mundo será un lugar más pobre.

Albarracín y Alderetes (2001) se refieren a la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* (Barcelona, Junio de 1996), que en su Preámbulo señala algunos de los factores que contribuyen a poner en riesgo la diversidad lingüística del planeta:

«La secular tendencia unificadora de la mayoría de los Estados a reducir la diversidad y a favorecer actitudes adversas a la pluralidad cultural y al pluralismo lingüístico.

El proceso de mundialización de la economía y, en consecuencia, del mercado de la información, la comunicación y la cultura, que afecta a los ámbitos de relación y a las formas de interacción que garantizan la cohesión interna de cada comunidad lingüística.

El modelo economicista de crecimiento propugnado por los grupos económicos transnacionales, que pretende identificar la desregulación con el progreso y el individualismo competitivo con la libertad, cosa que genera graves y crecientes desigualdades económicas, sociales, culturales y lingüísticas».

Y en su Artículo 3.2, la Declaración señala los derechos de los grupos lingüísticos de la siguiente manera:

«El derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura; el derecho a disponer de servicios culturales; el derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación; el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y en las relaciones socioeconómicas».

Si analizamos los derechos lingüísticos en el contexto de los derechos humanos, encontraremos que hay dos situaciones que se interrelacionan pero que requieren un análisis por separado. Por un lado tenemos el derecho de los individuos y comunidades lingüísticas minoritarias “a no ser discriminados por hablar una lengua diferente de la oficial” y por el otro el derecho de esas comunidades “a usar, desarrollar y promover su propia lengua”.

La preservación y promoción de la lengua Quechua, entre otras lenguas minoritarias, la producción de textos destinados a la alfabetización bilingüe intercultural, el uso de la lengua con fines administrativos, jurídicos, de salud pública, etc., son derechos para cuyo efectivo ejercicio obviamente la escritura ocupa un lugar preponderante.

LENGUAS MINORITARIAS EN PELIGRO DE EXTINCION

De acuerdo con Bjeljac-Babic (2000) todos los años desaparecen diez lenguas en el mundo y con ellas un gran tesoro cultural. Se estima que una lengua solo puede sobrevivir si cuenta con más de 100.000 hablantes. En la actualidad la mitad de las 6.000 lenguas que existen en el mundo es hablada por menos de 10.000 personas y un cuarto por menos de 1.000.

Investigaciones divulgadas por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA consignan que unas 2.500 lenguas indígenas corren peligro de extinción inmediata. Por su lado la séptima sesión del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas realizado en la sede de Naciones Unidas en 2008, la UNESCO afirmó que cerca de 600 lenguas minoritarias indígenas han desaparecido en el último siglo y otras siguen desapareciendo, a ritmo de una lengua cada dos semanas (Restrero, 2008). Si no se revierten las tendencias actuales, es probable que antes de fin de siglo hasta el 90% de estas lenguas haya desaparecido.

Hornberger (1995) explica que *Los Derechos Humanos Lingüísticos* se alimentan de un reto doble: “no se trata tan sólo de que ciertas lenguas adquieran cada vez mayor dominio, sino también de que vastas proporciones de los recursos lingüísticos mundiales se pierdan”. Muchos consideran que la amenaza que se cierne sobre las lenguas en peligro de extinción constituye una verdadera crisis. Estas lenguas son infiltradas por las "culturas modernas realizadas por las nuevas tecnologías"; y son amenazadas por la expansión del consumismo, del individualismo y de otros valores occidentales; por las presiones por asimilarse a las culturas dominantes; y por las políticas de represión conscientes" (Crawford, 1994: 5). Al mismo tiempo, se lanzan alertas para evitar las ideas de que algunas lenguas están mejor equipadas para sobrevivir que otras; una noción darwiniana que no concuerda con la convicción de los lingüistas de que todas las lenguas son potencialmente iguales (Hymes, 1992).

Hale (1992: 1, 35-42) y otros autores sostienen que las crisis de las lenguas en peligro de extinción es motivo de preocupación debido a la pérdida no sólo de recursos lingüísticos, sino también de recursos culturales e intelectuales. Crawford (1994: 9-10) sugiere que, aunque los argumentos a favor de la diversidad lingüística, por la diversidad lingüística misma, difícilmente representen algo básico para el ciudadano promedio, y que las justificaciones acerca del valor inherente a la diversidad o el vínculo entre los recursos lingüísticos particulares y los recursos intelectuales sea difícil de sostener como argumento, la preocupación por la justicia social sí exhorta a mostrar alguna inquietud por la pérdida de lenguas. Al citar el *dictum* de Fishman que indica que "la destrucción de una lengua es la destrucción de una identidad arraigada" (Fishman, 1991: 4), Crawford señala que la muerte de las lenguas no sucede en comunidades ricas y privilegiadas, sino en aquellas comunidades desposeídas y carentes de poder (Crawford, 1994: 10).

Fishman [1982: 21]) provee un índice para uno de los cuatro indicadores que identifica como favorables para la "preservación de las lenguas marcadas en las sociedades modernas (urbanas e industriales), móviles (tanto en lo geográfico como en lo socioeconómico)". A saber, "se trata de la práctica de su lengua materna vía los

medios masivos de comunicación modernos, y contar con una organización social moderna", los otros tres indicadores son tamaño del grupo, concentración y separación del grupo, y el asentamiento rural, más que urbano, del grupo.

Más recientemente, este autor ha prestado atención a los empeños de las minorías lingüísticas por invertir el desplazamiento lingüístico en sus propias comunidades. Al revisar esta tendencia, intenta diagnosticar las dificultades y "prescribir esfuerzos que mejoren y reparen esta situación con métodos basados en la sociolingüística" Fishman (1991: 1). En el camino hacia una teoría de la inversión del desplazamiento lingüístico, perfila ocho etapas que podría servir de guía para establecer prioridades en este tipo de tareas. Una vez más, la escrituralidad ocupa un lugar prominente en estas etapas; las últimas cinco de las ocho se fundamentan en el uso de la escritura.

En vista de lo anterior se puede sostener que concentrarse en la escrituralidad ofrecerá una mirada particularmente ilustrativa respecto de la preservación de la lengua. Sin embargo, también debe tenerse en cuenta que la relación entre escrituralidad y preservación de la lengua dista de ser directa. Por ejemplo, existen muchos casos por todo el mundo que sugieren que el estudio del inglés puede impedir la escrituralidad de la lengua materna (Phillipson, 1992; Tollefson, 1991). Otros autores demuestran que la escrituralidad puede percibirse como un obstáculo para la preservación de la lengua materna; esto es el caso de los arakmbut de la región amazónica de Perú, para quienes "la educación intercultural plantea un dilema porque su naturaleza, predominantemente escrita y formal, amenaza sus procesos de aprendizaje 'informales', base espiritual de su conocimiento, así como el carácter oral de su identidad indígena y colectiva" (Aikman, 1994: resumen).

Hornberger (1995:74-75) explica que los estudios de escrituralidad transcultural muestran cada vez más que la escrituralidad no es un conjunto de habilidades autónomas, sin relación con la cultura en la que está implantada y asociada de manera definitiva con el desarrollo social y cognoscitivo del individual, sino que la naturaleza y las funciones de la escrituralidad varían de cultura a cultura y están vinculadas a las estructuras culturales y de poder de la sociedad (Street, 1993).

La misma autora agrega que a respuesta final sobre el futuro de la escrituralidad en cualquier lengua minoritaria en particular dependerá, en última instancia, del grado en que incremente el poder u obstaculice a los individuos en sus aspiraciones por aprovechar las oportunidades que les presente la vida.

LAS LENGUAS ABORÍGENES EN AMÉRICA DEL SUR

América del Sur posee un sin número de lenguas, pertenecientes a muchas familias (o troncos). No pocas de ellas ya han desaparecido - y siguen desapareciendo en el presente - por los avatares de las conquistas y colonias; otras, no obstante, han logrado sobrevivir y muestran todavía considerable vitalidad, como, por ejemplo, el quechua, el guaraní, el mapugundun y - creemos - pueden tener un futuro más promisorio porque, finalmente, han comenzado a ser reivindicadas.

La mayoría de las lenguas de América son tipológicamente (según su estructura morfológica) polisintéticas y aglutinantes, cuyas palabras equivalen a oraciones en lenguas indoeuropeas (ya sean romances, germánicas o eslavas, etc.). Las hay eufónicas, con fonemas agradables al oído; las hay más ásperas, con predominio de fonemas aspirados y/o glotalizados. Algunas poseen una estructura del todo regular y simétrica, como si un Zamenhof indígena las hubiera diseñado en un gabinete de estudio; otras agotan la paciencia y energía, por sus incontables excepciones a las reglas. Incluso existente, como en el Asia sudoriental, lenguas tonales. Todas estas lenguas son, desde luego, íntegras, no "primitivas" y completamente aptas para una libre comunicación entre sus usuarios. Son también expresión de las culturas que los indígenas han creado y desarrollado desde hace milenios, poniendo de manifiesto su *Weltanschauung*. Aun así, en sus propios espacios han sido lenguas dominadas, al igual que sus hablantes.

Los juicios acerca de las lenguas de América han sido dispares. A menudo se las ha criticado de "primitivas", "bárbaras". Son dialectos, han dicho, o sea, informes, carentes de estructura. Sin embargo, los europeos ilustrados que las han conocido, directa o indirectamente, han emitido opiniones positivas acerca de ellas. Cabe citar, a Alcide D'Orbigny, viajero y estudioso francés, que permaneció durante ocho años, a comienzos del siglo pasado, en la América del Sur. *"Se ha supuesto en algunas ocasiones, por carencia de conocimientos positivos, que la mayoría de las lenguas americanas están poco extendidas, son groseras y carecen por completo de términos para expresar un pensamiento, una idea elevada o hasta una pasión; pero, en este aspecto, como en tantos otros, se está completamente equivocado. Si los quichuas y aymaraes civilizados tienen una lengua difundida, llenas de figuras elegantes, de ingenuas comparaciones y de poesía, sobre todo cuando se trata del amor, no es necesario que, aislados en el seno de los bosques salvajes o arrojados en medio de las llanuras sin límite, los pueblos cazadores, estén privados de las formas elegantes del lenguaje, de figuras ricas y variadas. Lo demuestran los numerosos vocabularios chiquitos... A medida que penetramos en el genio de las lenguas nos convencemos y más observamos que son, en general, extremadamente ricas y abundantes. Si se pudiera estudiar a fondo el guaraní, el quichua y el chiquito, como se estudia el griego y el latín, sería posible convencerse de ese hecho..." (D'Orbigny, 1944: 109-10)*. D'Orbigny fue estimulado por otro gran explorador y científico, Alexander von Humboldt, quien recolectó numerosas gramáticas y vocabularios de diferentes lenguas americanas, las cuales empleó su hermano Wilhelm en la elaboración de su teoría del lenguaje. Según este importante lingüista general, se cometería una gran injusticia con las lenguas de América al calificarlas de toscas y salvajes, aunque su estructura (*Bau*) se diferencia de las perfectamente formadas como la sánscrita (**1**), la griega (**von**

Humboldt, 1963:82). Ejemplificó, en sus escritos, con lenguas como el nahuatl, el guaraní y otras.

También extranjeros que han conocido en profundidad el mapuche lo han calificado positivamente. Así, por ejemplo, el misionero jesuita alemán Bernardo Havestadt expresó - con entusiasmo - en su obra *Chilidúgu sive Res Chilenses...*(Monasterii Westphaliae, 1777): "... y aunque de bárbaros, no solo no es bárbara, sino que es mucho mejor que otras lenguas. Así como los Andes sobrepasan a otras montañas, así también esta supera a otras lenguas hasta tal punto que, quien conoce a fondo el idioma chileno observa lejos de sí, como desde una atalaya, percibiendo clara y manifiestamente cuanto hay en ellas de superfluo, de cuantas cosas también carecen, etc., etc., etc., con cuanta razón se puede reconvenir al que no es chileno: Si tu lengua es buena, la lengua chilena es, sin embargo, más excelente". (**Havestadt, 1883**, I: Prólogo).

Otro alemán, el Dr. Rodolfo Lenz, se sintió atraído por el mapuche desde su arribo a Chile, a fines del siglo pasado, llegando a ser el pionero del estudio científico no solo de la lengua, sino también de aspectos de la cultura vinculados a ella. Desvirtuó, por ejemplo, la idea de que una lengua aborígena no es apta para realizar abstracciones. Su obra ha servido de estímulo y guía permanentes a estudiosos posteriores del tema, tanto laicos como religiosos.

El destino de muchas lenguas aborígenes quedó sellado desde el momento mismo en que los conquistadores pusieron pie en el continente. Comenzó para ellas un proceso de extinción que todavía se prolonga. Pero, aunque muchas han desaparecido (como, por ejemplo, entre otras, las habladas otrora en Cuba y Santo Domingo) siguen presentes en las lenguas europeas dominantes (español, portugués, etc.) - sobre todo en el plano léxico - y en la geografía del Nuevo Mundo.

El lingüista polaco Tadeusz Milewski (2004 en Calvo) propuso una clasificación tipológica de las lenguas indias de Sudamérica en tres categorías:

- Atlántico, con pocas consonantes orales pero complejos sistemas de consonantes nasales y vocales orales y nasales, de las cuales las lenguas **ge** serían típicas.
- Pacífico, con complejos sistemas de consonantes orales pero con pocas consonantes nasales y unas pocas vocales, como es el caso de las lenguas **quechuamarán**.
- Central, con sistemas consonánticos más parecidos al tipo Pacífico y sistemas vocálicos como el Atlántico, de los cuales el **chibchano** sería típico. (Wenceslao Calvo, Madrid 2004)

Clasificación Geográfica de las Lenguas de América del Sur:

- Región del Cono Sur
- Amazonia central
- Amazonia septentrional
- Amazonia occidental I
- Región del Amazonas II
- Región de los Andes
- Brasil nororiental
- Brasil oriental
- Región del Chaco
- Etribaciones meridionales
- Etribaciones septentrionales
- Noroccidental



Las lenguas de Sudamérica en su región del **Cono Sur** están compuestas de las siguientes ramas:

- Lengua yámana.
- Lengua cawéscar.
- Lengua mapudungu.
- Lengua puelche.
- Lengua warpe.

Las lenguas de **Sudamérica en Amazonia Central** están compuestas de las siguientes ramas:

- Familia jabutiana.
- Lengua coayá.
- Lengua aicaná.

- Familia nambicuarán.
- Familia mura-matanawí.
 - Familia múran.
 - Lengua matanawí.
- Tronco cunsa-capishaná.
 - Lengua cunsa.
 - Lengua capishaná.
- Lengua iranshe.
- Lengua trumai.
- Lengua movima.
- Lengua cayuvava.
- Tronco tupiano.

Las lenguas de **Sudamérica en Amazonia Septentrional** están compuestas de las siguientes ramas:

- Familia Caribe.
- Familia yanomáman.
- Lengua warao.
- Lengua taruma.
- Tronco caliánan.
 - Familia awaqué-caliana.
 - Lengua awaqué.
 - Lengua caliana.
 - Lengua macu.
- Familia sálivan

Las lenguas de **Sudamérica en su Región Amazónica Occidental I** están compuestas de las siguientes ramas:

- Familia tiníwan.
- Familia otomácoan.
- Tronco wamo-chapacúran.
 - Lengua wamo.
 - Familia chapacúran.
- Familia wahívoan.
- Sub-tronco maipúrean.
- Familia arawán.
- Lengua tuyoneri

Las lenguas de **Sudamérica en su región Amazónica Occidental II** están compuestas de las siguientes ramas:

- Tronco puinávean.
- Familia catuquínan.
- Lengua tekiraka.
- Tronco jurí-ticuna.
 - Lengua ticuna.
 - Lengua jurí.

- Lengua canichana.
- Lengua munichi.
- Tronco tucánoano.

Las lenguas de **Sudamérica en la Región de los Andes** están compuestas de las siguientes ramas:

- Familia chimúana.
- Familia cholónana.
- Tronco sechura-catakáona.
 - Lengua sechura.
 - Familia catacáona.
- Tronco quechuamarán.
 - Familia quechua.
 - Familia haki.
- Lengua culyi.
- Lengua leco.
- Lengua chipaya.
- Lengua pukina.

Las lenguas de **Sudamérica en Brasil Nororiental** están compuestas de las siguientes ramas:

- Lengua catembrí.
- Lengua carirí.
- Lengua tushá.
- Lengua pancararú.
- Lengua natú.
- Lengua shucurú.
- Lengua gamela.
- Lengua wamoé.
- Lengua tarairiú.
- Lengua shocó.

Las lenguas de **Sudamérica en Brasil Oriental** están compuestas de las siguientes ramas:

- Lengua chiquitano.
- Grupo macro-ge.
 - Familia boróroana.
 - Complejo aimoré.
 - Lengua riqbaqtsá.
 - Tronco ge.
 - Lengua jeicó.
 - Familia camacánana.
 - Familia mashacalíana.
 - Familia puríana.
 - Lengua fulnió.
 - Lengua carajá.

- Lengua ofayé.
- Lengua guató.
- Lengua otí.
- Lengua baenán.
- Lengua cucurá.

Las lenguas de **Sudamérica en la Región del Chaco** están compuestas de las siguientes ramas:

- Familia matácoana.
- Familia waicurúana.
- Familia charrúana.
- Tronco lule-vilela.
 - Lengua lule.
 - Lengua vilela.
- Familia mascóiana.
- Familia samúcoana

Las lenguas de **Sudamérica en las Estribaciones Meridionales** están compuestas de las siguientes ramas:

- Lengua yuracare.
- Tronco pano-tacánano.
 - Familia pánoana.
 - Familia tacánana.
- Tronco mosetén-chon.
 - Lengua mosetén.
 - Familia chon

Las lenguas de **Sudamérica en las Estribaciones Septentrionales** están compuestas de las siguientes ramas:

- Lengua cofán.
- Lengua candoshi.
- Tronco tacame-jaruro.
 - Lengua tacame.
 - Lengua jaruro.
- Tronco jívaro-cawapánan.
 - Lengua jívaro.
 - Familia cawapánan.
- Lengua omurano.
- Lengua taushiro.
- Lengua sabela.
- Lengua urarina.
- Tronco sáparo-yáwano.
 - Familia sáparoana.
 - Familia yáwan.
- Tronco bora-witótoano.
 - Familia bóran.

- Familia witótoana.
- Lengua andoque.

Las lenguas de **Noroccidental** están compuestas de las siguientes ramas:

- Lengua yurimangi.
- Familia timótean.
- Familia hiraháran.
- Lengua chocó.
- Lengua betoi.
- Tronco páes-barbacoa.
 - Sub-tronco paesano.
 - Familia barbacoa.
- Tronco chibcha-misumálpan.
 - Sub-tronco chibchano.
 - Familia misumálpan.
- Lengua camsá

Las familias lingüísticas de America del Sur más importantes son: La *quechu*, La *tupi-guaraní*, La *arahuac* (o *arawak*) también se conoce como mapuche o mapudungu, y La *caribe* (o *karib*).

La *quechua*. Comprende 20 lenguas habladas, se difundió por un vasto territorio incluso después de la conquista española, desde el sur de Colombia (Intendencia de Caquetá, Comisaría de Putumayo), Ecuador, Perú, Bolivia, hasta el norte de Argentina (Santiago del Estero). Cuenta con más de 7 millones de hablantes (Torero, 1983: 61, de los cuales muchos son todavía monolingües. El *quechua*, cuyo verdadero nombre es *runasimi* ("lengua de seres humanos, gente") ha sido - y sigue siendo - una de las más importantes lenguas de América (para algunos estudiosos se trata de una familia de lenguas). Comparativamente, la vigencia del *quechua*, actualmente, es mínima. Según Lehnert, "*en el presente el Quechua es hablado por algunos ancianos en las áreas de Cupo-Turi, y por algunos habitantes en Toconce y Estación San Pedro, como resultado del asentamiento de mano de obra que vive indistintamente en ambos sectores de la línea fonteriza Chile-Bolivia y muy de acuerdo con sus patrones de vida andinos*" (Lehnert, 1981: 31).

La *tupi-guaraní*, , hablada por unos cinco millones de personas (para unos dos millones de las cuales es lengua materna). Comprende alrededor de 60 lenguas y dialectos que han sido hablados en Paraguay y Bolivia (donde es lengua oficial), el noreste de Argentina, el sur de Brasil y el Chaco boliviano. Es la lengua nativa de los guaraníes, un pueblo autóctono de la zona, pero goza de uso extenso aun fuera de la etnia. En la América precolonial se empleó regularmente por pueblos que vivían al este de la Cordillera de los Andes, desde el mar Caribe hasta el Río de la Plata.

Se pueden diferenciar tres variedades de guaraní casi ininteligibles entre sí: el misionero o jesuítico; el tribal y el guaraní paraguayo. El *guaraní misionero* se habló en el área y tiempo de influencia de las misiones jesuíticas, entre 1632 y 1767,

despareciendo definitivamente para 1870, pero habiendo dejado importantes documentos escritos. *El guaraní tribal* es hablado por cinco o seis etnias asentadas dentro del territorio paraguayo y limitadas geográficamente: Chiriguanos, Tapiete, Paï Tavyterâ, Avakatuete o Ava Chiripa, Mbya y Ache Guayaki. *El guaraní paraguayo* es hablado por casi la totalidad de la población del país (94%), éste depende generalmente de la ubicación urbana o rural de los hablantes, siendo variable el grado de pureza y de riqueza del léxico. En los centros urbanos y principalmente en la capital se habla el *jopara* (mezcla de guaraní y español pero con estructura del guaraní) muchas veces considerado como tendencia hacia una tercera lengua.

La *arahuac* (o *arawak*) también se conoce como mapuche o mapudungu, siendo clasificada por algunas autoridades como una isla entre las lenguas penutias de América del Norte. Otros en cambio la colocan en la familia andino-ecuatorial. Cuando los españoles llegaron a Chile se encontraron con tres grupos de araucanos, de los cuales uno, *pikumche* (*piku* 'norte', *che* 'pueblo') fue rápidamente conquistado. Hacia el siglo XVIII el grupo meridional había perdido también su identidad específica, pero el grupo central, mapuche (*mapu* 'tierra', *che* 'pueblo') retuvo su identidad y conciencia de grupo. En el momento de la llegada de los conquistadores españoles el araucano era la lengua dominante si no la única hablada en Chile central.

Se extiende en la región circunamazónica (de hecho sólo una lengua de la familia está íntegramente dentro de la región Amazónica). Es la mayor familia de América del Sur en cuanto al número de lenguas registradas y probablemente también en cuanto a extensión original. Aunque actualmente sólo sobrevivirían unas 40 lenguas, de un total de entre 89 (Noble, 1965) y 154 (Loukotka, 1968), lenguas registradas. En la actualidad alrededor de medio millón de personas hablan una lengua Arawak aunque el 80% de estos hablantes pertenecen a sólo dos lenguas el garífuna y el guajiro, y sólo 17 de ellas superan los mil hablantes. Estos hablantes comprenden la región de, en el pasado, en Florida y las Antillas, y, actualmente, en las Guayanas, Venezuela, Colombia, Brasil, hasta las estribaciones de los Andes peruanos. Por todo esto, cabe destacar, que la mayoría de lenguas de la familia están seriamente amenazadas

La *caribe* (o *karib*). Comprende más de 60 lenguas y dialectos, que han sido hablados, en el pasado, en las Antillas Menores, y, actualmente, en las Guayanas, en las cuencas del Orinoco y del Amazonas, desde las costas colombianas del Pacífico hasta el Pará, en Brasil. Las estimaciones de datación para el proto-caribe lo sitúan hace unos 3700 años. Esta familia es una de las más grandes de Sudamérica si atendemos a su extensión geográfica (hasta el siglo XVIII también se extendía por el Caribe). Algunos autores engloban, muy tentativamente, estas lenguas dentro de una supuesta familia más grande junto con las lenguas macro-gê, habladas en Brasil, Paraguay y la Patagonia argentina. Se discute si la familia chocó de Colombia hace parte de las lenguas caribe.

El número de hablantes, que han sufrido un enorme declive, son habladas por unas 40.000 personas. Actualmente se hablan principalmente en Venezuela (pemón, eñepa o panare, maquiritare o yecuaná), Brasil, Guyana, Surinam y Colombia (yukpa

y carijona), habiendo desaparecido de las Antillas y experimentando una gran merma en Brasil y las Guayanas. Si realmente es parte de las lenguas caribe, el grupo más importante de esta familia sería el *chocó*, hablado en Colombia occidental. Otras lenguas son el caribe kariña de Surinam, Guyana y Venezuela, el tiriyo o trio en Surinam y Brasil y waiwai, atroari, ingaricó, ikpeng, kuikuro, bacairí, apalai, hishkaryana, taulipang y macusí en Brasil.

ESCRITURA Y PRESERVACION DE LENGUAS MINORITARIAS EN ARGENTINA

Quienes desde una posición purista sostienen que las lenguas de transmisión oral, tienen derecho a seguir siendo de manera oral, la introducción de la escritura para las estas lenguas es un atentado a la identidad cultural de las respectivas comunidades de hablantes, olvidan que el principal peligro de aculturación es la alfabetización forzosa en castellano, como ha ocurrido en Argentina. Lamentablemente los docentes no están capacitados para enseñar en lengua aborígen, principal o exclusivamente a través del medio oral.

De allí que la escritura sea virtualmente necesaria para la implementación de un programa formal de educación intercultural bilingüe, utilizando la lengua no sólo como contenido sino también como herramienta de instrucción. Obviamente, la preparación de los textos y el material educativo necesarios, requiere de una versión escrita de la lengua. Sin embargo, en nuestro país la posibilidad de la estandarización del Quechua ni siquiera ha sido debatida. En la Argentina hay por lo menos tres dialectos Quechuas y si la enseñanza de la lengua escrita implica la elección de una variedad o dialecto considerado estándar, deben tomarse los recaudos necesarios para evitar que dicha elección no sea utilizada como un mecanismo de marginación de otros dialectos o variedades diferentes. Con justa razón Moreno Cabrera (2000: 167) advierte:

“En conclusión, los conceptos de codificación, normalización, estandarización y fijación tienen un claro trasfondo ideológico y no son, por tanto, puramente lingüísticos. Definir el concepto de lengua utilizándolos es la manera de la que se valen las culturas dominantes para justificar la imposición de su variedad lingüística sobre las de los demás.

La escritura, considerada por muchos como el origen último de la estandarización y homogeneización de una lengua, es un invento, es algo artificial para lo que los seres humanos no nacemos preparados. Las lenguas se adquieren de modo natural, sin instrucción específica alguna, pero la escritura debe enseñarse mediante acciones educativas específicas y ha de aprenderse a base de un esfuerzo continuado. Ese esfuerzo, normalmente, merece la pena.”

En la opinión de numerosos especialistas, la estandarización parece ayudar a la preservación de las lenguas vernáculas, sin embargo, advierten que la relación entre uso de la escritura y preservación de la lengua dista de ser directa.

En tres casos analizados por Hornberger (1995) acerca de las funciones y usos de la escritura, podemos ver que a las personas involucradas, al verse forzadas a

escribir en Quechua, les permitió desarrollar habilidades lingüísticas y de uso de la escritura que de otra manera no hubieran desarrollado, y que la oportunidad de desarrollar esas habilidades lingüísticas y de uso de la escritura incrementó su autoestima. Al mismo tiempo, la autora señala que si bien un sentido de justicia social exige que se permita a las minorías lingüísticas mantener su(s) propia(s) lengua(s), y que comúnmente se considera el uso de la escritura como un medio muy importante para hacerlo, la relación entre desarrollo de la escritura y preservación de la lengua es, sin embargo, muy compleja.

Por su parte, Fishman (1991) ha señalado la importancia del uso de la escritura en los esfuerzos de las minorías lingüísticas por revertir la sustitución lingüística en sus propias comunidades. En el desarrollo de una teoría de la inversión de la sustitución lingüística, Fishman perfila ocho etapas que podrían servir de guía para establecer prioridades en dichos esfuerzos. Las últimas cinco de las ocho etapas se fundamentan en el uso de la escritura.

Es evidente la amplia gama de funciones posibles que puede tener el uso de la escritura en algún contexto lingüístico y cultural en particular, funciones que pueden o no tender hacia la preservación de la lengua y la cultura. La naturaleza y las funciones del uso de la escritura varían de cultura a cultura y están vinculadas a las estructuras culturales y de poder de la sociedad.

LA ARGENTINA: EL QUICHUA DE SANTIAGO DEL ESTERO

La situación actual es que pocos ciudadanos argentinos tienen conciencia de habitar un país multilingüe y pluricultural. En el último siglo las acciones tendientes a fortalecer la cultura hispana y dominante, han actuado en desmedro de las culturas autóctonas. Muchos ignoran que una parte de la población tiene aún hoy como lengua materna la lengua quichua, una variedad dialectal del quechua, el idioma oficial del imperio incaico, una de las civilizaciones más portentosas de América. El quechua fue la lengua predominante en el NOA durante casi tres siglos, de allí la notable influencia del quechua sobre el español. Bajo la presión del idioma español, el quechua se fue extinguiendo para quedar confinado en algunas zonas de la puna jujeña y en la región central de Santiago del Estero.

En la actualidad, la mayoría de los quichuahablantes son criollos, es decir descendientes de europeos y africanos nacidos en tierra americana y el producto de su mestizaje con la población indígena.

Los portadores de esta lengua milenaria están, en su mayoría confinados a las zonas más empobrecidas.

La discriminación y la migración son factores que favorecen el abandono o la negación de una lengua por parte de sus hablantes, al sentir que son menospreciados por hablar una lengua diferente, pero no son los únicos factores, también lo es el sistema educativo: se impone un modelo educativo occidental que no tiene en cuenta

la naturaleza de los pueblos culturalmente distintos. Así los niños quichuahablantes abren libros que los ignoran: en los textos no están presentes su lengua, ni sus creencias, ni los relatos que escuchan de sus mayores, ni las coplas que conservan los hablantes, es decir elementos de un patrimonio cultural único, construido desde épocas prehispánicas hasta la actualidad.

A pesar del discurso oficial, podemos afirmar que la comunidad quichuahablante de Santiago del Estero, no goza del derecho expresado en el artículo 29 de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos: *“Toda persona tiene derecho a recibir la educación en la lengua propia del territorio donde reside”*.

Existe un campo fértil que posibilitará, en algunas décadas, la extinción de una lengua que forma parte del patrimonio cultural argentino. Seguramente los intelectuales, sobre todo aquellos que pertenecen a la provincia de Santiago del Estero, afirmarán una vez más que la "lengua quichua no desaparecerá porque los hablantes seguirán existiendo", a lo que se puede responder con las palabras de Tusón (1997: 119) *“...Para lograr que una lengua desaparezca no es necesario asesinar a sus hablantes (...) basta con la persuasión, con la extensión de los prejuicios y con la promoción de la desigualdad: hay lenguas más y menos cultas, más y menos internacionales, más y menos progresistas”*.

Es así entonces que a esta realidad de marginación y pobreza se suma la indiferencia de las autoridades que se traduce en desconocer la cantidad de argentinos que viven esta triste realidad de marginación por no hablar la lengua oficial. Un ejemplo de la indiferencia hacia las minorías, ha sido la versión 2001 del Censo Nacional. No se ha indagado acerca de la lengua materna de los habitantes de este país. No hay fuentes que permitan conocer la cantidad de hablantes de lenguas como el guaraní, el quichua, el mapuche, el toba.

De todas formas hay que reconocer que si se hubiera interrogado sobre cuál es la lengua materna de cada ciudadano, muchos hubieran negado su condición de vernáculo hablantes por temor a ser menospreciados.

EL PUEBLO TONOKOTÉ

El Pueblo Tonokoté, junto con el Chané (hoy en Aguaray, Salta), son los dos pueblos únicos de raíz Arawaka que por ser demasiado pacíficos, bajaron escapando de las parcialidades belicosas del Orinoquío y Amazonía, hasta ubicarse en la región en que están hoy. Tenían lengua propia, pero con el correr del tiempo y la expansión de los territorios y fronteras del Imperio Incaico, llegó hasta los límites del Qollasuyu (zona sur, región del sur o de los Qollos); así llegó el “runasimi” (lengua o lenguaje del hombre) o Quechua o Quichua. Por ser una lengua rica, exquisita, completa, fue rápidamente ganando lugar y convirtiéndose en superestrato lingüístico, quedando las lenguas comarcanas como estratos; puede ser que el recuerdo de eso sea la tonada propia que quedó en la región.

El substrato lingüístico Quichua hablado en Santiago del Estero es una lengua ágrafa por lo que la transmisión oral es la manera de preservar las costumbres, las reglas sociales y los valores éticos del pueblo mencionado. El Quichua santiagueño carece de textos y bibliografías significativas para las comunidades Tonokoté. El principal objetivo del proyecto de investigación y desarrollo es la producción de textos escritos en L1, con el fin de preservar la riqueza cultural del pueblo seleccionado.

Sería conveniente que los niños indígenas fueran educados en sus propias lenguas aborígenes, como así también recibir una buena enseñanza en la lengua oficial del país, como L2. De esta manera los niños aprenderían los idiomas oficiales de sus países como adición al idioma que ya tienen, no con la función de sustituir ninguna de las dos lenguas.

REFERENCIAS:

Albarracín, L. I. (2002) I Congreso Internacional “Patrimonio Cultural”- Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina Lenguas Minoritarias y Patrimonio Cultural.
<http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/patrimonio.html>

Albarracín, L., Alderetes, J., Ferreyra, R. y Pappalardo, M. (1999). Aportes para la enseñanza de la lengua Quechua en el NOA. Artículo tomado de Aportes para la enseñanza de la lengua Quechua en el NOA.
<http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/aportes.htm>

Aylwin, P. (2001) Agonizan lenguas indígenas. Artículo tomado de Redacción/Tierramérica. <http://www.tierramerica.net/2001/0218/acentos2.shtml>

Bjeljac-Babic, R. (2000) Lenguas del Mundo. Artículo tomado de www.unesco.org/courier/2000_04/sp/doss01.htm

Brinton, Snow and Wesche (2003) Content-Based Second Language Instruction, The University of Michigan Press. USA

Calvo, W. (2004)- Lenguas del Mundo – Madrid
<http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo>

Dorais, L-J (1999) Language, Culture and Identity: Some Inuit Examples Département d’anthropologie-Université Laval Québec, Québec, Canada G1K 7P4.
<http://www.brandonu.ca/library/cjns/15.2/dorais.pdf>

Fernández López, J. - Las lenguas aborígenes de América -
<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Kulturkunde-LA/Las%20lenguas%20abor%C3%ADgenes%20de%20Am%C3%A9rica.htm>

Fishman, J. (1991) Reversing Language Shift, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Gomez, J. R. (El kunumi) - Ituzaingó - Corrientes (Argentina)-
<http://www.educar.org/kunumi/>

Grabe, W. & F. L. Stoller (1997). Content-based instruction: research foundations. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.). *The content-based classroom* White Plains, NY: Longman. 5-21

Hamel, E. (2005) Educación Interbilingüe. Artículo tomado de <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=143>

Hornberger, N. (1995) “Escrituralidad, preservación de la lengua y derechos humanos lingüísticos: tres casos ilustrativos”, en ALTERIDADES, 5 (10): Págs. 67-78.

Krashen, S. (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Matsuura, K. (2007) Las lenguas: diversidad, participación, diálogo. Artículo tomado de <http://www.unesco.org>

Mehisto, P, D. Marsh and M. Frigols (2008) Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in biligual and multilingual education. Macmillan Education. Oxford. UK

Moreno Cabrera, J.C. (2000) La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística. Madrid: Alianza Editorial.

Restrero, O. (2008) SIEC. Actualidad Étnica, Bogotá. Artículo tomado de SIEC (Sistema de Información Etnias de Colombia). Periódico Actualidad Étnica, Bogotá - <http://www.etniasdecolombia.org/actualidadetnica/detalle.asp?cid=6645>

Sanchez, G. Lenguas Aborígenes de America
<http://csociales.uchile.cl/publicaciones/sitios/lenguas/estadolg.htm>

Skutnabb-Kangas, T. (2005) ¿Genocidio lingüístico?El derecho de la niñez de una educación en su propia lengua. Artículo tomado de Roskilde University, Denmark - Åbo Akademi University Vasa, Finland - <http://www.id21.org/insights/insights-ed05Sp/art01.html>

Snow, M. A. and D. M. Brinton (1997) Editors: The Content-Based Classroom. Addison Wesley Longman Publishing Company. NY. USA

Spada, N. y Lightbown, P. (2002) L1 and L2 in the Education of Inuit Children in Northern Québec: Habilities and Perceptions. Artículo tomado de Language and Education.
<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a907966243~db=all~order=page>
<http://www.multilingual-matters.net/le/016/0212/le0160212.pdf>

Stryker, S. B. and B. L. Beaver (1997) Editors, Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods, Georgetown University Press, Washington DC. USA.

Toepfer, (2001) Agonizan Tierras Indígenas. Artículo tomado de www.tierramerica.info

Estado del Arte – Lenguas Aborígenes
Fundación La Buhardilla – CIPCO
Argentina – Tucumán – www.labuhardilla.org