

POLIFONIA	CUIABÁ	EdUFMT	Nº 06	P. 71-86	2003	ISSN 0104-687X
-----------	--------	--------	-------	----------	------	----------------

## **La educación bilingüe intercultural, la escrituralidad, y los, derechos humanos lingüísticos\***

Nancy H. Hornberger (Penn. University)

**ABSTRACT:** In many cases around the world --including ethnic groups of the Brazilian Amazon, the Bolivian Guaranis, other Andean and Amazonian indigenous groups, and other indigenous groups more generally worldwide, bilingual intercultural education has become the vehicle not only for the development of literacy in indigenous languages and for improved academic learning for indigenous language speakers, but also for the mobilization of indigenous peoples and the maintenance, revitalization and development of their languages, if they so desire. The question in the end is not so much whether or how indigenous language literacy and bilingual intercultural education foster linguistic human rights, but rather which literacies and which linguistic human rights will be promoted for what purposes? And when some rights enter into conflict with others, which should prevail? It is ultimately up to the language minorities themselves to make those ethical choices, choices in which the guiding principles must be to balance the counterpoised dimensions of linguistic human rights for the mutual protection of all.

**KEY WORDS:** Bilingual intercultural education, literacy, and linguistic human rights.

**RESUMO:** Em muitos casos dispersos pelo mundo – incluindo grupos étnicos da Amazônia Brasileira, os guaranis bolivianos, grupos indígenas andinos e amazônicos dentre outros – a educação intercultural bilingüe torna-se o veículo não somente para o desenvolvimento da escrita nas línguas indígenas e para o desenvolvimento acadêmico dos seus falantes, mas também para

a mobilização dos povos indígenas e a manutenção, revitalização e incremento de suas línguas, se assim o desejarem. A questão não é tanto se ou como o letramento na língua indígena e a educação intercultural bilingüe promovem os direitos lingüísticos, antes sim que tipos de letramento e direitos lingüísticos serão promovidos e com que propósitos? Quando alguns direitos entram em conflito uns com outros quais devem prevalecer? No limite, cabe às próprias minorias lingüísticas fazerem suas escolhas éticas, escolhas em que os princípios norteadores devem equilibrar as dimensões contrárias dos direitos lingüísticos visando a proteção mútua de todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação intercultural bilingüe, letramento e direitos humanos lingüísticos.

### **1. La educación bilingüe intercultural y la escrituralidad**

Todos los años en enero, se reúnen profesores indígenas de varios grupos étnicos amazónicos en un curso de educación bilingüe intercultural (EBI) que se realiza en Rio Branco, Brasil. En 1997 asistieron unos 25 profesores de ocho grupos étnicos, cuyas lenguas se encuentran en diferentes grados de vitalidad, algunos con menos de 150 hablantes y otros con varios miles.

Entre los aspectos interesantes del curso quiero señalar tres en particular. Primero, se trata de un curso de escolaridad, y formación docente simultáneas. Los profesores indios (así se auto denominan), están simultáneamente inmersos en aprender el currículo escolar y en prepararse para enseñarlo al regresar a sus aldeas después del curso. Segundo, el curso tiene un fuerte énfasis en la práctica reflexiva, como se nota por ejemplo en el empleo de diarios de clase, una práctica que algunos de los profesores indios emplean desde 1983. Tercero, es notable la orientación "lengua-como-recurso"(Ruiz 1984) que subyace a todos los aspectos del curso. Orientarse hacia la diversidad lingüística como un recurso (y no como un problema) significa que las lenguas indígenas son a la vez medio y contenido de la enseñanza, tanto en el curso como en las escuelas de las aldeas; y también que los profesores indios se apoyan entre sí en el uso y

desarrollo de sus lenguas distintas. Estos tres aspectos - aprendizaje-formación simultánea, reflexividad, y orientación recurso - subyacen todas las actividades del curso. Un ejemplo de esto es la actividad de creación de materiales escolares en las lenguas indígenas con contenidos de expresión indígena cultural, histórica, y artística; estos materiales, hechos por los profesores indios, sirven como documentación de lo que ellos aprenden y también como material de enseñanza en sus propias clases de aula en las aldeas.

En 1997 se estrenó una nueva materia curricular en el curso - sobre el tema de la investigación. Dentro de este tema, un objetivo curricular era escribir proyectos de investigación o desarrollo al rescate lingüístico o cultural. Para su proyecto, Antonio Arara, un Shawandawa, escribe que su pueblo está desapareciendo; apenas existen hoy unos 196 Shawandawa y solamente seis de ellos hablan la lengua, todos ellos con más que sesenta años de edad. Sigue contando que él trabaja en investigación lingüística desde 1990 con la Comissao Pro-Indio (ver abajo) y que en 1996 publicaron un primer libro de lectura en Shawandawa, que está dando buenos resultados con los niños. Antonio propone seguir adelante con la grabación, redacción y publicación de textos en Shawandawa, para que la nueva generación aprenda y la lengua no se pierda. Cargado de optimismo, Antonio declara (por escrito), "Tenemos una salida!" (en portugués, 'Temos uma saída'). Es decir, él ve la posibilidad de rescate de su lengua mediante la escrituralidad.

El curso de profesores indios funciona desde 1983, fundado, organizado y apoyado por la Comissao Pro-Indio do Acre (CPI), un organismo no-gubernamental que respondió a pedidos de los grupos étnicos amazónicos en formar el curso. En 1988, el esfuerzo del CPI recibió un impulso con la nueva Constitución de Brasil, que reconoció por primera vez los derechos de los indios: a su tierra, a su lengua y cultura, y a una educación en su lengua y según sus normas culturales (Brasil, Constituição, Capítulo III, artículo 210; Capítulo VIII, artículo 231). Hoy en día, el CPI está trabajando con el Ministerio de Educación, por medio del Comitê de Educação Escolar Indígena (Brasil 1994) y otros mecanismos, en vías de establecer: 1) reconocimiento oficial de los profesores

formados en el curso CPI (que hasta hoy trabajan sin ningún reconocimiento legal ni fiscal); y 2) la extensión del modelo de educación bilingüe intercultural que emplea la CPI a otras áreas indígenas de Brasil (Monte 1996: 26-27).

## **2. La educación bilingüe intercultural, la política, y la crisis lingüística**

En el caso descrito arriba, la educación bilingüe intercultural (EBI) viene a ser un vehículo no solo para el desarrollo de la escrituralidad en lenguas indígenas y para el mejor aprendizaje de niños y adultos de habla vernácula, sino también para la movilización de pueblos indígenas y para el mantenimiento, revitalización y desarrollo de sus lenguas, si así lo desean. Así esta aconteciendo no solo en la amazonia de Brasil, sino también, por ejemplo, con poblaciones indígenas amazónicas y andinos del Ecuador (Moya 1989, 1992), con los guaraníes de Bolivia (Lopez 1997), con los maoris de Nueva Zelanda (May 1996), y con grupos indígenas de los Estados Unidos como los hawaianos, los navajos, y otros (Cantoni 1996; McCarty & Zepeda 1995).

Estos esfuerzos reciben también afirmación e impulso en políticas educativas y lingüísticas del estado. En el caso de los Estados Unidos, el "Native American Languages Act," aprobado por el Congreso en 1990 y 1992 apoya iniciativas innovadoras como campamentos de inmersión lingüística y programas de maestro-aprendiz (McCarty 1996: 13). En el caso de Nueva Zelanda, las escuelas primarias y pre-escolares alternativas, fundadas y controladas por los maoris desde 1982, tienen a partir de 1990 reconocimiento y algún apoyo financiero del estado (May 1996: 164). En Bolivia, el ejemplo de la campaña de alfabetización y las escuelas bilingües guaraníes sirvió de inspiración para la Reforma Educativa de 1994 que señala como objetivos principales la participación popular y la educación bilingüe intercultural para todos a nivel nacional (López 1997: 348). Y en el Ecuador fue la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en 1989 que consolidó los esfuerzos del movimiento

indígena y concedió a los mismos grupos indígenas la administración de su propia educación, en todos sus aspectos curriculares, estructurales, pedagógicos, y financieros (King 1997: 275; DINEIB 1994).

En otras partes del mundo también están apareciendo políticas nacionales que reconocen los derechos lingüísticos de grupos minoritarios. En 1990, la nueva Constitución de Sud Africa reconoció once lenguas oficiales, incluyendo nueve lenguas africanas junto con el inglés y afrikaans; y ese reconocimiento no queda en la letra sino que se está implementando por medio de varios consejos y comisiones nacionales (South Africa 1996, n.d.). El estado de Israel ofrece otro ejemplo en su nueva política educativa de 1995, que rompió con el estricto monolingüismo hebreo que se había practicado desde la formación del estado en 1948; y reconoció la necesidad de enseñanza de y en otras lenguas, tal como las lenguas árabes, las lenguas judías tradicionales (Ladino y Yiddish, por ejemplo), y las lenguas inmigrantes más recientes como Amharic y Ruso (Shohamy 1994; Spolsky and Shohamy to appear).

Todo esto en un contexto mundial donde ciertas lenguas, como el inglés, adquieren cada vez mayor dominio mientras vastas proporciones de los recursos lingüísticos mundiales se pierden. Un cálculo conservador juzga que los hablantes del inglés como lengua materna ahora suman más de 315 millones; 300 millones más lo hablan como segunda lengua, y otros 100 millones lo usan como lengua extranjera. Ciertos cálculos más audaces colocan a la cantidad total de hablantes de inglés muy por encima de los mil millones entre los cinco y medio mil millones del total de la población mundial (Crystal 1987:358). Pese a que existen abundantes testimonios en todo el mundo de la utilidad práctica de aprender inglés, es un hecho innegable que el crecimiento del uso del inglés conduce inevitablemente al desplazamiento y la pérdida de otras lenguas (Tollefson 1991). Phillipson (1992) acusa esta situación como expresión nada menos que de un imperialismo lingüístico o "linguicismo", mediante el cual "las ideologías, estructuras y prácticas... se utilizan para legitimar, llevar a cabo, y reproducir una división desigual de poder y recursos... entre grupos que se definen con base en la lengua"

(Phillipson 1992:47). Vale la pena señalar que este fenómeno, aunque se note más en el caso del inglés, también es válido para otras lenguas, tales como el español o el francés. En cada caso, las consecuencias para las lenguas minoritarias son significativas.

Y es que no se trata tan solo de que ciertas lenguas crezcan sino que otras muchas se pierdan. Muchos consideran que la amenaza sobre las lenguas constituye una verdadera crisis. Se ha calculado que tan solo 600 de las aproximadamente 6000 lenguas que hay sobre la tierra no peligrarán durante el próximo siglo (Krauss 1992:7). Se trazan paralelos entre las lenguas en peligro de extinción y las especies naturales que corren el mismo riesgo: en ambos casos, las partes en riesgo caen "víctimas de los depredadores, de los medio ambientes cambiantes, o de los competidores con mayor éxito"; son infiltradas por las "culturas modernas realzadas por las nuevas tecnologías"; y amenazadas por la "destrucción de las tierras y del sustento cotidiano; 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).

La crisis de las lenguas en peligro de extinción es motivo de preocupación debido a la pérdida no solo de recursos lingüísticos, sino también de recursos culturales e intelectuales (Hale et al. 1992:1, 35-42). Además, la preocupación por la justicia social exhorta a la inquietud, ya 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). Como nos advierte el campeón de "las lenguas pequeñas," Joshua Fishman, "la destrucción de una lengua es la destrucción de una identidad arraigada" (1991:4).

### **3. Los derechos humanos lingüísticos**

Es en tal contexto, del creciente dominio de unas pocas lenguas y la pérdida de muchas otras, que la protección de los derechos lingüísticos de las minorías se ha vuelto una preocupación cada vez más sobresaliente. En vísperas del 50o-

aniversario de la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) por las Naciones Unidas, una serie de conferencias apoyadas por la UNESCO, empezando con una celebrada en Recife en octubre de 1987 y culminando con una en Barcelona en junio de 1996, buscan aprobación por las Naciones Unidas de una Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (cf. Gomes de Matos 1984a, 1984b) que "asegure el derecho a usar la lengua materna en situaciones oficiales, y a aprender hasta un alto grado de dominio tanto la lengua materna como la lengua oficial (o una de ellas) del país de residencia" (Phillipson 1992:96; para más información y el texto de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, ver <http://www.troc.es/mercator/dudl-gb.htm>). Además, el Grupo de Trabajo para las Poblaciones Indígenas de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas ha estado preparando, desde 1985, un borrador de Declaración Universal de Derechos de los Indígenas que incluye, entre unos 28 derechos de los pueblos indígenas, "el derecho a preservar y utilizar sus propias lenguas, incluyendo para las situaciones administrativas, jurídicas y para otros propósitos relevantes; el derecho a todas las formas de educación, incluyendo en particular el derecho de los niños a tener acceso a la educación en sus propias lenguas y [de los grupos indígenas] a establecer, estructurar, dirigir y controlar sus propios sistemas e instituciones educativas" (Alfredsson 1989:258).

Consideremos algunas dimensiones de los derechos humanos lingüísticos y el rol de la escrituralidad y de la educación bilingüe intercultural en ellos. En un libro publicado en 1977, el sociolingüista Heinz Kloss distingue, para el caso de los inmigrantes en los Estados Unidos, entre los derechos orientados hacia la tolerancia y los derechos orientados hacia la promoción. Los primeros, derechos de tolerancia, incluyen el derecho de los individuos a usar su lengua materna en su hogar y en público, a gozar de libertad de reunión y de organización; el derecho a establecer instituciones privadas culturales, económicas y sociales y a usar la lengua materna en ellas; así como el derecho a cultivar su propia lengua en las escuelas privadas. Los derechos de promoción, en cambio, van desde derechos simples como permitir que las oficinas públicas

impriman textos en las lenguas de la minorías, hasta derechos ampliados como la concesión al grupo minoritario, por parte del Estado, del derecho de autogobernarse. Al reconocer que los Estados Unidos ha concedido derechos de tolerancia, pero no de promoción, Kloss continúa sugiriendo que a los grupos minoritarios que tienen un registro sólido de preservación de la lengua a lo largo de tres generaciones o más, se les debería conceder los derechos orientados hacia la promoción (Kloss 1977:289-290).

En 1979, Reynaldo Macias, al escribir sobre derechos lingüísticos en el contexto de los derechos humanos, estableció una diferencia entre dos tipos de derechos lingüísticos: "el derecho a no ser discriminado debido a la lengua que se hable" y "el derecho a utilizar la(s) lengua(s) propia(s) en las actividades de la comunidad a la que se pertenece" (Macias 1979: 88-89). Más recientemente, Tove Skutnabb-Kangas ha hecho eco de estas posiciones al definir a los derechos humanos lingüísticos en los niveles individual y colectivo en los siguientes términos: "Observar los derechos humanos lingüísticos implica, a nivel individual, que toda persona pueda tener una identificación positiva aceptada y respetada por otros, sin importar qué lengua o variedad se hable, o que acento se tenga ...[y], a nivel colectivo, el derecho de los grupos minoritarios a existir ... y a usar y desarrollar su lengua... a establecer y mantener escuelas... También incluye, contar con la garantía de ser representados en los asuntos políticos del Estado, y la concesión de autonomía para administrar asuntos internos del grupo... [y] los medios financieros... para cumplir con estas funciones" (Skutnabb-Kangas 1994:7-8).

Richard Ruiz distingue tres orientaciones hacia la lengua, entre las cuales la orientación lengua-como-derecho ha tenido mucha fuerza en los Estados Unidos debido a, entre otros, la vinculación de la educación bilingüe con los derechos civiles, el surgimiento de los movimientos de identidad étnica, y "la naturaleza del sistema legal de los Estados Unidos, en el que las protecciones otorgadas a los grupos minoritarios son centrales" (Ruiz 1984:22). Según Ruiz, es esta conexión con lo jurídico que lleva a una de las desventajas de la orientación lengua-como-derecho, a saber, que la confirmación de derechos resulta con

mucha frecuencia en enfrentamiento con los derechos de otros. Es que "la naturaleza de todo derecho es que no se trata de un mero 'reclamo por algo' sino tambien de un 'reclamo en contra' de alguien" (Ruiz 1984:24).

#### **4. Los derechos humanos lingüísticos, la escrituralidad, y la educación bilingüe intercultural**

En esencia, entonces, los derechos humanos lingüísticos para minorías significan los derechos de los individuos y grupos de las minorías lingüísticas a usar, desarrollar y promover su(s) propia(s) lengua(s), y a no ser discriminados por usarla(s). Es notorio que la escrituralidad en la lengua minoritaria ocupa un lugar prominente entre esos derechos; el derecho a preservar y usar una lengua con fines administrativos, jurídicos y otros, el derecho a usar y cultivar la lengua en las escuelas, y el derecho a que las oficinas públicas impriman textos en las lenguas minoritarias son puntos fundamentados en la escrituralidad.

Pero la relación entre escrituralidad y preservación de la lengua y cultura, y por ende los derechos humanos lingüísticos, es algo complicado. Los estudios de escrituralidad en diferentes contextos culturales muestran cada vez mas que la escrituralidad no es un conjunto de habilidades autónomas, sin relación con la cultura en la que esta implantada y automáticamente asociada con el desarrollo social y 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). Nichols (1993) ofrece una breve visión histórica de dos respuestas contrastantes a la escrituralidad entre las poblaciones de indígenas norteamericanos en Carolina del Sur de los Estados Unidos y de los distintos resultados en cuanto a la preservación de su lengua. Los catawbas se resistieron a la escrituralidad y la usaban solamente en inglés como defensa en contra de los foráneos, en tanto que los cheroquíes adoptaron la escrituralidad y la utilizaron solamente en cheroqui para sus propios propósitos internos. La primera lengua ahora se perdió despues de haberse preservado bien entrado el siglo XX, en tanto

que la segunda aun se habla e incluso se enseña en las escuelas de educación media. Nichols sugiere que es necesario entender de qué manera los grupos podrían resultar agredidos o, por el contrario, incrementar su poder através de ciertas funciones de la escrituralidad. Sigue habiendo casos hoy en día de grupos minoritarios que buscan mantener y reforzar su lengua y cultura, pero explícitamente sin apoyarse en la escrituralidad o escolaridad en su lengua materna; tales son los casos de los cochiti en los Estados Unidos (Benjamín et al. 1997) y los harakmbut en la amazonia peruana (Aikman 1994). La acogida y permanencia de la escrituralidad en una lengua minoritaria dependerá, en última instancia, del grado en que incremente el poder u obstaculice a los individuos y grupos en sus aspiraciones.

Reconocer un vínculo entre escrituralidad y poder no es, por supuesto, una consideración nueva, aunque el término "empoderamiento" ("empowerment") quizá lo sea. La concientización sobre la que Freire cimentó su programa de alfabetización en el Brasil de los años sesenta se refería precisamente a "aprender a percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas, y a emprender acciones en contra de los elementos opresivos de la realidad" (Freire 1970:19), proceso que corresponde exactamente al concepto de empoderamiento aquí expuesto. Sin embargo, no todos consideran el empoderamiento del mismo modo. Tal y como señala la antropóloga Delgado-Gaitán, algunas personas han utilizado el concepto de empoderamiento para referirse al "acto de enseñar a la gente como funcionar al interior de un sistema desde la perspectiva de la gente que sustenta el poder" (1990:2). Tomando un punto medio entre la perspectiva conformista que Delgado-Gaitán critica y la revolucionaria que Freire representa, el historiador Kaestle adopta una perspectiva reformista, que plantea que "los esfuerzos en torno a la escrituralidad deben alinearse con reformas sociales, con la idea de lograr una sociedad más participativa" (1990:67).

No se trata tanto de la interrogante ¿la escrituralidad, o la EBI, promueve derechos humanos lingüísticos, o no? o ¿cómo lo hace? sino de ¿cuáles escrituralidades y derechos humanos lingüísticos promover, con qué propósitos? Y más aun, si la promoción de los derechos humanos lingüísticos de los unos

entran en conflicto con los derechos humanos lingüísticos de los otros, ¿cuales derechos deberán prevalecer? En esencia, estas interrogantes giran en torno a derechos en competencia - derechos de tolerancia y promoción, libertades individuales y comunitarias, derechos a no ser discriminados y a tener libertad de uso, demandas en pro y en contra - y la elección entre derechos en competencia es siempre y esencialmente una decisión ética.

En el mundo de hoy, cada vez más globalizado y simultáneamente enraizado en etnias y culturas particulares, la promoción de los derechos humanos lingüísticos tendrá que enfrentarse constantemente a dilemas éticos difíciles de resolver, tanto en el terreno de la EBI como en otros terrenos sociales. Serán los mismos grupos minorizados que tendrán que resolver esos difíciles dilemas éticos para sí mismos, tomando decisiones éticas cuyos principios rectores deberán buscar un equilibrio entre las dimensiones contrapuestas de los derechos humanos lingüísticos - tolerancia y promoción, libertades individuales y colectivas, libertad de uso y protección contra la discriminación, reivindicaciones en pro y en contra - para la protección mutua de todos. Esta, por supuesto, no es una tarea nueva ni fácil, pero sin duda se trata de un cometido que necesita reafirmarse tanto ahora como en los siglos pasados.\*

---

\* Quiero agradecer a Ana Assis por haberme invitado a contribuir un ensayo a Polifonia. Este artículo es una versión de una charla originalmente presentada en el Centro Bartolome de las Casas de Cuzco, Perú, en julio de 1997, en el seno del Curso de Lingüística Aplicada y Educación Bilingüe, y posteriormente en el curso PROEIB-Andes (Programa de Formación de Especialistas para la Educación Intercultural Bilingüe en la Región Andina) de la Universidad de San Simón en Cochabamba, Bolivia, en agosto de 1997. Agradezco a todos los presentes en esas ocasiones por su interés y entusiasmo para que se publique.

1. Los grupos en el curso de 1997, en orden descendente de número de miembros (no todos los miembros son hablantes de su lengua), eran: Asheninca o Kampa, con 560 miembros en Brasil y 55,000 en Perú; Kaxinawa, con 2700 en Brasil y 1200 en Perú; Apurina, con 2800; Jaminawa, con 370 en Brasil y 600 en Perú; Katukina, con 650; Arara o Shawandawa, con 300; Yawanawa, con 230; y Manchineri, con 152 (Brasil, CEDI, 1994).

2. Ver Monte (1996) para una descripción y análisis de los diarios de clase; y Cavalcanti (1996) sobre la reflexividad en la interacción intercultural entre los profesores indios y en los "profesores blancos" que les enseña.

## 5. Bibliografía

AIKMAN, Sheila (1994). *Intercultural education and Harakmbut identity: A case study of the community of San Jose in southeastern Peru*. Unpublished Ph.D. thesis, University of London.

ALFREDSSON, Gudmundur (1989). International discussion of the concerns of indigenous peoples. *Current Anthropology* 30 (2): 255-259.

BENJAMIN, Rebecca, Regis Pecos, and Mary Eunice Romero (1997). Language revitalization efforts in the Pueblo de Cochiti: Becoming "literate" in an oral society. In: Nancy H. Hornberger (ed.), *Indigenous Literacies in the Americas*. Berlin: Mouton. 115-136.

BRASIL. CEDI/Instituto Socioambiental (1994). Banco de Dados do Programa Povos Indígenas no Brasil. Brasil: CEDI/Instituto Socioambiental, November.

BRASIL. Comitê de Educação Escolar Indígena (1994). Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto (MEC)/SEF/DPEF

---

3. Sin embargo, esto no significa que sea la primera vez que se introduce el concepto de la investigación en sí en el curso; desde el inicio la concepción curricular ha incluido a la investigación como eje transversal, tal que el profesor indio se constituye en alumno-profesor-investigador en todas las actividades del curso. Esto se nota, por ejemplo, en la producción de textos a base de conocimientos indígenas investigados por los profesores en sus comunidades (Monte, comunicación personal, 15 octubre de 1997).

4. Utilizo el neologismo "escrituralidad" para abarcar la extensión del concepto "literacy" en inglés - que incluye no solamente la alfabetización, sino también la literaridad y la cultura de la escritura.

5. Utilizo los términos 'minoritarios', 'minorías', y 'minorizados' con referencia a relaciones de poder, y no necesariamente relaciones numéricas (cf. May 1996: 165, Nelde et al. 1996: 1).

6. Las nueve lenguas africanas son: Ndebele, Sotho del norte, Sotho del sur, Swati, Tsonga, Tswana, Venda, Xhosa, y Zulu.

7. Partes de los siguientes párrafos son tomadas de mi artículo, "Escrituralidad, preservación de la lengua y derechos humanos lingüísticos: tres casos ilustrativos" que apareció en un número especial de *Alteridades* editado por Rainer Enrique Hamel (Hornberger 1995).

(Cadernos Educação Básica, Série Institucional, Volume 2), 22 pages.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (CF/88) (1996). São Paulo, Brasil: Editora Revista dos Tribunais.

CANTONI, Gina (ed.) (1996). *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University Center for Excellence in Education.

CAVALCANTI, Marilda (1996). An indigenous teacher education course in Brazil: Cross-cultural interaction, voices and social representation. Paper presented at University of Pennsylvania Graduate School of Education: Language in Education Division Colloquium, November.

CRAWFORD, James (1994). Endangered Native American languages: What is to be done and why? *Journal of Navajo Education* 11(3):3-11.

CRYSTAL, David (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: University Press.

DELGADO-GAITAN, Concha (1990). *Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Children's Education*. New York: Falmer Press.

DINEIB - Ecuador (1994). Modelo de educacion intercultural bilingue. *Pueblos Indigenas y Educacion* 29-30, 5-142.

FISHMAN, Joshua A. (1991) *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Philadelphia: Multilingual Matters.

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

GOMES DE MATOS, Francisco (1984a). A plea for a language rights declaration. Federation Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), FIPLV World News, April.

GOMES DE MATOS, Francisco (1984b). Por uma declaração dos direitos lingüísticos individuais.

REVISTA DE CULTURA VOZES 78(2), 67-71 [March]. [Petrópolis, Rio de Janeiro.]

HALE, Ken et al. (1992). Endangered languages. *Language* 68(1): 1-42.

HORNBERGER, Nancy H. (1995). Escrituralidad, preservacion de la lengua y derechos humanos lingüísticos: tres casos ilustrativos. *Alteridades*, Año 5, 10, 67-78.

HORNBERGER, Nancy H. (ed.) (1997) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Berlin: Mouton de Gruyter.

KAESTLE, Carl F. (1990). *Policy implications of literacy definitions: A response*. In R. L. Venezky,

D.A. WAGNER & D.S. CILIBERTI (Eds.). *Toward Defining Literacy*. Newark, Delaware: International Reading Association.

KING, Kendall A. (1997). Indigenous politics and native language literacies: Recent shifts in bilingual education policy and practice in Ecuador. In Nancy H. Hornberger (ed.), *Indigenous Literacies in the Americas*, Berlin: Mouton.267-283.

KLOSS, Heinz (1977). *The American Bilingual Tradition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

KRAUSS, Michael (1992). The world's languages in crisis. *Language* 68 (1): 4-10.

LOPEZ, Luis Enrique (1997). To Guaranize: A verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis. In: Nancy H. Hornberger (ed.), *Indigenous Literacies in the Americas*. Berlin: Mouton. 321-353

MACIAS, Reynaldo (1979). Language choice and human rights in the United States. In James Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.86-101.

MAY, Stephen (1996). Indigenous language rights and education. In J. Lynch, C. Modgil, and S. Modgil, eds. *Education and*

*Development: Tradition and Innovation* (volume 1), London: Cassell.. 149-171.

MCCARTY, Teresa L. (1996). Schooling, resistance, and American Indian languages. Paper presented at the Annual Meeting of the American Anthropological Association, San Francisco, November.

MCCARTY, Teresa L. and Ofelia Zepeda (1995). Indigenous Language Education and Literacy. *Special issue of Bilingual Research Journal* 19 (1).

MONTE, Nietta Lindenberg (1996). *Escolas da Floresta: Entre o Passado Oral e o Presente Letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra.

MOYA, Ruth (1989). Políticas educativo-culturales y autogestión: El caso de Ecuador. In: Luis E. Lopez and Ruth Moya (eds.), *Pueblos Indios, Estados, y Educacion*. Lima, Peru: PEB-Puno/P.EBI (MEC-GTZ)/ERA. 107-132.

MOYA, Ruth (1992). Interculturalidad y educación bilingüe. *Pueblos Indigenas y Educacion* 22, 23-40.

NELDE, Peter, Miquel Strubell, and Glyn Williams (1996). *Euromosaic: The Production and Reproduction of the Minority Language Groups in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

NICHOLS, Patricia (1993). Literacy and language maintenance in early Native Carolina. *The SECOL Review* 17, 97-112 [South Eastern Conference on Linguistics].

PHILLIPSON, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.

RUIZ, Richard (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal* 8(2): 15-34.

SHOHAMY, Elana (1994). Issues of language planning in Israel: Language and ideology. In: Richard D. Lambert (ed.). *Language Planning Around the World: Contexts and Systemic Change*, 131-142.

Washington D.C.: The National Foreign Language Center.  
Skutnabb-Kangas, Tove (1994). The Politics of language standards. Paper presented at TESOL, Baltimore.

SOUTH AFRICA. Department of Arts, Culture, Science and Technology (1996). State Language Services: Information on the Language Plan Task Group (Langtag). April, 8 pages. South Africa. Department of National Education (n.d.). South Africa's New Language Policy. Pretoria, South Africa: Department of National Education, 10 pages.

SPOLSKY, Bernard and Elana Shohamy (to appear). Language in Israeli society and education. *International Journal of the Sociology of Language*.

STREET, Brian, ed. (1993). *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press.

TOLLEFSON, James W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. New York: Longman.